

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**Université Kasdi Merbah Ouargla**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de Lettres et Langue Française**

*École Doctorale Algéro-française de Français*  
*Antenne de l'Université Kasdi Merbah Ouargla*  
**Réseau EST**

**Thèse de Doctorat ès Sciences**  
**Pour l'obtention du Diplôme de**  
**Doctorat de français**  
**Option : Didactique**

Présentée et soutenue publiquement par

**M. Lyes LAKEHAL**

**Titre :**

**L'IMPACT DU PROCESSUS INTERACTIONNEL SUR  
L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE :  
La L1 est-elle un tremplin dans les activités discursives en classe de  
L2 ?**

Directeur de thèse

**Pr. Abdelouahab DAKHIA**

**Jury**

Pr. Khannour Salah	Université Kasdi Merbah – Ouargla	Président
Pr. Dakhia Abdelouahab	Université Mohamed khider - Biskra	Rapporteur
Pr. Dahou Foudil	Université Kasdi Merbah – Ouargla	Examinateur
Dr. Faïd Salah	Université Mohamed Boudiaf M'Sila	Examinateur
Dr. Dridi Mohamed	Université Kasdi Merbah – Ouargla	Examinateur
Dr. Semmam Chafika	Université Mohammed Khider - Biskra	Examinatrice

Année universitaire : **2018/2019**

## Remerciements

*Mes remerciements vont d'abord à mon directeur de thèse ;*

*le professeur Dakhïa Abdelouaheb ;*

*pour ses remarques judicieuses et ses conseils avisés ;*

*Ses relectures bienveillantes mais néanmoins sagaces ;*

*m'ont incité à apporter des modifications qui,*

*je l'espère, donneront plus de clarté à mon propos.*

*Ils vont ensuite à tous ceux grâce à qui j'ai mené à bon escient cette*

*recherche, en particulier les enseignants du lycée*

*Abderahmane el-kawakibi*

*et son directeur Benaziza Tayeb ainsi qu'à tous les apprenants qui se sont*

*prêtés de bonne grâce aux enquêtes que j'ai menées.*

## *Dédicace*

*Je dédie ce travail aux membres de ma famille,  
qui ont fortement inspiré mes réflexions personnelles et professionnelles*

*Je le dédie plus spécialement à ma chère maman,  
pour son soutien, son courage, sa persévérance,  
sa belle personnalité et surtout pour la faculté, qu'elle avait  
de faire ressortir le meilleur de moi.*

*À mon adorable père*

*À ma dulcinée mon épouse Samia*

*À mes deux petits anges, mes enfants, Balkis et Abdelmouiz*

*À toutes mes sœurs, Karima, Assia et Meriem*

*À notre chère défunte « ma sœur aînée Amel »*

## Résumé

Cette étude discute l'intérêt qu'elle peut susciter l'interaction dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères.

Elle retrace d'abord l'enracinement des approches interactionnistes, et ce, en s'appuyant sur les études des psychologues sociaux qui définissent et tentent d'expliquer le fonctionnement des représentations sociales. Ensuite, elle met le point sur le rôle qu'elle peut jouer la L1 dans l'apprentissage de la L2. Enfin, elle discute les grands thèmes de la recherche, en s'inscrivant plus spécifiquement dans une réflexion sur les apports Vygotskiens à une théorie de l'acquisition, en particulier à travers la notion de « zone proximale de développement ».

Au total, cette étude démontre donc que les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus interactionnels, et que les relations entre la langue maternelle et la langue étrangère n'échappent pas à ce processus.

### المخلص

تتناول هذه الدراسة أهمية التفاعل في اكتساب اللغات الأجنبية. يبدأ هذا العمل بتأصيل المقاربات التفاعلية, وفي هذا الاطار ركزنا على دراسات نفسية و اجتماعية توضح وظيفة التصورات الاجتماعية و الدور الذي تلعبه اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية.

كما يعرض هذا البحث انعكاس نظرية فيقوتسكي على الاكتساب المتعلق بمفهوم "المنطقة المجاورة للنمو". وفي الأخير فان هذا العمل يبين بدقة أن عملية الاكتساب مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعملية التفاعلية, و العلاقة بين لغة الأم (لغة المنشأ) و اللغة الأجنبية لا مفر منها من الطرح التفاعلي.

## Sommaire

**Remerciements**

**Dédicace**

**Résumé**

**Sommaire**

**Introduction générale**

**Chapitre I : Interaction et approches interactionnelles**

- 1- L'histoire interactionnelle
- 2- Les approches interactionnistes
- 3- L'apprenant « sujet psychologique » au sujet social
- 4- Le matériau sémiotique et relation interpersonnelle
- 5- Communication exolingue et interactionnisme

**Chapitre II : La L1 en classe de langue étrangère et contact des langues**

- 1- définition de quelques concepts
- 2- Le rôle et statut de la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la L2 :  
Une histoire pleine de rebondissements
- 3- L'approche communicative
- 4- du mécanisme au cognitivisme
- 5- Contact des langues et alternance codique
- 6- L'apport de l'approche socioculturelle sur l'acquisition d'une langue étrangère

**Chapitre III : le recueil des données**

- 1- Méthodologie et démarches d'analyse
- 2- Objectifs et délimitation du terrain d'intervention
- 3- analyse du corpus : recueil et traitement des données
- 4- Motivation du choix du texte argumentatif

**Chapitre IV : Alternier les langues ; pour quoi faire ?**

- 1- Le rôle de l'alternance codique et l'espace interactif dans la co-construction des rôles interactifs
- 2- Le contexte d'enseignement / apprentissage
- 3- La situation sociolinguistique des acteurs
- 4- Rituel communicatif et mise en scène dans un cours de langue
- 5- Les obligations professionnelles d'un enseignant de langue
- 6- L'implication du sujet dans son apprentissage
- 7- Rituel communicatif et mise en scène dans un cours de langue : centration sur  
La forme

**Chapitre V : Acquisition de L2 dans une perspective vygotkienne**

- 1- L'apprentissage de L2 vu par Vygotsky
- 2- Les séances de tutorat et zone proximale de développement de l'interlangue  
(SPA, contrat didactique et collaboration)
- 3- Les niveaux d'analyse en psychologie sociale selon Doise
- 4- La L1 en classe de langue étrangère : Apport cognitif

**Conclusion générale**

**Annexes**

**Bibliographie**

**Table des matières**

## Introduction générale

La demande en matière d'enseignement du français langue étrangère et seconde s'est accrue avec les besoins de la communication à l'échelle mondiale. Les moyens technologiques ont ouvert des possibilités virtuellement illimitées de contact et d'échange. Des termes tels que plurilinguisme, pluriculturalisme et mondialisation prennent des significations nouvelles, allant de connotations humaines extrêmement positives au refus le plus extrême et au retranchement à l'intérieur des limites locales. Face à la diversification des objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'accent est mis sur la nécessité d'installer chez l'apprenant une compétence communicative, dont le but est de développer les capacités individuelles de communication, comme étant un facteur crucial pour améliorer les relations interpersonnelles. Cette réflexion amène le monde éducatif à s'interroger sur l'émergence d'une didactique du plurilinguisme qui s'intéresse à gérer l'interaction de plusieurs langues parlées par le même individu à des degrés divers.

Les difficultés que l'on dit actuellement éprouver pour apprendre et enseigner les langues font oublier que le plurilinguisme est plus ancien, plus répandu, somme toute plus « naturel » que le monolinguisme auquel nous ont condamnés les nations modernes, avant que les relations, les institutions et les compagnies internationales n'obligent maintenant à parler de nouveau plusieurs langues. Dès lors, la didactique des langues, maternelle ou étrangères, ne cherche finalement qu'à mieux comprendre, pour mieux contrôler et mieux en profiter, notre capacité innée à apprendre des langues, quelques soient les circonstances. En principe, un adulte n'aurait pas plus besoin d'un professeur de langue étrangère qu'un bébé d'un professeur de langue maternelle ; étant donné qu'on peut très bien se passer d'enseignement pour acquérir une langue étrangère. L'enseignement n'est donc qu'une manière parmi d'autres d'acquérir une langue étrangère, et pas toujours la plus efficace... Au contraire : un didacticien a d'ailleurs, un jour, fait remarquer de manière désabusée que l'apprentissage des langues n'était un problème que lors qu'il avait lieu en classe.<sup>1</sup>

Il faut maintenant se rendre à l'évidence que le contact des langues et les aspects psycholinguistiques de l'acquisition plurilingue font partie des préoccupations du monde éducatif. Parmi les expériences menées dans ce domaine. Citons celles réalisées par Jassone Cenoz au Pays Basque qui mettent l'accent sur les effets du bilinguisme sur le développement d'une compétence en troisième langue (L3). L'auteur souligne que

---

<sup>1</sup> Defays .J-M, *Le français langue étrangère et seconde*, 2003, p.11.

« l'acquisition d'une langue est plus facile pour ceux qui ont déjà une deuxième langue [...] les études sur la relation entre bilinguisme et acquisition d'autres langues indiquent que les effets du bilinguisme sont soit positifs soit neutres ». Par ailleurs, Jasone, en mettant l'accent sur l'influence du bilinguisme dans le processus d'acquisition d'autres langues. Il se fonde, d'une part, sur des explications d'ordre cognitif en se référant au degré d'interdépendance entre les langues et au développement des capacités métalinguistiques (à travers les activités de construction des rapports sémantiques, d'interférence, de traduction, etc.), et, d'autre part, sur des explications d'ordre psychosocial, en considérant que le bilinguisme comme un facteur motivant pour aller vers d'autres langues.<sup>1</sup>

Les langues génétiquement apparentées, comme le français et l'anglais, partagent une interdépendance linguistique, notamment à travers le rapprochement remarquable au niveau du système lexical et morphologique entre ces deux systèmes, ce qui facilite et favorise le transfert de l'une à l'autre. Ainsi, l'introduction précoce des langues étrangères conduit à une meilleure compétence langagière chez l'apprenant, comme le mentionne Monique Allès-Jardel : « les travaux en neurolinguistique et de psycholinguistique ont démontré que c'est durant les premières années que la plasticité cérébrale de l'enfant est la plus active et la plus importante, le jeune enfant posséderait donc une disposition naturelle pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément. »<sup>2</sup>

Dès lors, l'acquisition d'une compétence de locuteur natif de plusieurs langues n'est pas l'objet ultime de l'éducation plurilingue. Il ne s'agit plus seulement de maîtriser une ou deux, voire trois langues (chacune de son côté avec un locuteur natif comme ultime modèle), mais le but de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Jasone Cenoz estime que : le bilingue (ou le plurilingue) ne peut être assimilé à la somme de deux (ou plusieurs) monolingues, dans la mesure où sa compétence résulte de l'interaction entre les langues qu'il connaît [...] ; l'acquisition plurilingue pourrait restreindre ses objectifs à une compétence communicative dans plusieurs langues sans pour autant prétendre à la compétence des locuteurs natifs de chacune des langues.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Cenoz .J, « *l'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque* », Acquisition et interaction en langue étrangère, 1997, p.160.

<sup>2</sup>Allès-Jardel .M, « *psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère* », L'enseignement précoce du français langue étrangère : Bilan et perspectives (dir. Elisabeth Calaque), 1997, p.15 (cité par Haydée Silva, « L'Acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire », Chemins actuels, n° 64, Juin 2003, p.10.

<sup>3</sup> Cenoz . J, Ibid, p.165.

Dans le contexte algérien, cadre de notre recherche, L'arabe, étant langue du coran dénommée aussi l'arabe classique, s'est retrouvé dans une position difficile durant la colonisation française où le français a pris sa place dans l'enseignement et l'usage officiel. Par ailleurs, la langue maternelle est représentée par des parlers arabes, et dans certaines régions telles que la Kabylie, les Aurès ou dans le m'Zab on trouve des parlers berbères (Amazighs).

Au lendemain de l'indépendance, les autorités algériennes se sont engagées dans l'application de la politique linguistique d'arabisation, dans l'intention de réaliser la « face culturelle de l'indépendance »<sup>1</sup>. Les mouvements nationalistes algériens ont opté pour l'arabe classique comme langue nationale et officielle. Quant à la langue française, elle prend le statut d'une langue étrangère enseignée à partir de la quatrième année de primaire. De son côté, le secteur de l'enseignement supérieur était concerné par cette politique, notamment les sciences humaines. Par ailleurs, le secteur économique a continué à être géré en français. Les principes déclarés par la charte nationale algérienne de 1986 ont mis en exergue l'édification d'une société algérienne sous la dimension arabo-islamique conçue comme symbole d'authenticité et de ressourcement. Les textes de la charte nationale précisent que l'islam et la langue arabe classique sont deux composantes fondamentales de la personnalité nationale algérienne, qui font de ce pays une force cohérente attachée à la même masse et capable de reprendre sa participation à l'œuvre civilisationnelle<sup>2</sup>.

Cette opération a déclenché une polémique linguistico-identitaire qui s'est manifestée par une véritable querelle idéologique entre les arabisants (partisans de l'arabe, langue d'authenticité) et les francisants (qui donnent au français l'image de la modernité). Les paradoxes de l'arabisation ont continué à créer des conflits non seulement par rapport aux langues maternelles et par rapport aux langues de savoir scientifique et universel, mais aussi par rapport aux élites formées en langue française et qui se sont retrouvées dans l'obligation de s'exprimer en arabe classique.

Au préalable, notre recherche doit d'identifier le champ d'action enseignant/apprenant et mettre en exergue la somme de difficultés qu'encourt l'enseignement/apprentissage de la langue française dans notre pays. Ceci pourrait nous aider à établir la corrélation

---

<sup>1</sup>GrandGuillaume .G, « La francophonie en Algérie », Francophonie et mondialisation, Hermès, n°40, Paris, CNRS Editions, 2004, p.75.

<sup>2</sup>La charte nationale adoptée au terme du référendum du 16 janvier 1986, publiée au Journal Officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire.

avec le processus interactif au sein de nos établissements, et mieux évaluer le degré d'efficacité de son apport sur l'acquisition d'une langue étrangère.

En premier lieu, il serait utile de faire un balayage du contexte sociolinguistique pour comprendre, du moins justifié, le rejet et la démotivation relevés chez les deux acteurs clés ; apprenants et enseignants vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la langue française. En effet une évaluation diagnostique ayant trait à ce domaine met en évidence un aspect alarmant du marasme dans lequel baigne le processus d'acquisition de la langue française par nos apprenants tous paliers confondus. D'aucun se plaignent :

- L'apprenant indifférent, ne voulant adhérer à aucun enseignement visant la langue française.
- L'apprenant incapable de parler, lire et écrire dans cette langue étrangère nonobstant les années d'apprentissage suivies.
- L'enseignant malformé aux méthodes dites « nouvelles » ou « réformatrices ».
- L'enseignant acculé par un plurilinguisme disproportionné reléguant à l'ombre la langue française supposée comme étant langue étrangère première.
- Le programme d'enseignement/apprentissage de la langue française aux méthodes exotiques sources du déficit didactique constaté dans nos établissements scolaires.
- La société minée par le critère affectif est à majorité boudeuse, sinon défavorable à la langue française.

Le contenu du cours de langue a provoqué de nombreux débats ces dernières années, que se soit pour fixer le sommaire d'un manuel ou un programme scolaire. A une époque donnée, il était clairement établi qu'on n'y faisait que de la langue : de la prononciation au début, puis du vocabulaire et de la grammaire de manière systématique, éventuellement de la conversation, progressivement des textes et de la littérature ; quant à la culture, on la limitait à quelques leçons de civilisation, d'histoire, de beaux-arts. En revanche, des mouvements de réaction se sont ensuite manifestés, la partie se joue, actuellement, plus sereinement et équitablement entre la langue, la culture et la communication. Comme c'est le cas dans la vie quotidienne et dans l'apprentissage de la langue maternelle, l'enseignement des langues étrangères cherche désormais à les associer étroitement car la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes deux sont plongées dans la communication. Devant cet état de faits, notre recherche aborde un certain nombre de questions à propos du processus d'acquisition des langues, questions que se posent à la fois les chercheurs, les enseignants, et parfois les apprenants eux-mêmes.

- L'enseignement/apprentissage du français en Algérie répond-il aux attentes culturelles de l'apprenant ?
- Les concepteurs de manuels de français dans nos établissements scolaires sont-ils fidèles aux programmes établis, relativement aux textes, et prennent-ils en charge les besoins des apprenants en matière de culture universelle?
- Le contenu textuel des manuels fait-il des apprenants des individus capables d'avoir cette prise de conscience culturelle visée par l'enseignement de la langue française en Algérie et ailleurs ?
- Ne serait-il pas tout aussi important de viser à intensifier l'ouverture aux autres cultures que de tendre à développer une compétence langagière ?
- Si l'objectif visé par les acteurs de l'éducation est l'échange, la présence à l'autre, la communication, est-il bien nécessaire pour l'apprenant de singer le natif jusqu'à vouloir effacer ses propres différences ? En bref : Comment apprend-on une langue cible ? Apprend-on de la même façon à l'école et dans la rue ? Que signifie maîtriser une langue ? Parler comme le natif ?

En fait, lorsqu'on observe les recherches et pratiques qui se sont développées ces dernières années, leur diversité, leur évolution, on est frappé de voir que derrière tout cela un autre débat aussi fort a lieu et qui rend visible les enjeux institutionnels, idéologiques et sociaux. Ce débat concerne donc la relation entre la langue à apprendre et la langue déjà acquise. Cette relation occupe, de tous temps, une place cruciale dans les réflexions des pédagogues, enseignants, didacticiens, bref, de tous ceux qui s'intéressent aux langues, à leur apprentissage et à leur enseignement.

Cependant, en dehors d'une prescription méthodologique forte, qui ne prévaut plus actuellement de manière générale sur ce sujet, ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maître d'accepter ou de réfuter la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle peu ou prou important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants.

La formulation du problème est marquée par une conception uniquement scolaire de l'acquisition d'une langue cible. A cet effet, notre problématique sera dès lors : *L'acquisition d'une langue, est-elle plus légitime par l'intermédiaire d'un processus naturel qui se développe dans un rapport direct avec la langue cible, ou, au contraire, la réflexion consciente et la théorisation des opérations majeures de ce processus favorisent-elles l'apprentissage ?* Outre cette problématique du premier

rang, une autre question capitale se pose est donc celle d'essayer d'expliciter pourquoi la L1 dont l'utilisation n'est pas spécifiquement soutenue par les instructions officielles occupe une telle place ? On doit, désormais, s'interroger sur la spécificité de l'apport que peut constituer le recours à la langue première : ceci ne serait-il qu'un procédé commode, qu'une tentative de céder à la facilité devant la moindre difficulté ou, au pire, qu'un moyen de receler certaines incompétences ?

Ces questions peuvent revêtir diverses réponses selon le cadre théorique dans lequel prend place la démarche de notre recherche. Afin de mieux cerner la réponse, plusieurs considérations de poids plaident en faveur des questions posées. A cet effet, nos hypothèses se résument donc ainsi :

- L'acquisition d'une L2 n'est pas seulement tributaire à l'intériorisation d'un système linguistique, mais s'insère dans une pratique sociale, voire interactive et doit par conséquent être étudiée au sein de cette pratique.
- Le manque de compétence dans la langue cible pousse les apprenants à se réfugier, devant la moindre difficulté, derrière « la valeur sûre » d'une langue plus rassurante parce que suffisamment maîtrisée, et qui permet à l'apprenant de s'exprimer de manière plus agréable et d'argumenter de façon plus probante.
- L'apprenant, en recourant aux ressources de son interlangue va pouvoir produire des énoncés en langue étrangère. L'interlangue étant un mécanisme intermédiaire, joue un rôle important pour la valorisation des acquis et par conséquent l'acquisition d'une langue étrangère.
- Tout porte à croire, en effet, que cette langue soit partagée au même titre et avec un haut degré de compétence par la plus grande majorité des apprenants, et dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et le fait qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe renforce sans doute son usage.

Ces hypothèses fortes fondent toute une tradition de recherches sociocognitives qui mettent l'accent sur l'importance des liens sociaux et la culture en général. Il faut attendre les années 80 pour assister à une première remise en cause de ce dogme. L'approche communicative, reposant sur des principes moins rigide et très attachée à la dimension fonctionnelle de la langue, tolère, à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage. Ce n'est que très récemment que la langue première commence à retrouver un droit de cité en classe de langue étrangère, grâce à la conjonction de recherches menées d'un point de vue cognitif, d'une part, et d'un point de vue

sociolinguistique, d'autre part. Ces deux directions font apparaître, en effet, le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs<sup>1</sup>.

Cette recherche a eu donc comme lieu d'investigation des classes de lycée (3<sup>e</sup> année secondaire lettres et langues étrangères) dans les zones semi-urbaines de l'est algérien et plus précisément dans la banlieue de la wilaya de Skikda (circonscription El-harrouch), afin d'analyser le fonctionnement des classes et d'identifier les recours possibles à diverses ressources linguistiques. Dans les lycées algériens, la majorité des apprenants partagent la même L1 (l'arabe classique est la langue nationale et officielle), ce qui nous amène à faire porter l'essentiel de notre attention sur son rôle dans l'apprentissage d'autres langues, notamment le français. A cet effet, l'ensemble de notre étude ne vise pas simplement de trouver les traces manifestes du caractère bilingue voire plurilingue dans la classe de langue, mais surtout de connaître les véritables causes de leur présence.

S'inscrivant dans cette perspective. Les analyses présentées, tout au long de ce parcours, sont avant tout qualitatives, elles s'inspirent fortement de l'analyse conversationnelle (lors des séances d'expression orale et écrite) de différents extraits de notre corpus dans lequel la langue de l'interaction est seconde pour tous les participants de la communication. Elles pourraient aussi être qualifiées de cliniques ou d'interprétatives.

Pour la présente recherche, nous avons recueilli des données au moyen de différents outils pour obtenir des résultats fiables, notamment, des extraits des transcriptions des interactions entre les apprenants.

Notre étude s'articule en deux parties. La première partie est constituée de deux chapitres du cadrage théorique. Dans le premier, nous proposons une mise en perspective des différentes approches interactionnistes, ainsi que les différents types de travaux inscrits dans le même axe de notre recherche qu'est le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

Après avoir mis le point sur la place accordée à la L1 dans la classe de L2 dans le champ de la didactique et les théories de l'acquisition. L'analyse dans le deuxième chapitre y est centrée sur l'apprenant et son interlocuteur, en tant qu'individus concrets. A cet effet, nous avons fait appel à l'approche socioculturelle qui tente

---

<sup>1</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle GRANDMANGIN, 2001, p.19.

d'envisager l'acquisition comme un processus qui implique différentes dimensions (linguistiques, sociales, affectives et cognitives), dimensions auxquelles l'apprenant est confronté, auxquelles il donne un sens ; et également pour mieux comprendre cette double articulation interne et externe du développement cognitif qui lui est propre (l'approche socioculturelle).

Dans le troisième chapitre, nous justifierons notre choix méthodologique, basé sur les propositions théoriques développées par les approches interactionnistes qui sont amplement inspirées de l'analyse des conversations dans la tradition ethnométhodologique.

Quant au quatrième chapitre, dans lequel, nous allons démontrer qu'une telle délimitation est empiriquement justifiée, théoriquement fondée, heuristiquement féconde et qu'elle doit donc être mise, à titre de pierre angulaire, à la base de nos hypothèses de travail. Ce chapitre contient l'analyse des données à travers lesquelles nous verrons comment le choix des langues peut participer à la co-construction de la situation de communication et surtout à celle des rapports de places. Nous nous attarderons, plus particulièrement, sur le travail de groupe et comment les élèves à partir duquel arrivent à établir un consensus sur la tâche à réaliser.

Enfin le cinquième chapitre là où nous nous inscrivons, plus spécifiquement, dans une réflexion sur les apports vygotskiens à une théorie de l'acquisition, en particulier à travers la notion de « zone proximale de développement » dans les interactions entre enseignant/apprenant et entre les apprenants régies par un contrat didactique. Pour ce faire, nous s'inspirons de la théorie des niveaux d'analyse en psychologie sociale développée par Doise. Appliquée à l'interprétation des observables des interactions exolingues, cette théorie fournit une grille d'analyse qui permet de mettre en évidence les observables pertinents pour une théorie interactionniste de l'acquisition. Enfin, nous présenterons les modalités de constitution et de traitement de notre corpus.

Nous mettons aussi l'accent sur l'intérêt que peut susciter la collaboration dans les interactions de tutelle. Nous achèverons notre chapitre avec le rôle cognitif joué par la L1, soit au niveau inter-psychologique, c'est-à-dire, entre les protagonistes de l'interaction, soit au niveau intra-psychologique, et ce, à l'intérieur de l'individu.

# **Chapitre I**

## **Interaction et approches interactionnelles**

### Introduction

La réforme du système éducatif algérien a revalorisé l'enseignement des langues étrangères : « une politique des langues étrangères sérieuse est souhaitable et doit être mise en place dès que possible notamment dans le système éducatif. Elle aura pour finalité de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie, et à la culture mondiale. »<sup>1</sup>.

L'acquisition d'une langue cible (désormais AL2) est un processus sociocognitif, fortement dépendant des événements langagiers vécus par l'apprenant, où les dimensions identitaires et sociales jouent un rôle important. Il est nécessaire dans notre cadre de recherche d'adopter une perspective interactionniste-cognitiviste, qui plonge ses racines dans la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, et la psychologie sociale. Cette approche se distingue par son caractère holistique et subjectif (dans le sens où elle met l'individu au centre de ses constructions théoriques). Ainsi qu'elle tente d'envisager l'acquisition comme un processus qui implique différentes dimensions linguistiques, sociales, affectives et cognitives auxquelles l'apprenant est confronté, auxquelles il donne un sens. Cette vision compréhensive de l'acquisition permet donc de penser les articulations et les relais entre ces différentes dimensions, par le biais des significations qu'elles revêtent pour les acteurs apprenants (Weber 1971) et de (Schutz 1987).

Les études des psychologues sociaux qui définissent et tentent d'explicitier le fonctionnement des représentations sociales, fournissent quelques instruments nécessaires, ceux-ci sont repensés et reforgés à la lumière des travaux qui considèrent que les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus interactionnels<sup>2</sup>.

On conçoit, en effet, que les représentations de ces connaissances et de leur appropriation se construisent, se négocient et se vérifient dans l'interaction, en particulier dans des interactions faisant intervenir, outre les apprenants potentiels, des participants plus compétents, enseignants ou locuteurs experts.

---

<sup>1</sup> Commission nationale de la réforme, Rapport, Alger, 2001, p.23.

<sup>2</sup>Py .B, « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », DRLAV, 1989, p.43. ; MONDADA L, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », TRANEL, 1995, p.22. ; Matthey .M, Les langues et leurs images, Actes du colloque international, NEUCHÂTEL, Mars 1996.

### 1-L' histoire interactionnelle

La problématique de l'interaction constitue une « mouvance », selon les termes de Kerbrat-Orecchioni (1989) et un lieu de pratiques transdisciplinaires (Chabrol, 1991 ; Leveratto, 1991 ; Kerbrat-Orecchioni, 1989). Dans les sciences du langage, Auroux (1989) y voit l'affirmation de la nature sociale, dialogique du langage face au courant chomskien, qui souligne davantage l'ancrage biologique et cognitif du langage. De plus, l'analyse de l'interaction s'inscrit très souvent dans une tradition empirique qui prend en compte des situations concrètes, mettant en présence des individus réels, alors que le rationalisme formaliste de la grammaire générative postule l'existence d'un être abstrait, fictif même, sous les traits d'un locuteur-auditeur idéal<sup>1</sup>.

« Il est clair que chaque participant entre dans une situation sociale portant une biographie déjà riche d'interactions passées avec les autres participants ou tout du moins avec des participants de même type ; de même qu'il vient avec un grand assortiment de présuppositions culturelles qu'il présume partagées. »<sup>2</sup>

L'histoire interactionnelle d'un individu est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté. Il est clair qu'il s'agit d'une totalité non mesurable et dont le sujet ne peut garder conscience. Il est, par exemple, manifeste que le sujet ne garde pratiquement pas de souvenirs des interactions contractées avec son environnement lors de sa toute petite enfance, interactions qui, si l'on en croit la psychologie ou la psychanalyse, sont pourtant fondamentales pour le développement de son affectivité, de sa personnalité, de son rapport au monde.<sup>3</sup>

La connaissance des « règles » et des « normes », les compétences et les capacités stratégiques dépendent de cette longue histoire au travers de laquelle le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se socialisant. La vie d'un individu peut être présentée comme des séries d'histoires interactionnelles particulières : dans bien des cas, converser, discuter, se disputer avec quelqu'un revient à poursuivre avec cette personne, par un épisode interactif déterminé, une histoire interactionnelle plus ou moins complexe. De sorte que les représentations de chacun et des manières de se comporter sont partiellement déterminées par cette historicité<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.43.

<sup>2</sup>Goffman .E, *les moments et leurs hommes*, Paris, le seuil/Editions de minuit. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin, 1988, p.197.

<sup>3</sup>Vion .R, *La communication verbale « analyse des interactions »*, Edition Hachette, 1992, p.99.

<sup>4</sup>Ibid.

La linguistique interactionniste n'est pas née ex nihilo : elle apparaît plutôt en France, comme le point d'aboutissement d'une évolution de la discipline que l'on peut très grossièrement résumer ainsi :

- Intérêt porté à des unités de plus en plus larges, qui a conduit à l'analyse du discours et des grammaires textuelles.
- Intégration progressive des théories pragmatiques au champ de la linguistique, sous leurs deux formes essentielles : *linguistique de l'énonciation*, et *théorie des actes de langage*<sup>1</sup>. Comme le répète à l'envi Goffman : la parole est une activité sociale, qui s'effectue donc à plusieurs :
  - tout acte de parole implique normalement une allocution, c'est-à-dire l'existence d'un destinataire « autre », physiquement distinct du locuteur.
  - tout énoncé, même monologal, est ainsi virtuellement dialogal : il le devient effectivement dès lors que le « tu » se convertit à son tour en « je », c'est-à-dire enchaine par une « réponse » ou une « réaction » sur l'énoncé de son partenaire<sup>2</sup>.
  - le dialogue est donc, à tous égards, premier : reste à voir ce qu'ajoute à la notion d'interlocution « deux locuteurs L1 et L2 – ou davantage- se parlent alternativement. C'est le cas de figure de notre recherche », celle d'interaction<sup>3</sup>.

A cet effet le postulat de base de la linguistique interactionnelle est, en effet, qu'il existe un rapport « entre, d'une part, l'évènement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu »<sup>4</sup>

### 1.1- Interaction : définition

Le terme interaction représente en générale, une action réciproque. Sur « interaction » a été fabriqué le néologisme *interagir*, « avoir une action réciproque ». En linguistique, l'interaction désigne « un échange interhumain où deux ou plusieurs intervenants s'influencent mutuellement, par leur rapport au groupe, par le dialogue, par l'approbation ou la contradiction, etc. ». [...] Ce concept s'étend à tout le champ de la communication puisqu'il illustre toutes les relations humaines, leur côté théâtral où aucun interlocuteur ne veut perdre la *face* tout en essayant de préserver celle de son ou de ses partenaire(s) (Goffman, 1967).

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990, p.9.

<sup>2</sup>Kerbrat-Orecchioni .C., Ibid, pp.13-14.

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup>Cuq .J-P, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Didier-Hatier, 2005, p.133.

Il illustre aussi les différences culturelles : (Kerbrat-Orecchioni 1994) montre, par exemple que la façon d'argumenter d'un chinois est très différente de celle d'un occidental. Il n'est pas donc étonnant que ce concept intéresse nombre de disciplines en rapport avec le langage comme la sociolinguistique, la psycholinguistique et surtout la pragmatique.<sup>1</sup>Cette dernière, va définitivement rendre au sujet la maîtrise de la langue et de son utilisation, dans la mesure où elle étudie les rapports entre les signes et les usagers des signes, entre le fonctionnement et les fonctions du langage, entre les mots et le monde qu'ils peuvent décrire ou modifier. En s'intéressant aux performatifs, ces curieux énoncés comme « je vous remercie » qui ont la propriété de nous permettre d'accomplir ce que nous disons par le seul fait de le dire, Austin a mis en lumière l'action que représente toute prise de parole, que ce soit pour affirmer, questionner, ordonner, promettre, saluer ... Parler ne consiste donc pas seulement à construire des phrases, à communiquer du sens, mais aussi et surtout à agir, sur l'interlocuteur, sur le monde. Ainsi, pour P.Grice dans « logic and conversation » a révélé de, son côté, le fonctionnement coopératif des échanges verbaux auxquels contribuent les interlocuteurs – aussi bien celui qui s'exprime que celui qui cherche à le comprendre – selon des règles tacites qui constituent *un contrat de parole*. Eco (*Lector in fabula*, Paris, 1985) a décrit les mêmes phénomènes dans le domaine littéraire. Kerbrat-Orecchioni (*les interactions verbales*) a approfondi l'interaction verbale telle qu'elle a lieu dans les conversations souvent ritualisées.

Quant aux Ducrot et Abscombre (*L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, 1983), pour leur part, ont insisté sur l'aspect argumentatif du langage qui servirait moins à transmettre à l'interlocuteur des informations que des convictions, qui viserait donc surtout à l'influencer.<sup>2</sup>A cet effet, Le terme d'*interaction* est assez flou et reçoit plusieurs définitions qui thématisent tel ou tel aspect de la rencontre entre êtres humains<sup>3</sup>. Ainsi, pour Goffman, la présence physique des interactants est un prérequis pour parler d'interaction : « l'interaction est une classe d'évènements qui ont lieu alors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe<sup>4</sup> ». L'interaction particulière qui se déroule entre des individus déterminés a donc souvent été appréhendée en termes de rencontre : « par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un

---

<sup>1</sup>Robert J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.106.

<sup>2</sup>Defays J-M, *Le français langue étrangère et seconde*, 2003, p.38.

<sup>3</sup>Matthey M, *op.cit.*, p.43.

<sup>4</sup>Goffman E, *Les rites d'interaction, les éditions de minuit*, 1974, p.32. ; *la mise en scène de la vie quotidienne*, 1973, p.23.

ensemble donné se trouve en présence continue les uns des autres ; le terme “rencontre” pouvant aussi convenir ». « L’interaction verbale est la réalité fondamentale du langage » (Bakhtine), tout au long du déroulement d’un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l’on dira donc des “interactants”, exercent les uns sur les autres un réseau d’influences mutuelles – *parler, c’est échanger-* et c’est changer en échangeant.<sup>1</sup> En quoi le renvoi d’un concept comme interaction à un terme aussi vague que rencontre peut-il présenter un intérêt quelconque ? Il conviendra donc de définir l’interaction in situ sans établir le lien direct et univoque avec le terme “rencontre”, à ce titre Kerbrat propose la définition suivante « pour qu’on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit qu’on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d’un objet modifiable mais sans rupture. »<sup>2</sup>

Après avoir envisagé diverses définitions, il convient maintenant de présenter une première délimitation des phénomènes appréhendés par le terme interaction. « Ce dernier intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe. En ce sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu’en soit la nature, s’inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d’autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contacts sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l’interaction. »<sup>3</sup>

### 1.2- L’interaction verbale

« L’interaction est un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l’information d’une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales ». <sup>4</sup> La communication est multicanale ; elle exploite un matériel comportemental fait de mots, mais aussi d’inflexions, de regards, de gestes, de mimiques, ou en d’autres termes : « nous parlons avec nos organes vocaux, mais c’est

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, op.cit, p.17.

<sup>2</sup>Op.cit, p.216.

<sup>3</sup>Vion .R, *La communication verbale*, Edition Hachette, 1992, pp.17-18.

<sup>4</sup>Scherer. (1984 :73-4), in Kerbrat-Orecchioni .C(1990), *les interactions verbales, “approche interactionnelle et structure des conversations”*, Paris, A.Colin, p.150.

avec tout le corps que nous conversons ».<sup>1</sup> Winkin affirme simplement qu' « il n'est pas possible de déterminer une hiérarchie des modes de communication selon leur importance dans le processus interactionnel. Si le mode verbal porte le plus souvent l'information intentionnelle explicite, d'autres modes assurent des fonctions tout aussi nécessaires au bon déroulement de l'interaction ».<sup>2</sup>

Dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis. On s'accorde sur le lieu et le moment de la conversation, sur les thèmes d'ouverture et sur l'identité des interlocuteurs admis. Les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement. Lorsque des personnes effectuent cette ratification réciproque, on peut dire qu'elles sont en conversation ; autrement dit, elles se déclarent officiellement ouvertes les unes aux autres en vue d'une communication orale et garantissent conjointement le maintien d'un flux de paroles. Il existe également des gestes significatifs grâce auxquels un ou plusieurs nouveaux participants peuvent officiellement se joindre à la conversation ou s'en retirer, et d'autres qui permettent de clore l'échange. En général, les pensées, les paroles et les regards se concentrent sur un objet unique qui résume légitimement la rencontre. L'attention officielle et concertée des participants se transporte sans à-coups, grâce aux marques de dégagement formelles ou informelles par lesquelles le locuteur actuel et son successeur signalent, l'un, qu'il est prêt à quitter la scène, et l'autre, qui désire qu'on la lui cède.<sup>3</sup>

### 2-Les approches interactionnistes

Au moins en ce qui concerne l'analyse des interactions, l'interactionnisme symbolique, avec les courants qui en sont issus, demeure, selon nous, la théorie sociologique la plus évoluée. Elle exprime la construction sociale du sujet avec un concept comme le *soi*, et, sans toujours lui donner l'importance souhaitable, souligne le caractère actif des sujets dans la production du social.<sup>4</sup> Les sujets produisent du social dès lors qu'ils participent activement à la définition de la situation dans laquelle ils sont engagés, qu'ils sont les acteurs de l'actualisation des images et des représentations sans lesquelles il ne saurait y avoir de communication. Mais les chercheurs ne proviennent

---

<sup>1</sup>Abercrombie. (1972 :64), in Kerbrat-Orecchioni .C (1990), *les interactions verbales, "approche interactionnelle et structure des conversations"*, Paris, A .Colin, p.150.

<sup>2</sup>Winkin, *la nouvelle communication*, Paris, le Seuil, 1981, p.72.

<sup>3</sup>Goffman .E, op.cit, pp.32-33.

<sup>4</sup>Vion .R, op.cit, p.64.

pas toujours à articuler les aspects contradictoires de ce social. Ceci est manifeste dès qu'il est question de normes, de contraintes ou de règles.<sup>1</sup>

- Toutefois, c'est curieusement dans le champ de la sociologie que s'est développée l'étude des interactions verbales (Sacks et Schegloff, les fondateurs de "l'analyse conversationnelle", sont des sociologues). La linguistique quant à elle a pris le train en marche, et n'a découvert l'interactionnisme que sous la pression d'investigations menées hors de ses frontières.<sup>2</sup>

- Découvert, ou plutôt redécouvert : Hymes note ainsi que dans l'antiquité classique, les structures linguistiques étaient considérées comme "un moyen au service d'utilisations", et que le grammairien était subordonné au rhéteur (voir chez Aristote les notions d'« ethos » et de « langage-action »).<sup>3</sup>

### **2.1- Les approches ethno-sociologiques**

Sont les plus importantes, et les plus diversifiées.

#### **2.1.1- L'ethnographie de la communication**

En réaction contre la conception chomskienne du langage, *Hymes* affirme dans son article intitulé " *the ethnography of speaking* " que : « la parole est un processus de communication étudié dans son contexte social à la manière des ethnographes (...). Une communauté linguistique se définit non par une compétence linguistique idéale mais par une compétence communicative qui associe les ressources verbales de cette communauté et les règles d'interaction et de communication ». <sup>4</sup> Autour de Hymes et de Gumperz se constitue un groupe de chercheurs, (parmi lesquels se trouvent Goffman, Frake, Erving-Tripp, Hall, Labov, etc.), qui jette les bases d'une nouvelle discipline élaborée dans les années 1960-70 aux Etats-Unis, l'ethnographie de la communication, rappelons-le, une branche de la sociologie américaine, sociolinguistique qui se propose d'étudier la langue dans ses contextes sociaux « à partir du langage concret plutôt qu'à partir des seules données de l'introspection ». <sup>5</sup> Autrement dit l'utilisation du langage dans la vie sociale, et plus précisément, dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée (idéalement : toutes

---

<sup>1</sup>Ibide.

<sup>2</sup>Hymes .D, *langage et société, "héritages et débats"*, n° 139, 2012, p.7.

<sup>3</sup>Ibid..

<sup>4</sup>Hymes .D, in *Kerbrat-orrecchioni, les interactions verbales*, 1994, p.59.

<sup>5</sup>Labov .W, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1983, p.67.

les normes qui régissent tous les types d'interactions dans toutes les sociétés).<sup>1</sup> Les caractéristiques essentielles de ce courant sont les suivantes :

- Conception "globale" de la compétence.
- Importance décisive accordée au contexte, physique et socioculturel, dans lequel se déroule l'interaction : dans cette perspective, les normes communicatives et les pratiques discursives sont envisagées toujours dans leur relation au « cadre » et au « site » dans lesquelles elles s'inscrivent.<sup>2</sup>

Par rapport à la sociolinguistique variationniste, dont William Labov est le fondateur, se définit comme une linguistique qui prend en compte l'hétérogénéité de la langue. Elle s'oppose à l'approche chomskiste, qui se donne comme objectif de décrire la compétence d'un locuteur-auditeur idéal dans une communauté homogène en s'appuyant sur les jugements de grammaticalité.<sup>3</sup> Cependant la spécificité de la démarche de Hymes est de s'ancrer dans sa double formation - en linguistique et en anthropologie - et de proposer une démarche interdisciplinaire dont le mouvement est en effet double : l'ethnographie de la communication est une sociolinguistique qui souhaite étudier « l'organisation même de la parole » et qui « verrait dans les significations et capacités qui y sont attachées à l'intérieur des communautés spécifiques des sujets aussi dignes de l'intérêt ethnographique que la sexualité ou le sevrage ». <sup>4</sup> Dans cette perspective, la méthode ethnographique qu'il prône et applique est celle de l'observation participante et il ne cesse de rappeler dans ses différents écrits théoriques la nécessité de procéder à des enquêtes ethnographiques afin de ne pas plaquer des catégories sur des situations mais, au contraire, de les extraire de l'observation.<sup>5</sup>

Le point important, selon Hymes, est que la communication est un processus général, qui englobe le langage et, plus particulièrement, la parole (*speaking*) - d'où les nombreux emprunts de notions linguistiques profondément remaniées -, appellation vite abandonnée pour celle de *communication* qui permet de (1) rejeter la prééminence du verbal, les pratiques langagières étant multicanales ; (2) de rendre compte de l'engagement des individus dans les relations sociales ainsi que de leurs inscriptions dans un système de savoirs et de normes culturels. Cette conception dynamique de la

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orrecchioni .C, *les interactions verbales, « approche interactionnelle et structure des conversations »*, 1990, p.59.

<sup>2</sup>Kerbrat-Orrecchioni .C, *Ibid* , p.60.

<sup>3</sup>Ducrot .O & Schaeffer .J-M, *nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, édition du seuil, 1995, p.143.

<sup>4</sup>Hymes .D, *op.cit*, pp.84-85.

<sup>5</sup>*Ibid*.

communication a conduit D.Hymes à définir, en opposition à N.Chomsky, la notion de compétence communicative, « une connaissance conjuguée de normes de grammaires et de normes d'emploi » [...]. Qui régit notamment la propriété contextuelle des conduites ; cela signifie deux choses essentielles : (1) il est impossible pour l'analyste de dissocier le langage de son mode d'utilisation en situation (un savoir-faire communicationnel, souvent inconscient mais qui est gouverné par des règles, et que D. Hymes illustre comme la capacité d'engager une conversation, de faire des achats, de conduire/ se plier à un interrogatoire, de prier, plaisanter, argumenter, taquiner, avertir et aussi savoir quand rester silencieux). (2) au sein d'une communauté linguistique, conçue comme « organisation de la diversité [qui] comprend différents styles », il faut étudier la façon dont sont mobilisés les différents registres, qui constituent le « répertoire verbal d'un individu ou d'un groupe » selon la formulation de D. Gumperz pour rendre compte des variétés codiques.<sup>1</sup> Autrement dit, pour Hymes, la parole est intégrée dans la communication et l'ethnographie de la parole qu'il propose tout d'abord en 1962 est elle-même intégrée dans l'ethnographie de la communication, qui doit potentiellement prendre en compte les différents codes.<sup>2</sup>

A cet effet, l'ethnographie de la communication a sans doute pour objectif ultime l'analyse de la compétence communicative, c'est-à-dire un savoir cognitif abstrait ; mais son but initial, c'est de « combler le fossé entre ce qui appartient à l'analyse ethnographique et ce qui relève de l'analyse grammaticale ».<sup>3</sup>

### 2.1.2- L'ethnométhodologie

Ce courant, proche du précédent, mais dont les sources d'inspiration sont plus diverses (Schütz et l'école de Chicago, mais aussi la phénoménologie de Merleau-Ponty, et la "philosophie du langage ordinaire" de Wittgenstein), revendique son appartenance à la sociologie, tout en se déclarant en rupture par rapport à la sociologie traditionnelle.<sup>4</sup>

« Les faits sociaux ne s'imposent pas à nous, contrairement à ce qu'affirme Durkheim, comme une réalité objective. Le postulat de la sociologie devient donc avec Garfinkel : il faut considérer les faits sociaux comme des accomplissements pratiques ; le fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continuelle des hommes, qui

---

<sup>1</sup>Hymes .D, in Charaudeau P & al, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris, 2002, p.234.

<sup>2</sup>Hymes .D, *ibid*, pp.84-85

<sup>3</sup>Gumperz .J, *engager la conversation, « introduction à la sociolinguistique interactionnelle »*, éditions de minuit, 1989, p.57.

<sup>4</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *op.cit*, p.61.

mettent en œuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduites, bref une méthodologie profane, dont l'analyse constitue la véritable tâche du sociologue ».<sup>1</sup>

Garfinkel part du contexte anthropologique américain dans lequel l'ethnoscience, « étude des systèmes cognitifs propre à une culture » (Sturtevant 1964). Travaillait sur les connaissances de sens commun. Il propose alors le concept d'ethnométhodes, par lequel les membres d'une communauté disposent d'un savoir de sens commun leur permettant de résoudre les divers problèmes auxquels ils sont confrontés dans la vie quotidienne. Ainsi, lorsque deux sujets se rencontrent ils disposent de « méthodes » leur permettant de traiter conjointement les divers problèmes que leur pose cette rencontre.<sup>2</sup>

L'originalité de Garfinkel est de concevoir le social non comme un effet lointain de structures mais comme le produit de l'action quotidienne des sujets. Cette conception ne devrait pas conduire à la conclusion que l'ordre social ne préexisterait pas à l'interaction. Même s'il est fabriqué constamment par les acteurs sociaux dans leurs interactions les plus quotidiennes. Le social relève du domaine des « connaissances », des « préconstruits », des « savoir-faire », de sorte que les ethnométhodes peuvent être considérées comme du social en dépôt et en disponibilité. Ce social relève cependant de l'ordre cognitif et se trouve rapproché des acteurs puisqu'il concerne leurs fonctionnements quotidiens.<sup>3</sup>

Les principes qui fondent l'ethnométhodologie sont les suivants :

-Tous les comportements observables dans les échanges quotidiens sont « routinisés » : ils reposent sur des normes implicites, admises comme allant de soi, et il revient à l'ethnométhodologue d'exhumer toutes ces fausses évidences sur lesquelles est construit notre environnement familial.

-Les normes qui sous-tendent les comportements sociaux leur sont en partie préexistantes, en même temps qu'elles sont en permanence réactualisées et régénérées par la pratique quotidienne, en un mouvement sans fin de construction interactive de l'ordre social.<sup>4</sup>

A cet effet la vie en société apparaît donc comme un "accomplissement continu", comme un travail permanent pour construire son identité sociale, pour rendre intelligible l'ensemble de ses comportements, et se faire admettre comme membre habilité de cette

---

<sup>1</sup>Coulon .A, « *Qu'est ce que l'ethnométhodologie ?* », Paris, 1986, PUF, col. « Que sais-je ? », p.15.

<sup>2</sup>Vion .R, *L'interaction verbale*, Hachette livre, (1992-2000), pp.52-53.

<sup>3</sup>Ibidem.

<sup>4</sup>Kerbrat-Orrecchioni .C, op.cit., p.62.

société. Pour l'ethnométhodologue, un médecin n'est tel que dans la mesure où il "fait le docteur" en affichant son statut par l'ensemble de ses conduites.<sup>1</sup>

A côté des études portant sur des types d'activités où le langage verbal ne constitue qu'une des composantes parmi d'autres, un versant de l'ethnométhodologie s'est progressivement constitué, sous l'impulsion de Sacks : c'est *l'analyse conversationnelle*, dont l'objectif est de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle<sup>2</sup>. Cet intérêt porté aux conversations est pleinement justifié par un argument d'ordre pratique : ce sont là des échantillons d'activités sociales que l'on peut aisément enregistrer et transformer en un corpus manipulable : " ce n'est donc pas par intérêt pour le langage (...) que j'ai commencé avec des conversations enregistrées ; mais pour la simple raison que je pouvais travailler dessus et les étudier maintes et maintes fois"<sup>3</sup>. Plus fondamentalement, les conversations apparaissent comme un lieu privilégié d'observation des organisations sociales dans leur ensemble, dont elles ne sont qu'une forme particulière, et particulièrement exemplaire : on y voit comment les participants recourent à des techniques institutionnalisées pour effectuer en commun la gestion des différentes tâches qu'ils ont à accomplir ( *assurer l'alternance des tours de parole, "réparer" les éventuelles défaillances de l'échange communicatif, conduire un récit ou une description, mener à bien la négociation des thèmes, de l'ouverture et de la clôture des conversations, etc.*). Ce qui intéresse les tenants de l'analyse conversationnelle, c'est donc la « la technologie de la conversation » telle qu'elle peut être dégagée à partir de l'observation minutieuse d'échantillons enregistrés<sup>4</sup>.

De ce fait les ethnométhodologues considèrent la conversation comme une instance de base de la vie sociale, une véritable institution qui pénètre toutes les relations sociales, elle est pensée à partir de trois concepts fondamentaux : l'indexicalité, la réflexivité et « l'accountability ».<sup>5</sup>

### 2.1.2.1-L'indexicalité

Le sens véritable des mots n'est pas trans-situationnel mais se trouve précisé, désambiguïsé, réinterprété en fonction du contexte interlocutif. L'indexicalité « désigne donc l'incomplétude naturelle des mots, qui ne prennent leur sens "complet" que dans

---

<sup>1</sup>Schegloff .E, " *entre micro et macro : contextes et relations*", sociétés, 1987, p.20.

<sup>2</sup>Kerbrat-Orrecchioni .C, Ibid, p.64.

<sup>3</sup>Sacks .H, " *Perspectives de recherche*", *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales III* ("Arguments ethnométhodologiques"), p.143.

<sup>4</sup>Kerbrat-Orrecchioni .C, Ibid, p.64.

<sup>5</sup>Vion .R, *L'interaction verbale, Analyse des interactions*, Hachette livre, (1992-2000), pp.53-54.

leur contexte de production, que s'ils sont "indexés" à une situation d'échange linguistique ». <sup>1</sup>

### 2.1.2.2-La réflexivité

Recouvre très partiellement la notion de performativité mise en place par Austin. Benveniste a pu parler, à propos des énoncés performatifs, d'énoncés sui-référentiels, c'est-à-dire d'énoncés qui, constituant eux-mêmes leur propre référence, étaient en quelque sorte réflexifs. <sup>2</sup> Par ces énoncés, le langage-action transformait l'ordre des choses : si les constatifs étaient censés se conformer à l'ordre du réel, les performatifs forçaient le réel à se conformer au langage. Avec la généralisation de la performativité, tout énoncé est nécessairement réflexif. Toute production langagière, en même temps qu'elle est verbalisation d'un état de fait, se donne à voir comme un acte qui modifie l'ordre des choses. <sup>3</sup>

### 2.1.2.3-L' "accountability"

Désigne les pratiques par lesquelles les sujets construisent le sens, l'ordre de la rationalité de ce qu'ils sont en train de faire. Ils ne se limitent pas à échanger des propos : ils participent par leurs discours à la définition de la situation et à la construction de la réalité sociale dans laquelle ils évoluent. <sup>4</sup> Avec l'exemple d'Agnes la transsexuelle (dont le cas est analysé par Garfinkel), ne possédant pas une « maîtrise routinisée » de la féminité, elle doit en permanence exhiber son identité sexuelle dans ses moindres activités et conduites quotidiennes. <sup>5</sup>

### 3- L'apprenant « sujet psychologique » au « sujet social »

On parle de sujet « psychologique » lorsque l'individu, dans sa singularité, est considéré comme origine de la vie sociale et comme potentiellement identique à ses semblables. Pour Chomsky le sujet est à la fois singulier et universel. <sup>6</sup> Or « l'hypothèse d'un social et d'une langue "également partagés" par tous conduit à concevoir les différents sujets d'une communauté comme étant identiques ». Avec la sociologie durkheimienne, nous avons une version plus "sociale" de cette invariabilité dans la mesure où les faits sociaux –et les sujets qui s'y conforment- ne sont semblables que pour une communauté donnée : « Mais, dira-t-on, un phénomène ne peut être collectif que s'il est commun à tous les membres de la société. C'est un état du groupe, qui se

---

<sup>1</sup>Coulon .A. (1992), in VION R., *la communication verbale*, ED Hachette, p.53.

<sup>2</sup>Benveniste .E, *problème de linguistique générale*, tome 2, Paris, 1966, p.274.

<sup>3</sup>Vion .R, Ibid, p.54.

<sup>4</sup>Ibid, p.55.

<sup>5</sup>Kerbrat-Orrecchioni .C, op.cit, p.63.

<sup>6</sup>Vion .R, Ibid, p.29.

répète chez les individus parce qu'il s'impose à eux. Il est dans chaque partie parce qu'il est dans le tout, loin qu'il soit dans le tout parce qu'il est dans les parties.»<sup>1</sup>, nous reconnaissons aussi, bien évidemment, la conception saussurienne de la langue qui lui est directement connectée : « La langue existe dans la collectivité sous la forme d'empreintes déposées dans chaque cerveau, à peu près comme un dictionnaire dont tous les exemplaires, identiques, seraient répartis entre les individus. C'est donc quelque chose qui est dans chacun d'eux, tout en étant commun à tous et placé en dehors de la volonté des dépositaires. »<sup>2</sup>.

Nous avons vu comment les deux problématiques réductrices de la communication reposaient sur une telle conception du sujet. Dès lors que l'individu devient un sujet d'étude, cela suppose inmanquablement qu'il possède des parcelles d'universalité et/ou de généralité. Ainsi que l'existence de similitudes entre les sujets peut renvoyer à deux types de raisons : l'existence d'une essence humaine, quelque peu éthérée, ou la nature sociale de l'individu.<sup>3</sup>

### 3.1- Le dialogisme

S'opposant au subjectivisme individualiste qui envisage l'acte d'énonciation comme un acte purement individuel, expression d'une conscience individuelle, reposant sur un dualisme entre l'interne "la conscience" et l'externe "l'acte d'expression", Bakhtine propose d'en finir avec cette dichotomie, et, pour cela, inverse l'ordre des déterminations : « ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais au contraire c'est l'expression qui organise l'activité mentale, qui la modèle et détermine son orientation. »<sup>4</sup>, ce n'est pas l'expression qui s'adapte à notre monde intérieur mais c'est notre monde intérieur qui s'adapte aux possibilités d'expression. Dès lors, « le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu. »<sup>5</sup>, cette expression, de sa tutelle interne, ne doit cependant pas être appréhendée comme un acte individuel qui, ne pouvant plus être regardé dans son rapport à la conscience, devrait alors être considéré dans sa matérialité.

Toute production, fut-elle monologique, est dialogique en son principe dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures, se présente nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts

---

<sup>1</sup>Durkheim .E, *les règles de la méthode sociologique*, Paris, Quadrige/PUF, 23<sup>e</sup> édition, 1987, p.10.

<sup>2</sup>Saussure .F, *cours de linguistique générale*, Paris, Payot, (1916)/1972, p.38.

<sup>3</sup>Vion .R, *Ibidem*.

<sup>4</sup>Bakhtine .M, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, éditions de minuit, 1977, pp.122-123.

<sup>5</sup>Bakhtine .M, *ibid*, p.134.

d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire.

*La notion du dialogisme est donc l'une des composantes de ce que nous appelons la dimension interactive du langage.*<sup>1</sup> Bakhtine insiste sur le caractère social et idéologique de l'appropriation, par l'individu, d'une conscience et d'une personnalité. L'activité mentale n'existe donc que par l'expression. Cette dernière, une fois matérialisée exerce un effet en retour sur l'activité mentale : elle se met alors à structurer la vie intérieure à lui donner une expression encore plus définie et plus table. Quant au discours intérieur qui contribue à la structuration de la pensée et prépare, en quelque sorte, les expressions effectives à venir. La conscience ne renvoie plus à une substance interne mais à des discours intériorisés. <sup>2</sup>Habermas ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit : « aujourd'hui, la problématique du langage s'est partout substituée à celle de la conscience : la critique transcendantale du langage remplace désormais celle de la conscience. »<sup>3</sup>. A cet effet « la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. »<sup>4</sup>

### 3.2- Le sujet chez Mead

Les écoles sociologiques américaines –le fonctionnalisme, l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie- illustrent de manière plus ou moins complète une conception particulière du sujet que l'on rencontre chez **Mead**, psychosociologue de l'école de Chicago, pour qui, « la conscience, l'esprit, les soi, les moi, les je, les autrui, la raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social... ». Mead présente, dans le cadre d'un triptyque, avec le *soi*, le *moi* et le *je*, un ensemble de concepts destinés à rendre compte de ce que l'on a coutume d'appeler le *sujet*.<sup>5</sup>

#### 3.2.1- L'image sociale

« Le soi se constitue progressivement ; il n'existe pas à la naissance, mais apparaît dans l'expérience et dans l'activité sociale. Il se développe chez un individu donné

---

<sup>1</sup>Bakhtine .M, op.cit, p.135.

<sup>2</sup>Ibid, p.136.

<sup>3</sup>Habermas .I, *logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, Col. « Philosophie d'aujourd'hui », (1987b), p. 154.

<sup>4</sup>Bakhtine .M, op.cit, p.136.

<sup>5</sup>Gurvitch, in Mead .G-H, *l'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF,1963, p.113.

comme le résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés ». <sup>1</sup> Le soi est donc un produit de la vie sociale par lequel le sujet se constitue progressivement dans et par la communication, il correspond à un fragment d'identité construit par l'attitude des autres. Cette attitude se manifeste dans la communication qui devient dès lors le lieu de formation de soi. « Nous venons au monde comme des individus, nous assumons un programme, et nous devenons des personnes ». Ces personnages que nous assumons correspondent à des rôles sociaux (le rôle de père, de client, de professeur, de conjoint, etc.) qui constituent autant de soi élémentaires. <sup>2</sup>

Le soi est donc un fragment de l'individu qui se construit dans l'échange. On ne peut communiquer autrement qu'en "remplissant" un rôle, en lui donnant de la consistance et du "corps". On ne communique jamais à partir d'un moi substantiel identique à lui-même en toutes circonstances. Au contraire, « nous sommes rechargés de rôles prédéfinis qui attendent que nous nous y collions ». Cette nécessité de passer par une mise en scène, par un jeu, justifie le recours à des concepts comme ceux de *dramaturgie* ou de *figuration*. <sup>3</sup>

### 3.2.2- Le rôle

Le rôle constitue une sorte de programme culturel de nature cognitive, destiné à faciliter la gestion d'un type d'échange. <sup>4</sup> La *face*, ou le *soi*, comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ». <sup>5</sup>

Les formes grammaticales servent à accomplir des actions sociales qui sont reliées aux identités sociales et aux pratiques culturelles qui actualisent et mettent en relief les croyances et la vision du monde. <sup>6</sup> Parler en tant que vendeur, professeur, médecin, père ou copain, c'est convoquer l'autre dans le rôle de client, étudiant, patient, enfant ou copain. Jouer un rôle implique donc la gestion de deux positions, *symétriques ou complémentaires*, constitutives d'un rapport de places, le sujet est ainsi conduit à actualiser sa face, son soi à l'intérieur d'un système de places par lequel nous construisons également une image de l'autre. <sup>7</sup> On pourrait ainsi distinguer :

---

<sup>1</sup>Mead .G-H, Ibid, p.115.

<sup>2</sup>Park .R-E, *Race and culture*, New York, The free press, 1950, p.250.

<sup>3</sup>Goffman .E, (1989), *le parler frais d'Erving Goffman*. Actes du colloque de Cerisy-la-salle, Juin (1987), p.15.

<sup>4</sup>Vion .R, *L'interaction verbale, Analyse des interactions*, Hachette livre, 1992, p.54.

<sup>5</sup>Goffman .E, *les rites d'interaction, les éditions de minuit*, (1974b), p.9.

<sup>6</sup>Hymes .D, *langage et société, "héritages et débats"*, n° 139, 2012, p.73.

<sup>7</sup>Vion .R, Ibid, pp.35-36.

- a- La face sociale du sujet, le *soi*, ou image provenant de la manière dont les autres nous renvoient notre façon de remplir un rôle,
- b- le sujet en tant qu'acteur pouvant modifier des données situationnelles, le *je*,
- c- la personnalité, c'est-à-dire la manière d'intégrer avec une certaine consistance les divers *soi* élémentaires qui constituent le *moi*.<sup>1</sup>

S'il ne fait pas de difficulté d'opposer la face à l'acteur agissant, il peut paraître plus délicat de distinguer les catégories du *moi* et du *soi*, car ne rencontrant le sujet que dans l'interaction, on ne le voit jamais qu'à travers des rôles.<sup>2</sup>

Dans tous les cas, la notion de conscience se voit extériorisée (Bakhtine) et remplacée par celle de discours. La notion du sujet, tout aussi extériorisée, renvoie à la synthèse hétérogène et jamais achevée de tous les *soi* à partir desquels le sujet en tant qu'acteur (le *je*), est amené à communiquer. Le *moi* n'aurait ainsi pas d'autre lien d'existence que les divers *soi* et fonctionnerait aussi bien comme lieu d'une synthèse que comme une instance de contrôle, de nature "méta", des divers rôles dans lesquels il se trouve impliqué. Ainsi, « La personne [le moi] c'est l'autre du rôle, qui ne s'expose que dans cette altérité. »<sup>3</sup>

#### 4-Dramaturgie et figuration

Faisant suite aux travaux de l'école de Chicago, avec des auteurs comme *Mead ou Park*, *Erving Goffman* présente une théorisation originale de l'activité des individus. Dès la présentation de *soi*, il reprend l'idée de Park selon laquelle les individus ne peuvent se manifester qu'à travers des rôles ; ainsi il définit le *rôle* comme un « un modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on présenter ou utiliser en d'autres occasions. »<sup>4</sup> « Ce n'est probablement pas un pur hasard historique que le mot personne, dans son sens premier, signifie un masque, c'est plutôt la reconnaissance du fait que tout le monde, toujours et partout, joue un rôle, plus ou moins consciemment [...]. C'est dans ces rôles que nous nous connaissons les uns les autres, et que nous nous connaissons nous-mêmes [...]. En un sens, et pour autant qu'il représente l'idée que nous nous faisons de nous-mêmes –le rôle que nous nous efforçons d'assumer-, ce masque est notre vrai *moi*, le *moi* que nous voudrions être. À la

---

<sup>1</sup>Vion .R, Ibid, p.36.

<sup>2</sup>Ibid, p.36.

<sup>3</sup>Joseph in Goffman (1989) in Vion .R, *la communication verbale*, Hachette, 1992, p.37.

<sup>4</sup>Goffman E, *la mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*, 1973, p.23.

longue, l'idée que nous avons de notre rôle devient une seconde nature et une partie intégrante de notre personnalité. »<sup>1</sup>

### 4.1- La dramaturgie

Cette notion de rôle se trouve complétée et renforcée par celle de dramaturgie selon laquelle, jouer un rôle exige la présence des autres fonctionnant comme public. La métaphore présentant la vie quotidienne comme une scène de théâtre où des acteurs cherchent à donner consistance à des rôles face à un public, introduit une véritable rupture dans la sociologie. « Quand un acteur se trouve en présence d'un public, sa présentation tend à incorporer et à illustrer les valeurs sociales officiellement reconnues, bien plus, en fait, que n'y tend d'ordinaire l'ensemble de son comportement. [...]. Bien plus, dans la mesure où l'on finit par regarder comme la réalité même l'expression qu'en donnent les représentations, on confère à ce que l'on tient à ce moment-là pour le réel une sorte de consécration officielle. [...]. Le monde, en vérité, est une cérémonie. ». Sans cérémonie de consécration aucune individualisation n'est possible. Le *soi* ne se construit que par la médiation du public.<sup>2</sup>

### 4.2- La figuration

La communication, assimilable au jeu théâtral, implique une "mise en scène" par laquelle les sujets font circuler des images d'eux-mêmes. Goffman appelle *face* l'image qu'un sujet met en jeu dans une interaction donnée. [...]. Chacun peut, par une mauvaise prestation ou de graves manquements, se voir "stigmatiser" et subir de véritables châtiments (physiques, langagiers, symboliques). Dans tous les cas son image se trouve dévalorisée devant les autres. Or si ce sont les autres qui construisent le soi de telles situations risque fort d'avoir de profondes répercussions sur le sujet. [...] . Il est donc nécessaire, pour préserver l'ordre social, de postuler l'existence d'un programme culturel préétabli dont la fonction consisterait à atténuer, voire neutraliser, les menaces que la communication fait peser sur la "*face*" de chacun.<sup>3</sup> « Il est alors évident que la face n'est pas logée à l'intérieur ou à la surface de son possesseur, mais qu'elle est diffuse dans le flux des événements de la rencontre. »<sup>4</sup>Goffman appelle donc figuration l'ensemble des procédures pour éviter que les interactants ne perdent ou ne fassent perdre la face. Aucun sujet ne pouvant, à coup sûr, être maître du "jeu", le moyen

---

<sup>1</sup>Park .R-E, *Race and culture*, New York, The free press, 1950, pp.249-250.

<sup>2</sup>Goffman .E, op.cit, p.43.

<sup>3</sup>Vion .R, *L'interaction verbale, Analyse des interactions*, Hachette livre, 1992, pp.39-40.

<sup>4</sup>Goffman .E, *les rites d'interaction, les éditions de minuit*, 1974 b, p.10.

d'éviter de mettre sa face en danger consiste à ménager celle de l'autre. Cette figuration agit différemment sur les deux types d'échanges que répertorie Goffman.<sup>1</sup>

- Les échanges confirmatifs qui servent à établir ou confirmer la relation interpersonnelle : il s'agit de salutations ou, par exemple, de formalités d'ouverture et de clôture d'une interaction. Ces échanges sont nettement moins menaçants que les échanges réparateurs.
- Les échanges réparateurs sont par contre menaçants pour l'ordre expressif, ces échanges visent à neutraliser les effets négatifs d'une "offense" survenue ou risquant de survenir dans l'interaction. "il est certain que les réparations peuvent être transmises par des gestes ou des actions aussi bien que par des mots (...) Après tout, nous traitons non pas d'énoncés, mais (...) de séquences d'actions"<sup>2</sup>. Voici un exemple d'échange réparateur :

**A1-** Excusez-moi de vous déranger, pourriez-vous me prêter votre journal s'il vous plait

**B1-** Bien sur, je vous en prie

**A2-** Merci beaucoup

La première intervention, (A), est menaçante dans la mesure où correspondant à une sommation, elle met l'interlocuteur dans l'obligation d'effectuer une tâche par laquelle il fait acte de soumission. Cette menace est alors nettement atténuée par des processus de *figuration*, mettant en œuvre des actes indirects (présentant une sommation comme une simple requête : *pourriez-vous*), des formes de politesse comme *s'il vous plait* et des préliminaires comme *excusez-moi de vous déranger*. Cette première intervention est également menaçante pour celui qui la produit : il s'expose à une fin de non recevoir ou à une réponse désobligeante. Cette première intervention comprend donc deux des quatre mouvements établis par Goffman pour décrire ce type d'échange : 1- la sommation 2- l'offre de réparer l'offense. Quant à la deuxième intervention, (B1), elle, consiste en l'acceptation de l'offre et permet la sauvegarde conjointe des faces en jeu. Enfin le remerciement, (A2), permet de marquer le retour à l'ordre expressif et du même coup la fin de l'échange.

A la suite de Goffman, Brown et Levinson (1978) considèrent qu'à tout individu peuvent être attribuées deux faces :

a- Une face positive, qui désigne l'ensemble des images de soi, la partie narcissique de chacun.

---

<sup>1</sup>Vion .R, *op.cit*, p.40.

<sup>2</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales, « approche interactionnelle et structure des conversations »*, 1990, p.135.

b- Une face négative qui correspond à ce que Goffman appelait le territoire, le domaine de l'intime.

La figuration se présente donc comme une théorie psychosociologique des comportements humains. Elle permet d'expliquer les phénomènes linguistiques aussi différents que les préliminaires, les actes préparatoires, les justifications, les actes indirectes, les sous-entendus, les excuses, les mouvements contradictoires dans le développement discursif, etc.<sup>1</sup>

### 5-L'intersubjectivité

On parle d'intersubjectivité dès que l'on réfère aux univers de connaissances, ou aux images auxquelles les protagonistes réagissent, qu'il s'agisse d'images d'eux-mêmes, de leurs partenaires ou de la situation. La communication se déroule ainsi sur un fond d'imaginaire que les sciences sociales ne sont efforcées d'appréhender avec le concept de représentation.<sup>2</sup> « L'individu ne réagit [...] pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation. »<sup>3</sup>

#### 5.1-Les représentations

Le terme de représentation renvoie donc à divers types de phénomènes qu'il s'agisse :

- des connaissances préalables, ou pré-supposés culturels, avec une notion comme les « savoirs communs partagés »,
- de l'imaginaire de la communication, à travers les jeux de représentations de soi, des autres, de la situation,
- des règles et normes de comportements.<sup>4</sup>

Ces représentations, représentations mentales et représentations sociales, jouent un rôle essentiel dans tout processus d'apprentissage et les didacticiens des sciences en particulier ont montré comment leur prise en compte était nécessaire pour construire et asseoir de nouvelles connaissances. Dans le domaine des langues, la spécificité de l'objet d'apprentissage et d'enseignement confère à la question des représentations une dimension supplémentaire. En effet, il ne s'agit pas seulement ici, comme dans d'autres disciplines scolaires, d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, en particulier dans des processus d'interaction communicative. Interviennent alors de façon significative des facteurs d'ordre

---

<sup>1</sup>Vion .R, op.cit, pp.40-41.

<sup>2</sup>Op.cit, p.47.

<sup>3</sup>Abric .J-C. (1987 :56), in VION R, *Analyse des interactions*, Hachette livre, p.47.

<sup>4</sup>Vion .R, Ibid, p.48.

psychologique, social, cognitif, idéologique ou affectif notamment, qui font apparaître de manière massive le rôle des représentations.<sup>1</sup> Les phénomènes de représentation concernent, donc, tout ce qui permet la communication, la vie sociale comme celle de l'individu. Cela couvre tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable. Certains de ces savoirs fonctionnent comme des présupposés, des préalables culturels, d'autres peuvent s'acquérir en cours d'échange. Avec la notion de « savoirs communs partagés » nous aborderons le problème des préalables culturels qui renvoie également à des notions comme *présupposés culturels*, ou *back ground*. La question des jeux d'images concerne les représentations que l'on se fait de *soi*, des autres et de la situation, lesquelles conditionnent le déroulement de l'échange.<sup>2</sup> Nous sommes alors dans le domaine de la psychologie sociale, de la figuration, de l'intersubjectivité. Avec le problème des règles et des normes nous sommes dans la sociologie ou la sociolinguistique. Avec la question des savoir-faire communicatifs, nous sommes encore dans le domaine de la représentation. Toutefois, alors que les termes de normes et de règles mettent l'accent sur l'aspect coercitif sur la contrainte, la notion de savoir-faire focalise le regard sur la dimension stratégique, avec les diverses manières de s'acquitter une tâche, et donc sur les possibilités d'action du sujet.<sup>3</sup>

### 6-L'ordre de l'interaction

L'intérêt d'un examen des catégories du sujet et du social réside dans le fait que l'interaction verbale constitue le lieu de leur articulation. Le sujet ne peut se constituer individuellement qu'en se socialisant, cette socialisation s'opère par l'adoption de rôles.<sup>4</sup> « Le concept d'adoption de rôle permet de comprendre l'individuation comme un processus de socialisation, et en même temps la socialisation comme une individuation. »<sup>5</sup> Si le sujet, dans l'ensemble de ses composantes, est de nature sociale, ce ne peut être que dans et par l'interaction qu'il y accède : « c'est l'une des intuitions fondamentales de Mead, d'observer que les processus de socialisation s'accomplissent au moyens d'interactions médiatisées par le langage. »<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001, p.30.

<sup>2</sup>Vion .R, *ibid*, pp.50-51.

<sup>3</sup>Op.cit, p.51.

<sup>4</sup>Op.cit, p.93.

<sup>5</sup>Habermas. (1987b :443), in Vion .R, (2000), *La communication verbale, « analyse des interactions »*, Edition Hachette, p.93.

<sup>6</sup>Habermas. (1987b:442), *Ibid*.

L'interaction est partiellement déterminée par l'existence de sujets déjà socialisés et d'un social déjà structuré. Mais, dans la mesure où sujet et social résultent de l'interaction, ces catégories préformées se réactualisent et se modifient dans et par son fonctionnement. L'interaction est donc le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social.<sup>1</sup>

### 6.1- Les fonctions de l'interaction verbale

Avec ses fonctions, nous entendons aborder les rôles que joue l'interaction verbale dans la vie sociale et prendre en compte les phénomènes généraux qui s'y déroulent.

#### 6.1.1- construction du sens

La réflexion en matière d'interactionnisme est à l'heure actuelle extrêmement diversifiée : on ne peut pas parler à ce sujet d'un "champ" ou d'un "domaine" homogène, mais plutôt d'une "mouvance" qui traverse diverses disciplines, et dont l'unité repose sur quelques postulats fondamentaux plutôt que sur l'existence d'un ensemble unifié de propositions descriptives. [...] . Transdisciplinaire dès l'origine, cette approche a partie liée avec les disciplines suivantes : psychiatrie, psychologie interactionniste, psychologie sociale ; micro sociologie, sociologie cognitive, sociologie du langage, sociolinguistique ; linguistique, dialectologie, étude du folklore ; philosophie du langage ; ethnolinguistique, ethnographie, anthropologie ; kinésique, et éthologie des communications.<sup>2</sup>

Les travaux de l'école de Palo Alto ont été les premiers à expliciter, de manière frontale les diverses conceptions que l'on peut avoir de la communication. Donner du sens c'est aussi s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur des présupposés culturels. Si l'on veut dépasser la conception mécaniste voulant que le sens soit totalement produit dans un modèle *in situ* (de type émetteur/message/récepteur). Selon eux, la communication ne renvoie pas à une théorie du message (des processus d'encodage, de transmission et de décodage), mais à une théorie des comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux ;<sup>3</sup> un message préexistant qui va d'un émetteur à un récepteur, et vice-versa pour mettre en avant l'influence que les participants à une interaction exercent constamment l'un sur l'autre dans la construction du sens. Cette conception fortement soutenue dans *the theory of speech and language* où se trouve en effet exposé, en terme véritablement

---

<sup>1</sup>Vion .R, *Ibidem*.

<sup>2</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990, p.55.

<sup>3</sup>Vion .R, op.cit, p.94.

prémonitoires, un programme complet de pragmatique interactionniste : s'élevant contre la conception « expressionniste » du langage, Gardiner affirme que « le discours est fondamentalement une activité sociale », qui présuppose à tous les niveaux « l'interaction réciproque du locuteur et de l'auditeur » ; qu'il convient de le replacer dans son cadre naturel : la communication « ordinaire » de la vie quotidienne ; et qu'il est d'essence dialogique, coopérative, et contractuelle . On y trouve encore développée une véritable théorie des actes de langage, une conception « opérationnelle » de la langue qui annonce la notion Chomskienne de « compétence », et une conception dramaturgique du discours « sorte de mise en scène exigeant au moins deux acteurs » qui préfigure celle de Goffman.<sup>1</sup>

Le sens dans n'importe quelle rencontre, est toujours négociable et la découverte des fondements de la négociation exige des compétences spécifiques de la part des participants. Dans l'interprétation de l'intention du locuteur, une grande partie de la compréhension dépend de conventions spécifiques du point de vue culturel : pour l'essentiel, le sens d'une rencontre est indirect et implicite. La notion d'intention est y décisive et nous porte bien au-delà des approches structurales et purement abstraites du langage ; elle nous permet de montrer comment les individus s'appuient sur leur savoir social dans les interactions.

Dans l'étude des échanges conversationnels, plutôt que de nous occuper de la question psychologique de savoir ce qu'un individu pense, nous nous intéressons à la manière dont l'intention est interprétée par des auditeurs dans un contexte particulier, l'intérêt sera principalement orienté vers les variations systématiques ou typiques de l'interprétation traduisant des différences, socialement déterminées, de présupposés contextuels liés à des conventions conversationnelles spécifiques. Cette coopération suppose non seulement que la communication passe par des mots pris dans leur sens littéral mais aussi qu'il y ait, au cours de l'interaction, une construction de conventions, négociées selon la situation et permettant d'interpréter les tâches discursives. De ce fait les ethnométhodologues considèrent la conversation comme une instance de base de la vie sociale, une véritable institution qui pénètre toutes les relations sociales, elle est pensée à partir de trois concepts fondamentaux définis in supra : l'indexicalité, la réflexivité et l'accountability.

Dans la mesure où nous pouvons dire des conversations qu'elles sont des phénomènes organisés et contrôlés par des attentes partagées, nous devons admettre, d'une part, que

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *Ibid*, p.56

ces attentes sont signalées et, d'autre part, que leur partage est négocié comme partie intégrante de l'interaction.<sup>1</sup> Il convient donc de rappeler que le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la dynamique du groupe sont inscrits dans le discours du communicatifs sur lui-même. Pour le moins, il y a acceptation du discours de l'autre, des spécificités et variétés de la parole circulante (interlangue, variétés régionales ou propres à un milieu social, etc.). Il y a acceptation aussi du bien-fondé de la communication dans la classe, et c'est pourquoi les termes "tâche", "contrat" et "négociation" se trouvent d'ailleurs au centre de l'approche interactionnelle<sup>2</sup>

### 6.1.2- construction de la situation

Au premier rang des problèmes à examiner se trouve la notion de situation qui, dans un premier temps, a permis à la sociolinguistique ou à l'ethnographie de la communication d'asseoir leur réflexion<sup>3</sup>. Le contexte doit être compris de deux façons : premièrement, l'arrière-plan social et culturel, les règles et principes de base de l'usage langagier ; deuxièmement, l'actualité immédiate, courante et émergente des événements de parole (speech events).<sup>4</sup> Les propriétés du contexte déterminent entièrement les opérations de production des énoncés aussi bien que leur interprétation. A cet effet, la notion de contexte fait un retour en force, retour qui caractérise a fortiori l'approche interactionniste, dont l'une des idées forces est que l'objet de l'investigation, ce ne sont pas des phrases abstraites, mais des énoncés actualisés dans des situations communicatives particulières<sup>5</sup>.

Pour analyser les habitudes communicatives, Hymes propose de repérer les manières de parler d'une communauté donnée. Il définit son approche comme s'intéressant au premier versant des « *ways of speaking* » : les actes, les événements et les styles. Ainsi, c'est grâce au repérage et à l'observation que l'analyse des habitudes communicatives peut être avancée. Et lorsqu'on s'intéresse à une composante de la communication, par exemple la langue, on doit repérer et observer les *speech events* pour remonter ensuite à la langue puis à la communication. Par conséquent, Hymes affirme avec force l'importance de ne pas séparer l'étude de la communication d'une connaissance plus générale de la communauté donnée, notamment afin de pouvoir situer l'importance de

---

<sup>1</sup>Gumperz .J, engager la conversation, « *introduction à la sociolinguistique interactionnelle* », éditions de minuit, 1989, pp.21-23.

<sup>2</sup>Martinez .P, *La didactique des langues étrangères*, Editions "Que sais-je ?", Paris, 1996, p.76.

<sup>3</sup>Vion .R, op.cit, p.101.

<sup>4</sup>Hymes .D, *langage et société, héritages et débats*, Editions de la maison des sciences de l'homme, n°139, 2012, p.23.

<sup>5</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, op.cit, p.73.

la communication dans cette communauté ainsi que les situations respectives des différents canaux et modalités de la communication.<sup>1</sup>[...]. « *Un évènement de parole* » se comprend donc comme une activité, ayant une cohérence et organisée par des règles ou normes. En amont, « un évènement de parole » se différencie d'une « *situation de parole* » qui, elle, n'est pas gouvernée par des règles de parole, qui est souvent composée d'éléments verbaux et non-verbaux mais qui est « limitée » et présente une cohérence. Une situation de parole est une « *situation* », repérable facilement et associée à la parole.<sup>2</sup> En aval, un « *évènement de parole* » se différencie d'un « *acte de parole* », ce dernier, ne correspond pas à une phrase et n'est pas identifiable uniquement par les catégories grammaticales : il doit être analysé à la fois selon sa structure sémantique et syntaxique, selon les traits liés à l'interaction et au contexte et par les fonctions qu'il remplit.<sup>3</sup>[...]. Hymes précise les « *components of speech* » et certaines règles s'appliquant à ces composantes. Ces composantes sont : *message-form, message content, setting, scène, speaker/sender, addressor, hearer/receiver/audience, adress, purposes, key, channels, forms of speech, norms of interaction/norms of interpretation, genres*<sup>4</sup>. Il semble que ces règles s'appliquant aux différentes composantes et, surtout, aux relations entre certaines d'entre elles correspondent aux règles de l'usage de la parole organisant les speech events (« *rules or norms for the use of the speech* »).

On en étudiant les différentes composantes. D. Hymes propose une grille de référence qui recense les divers paramètres à retenir pour analyser les contextes de ces conduites, c'est le fameux modèle du **SPEAKING** : *setting* (scène, cadre, contexte), *participants*, *ends* (buts projetés, buts atteints), *acts* (séquences d'actes), *key* (tonalités), *instrumentalies* (codes et canaux), *norms* (normes d'interaction et d'interprétation), *genres* (genres). Les *speech events* sont donc bien inclus dans les communicative events. Enfin, une fois ces règles entre composantes sont mises à jour dans les cas réels, elles permettent de remonter à l'analyse du système que « constitue » un évènement.<sup>5</sup>

L'histoire interactionnelle d'un individu est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté, la connaissance des « règles » et des « normes », les compétences et les capacités stratégiques dépendent de cette longue histoire au travers de laquelle le sujet se construit tout en communiquant et communique tout en se

---

<sup>1</sup>Hymes .D, (1974 :25), in Hymes .D, in *langage et société, héritages et débats*, Editions de la maison des sciences de l'homme, n°139, 2012, pp.86-87.

<sup>2</sup>Ibid, p.87.

<sup>3</sup>Ibid.

<sup>4</sup>Ibid

<sup>5</sup>Hymes .D, *vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier, col. « LAL », 1984, p.193.

socialisant.<sup>1</sup> Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, il doit pour effectuer leur « labelling », d'une part mobiliser les informations dont il dispose déjà à leur sujet à l'ouverture de l'interaction (informations dont la quantité et la qualité varient considérablement d'une interaction à l'autre), et d'autre part chercher à extraire celles qui viennent à s'actualiser tout au long de son déroulement.<sup>2</sup> Cela étant dit, donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels : cette dynamique concerne par exemple :

- la compétence encyclopédique des participants, dont les savoirs préalables sont remaniés au fur et à mesure qu'évolue l'interaction ;
- le but de l'échange, qui lui préexiste tout en étant au coup par coup renégocié ;
- l'identité et le statut des participants, puisque comme l'a montré Schegloff, l'essentiel n'est pas d'être médecin, mais de faire le médecin, c'est-à-dire d'attester son être-médecin à travers l'ensemble de ses comportements ;
- la relation qui existe entre les interlocuteurs, et qui est constamment infléchi par le jeu des « relationèmes ». Corrélativement, les unités textuelles doivent être envisagées à la fois comme déterminées par le contexte, et comme le construisant progressivement (dans la mesure où certaines des informations fournies par le texte sont converties et "recyclées" en données contextuelles).<sup>3</sup> Il nous faut donc prévoir un appareillage théorique qui permette d'articuler ces deux points de vue :

a- la situation comme résultat de rapports sociaux antérieurs, comme donnée et,

b- la situation comme un produit de l'activité des sujets comme une construction.

Etant donné que l'interaction est le lieu du positionnement réciproque et de la construction des relations sociales (par construction nous n'entendons pas la reproduction directe de ce social mais bien la possibilité d'une nouvelle construction, d'une modification).<sup>4</sup> « Le tracé de la frontière entre "texte" et "contexte" est loin d'être net. Etant donné que nous ne réduisons pas ici le texte au matériel verbal, que reste-t-il du contexte ? »<sup>5</sup>. A ce point de notre présentation, il ne nous semble, toute fois, pas satisfaisant de maintenir en relation d'équivalence les termes de contexte et de situation. Par ailleurs, le concept de *cotexte* (qui initialement renvoyait au contexte linguistique

---

<sup>1</sup>Vion .R, *op.cit*, p.99.

<sup>2</sup>Goffman .E, (1973-1 :11), in Kerbrat-Orecchioni .C, (1994), *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, p.103.

<sup>3</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *op.cit*, pp.106-107.

<sup>4</sup>Vion .R, *Ibid*, p.105.

<sup>5</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *Ibid*, p.107.

d'un énoncé, c'est-à-dire à l'ensemble des productions verbales situées en amont et en aval de l'énoncé) se trouve nettement complexifié par la modification du concept de texte. Si par *texte* on entend aussi bien le matériau linguistique que les signaux paraverbaux et non verbaux qui l'accompagnent, le concept de *cotexte* devra déborder la seule ligne verbale où il se trouve jusqu'ici localisé. Outre les difficultés de délimitations respectives, un problème peut être plus grave demeure : celui de l'extériorité du *texte* et du *cotexte* par rapport à la situation identifiée au *contexte*. A cet effet, Vion estime que nous aurions intérêt à concevoir que le *cotexte*, et par suite le *texte*, contribuent à définir la *situation*. Il propose donc de maintenir les termes de *contexte*, *texte* et *cotexte*, pour désigner différents aspects de la situation.<sup>1</sup>

Après avoir envisagé la distinction entre "contexte" et "situation", la notion de situation sera dès lors réservée à l'articulation entre ce contexte « donné » et le contexte « construit », permettant d'illustrer d'une manière exemplaire l'activité discursive des interactants. Ce qui nous permettra de nous référer au contexte comme l'ensemble des facteurs plus ou moins stables, tels que la nature du « site » (cadre spatio-temporel) ainsi que le nombre et la nature des participants.<sup>2</sup>

Cette conception est également compatible avec la notion de « compétence de communication » proposée par Hymes selon laquelle « le développement linguistique d'un sujet ne saurait être caractérisé seulement en terme de richesse lexicale, de complexité sémantique, et/ou de virtuosité syntaxique. Les formes grammaticales servent à accomplir des actions sociales qui sont reliées aux identités sociales et aux pratiques culturelles qui actualisent et mettent en relief les croyances et la vision du monde. [...] la compétence à communiquer ne dépend pas que des aptitudes linguistiques stricto sensus, mais elle est également conditionnée par la maîtrise des normes qui déterminent ce qui est approprié, à la fois aux rôles sociaux, aux attentes culturelles générales et contextualisées.<sup>3</sup> Autrement dit, l'usage de la langue, dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit.<sup>4</sup> La compétence communicative apparaît alors comme un dispositif complexe d'aptitudes, où les savoirs linguistiques et les savoirs socioculturels sont inextricablement mêlés ;

---

<sup>1</sup>Vion .R, *Op.cit*, pp.105-106.

<sup>2</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *op.cit*, p.124.

<sup>3</sup>Hymes .D, *langage et société*, "héritages et débats", Editions de la maison des sciences de l'homme, n°139, 2012, p.73.

<sup>4</sup>Gumperz .J, *engager la conversation*, « introduction à la sociolinguistique interactionnelle », éditions de minuit, 1989, p.115.

savoir sur des règles de statut variable, mais dont la connaissance est supposée partagée par les interactants : nul n'est censé ignorer la loi, et qui la transgresse risque de voir suspecter sa "santé mentale".<sup>1</sup>

Comme nous l'avons déjà avancé supra, les interactants s'appuient sur le "contexte" pour interpréter le "texte". Le contexte doit être conçu comme un ensemble de représentations que s'en font les participants sur la base des « informations préalables » qu'ils possèdent à son sujet, soit de celles qui lui sont fournies et qu'il décrypte au cours du déroulement de l'interaction. L'interprétation est assurée par des « implications conversationnelles » fondées sur des attentes stéréotypées de cooccurrence entre le contenu et le style superficiel.

Plus précisément, les caractéristiques superficielles de la forme du message constituent l'outil par lequel les locuteurs signalent et les allocutaires interprètent la nature de l'activité en cours, la manière dont le contenu sémantique doit être compris et la manière dont chaque phrase se rapporte à ce qui précède ou à ce qui suit. Ces caractéristiques constituent ce que nous appelons les indices de contextualisation "contextualization cues". Ces indices peuvent revêtir des formes linguistiques diverses. Les processus de commutation de code, le dialecte ou le style, une partie des éléments prosodiques, ainsi que le choix entre des options lexicales et syntaxiques, les expressions stéréotypées, les ouvertures et clôtures conversationnelles, les stratégies de séquentialisation peuvent tous avoir des fonctions de contextualisation.<sup>2</sup> Autrement dit, Ils font partie intégrale du "texte", et contribuent à l'interprétation de ce qui est dit, ils renvoient à l'ensemble des éléments appréhendables lors de l'interaction, et qui fournissent aux parties en présence des informations pertinentes sur les différents paramètres constitutifs du contexte. Il peut s'agir de données qui sont immédiatement perceptibles dans l'environnement physique (en ce qui concerne par exemple le "site" ou le "décor", mais aussi certaines caractéristiques des participants), ou qui sont fournies par le "texte conversationnel" lui-même au fur et à mesure qu'il se construit. Ils font partie intégrale du "texte", et contribuent à l'interprétation de ce qui est dit.<sup>3</sup>

Parmi ces indices de contextualisation, on compte les « savoirs communs partagés » avec lesquels nous aborderons le problème des préalables culturels qui renvoie également à des notions comme "*présupposés culturels*", ou "*back ground*". Cook-Gumperz et Gumperz, dans une étude consacrée aux négociations en commission,

---

<sup>1</sup> Kerbrat-Orecchioni .C, Ibid, p.31.

<sup>2</sup> Gumperz .J, op.cit, pp.28-29.

<sup>3</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, op.cit, p.103.

montrent comment des présupposés culturels différents sur les conditions à remplir pour formuler un argument convaincant dans un système bureaucratique, ou même des différences sur ce qui est considéré comme allant de soi, peuvent aboutir à des malentendus. La portée de ces indices dans la communication dépend de la conscience tacite qu'en ont les participants. Lorsque ceux-ci comprennent et remarquent les indices pertinents, les processus d'interprétation sont considérés comme allant de soi et tendent à demeurer inaperçus. Mais, lorsqu'un interlocuteur ne réagit pas à un indice ou ignore sa fonction, les interprétations peuvent différer et les malentendus surgir.<sup>1</sup> Cela suppose que, dans le cadre des interactions de groupe entre « apprenants » objet de notre étude, l'interprétation des indices de contextualisation que constituent les alternances codiques n'est possible que si, les partenaires appartiennent à une même communauté et partagent un certain nombre de savoirs spécifiques à cette communauté.

Il convient donc de définir le cadre interactif comme la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction. Vion part « de l'idée goffmanienne selon laquelle ce sont les sujets qui, par leurs attitudes et leurs productions "définissent" les situations dans lesquelles ils communiquent. »<sup>2</sup>, et associent ainsi leur rencontre à un « type » particulier, par exemple, la consultation médicale est une interaction spécialisée, orientée dès le départ, dans laquelle le rapport de places se trouve d'emblée institutionnalisé. Le médecin intervient en tant que médecin c'est-à-dire de sa position professionnelle. Le malade, lui, se trouve convoqué dans la place corrélatrice de patient. Même s'il est connu du médecin, c'est à travers ce statut de patient, qu'il va être demandeur de consultation. Dans ces interactions *complémentaires*, le spécialiste "le médecin" occupe la position haute et le patient, la position basse. Cette position haute résulte de la relation savoir/non-savoir et/ou pouvoir/non-pouvoir. [...] . Or, converser implique une sorte de mise entre parenthèses des différences et l'adoption de comportements de considération et de coopération. Cette apparence de relation égalitaire est à l'origine du concept de *symétrie* de l'école de Palo Alto.<sup>3</sup>

Dans le cadre de notre corpus où les interactions font partie du même "type", nous ferons l'hypothèse qu'il est possible de penser la complexité et l'hétérogénéité de l'interaction tout en postulant pour chaque interaction une unicité du cadre interactif

---

<sup>1</sup>Gumperz .J, op.cit, p.29.

<sup>2</sup>Vion .R, « *l'analyse des interactions* », la construction interactive des discours de la classe de langue, cahiers du CEDISCOR, n°4, publication de l'université Paris III, 1996, p.21.

<sup>3</sup>Vion .R, *La communication verbale*, « *analyse des interactions* », Edition Hachette, 1992-2000, pp.109-110.

avec une histoire interactionnelle commune. La co-construction de la situation, est donc un élément déterminant dans la construction du sens. Il convient dès lors de donner sens à la “rencontre” et la nature des rapports établis sert de « contexte » structurant aux messages produits dans l’émission et la réception, et par conséquent à l’intercompréhension. A cet effet, l’activité interpersonnelle de l’interaction nous intéresse particulièrement puisqu’elle détermine en partie les comportements des protagonistes de l’interaction par rapport aux tâches qui leur sont assignées ainsi qu’à l’apprentissage de la L2.

### 6.1.3- construction de la relation

La métaphore présente la vie quotidienne comme une scène de théâtre où des acteurs cherchent à donner consistance à des rôles face à un public. Or, le rôle est défini comme un « modèle d’action préétabli que l’on développe durant une représentation et que l’on peut présenter ou utiliser en d’autres occasions ».<sup>1</sup> Cette conception du sujet, ne saurait s’analyser au niveau de l’activité d’un seul des partenaires de l’interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu’en convoquant un auditoire où s’actualisent les rôles complémentaires d’étudiants. Cette formulation rappelle également que toute activité entreprise dans le cadre d’une interaction est, par “nature”, une action conjointe. Dans la mesure où jouer un rôle revient à établir un rapport de places et à s’inscrire dans une dynamique dont chaque acteur n’est qu’un co-acteur.<sup>2</sup>

Le sujet comme étant une entité profondément complexe ne fait qu’actualiser des rôles venus de l’extérieur « nous venons au monde comme des individus, nous assumons un personnage, et nous devenons des personnes » ; ces personnages que nous assumons correspondent à des rôles qui constituent autant de soi élémentaires.<sup>3</sup> A cet effet, tous les instants de la mise en scène d’un rapport de rôles déterminé, les acteurs sont contraints de négocier les places d’où ils communiquent. L’accomplissement d’un rôle conduit généralement à occuper des places différentes : ainsi dans une interaction comme la conférence, le conférencier peut, tour à tour exposer, expliquer, répondre à des questions de l’auditoire ; il peut également construire l’image du chercheur difficile à suivre ou celle du pédagogue allant du grave au facétieux. Si la notion de rôle est, essentiellement, de nature macro-analytique, celle de place, disponible dès ce niveau, peut encore fonctionner pour appréhender les mouvements les plus intimes de l’interaction. On pourrait d’une certaine manière dire que la place est constitutive du

---

<sup>1</sup>Vion .R, *op.cit*, p.38.

<sup>2</sup>Goffman .E, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de minuit, 1973, p.23.

<sup>3</sup>Park R .E, *Race and culture*, New York, the free press, 1950, p.250.

rôle dans la mesure où accomplir un rôle pourrait impliquer l'occupation d'un ensemble de places.<sup>1</sup>

En tout lieu de la société, on peut s'attendre à ce que le code social comporte un accord sur le point jusqu'où une personne peut aller pour sauver la face. [...] . Cette dernière étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. [...]. L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres. Il la soigne ; il s'y « attache ». Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurer, cela le laisse assez indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, « il se sent bien », il fait bonne face. Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou blessé, il fait donc mauvaise figure. En général, l'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement.<sup>2</sup>

Habituellement, garder la face est une condition de l'interaction et non son but. Goffman appelle figuration (face-work) l'ensemble des procédures entreprises pour éviter que les interactants ne perdent ou ne fassent perdre la face.<sup>3</sup> Aucun sujet ne pouvant, à coup sur, être maître du « jeu », le moyen d'éviter de mettre sa face en danger, consiste à ménager celle de l'autre. Cette figuration agit différemment sur les deux types d'échanges que répertorie Goffman les échanges « confirmatifs » qui servent à établir ou confirmer la relation interpersonnelle, et les échanges « réparateurs », qui visent à neutraliser les effets négatifs d'une « offense » survenue ou risquant de survenir dans l'interaction.<sup>4</sup> Goffman affirme qu'une personne agit dans deux directions : elle défend sa face, et, d'autre part, elle protège la face des autres. A cet effet, certaines pratiques sont d'abord défensives, et d'autres protectrices, mais, en général, ces deux points de vue sont présents en même temps. Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres.<sup>5</sup> Cela étant dit, il reste possible et même nécessaire de distinguer deux grandes catégories d'interaction, que l'on dira « à dominante non verbale » et « à

---

<sup>1</sup>Vion .R, *op.cit*, p.83.

<sup>2</sup>Goffman .E, (1974), *les rites d'interaction*, les éditions de minuit, pp.09-13.

<sup>3</sup>Op.cit, p.15

<sup>4</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990, pp.134-135.

<sup>5</sup>Goffman .E, *Ibid*, p.17.

dominante verbale », ces dernières, constituent, bien souvent, des menaces potentielles sur les uns et les autres.

Afin de distinguer entre actes verbaux et non verbaux, Brown et Levinson élaborent le concept de « *face threatening act* » (acte menaçant pour la “face”, ou pour le “territoire”, des interactants). Corrélativement de ces actes menaçants, il convient d’admettre l’existence d’actes au contraire valorisants, ou « gratifiants », pour les faces, comme le cadeau, le compliment, le remerciement ou le vœu, actes baptisés par Kerbrat-Orecchioni *Face Flattering Acts (FFAs)*. Ajoutons qu’un même acte peut fort bien relever simultanément de plusieurs catégories, soit qu’il risque d’endommager plusieurs faces à la fois (par exemple, l’aveu menace à la fois le territoire cognitif du locuteur et son narcissisme, car on n’avoue que ce qui est « invouable » ; l’ordre atteint à la fois les deux faces de son destinataire, qu’il dérange tout en le rabaissant), soit qu’il fonctionne en même temps comme un FTA et comme un FFA (par exemple, le compliment est pour son destinataire un FFA relativement à sa face positive, mais un FTA relativement à sa face négative)<sup>1</sup>. Les procédés mis en œuvre pour compenser ces menaces potentielles, et qui pour ces auteurs se ramènent au système de la politesse, sont fondamentalement les mêmes dans tous les types d’interactions.<sup>2</sup> En guise de conclusion, on peut dire, que toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier.<sup>3</sup> La relation, que d’autres appellent situation, et donc un élément déterminant dans la construction du sens : il convient de donner sens à la “rencontre” et la nature des rapports établis sert de “contexte” structurant aux messages produits.<sup>4</sup>

Ce qui nous semble intéressant dans ces théories de la face et de la politesse, c’est qu’elles fournissent des indications très utiles sur l’état de la relation interpersonnelle, elles peuvent permettre dans le cadre de notre analyse, d’expliquer chez les étudiants de notre corpus, un certain nombre de comportements non directement orientés vers la tâche qui leur est assignée.

### 6.1.3.1- Rôle, statut et rapport de places

Dès que l’on appréhende la communication à partir de la notion de rôle proposée par Goffman que nous avons déjà proposée supra, exprimant le sujet en termes de *soi* ou de

---

<sup>1</sup>Charaudeau .P & al, *Dictionnaire d’analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris, 2002, p.260.

<sup>2</sup>Lakoff .R, (1973 :303), in Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales*, Armand colin, Paris, 1990, p.135.

<sup>3</sup>Watzlawick & al, (1972 :52) in Vion .R *La communication verbale*, « analyse des interactions », Edition Hachette, 1992, p.95.

<sup>4</sup>Vion R, *op.cit*, p.95.

*face*, le rôle devient l'un des concepts fondamentaux, car il désigne une position déterminée dans un ensemble ordonné de comportements de la vie en société : « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] ». En tant qu'il représente un comportement explicité, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut<sup>1</sup>. Le rôle étant fortement liée au statut, il se rattache à ce dernier et en constitue en quelque sorte les différentes fonctions, le statut renvoie à un ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique ... etc.) constituant autant d'attributs sociaux<sup>2</sup>. « La place qu'un individu dans un système donné à un moment donné sera nommé statut par rapport à ce système. [...] ». On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de "statut" pour désigner la position de l'individu dans le système de prestige de sa société... »<sup>3</sup>. Selon Linton, un individu ne peut parler que d'une seule position statutaire (adulte, père, médecin, vendeur...) à la fois. La position dont il parle constitue son *statut actuel*, les autres positions qu'il est amené à occuper en d'autres circonstances, non actualisées dans la relation présente, constituent des *statuts latents*. Linton indique que les différents statuts de l'individu sont actualisés à des moments différents. [...] On peut toutefois se demander s'il n'est pas courant de parler à plus d'un titre et donc de plusieurs positions simultanées. On peut ainsi parler à la fois en tant qu'ami et médecin selon que la nature du cadre interactif relève de la consultation médicale ou de la conversation.<sup>4</sup>

Dans le cadre de notre corpus, les étudiants peuvent revêtir plusieurs positions, soit en tant qu'apprenants face à une tâche à réaliser, soit en tant que jeunes qui programment de passer leur week-end à la montagne.

Certaines positions, dites institutionnalisées, sont antérieures au déroulement de l'interaction. Il s'agit de positions comme médecin, avocat, adulte... la mise en œuvre de l'une de ces positions peut contribuer à définir la nature de l'interaction : on parlera alors de consultation, d'entretien, de conférence ...etc. Il existe par ailleurs d'autres positions qui ne sont pas nécessairement mises en place dès le début de l'interaction

---

<sup>1</sup>Linton .R (1977 :71-72) in Charaudeau .P & al, Dictionnaire d'analyse du discours, Editions du Seuil, Paris, 2002, p.433.

<sup>2</sup>Vion .R, op.cit, p.78.

<sup>3</sup>Linton .R (1977 :71) in VION R *La communication verbale, « analyse des interactions »*, Edition Hachette, 1992, p.78.

<sup>4</sup>Vion .R, *ibid*, p.79.

mais qui finissent par s'imposer dans le déroulement de la dynamique d'un échange.<sup>1</sup> A cet effet, la notion de rôle, comme la notion de place, ne saurait s'analyser au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu'en convoquant un auditoire où s'actualisent les rôles complémentaires d'étudiants.<sup>2</sup> Si l'adoption de cette position d'expert ne pourra être que ponctuelle, elle pourra en outre constituer une position quasiment statutaire attribuée, par exemple, lors des précédentes interactions auxquelles les apprenants ont été confrontés, que ce soit dans le cadre du travail de groupe ou dans le cadre d'échanges apprenant/enseignant, ou encore lors d'évaluations faites par ce dernier. Dans le premier cas, où les rôles adoptés ne sont pas directement en relation avec une position sociale officielle mais avec une fonction "interactive" déterminée on parlera de " *rôles occasionnels* " et, dans le second, où ce rôle est moins nettement institutionnalisé et là où on peut parler d'une place que les autres ont tendance à considérer comme allant de *soi*. Ces places correspondent presque à des attributs permanents de la personne. On pourrait parler de " *rôles semi-institutionnalisés* ".<sup>3</sup>

L'activité dialogale a donc pour fondement ce principe d'alternance dans les tours de parole. En adoptant un rôle, je me positionne par rapport à l'autre et j'occupe un certain nombre de places définissant ce rôle ; ainsi dans la classe de langue étrangère, on ne peut assumer le rôle d'enseignant qu'en convoquant un auditoire où s'actualisent les rôles complémentaires d'étudiants, l'enseignant peut donner des explications, corriger les erreurs, évaluer, solliciter la participation des élèves...etc.

On ne peut, en effet, parler sans occuper une ou plusieurs places déterminées. Ce faisant, on convoque inévitablement son partenaire à une ou plusieurs places corrélatives. On ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de places, impliquant un positionnement respectif des images identitaires. La notion de *place* se trouve dès (Flahault 1978), pensée en termes de « rapport de places », permet comme le remarque Vion, d' « appréhender les moments les plus intimes de l'interaction et donc analyser ce qui se joue. Or en même temps qu'il présente le rapport de places comme produit par les interactants, Flahault indique que chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse. [...] . L'acteur qui instaure un rapport de places n'est donc pas l'équivalent du sujet classique qui serait à l'origine de

---

<sup>1</sup>Vion .R, *ibidem*.

<sup>2</sup>Ibid, p.82.

<sup>3</sup>Ibid, p.106.

ses énonciations. Il doit négocier un rapport, permettant de situer l'autre et lui-même, et se place ainsi, en tant que co-acteur à l'un des pôles de l'interaction instituée.<sup>1</sup>

A un premier niveau d'analyse et dans le cadre de notre recherche, que l'on peut dire "formel", toute interaction verbale se présente comme une succession de « tours de parole ». Or, par exemple, le rapport de places, professeur/étudiants, illustre le fait que certaines interactions se déroulent à partir d'un rapport de places inégalitaires institutionnalisés. L'enseignant étant occupé un statut particulier, contribue, en effet, à définir le cadre interactif sur lequel se construit l'échange, il reste sans doute la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances, il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe ; son comportement complète celui des étudiants pour former une Gestalt. Le rapport de places global dans ce cas se construit donc sur la complémentarité, au niveau local, les acteurs "apprenants" peuvent donc adopter « subjectivement » des places plus symétriques qui remettent en partie en cause la complémentarité statutaire de la relation enseignant/apprenant. A cet effet, la relation de ces deux acteurs peut être classée le plus souvent comme complémentaire. Cependant que l'on peut agencer le travail de groupes entre étudiants parmi les interactions symétriques, sachant que ces derniers ayant à peu près le même âge et étant considérés comme « pairs ».

On englobe par conséquent que toute conversation (quelle soit prise au sens étroit ou large) peut être envisagée comme une suite d'évènements dont l'ensemble constitue une sorte de « texte », produit collectivement dans un contexte déterminé, et obéissant à ce titre à certaines règles d'organisation interne. Mais c'est aussi le lieu où se construit entre les participants un certain type de relation socio-affective –de distance ou de familiarité, d'égalité ou d'hierarchie, de connivence ou de conflit...<sup>2</sup>Nous nous contenterons d'en préciser la nature de la relation en faisant référence aux travaux de Palo Alto qui en sont à l'origine. [...]. Une interaction symétrique se caractérise donc par l'égalité et la minimalisation de la différence, tandis qu'une interaction complémentaire se fonde sur la maximalisation de la différence. Dans une relation complémentaire il y a deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure, première ou "haute" (one-up), et

---

<sup>1</sup>*Op.cit.*, pp.80-81.

<sup>2</sup>Charaudeau .P & al, Dictionnaire d'analyse du discours, Editions du Seuil, Paris, 2002, p.498.

l'autre la position correspondante dite inférieure, seconde ou " basse " (one-down) [...].<sup>1</sup>

Pour rendre compte de cette articulation entre ce type de relation interpersonnelle (symétrique/complémentaire), il convient donc de définir le cadre interactif dans lequel va se dérouler l'échange, étant bien entendu qu'une interaction déterminée sera probablement plus complexe. Ainsi, dans le cas du médecin qui terminant sa journée par la consultation d'un patient qu'il connaît très bien lui propose d'aller prendre un verre au bar du coin, nous avons intérêt, à considérer que nous avons affaire à deux interactions successives mettant en présence les mêmes acteurs. D'ailleurs, en dépit d'une apparence de similitude, les acteurs ne sont pas, pour chacune des deux interactions successives, dans une même hiérarchie de *statuts* : le cadre interactif au « café » implique la mise en œuvre d'autres images identitaires que le simple rapport médecin/patient et ne saurait relever de la consultation. Ainsi, les acteurs, tout en étant apparemment les mêmes, ne sont en fait pas les mêmes car ils n'apparaissent pas dans les mêmes rôles et les mêmes images identitaires. De ce fait, l'interaction se définirait moins par une unicité que par une pluralité de rapports de places, car la manière de *jouer le médecin*, introduit, en plus de la dimension "institutionnelle" une dimension personnalisée à l'origine d'un positionnement plus "interne". Or avec la notion d'*espace interactif*, le positionnement de chaque sujet est hétérogène et fait intervenir une pluralité de rapports de places.<sup>2</sup> A cet effet, l'espace interactif se présente comme un aménagement de notions qui traitent des instances énonciatives et ont à voir avec la *face*, la *figuration* ou la *relation* sans toutefois s'identifier à elles. Partant d'une conception sociale du sujet, telle qu'elle se trouve développée dans les sciences humaines, et de l'idée d'une hétérogénéité des instances énonciatives, il permet d'appréhender la *face* et la relation comme étant plus ambiguë qu'un simple positionnement réciproque.<sup>3</sup>

### **7-Le matériau sémiotique et relation interpersonnelle**

#### **7.1- Le rôle du paraverbal et du non verbal dans l'interaction à dominante verbale**

Les moyens par lesquels les agents sociaux peuvent interagir sont extrêmement divers. Mais au-delà de leur diversité, tous les systèmes communicatifs présentent certaines

---

<sup>1</sup>Watzlawick & al, (1972 :66-67) in Vion .R *La communication verbale*, « analyse des interactions », Edition Hachette, 1992, p.124.

<sup>2</sup>Vion .R, *op.cit*, pp.110-111.

<sup>3</sup>*Op.cit*, p.117.

analogies de fonctionnement. Par exemple, le principe d'« alternance des tours » s'applique à un grand nombre de ces systèmes, par ailleurs fort hétérogènes.<sup>1</sup> Dans la communication en face à face, se trouvent impliqués les ingrédients suivants, d'après Cosnier et Brossard (1984), qui les classe, d'abord en fonction de la nature des organes d'émission et de réception des unités considérées :

1-Signes voco-acoustiques, qui se répartissent en deux catégories :

- Matériel verbal. Phonologique, lexicale et morpho-syntaxique.
- Matériel paraverbal, prosodique et vocal : intonations, pauses, intensité articulatoire, débit, particularités de la prononciation, différentes caractéristiques de la voix.

2-Signes corporo-visuels, de nature non verbale, parmi lesquels on peut distinguer :

- Les « statiques », c'est-à-dire tout ce qui l'apparence physique (le « look ») des participants : caractères naturels (physionomie, stature ...), acquis (rides, cicatrices), on surajoutés (vêtements et parures, maquillage, etc.)<sup>2</sup>

Outre les autres composantes du site, les relationèmes sont des signes verbaux ou non verbaux qui constituent des marqueurs de la relation verticale.<sup>3</sup> Dans une relation complémentaire telle que, par exemple, la relation professeur/élève, le rapport de places est souvent appréhendé en termes d'inégalités. Etant donné que le professeur occupe une position « haute » corrélée à une position « basse » celle des élèves, ces relationèmes fonctionnant en contexte peuvent venir renforcer la hiérarchie des rapports induite par le cadre institutionnel, ils pourront simplement déterminer l'évolution de la relation tout au long de l'échange communicatif car la principale caractéristique de la *relation interpersonnelle* est qu'elle est évolutive, et presque toujours négociable.<sup>4</sup>

L'objectif de l'analyse des interactions est donc de déchiffrer la « partition invisible » qui guide le comportement de ceux qui se trouvent engagés dans un processus communicatif, et de dégager toutes les règles qui fondent le déroulement des divers types d'interactions verbales, Kerbrat en distinguera trois grandes catégories, qui opèrent à des niveaux différents :

1-Règles permettant la gestion de l'alternance des prises de parole.

2-Règles qui régissent l'organisation structurale des interactions verbales, et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions.

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990, p.133.

<sup>2</sup>*Op.cit*, p.137.

<sup>3</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *op.cit*. 1992, p.75.

<sup>4</sup>Charaudeau .P & al, *op.cit*, p.500.

3-Règles enfin qui déterminent la construction de la relation interpersonnelle – sur un mode intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel -, et qui ont partie liée avec le « système de la politesse » en vigueur dans la société considérée, cet aspect du fonctionnement de l'interaction constituant depuis quelques années, grâce à des chercheurs comme R. Lakoff, G. Leech, ou Brown et Levinson, un domaine d'exploration en pleine effervescence théorique.<sup>1</sup>

La conversation n'est qu'un type particulier d'interaction verbale où les participants se comportent dans l'interaction comme des égaux ; ils disposent du même ensemble de droits et de devoirs, et se situent en principe en tant que sujets conversant. Or, à la même place, certaines inégalités peuvent se constituer ou se reconstituer au cours du dialogue par le jeu des « marqueurs de places » entre pairs, cette situation d'inégalité constitutive des participants ne va pas sans entraîner un certain nombre de malentendus, “ de ratés ” et de “ moments inconfortables ” dans la communication. Le risque est évidemment d'autant plus grand que l'inégalité est marquée entre les interlocuteurs, et il peut aussi menacer la communication entre partenaires de même langue maternelle. Tel est le cas de notre étude où on mettra en présence des élèves en “ situation de contact ” cette dernière peut être considérée comme étant une “ communication exolingue ” [...] car toute conversation est en réalité « peu ou prou » exolingue. [...]. Bien plus, on la rencontre en fait dans toutes les interactions, même celles qui sont en principe égalitaires, avec simplement une fréquence et une importance moindres. C'est-à-dire que la communication exolingue ne fait qu'intensifier les mécanismes qui caractérisent fondamentalement toute interaction.<sup>2</sup>

C'est à cette asymétrie telle qu'elle pourra être co-construite par les partenaires coopérant de bonne foi à la réussite de la conversation, à travers notamment le choix de langue fonctionnant comme taxème de position haute ou basse que nous nous intéressons essentiellement, nous nous accoterons, afin de traiter cette question, sur les travaux suscités par l'analyse de la conversation exolingue, permettant d'illustrer de manière exemplaire l'idée qui est au cœur de la réflexion sur les interactions affirmant que tout discours est le produit d'un “ bricolage interactif ” effectué coopérativement par tous ceux qui s'y trouvent collectivement engagés.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *op.cit*, p.157.

<sup>2</sup>*Op.cit*, pp.122-123.

<sup>3</sup>*Op.cit*, p.123.

## 8-Communication exolingue et interactionnisme

### 8.1- Distinction entre approche émiqque vs étique

La distinction étique vs émiqque est présentée par (Pike 1967), qui souligne l'importance de la description des faits dans une théorie. Les deux points se distinguent par une série d'oppositions, dont celles de « création vs découverte » et « critère absolu vs critère relatif ».

L'organisation *étique*, écrit Pike, peut être créée par l'observation alors que l'organisation *émiqque* ne peut qu'être découverte. Les critères utilisés dans une approche étique sont absolus, dans la mesure où ils mesurent en quelque sorte de l'extérieur les faits observés. En revanche, les critères utilisés dans une approche émiqque ne peuvent qu'être relatifs puisqu'ils prennent leur sens au sein du système décrit par l'observateur. A cet effet, les deux approches sont nécessaires à la compréhension des faits et l'approche étique est souvent une première démarche nécessaire sur laquelle se fondera le point de vue émiqque.<sup>1</sup>L'approche émiqque peut ainsi être définie comme une tentative pour envisager les phénomènes humains, en rendant compte de leurs significations pour les individus qui les vivent. [...] en adoptant l'attitude scientifique, le chercheur observe les modèles de l'interaction humaine ou ses conséquences pour autant qu'elles soient accessibles. Cependant, il doit interpréter ces modèles d'interaction en terme de structure subjective de signification à moins qu'il renonce à tout espoir de saisir la « réalité sociale ».<sup>2</sup>

Le postulat d'interprétation subjective suppose deux conditions. La première est que le découpage interprétatif de la réalité sociale, tel qu'il est opéré par les chercheurs, doit tenir compte de la vision qu'ont les acteurs de cette réalité. En d'autres termes, il ne peut faire l'économie d'une approche empirique de la réalité, telle qu'elle est vécue par ceux qui la construisent et l'interprètent. Quant à la deuxième condition, l'acteur découpe la réalité en fonction de ses objectifs et de ses capacités d'action, contrairement au chercheur qui tente de décrire et d'interpréter la réalité de l'acteur, en fonction de ses propres buts d'analyse scientifique. Cette différence de finalité fait que le discours tenu par l'acteur sur la réalité n'est pas le même que celui du chercheur. Ces deux conditions peuvent se résumer par deux postulats liés à la notion de pertinence :

1-Le découpage de la réalité s'effectue en tenant compte de la pertinence du point de vue de l'acteur.

---

<sup>1</sup>Pike .K-L, (1967 :39), in Matthey. M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.51.

<sup>2</sup>Schutz .A, *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Klincksieck. (original publié en 1971), 1987, p.48.

2-Le point de vue de l'acteur est relativisé par la pertinence des objectifs scientifiques du chercheur.

Le non-respect de ces deux postulats entraîne deux biais de perception non négligeable de l'interprétation de la réalité.<sup>1</sup>

### 8.2- L'interactionnisme vygotkien

Si dans l'analyse des conversations exolingues, le linguiste se base largement sur son intuition pour rechercher les observables susceptibles d'éclairer sa perspective de l'acquisition, cette intuition ne saurait fonder à elle seule la recherche, la description et l'interprétation de ces observables. S'il ne désire pas s'engager à réinventer la psychologie quand il parle d'apprentissage ou d'acquisition, le linguiste ne peut que faire appel à une théorie existante, théorie qu'il doit suffisamment dominer pour être à même de mesurer les conséquences de ses emprunts, et par rapport à laquelle il est autorisé à prendre les distances qu'imposent les connaissances théoriques linguistiques à propos de l'objet étudié<sup>2</sup>. Les psychologues sociaux considèrent que les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus interactionnels, ils témoignent, en effet, que les connaissances ainsi que les représentations de ces connaissances et de leur appropriation se construisent, se négocient et se vérifient dans l'interaction, en particulier dans les interactions faisant intervenir, outre les apprenants potentiels, des participants plus compétents, enseignants ou locuteurs experts.<sup>3</sup>

L'exercice qui consiste à revenir sur les textes de vygotsky est primordial pour évaluer les tenants et les aboutissants de l'utilisation d'une notion comme celle de zone proximale de développement pour rendre compte de l'apparition des formes supérieures d'activités intellectuelles chez l'enfant, comme la construction des concepts mathématiques ou l'apprentissage de l'écrit ou encore celui d'une L2. La zone proximale de développement est définie par la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte. Vygotsky affirme que cette notion est fortement liée à ce qu'il appelle le développement des fonctions psychiques supérieures (désormais FPS) chez l'enfant, étant donné que les fonctions psychiques inférieures s'opposent aux FPS par leur nature même : biologique pour les premières, socioculturelle pour les secondes, Elles incluent (FPS) dans leur structure les caractéristiques des outils psychologiques qui ont permis

---

<sup>1</sup>Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.52.

<sup>2</sup>*Ibid*, p.93.

<sup>3</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition M.GRANDMANGIN, 2001, pp.8-9.

leur développement. Le langage est bien sûr le plus puissant de ces outils et, comme les outils permettent à l'homme de s'adapter ou de maîtriser son environnement, le langage permet à l'homme de maîtriser ses processus mentaux.

Les FPS sont donc unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés par le langage. En d'autres termes, les FPS sont intimement dépendantes des significations véhiculées par les activités langagières qui s'instaurent entre l'enfant et l'adulte.<sup>1</sup> Ainsi, quand l'enfant acquiert de nouveaux mots, il le fait d'abord par « impression intuitive » dans une situation particulière. Cette première impression reçoit ensuite une signification, laquelle devient un concept transférable à d'autres situations et, enfin devient conscient. C'est dans le processus de signification que réside la « médiatisation » et c'est l'intériorisation progressive de cette médiatisation qui fait parvenir les FPS à maturité. [...] . L'intériorisation doit donc se concevoir, non comme un simple transfert de connaissances élaborées dans l'interaction et transposée au plan cognitif, mais comme une activité cognitive de reconstruction des significations sociales pour l'enfant. Cette signification est susceptible d'être extériorisée et négociée dans l'interaction, il y a donc ainsi une dialectique entre les fonctions intérieures (psychiques) et extérieures (sociales) des activités. Ce processus d'extériorisation des activités internes se conçoit comme une verbalisation des difficultés que rencontre l'individu dans l'accomplissement de la tâche, autrement dit, comme une verbalisation de la pensée. Ce dernier processus s'incarne chez l'enfant par le langage égocentrique. Selon Vygotsky, ce développement s'effectue en deux temps : d'abord au niveau intrapsychologique considérant avant tout l'individu comme un organisme intégrateur et organisateur de l'information puis au niveau interpsychologique, celui qui discute et évalue cette information en compagnie d'autres sujets<sup>2</sup>

Le traitement cognitif des objets évolue au cours du développement, mais cette évolution n'est pas linéaire et cumulative. A cet effet deux considérations de poids militent en faveur de cette hypothèse, en premier lieu la collaboration interpersonnelle : c'est en collaboration avec des partenaires, plus compétents en la matière que lui-même, que l'enfant parcourt son itinéraire de développement. En d'autres termes, ce qu'il peut faire en collaboration aujourd'hui, il saura le faire seul demain et devenir, à son tour, collaborateur. « En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul.

---

<sup>1</sup>Hasan .R, in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, pp.94-95.

<sup>2</sup>Matthey .M, *op.cit*, p p.94-95.

[...] la possibilité plus ou moins grande qu'à l'enfant de passer de ce qu'il sait faire seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. »<sup>1</sup> La thèse que soutient Vygotsky à propos de la collaboration oriente toute sa théorie et amène le concept de zone proximale de développement, conçue comme un état cognitif qui permet à un enfant d'apprendre en imitant et en se faisant aider par quelqu'un d'autre. En second lieu l'imitation joue donc un rôle important dans le développement cognitif, dans la mesure où elle prend place justement dans la zone proximale de développement. « L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est donc dans une très large mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas faire encore, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. »<sup>2</sup>

### 8.2.1- Le rôle du social dans le développement cognitif

Selon Bruner « La révolution cognitive [...] avait l'ambition de ramener l'esprit dans le giron des sciences humaines, d'où l'avait chassé le long hiver glacé de l'objectivisme. [...] c'était un effort acharné pour mettre la signification au centre de la psychologie. Ils voulaient découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Ils voulaient étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence. »<sup>3</sup>

Le premier savoir auquel l'enfant est confronté dans la relation didactique, c'est d'abord et avant tout le sien. L'élève, pris entre ses anciennes représentations et les nouvelles, se trouve dans une situation de « conflit cognitif », cette situation traduit la contradiction entre une représentation et une nouvelle situation qui lui résiste, le déséquilibre entre ce que l'on sait et ce que l'on constate. Dans le contexte de l'apprentissage où les élèves sont confrontés, par petits groupes, à des situations de corésolution de problèmes, on remarque un effet pédagogique spécifique liée aux approches différentes des divers membres du groupe. On dit que l'affrontement de leurs schèmes cognitifs différents constitue un conflit sociocognitif. En réalité, ces deux types

---

<sup>1</sup>Vygotsky .L-S, *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), Paris : Messidor (Terrains), 1985, p.271.

<sup>2</sup>ibid, p.273.

<sup>3</sup>Bruner .J-S, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, Paris, 1991, pp.17-18.

de conflits sont intimement liés étant donné que l'un est intrapersonnel, l'autre est interpersonnel. On englobe par conséquent, que la nature sociale oblige les élèves à coordonner leurs points de vue afin de parvenir à un consensus. Ainsi que la recherche d'un dépassement du déséquilibre cognitif interindividuel provoque un dépassement du déséquilibre cognitif intra-individuel et dont l'apport pédagogique du conflit sociocognitif tient au fait que les élèves qui ont participé à ces coordinations cognitives de groupe deviennent capables de les gérer seuls au sein de conflits intériorisés. Le conflit sociocognitif peut aussi surgir dans un enseignement plus traditionnel : conflit de représentations entre maître et élèves ; conflit général au sein de la classe, dans une structure frontale ouverte.<sup>1</sup>

### 9-Exolinguisme et acquisition

Les concepts de langue première et de langue étrangère s'actualisent quand des locuteurs se trouvent en situation réelle de communication. Quand un des participants à la communication est réputé de langue étrangère, on a pris l'habitude, après les travaux de R. Porquier et J.Gumperz, de qualifier celle-ci de communication *exolingue*. A l'inverse quand les participants à un acte de communication sont réputés parler la même langue, la communication est qualifiée d'*endolingue*. L'objectif des premiers travaux suscités par l'analyse de la conversation exolingue est de décrire et d'analyser des situations de communication qui s'établissent en deux langues, voire entre deux langues, à cet effet, on peut donc définir la communication exolingue comme « celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune [...] ;
- Les participants sont conscients de cet état de chose ;
- La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- Les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Minder .M, *Didactique fonctionnelle*, “ Objectifs, stratégies, évaluation ”, le cognitivisme opérant, 9<sup>e</sup>édition, 2007, pp.173-174.

<sup>2</sup>Porquier .R, « *Stratégies de communication en langue non maternelle* ». *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, 1979, pp.39-52 ; « communication exolingue et

Qualifier une situation de communication exolingue postule une sorte d'asymétrie entre les communicants : le natif se trouverait alors en position "haute", de garant de la norme, et à l'inverse, le locuteur étranger se trouve en position "basse". Marquée par une certaine insécurité. Cette distinction, qui a structuré pendant une vingtaine d'années de nombreux travaux sur l'interaction, est aujourd'hui remise en question pour plusieurs raisons. La première est qu'elle laisse entendre que le parleur natif et le parleur étranger obéissent à des modes de fonctionnement communicatifs différents, ce qui n'est pas certain. D'autre part, même entre parleurs natifs, c'est-à-dire en situation de communication endolingue, il n'y a jamais de réelle symétrie. Enfin, certains événements communicatifs, comme les malentendus, qui sont très souvent relevés comme la marque de la communication exolingue, ne lui sont en réalité pas spécifiques car il en existe aussi en communication endolingue.<sup>1</sup>

La conversation exolingue sera, dès lors, un type de conversation qui présente des caractéristiques particulières, dans laquelle on peut mettre en évidence plusieurs stratégies mises en œuvre par les interlocuteurs "forts" et "faibles" pour résoudre les problèmes provenant de l'asymétrie linguistique, mais elle fournit aussi un point de vue original sur les situations de communication.<sup>2</sup>

En étudiant les situations où l'accès au code est à l'évidence inégalement partagé, on est amené à prendre en compte la divergence des répertoires langagiers des locuteurs en présence. Cette divergence peut être considérée comme négligeable ou simplement passer inaperçue dans la communication endolingue mais elle est constitutive dans la conversation exolingue. En faisant l'hypothèse que les répertoires des locuteurs ne se recoupent jamais complètement, on met davantage en relief les processus dynamiques qui rendent possible la communication, c'est-à-dire la négociation du sens, l'ajustement réciproque des participants. Pour le dire autrement, la dimension de l'interaction devient extrêmement pertinente pour rendre compte des aspects de la négociation du sens, de la collaboration.<sup>3</sup>

Il nous semble, désormais, tout de même intéressant dans le cadre de notre étude de placer l'asymétrie au centre de la notion d'exolingue dans la mesure où elle peut

---

apprentissage des langues » in *acquisition d'une langue étrangère*, n°3, Presses de l'université de Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis et centre de linguistique appliquée de l'université de Nauchâtel, 1984, pp.18-19.

<sup>1</sup>Mondada .L., « *L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction* » : " *procédures de catégorisation des locuteurs* ", dans *langage*, n°134, 1999, pp.20-34.

<sup>2</sup>Alber .J-L & Py .B, *interlangue et conversation exolingue*. Cahiers du département des langues et des sciences du langage, 1, Université de Lausanne, 1985-2004, p175.

<sup>3</sup>Rubi .S, (1988) in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, pp.54-55.

aider à appréhender correctement les situations auxquelles l'enseignant peut se trouver confronté.

### 9.1- Les interactions de tutelle : Format et Etayage

Malgré tout et bien que le terme d'enseignement évoque un mode ancien de relation didactique où il y avait un détenteur d'un savoir à transmettre, il nous paraît nécessaire de rétablir un certain équilibre entre l'importance à accorder à l'apprentissage et à l'enseignement, parce que ce sont malgré leurs évolutions deux données qui demeurent définitives des situations d'apprentissage en classe de langue étant donné que l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ; C'est cette situation qui peut être appelée guidage. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée.<sup>1</sup>

Un objectif judicieusement choisi est une situation-problème bien aménagée se situant, par définition, dans la zone proximale de développement, là où la construction du nouveau savoir sera rendue possible grâce à l'aide pédagogique de l'enseignant. Cette aide, autrement dit, « interaction de tutelle » peut prendre diverses formes selon Bruner (1993) : la médiation (l'aide qu'une personne offre à une autre) et l'étayage (le dispositif didactique d'assistance et de soutien).<sup>2</sup>

#### 9.1.1- Le format

Cette notion telle que la définit Bruner s'ancre dans une vision sociale du développement cognitif, qui accorde un rôle prépondérant à l'interaction entre individus dans la dynamique des processus d'acquisition, en particulier du langage chez l'enfant. L'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel prend place l'acquisition mais elle la forme. Autrement dit, l'interaction reçoit un statut explicatif majeur du développement. [...]. Pour Bruner, l'espèce humaine est caractérisée par le fait qu'elle peut émettre des hypothèses qui guident ses actions, ces dernières étant largement déterminées par la culture. Il est dès lors raisonnable de concevoir le développement humain comme un travail d'assistance et de collaboration.<sup>3</sup> A cet effet, un format est défini par Bruner comme une interaction fortement ritualisée entre un enfant et un adulte qui se connaissent bien ; il constitue un microsystème communicatif dans lequel chaque participant interprète les actions de l'autre et peut leur donner un sens. Un

---

<sup>1</sup>Cuq J-P & Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, presses universitaires de Grenoble, Didier-Hatier, 2005, p.123.

<sup>2</sup>Minder M, op.cit, p.176.

<sup>3</sup>Bruner (1983) in Matthey M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.65.

exemple classique de format entre un bébé et un adulte est donné par le jeu « coucou il est où ? » où l'adulte fait disparaître et réapparaître un objet pour le bébé. Celui-ci, loin d'être inactif, suit l'action, l'anticipe et sait où elle va aboutir. Pour l'enfant, l'action précède donc le langage car il sait repérer les différentes phases du jeu et agir en conséquence, bien avant de pouvoir dire lui-même « coucou ». <sup>1</sup>

Dans un contexte d'enseignement, la *médiation* fait partie du contrat didactique : les élèves attendent légitimement à ce que le maître assure une régulation, qu'il montre, suggère et facilite la médiation et donc un ensemble d'aides et de supports (paroles, gestes, tableau, etc.) proposés aux élèves par le maître en vue de rendre le savoir plus accessible. Elle comporte aussi des incitations : comment s'y prendre ?, comment vérifier ?, qui a raison ?, et encourage les pratiques d'apprentissage différenciés.

### 9.1.2- L'étayage « le rôle de l'enseignant »

Le métier de professeur de langue étrangère, est instable et multiple, et ce que l'on attend de lui diffère beaucoup d'une situation à l'autre. Tout simplement parce que le monde environnant s'est beaucoup transformé. Jusqu'à il y a une trentaine d'années, le professeur de langue étrangère, secondé par le manuel, parfois l'enregistreur, était généralement le seul interlocuteur exolingue des apprenants. Il faut maintenant se rendre à l'évidence que, grâce à l'intensification des contacts, des déplacements, des échanges internationaux, grâce aux développements des nouvelles technologies de communication et d'information, à la multiplication des méthodes d'auto-apprentissage publiées et informatisées, à la diffusion planétaire des produits culturels (chansons, cinéma ...), les occasions d'apprendre une langue étrangère sont désormais plus nombreuses, efficaces et attrayantes hors de la classe que dans la classe. Le professeur n'est donc plus, en matière de langue et culture étrangères, la seule source d'exposition, de communication, d'apprentissage, mais c'est à lui que revient le rôle de chercheur, de gérer, d'exploiter « de filtrer » les opportunités dont ses apprenants peuvent profiter ailleurs. En bref, on est passé du professeur *homme-orchestre* au professeur *chef d'orchestre*. Par ailleurs, le métier a connu d'autres mutations pour des raisons plus spécifiques à la didactique, notamment parce qu'ont changé les objets et les objectifs de l'enseignement des langues, les élèves, les apprenants et leurs besoins, les supports et les médias, les méthodes et les équipements. Nous ne rappellerons ici que les deux bouleversements qui ont rendu finalement obsolète la dénomination d' « enseignant de langue », puisque, d'une part, la langue est maintenant au service de la communication

---

<sup>1</sup>Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.66.

que le professeur doit favoriser et que, d'autre part, l'enseignement est maintenant au service de l'apprentissage que le professeur doit privilégier.<sup>1</sup>

L'action de tutelle que l'enseignant exerce sur l'élève n'est pas le reliquat d'une pédagogie ancienne, mais elle occupe, au contraire, une place centrale dans la perspective interactionniste. « Parce que l'approche vygotkienne ne pose pas la relation didactique comme un bruit, un obstacle, un détour obligé en comparaison avec le véritable apprentissage qui serait de nature irrémédiablement autonome, elle me paraît fort utile et roborative ». <sup>2</sup> La notion d'étayage est intimement liée à celle de zone proximale de développement, puisqu'elle englobe toutes les formes d'aide et d'assistance qui permettent à un élève de résoudre un problème qui se serait précisément avéré insoluble sans cette aide. Le maître agit en tant qu'expert pour recentrer la tâche et en simplifier le contexte, il se propose à ses apprenants comme modèle à différents niveaux :

- au niveau linguistique (ses apprenants chercheront à imiter sa prononciation, son intonation, s'inspireront de son lexique...);
- au niveau interculturel (tolérance, curiosité pour l'autre, etc.);
- au niveau de l'organisation et de l'exécution des tâches (préparation des leçons, discipline et autodiscipline, pondération, coopération...);
- au niveau des stratégies d'apprentissage (si, par exemple, l'enseignant se met à apprendre la langue de ses apprenants pour mieux les connaître, les encourager).

Il est organisateur en fonction du niveau et des objectifs des apprenants, des programmes et finalités scolaires ;

- L'enseignant opérera les choix (et les adaptations) en matière de contenus, de méthodes, d'activités, d'outils ;
- Il décidera de la programmation dans le temps, surtout de la progression de l'enseignement.

La planification joue autant au niveau du groupe (activités menées tous ensemble ou en sous-groupes, en parallèle ou en alternance...) qu'au niveau individuel (suivi personnalisé de chaque apprenant). L'évaluation continue lui permettra d'assurer cette planification dans la perspective de l'objectif final et d'objectifs intermédiaires.

Il est un médiateur entre plusieurs personnes et instances :

---

<sup>1</sup>Defays J-M, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Margada éditeur, 2003, pp.110-111.

<sup>2</sup>Johsua (1996), in Minder .M, *Didactique fonctionnelle, " Objectifs, stratégies, évaluation ", le cognitivisme opérant*, 9<sup>e</sup>édition, 2007, p.176.

- entre les apprenants les uns avec les autres en tant que partenaires (collaboration et concurrence) ;
- entre les apprenants et l'institution qui fixe les objectifs, qui sanctionne, et qui, entre-temps, est responsable des conditions d'enseignement ;
- entre les apprenants et les ressources extérieures (bibliothèques, centres culturels, etc.) que les apprenants devraient exploiter de plus en plus spontanément ;
- entre les apprenants et le monde-cible sur le plan linguistique, culturel ou pratique, pour établir des contacts personnels entre la classe et les gens qui pratiquent la langue et la culture-cibles.

Il est un coach vu l'implication personnelle de la dynamique de groupe que requièrent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective communicative, le professeur doit assurer les meilleures conditions psychologiques...

- en rassurant les débutants, les inquiets ;
- en motivant et en tenant compte des représentations, aptitudes, besoins...
- en coordonnant les personnalités, les activités ;
- en suivant les progrès du groupe et de chacun de ses membres ;
- en responsabilisant les apprenants ;
- et en les rendant progressivement autonomes dans l'apprentissage comme dans le monde cible.<sup>1</sup>

On englobe, par conséquent, que le maître aide à mettre en rapport moyens et buts, protège le novice contre la dispersion et l'impulsivité, rappelle les contraintes et les ressources, planifie l'activité, évite la « surcharge cognitive », joue sur le poids des contraintes, tire parti des erreurs commises.<sup>2</sup> Dans certaines circonstances, ces fonctions peuvent être assumées par des élèves plus experts. L'assistance à la résolution des problèmes par le biais de l'étayage est donc global, car ce dernier est aussi pluridimensionnel et se situe à tous les niveaux de l'interaction, non seulement au niveau linguistique mais aussi interpersonnel, interactif et thématique.<sup>3</sup>

### 9.1.3- Bifocalisation, SPA et contrat didactique

L'objectif des premiers travaux suscités par l'analyse de la conversation exolingue est de décrire et d'analyser des situations de communication qui s'établissent entre deux langues. C'est-à-dire il ne suffit donc pas que les interlocuteurs communiquent dans une

---

<sup>1</sup>Defays .J-M, *op.cit.*, pp.111-112.

<sup>2</sup>Meirieu et Grangeat, (1997) in Minder .M, *Didactique fonctionnelle, " Objectifs, stratégies, évaluation ", le cognitivisme opérant*, 9<sup>e</sup>édition, 2007, p.177.

<sup>3</sup>Vasseur .M-T, « *La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs* » in *BUSCILA, L'interaction*, 1989, pp.36-55.

autre langue que la première d'au moins l'un des deux pour que la situation soit définie comme exolingue. La conversation exolingue présente des caractéristiques particulières, dans laquelle on peut mettre en évidence plusieurs stratégies mises en œuvre par les interlocuteurs « forts » et « faibles », à cette asymétrie peut venir s'en ajouter une autre liée, cette fois aux *statuts* et aux *rôles* des participants, de ce fait, il faut, en outre et surtout qu'il y ait une co-répartition des rôles où deux positions différentes sont possibles : l'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure, première ou « haute », et l'autre, la position correspondante dite inférieure, seconde ou « basse ». En effet, ces positions résultent fréquemment que dans toute situation scolaire, le maître s'avère généralement plus compétent que ses élèves pour ce qui concerne les contenus dont on vise l'appropriation, mais l'outil linguistique qui permet cette appropriation est le plus souvent partagé de manière relativement équitable par l'ensemble de la classe ; dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objet de l'appropriation est en même temps le moyen de communication utilisé pour parvenir à cette acquisition. Cette situation originale entraîne des effets spécifiques, qui peuvent contribuer à expliciter le jeu des langues dans la classe. L'asymétrie linguistique constitutive de la conversation exolingue entraîne de fait un phénomène de bifocalisation, c'est-à-dire au fait que l'attention des apprenants se focalise alternativement, de manière peu ou prou importante selon les contextes et les locuteurs, sur l'objet thématique de la communication (le contenu) et sur les problèmes rencontrés dans la réalisation des activités de communication (les moyens langagiers d'y parvenir. La plupart des études semblent montrer qu'en milieu institutionnel, la focalisation sur la forme prend le pas sur l'attention portée au contenu des échanges ; ainsi, Bange remarque que « le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts. De ce fait, la bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature étant donné que l'objet thématique n'est plus au centre de l'attention, et que celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte ».<sup>1</sup>

On s'intéresse dès lors à la construction et à la transmission des savoirs linguistiques dans l'interaction, en considérant les observables linguistiques comme des indices d'un processus cognitif. De Pietro et al (1989) proposent les termes de séquence

---

<sup>1</sup>Bange .P, « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)* », AILE n°01, 1992, p.73.

potentiellement acquisitionnelle (SPA) et de contrat didactique pour décrire et interpréter conformément au point de vue émique, des échanges qui se voient attribués des vertus acquisitionnels par les interlocuteurs eux-mêmes.<sup>1</sup> Ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable.<sup>2</sup> Bartning (1992), dans une tentative de montrer qu'il y a réellement acquisition au cours de ces séquences, a fait l'inventaire des SPA dans une étude longitudinale portant sur des étudiants suédois apprenant le français. Elle observe bien, au cours des interviews qui se succèdent, des négociations sur certains items lexicaux (sollicitations, hétérocorrections, séquences latérales) et constate que ces items sont parfois réutilisés spontanément d'une manière conforme à la langue cible dans un interview postérieur. Il serait bien évidemment naïf d'établir un lien causal direct entre une séquence de négociation centrée sur une forme et la production spontanée de cette forme quelque temps plus tard par l'apprenant, dans la mesure où elle donne lieu à des mouvements d'autostructuration de l'interlangue soutenu par les mouvements d'hétérostructuration du partenaire fort. Le processus est vu comme largement autonome et l'apprenant est considéré comme un constructeur actif de sa compétence linguistique et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces de l'enseignant ou du locuteur plus expérimenté.<sup>3</sup>

En tout état de cause, celui qui parle avec un locuteur natif dans une langue seconde effectue un double travail : il concentre doublement son attention (on parle de bifocalisation), à la fois sur le déroulement de la communication, et dans certaine mesure, sur le code employé qu'il doit maintenir en permanence sous contrôle. Mais, si l'on avait une idée précise des conditions dans lesquelles se développe au mieux l'acquisition, on a pensé qu'on pourrait également mieux créer les situations didactiques qui rendent effectives ces conditions.

---

<sup>1</sup>De Pietro .J-F & al, *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*. In D. Weil & H Fugier (éditions), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 1989, pp.99-124.

<sup>2</sup>Py .B, *Les stratégies d'acquisition en situation exolingue*, le français dans le monde. Recherches et applications, 1990, p.83.

<sup>3</sup>Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, pp.61-62.

Dans la logique de ce rapprochement entre acquisition et conversation exolingue, De Pietro & al utilisent le terme de contrat didactique, pour contribuer à mettre en évidence une des définitions possibles de la situation exolingue. Cette définition conduit à un type de comportement verbal bien particulier, en rapport avec les rôles joués par le natif et l'alloglotte, il intervient donc dans le fonctionnement de la ritualité.<sup>1</sup>

Dans le cadre de notre étude, si la situation est régie par un contrat didactique plus ou moins explicite, l'enseignant peut et même doit transmettre ses connaissances linguistiques, l'élève quant à lui se doit manifester qu'il prend en compte les connaissances que l'enseignant lui transmet. Cette manifestation prend la forme d'une quittance constituée par la répétition de l'énoncé de l'enseignant.

### Conclusion

En somme, pour qu'elle ait quelque chance de succès, la médiation suppose entre la partie apprenante et la partie enseignante un projet commun. En classe de langue, le projet commun d'appropriation entre la partie guidante et la partie guidée, est appelé contrat didactique, ce contrat amène les remarques suivantes :

tout d'abord, l'insistance sur le fait que les activités d'enseignement/apprentissage de la langue ne sont pas cantonnées dans les situations scolaires mais que les participants à une interaction peuvent se mettre plus ou moins explicitement d'accord pour que, à côté des objectifs communicatifs propres à la situation (raconter une histoire, parler de son propre pays, préparer un exposé, etc.), les partenaires prennent en compte la tâche « acquisition du code de l'interaction par le novice » et que l'expert aide le novice, dans la mesure de ses moyens, en lui facilitant l'accès au code de l'interaction.<sup>2</sup>

Ensuite, le contrat didactique met en évidence que les transmissions de savoirs ne s'effectuent pas seulement dans les lieux autorisés mais que les individus peuvent agir, en fonction de leurs représentations des processus d'apprentissage, dans le but d'apprendre ou de transmettre des éléments de la langue de l'interaction.<sup>3</sup> La notion de contrat permet de rendre compte en partie des manifestations de ce qu'on appellera avec Vasseur, entre autres, la conscience linguistique de l'apprenant, ce dernier prend conscience que seul le bon respect des règles du contrat est susceptible de le conduire à l'autonomie. Si, on ne peut soutenir que, dans toute interaction exolingue, le natif se mue en professeur et l'alloglotte en élève et le fait de solliciter et/ou de répéter des

---

<sup>1</sup>Dausendschön .G & Krafft .U, *éléments pour l'analyse du SLASS. Communication au 3<sup>e</sup> colloque du réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*, Bielefeld, 1990.

<sup>2</sup>Matthey. M, *Op.cit.*, p.63.

<sup>3</sup>Coste .D, *Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants*, 1991, pp.245-248.

données du natif ne débouche pas forcément sur l'acquisition, il n'en reste pas moins que les sollicitations constituent pour l'apprenant un moyen privilégié d'enrichir ses connaissances de la langue cible, et elles manifestent l'attention qu'il porte aux données linguistiques.<sup>1</sup> Enfin, le contrat didactique peut remettre en cause la différence radicale présumée par Krashen entre les processus d'acquisition et d'apprentissage. En poursuivant la logique de cette vision dichotomique, on en vient à postuler une double nature des langues. *Acquise*, une langue constitue une compétence en termes Chomskiens, c'est-à-dire une connaissance spécifiquement linguistique, propre à l'espèce humaine. *Apprise*, une langue n'est qu'un objet de connaissance parmi d'autres. Cette hypothèse forte quant à l'existence des deux phénomènes revient à affirmer que les activités de sollicitation, de transmission et de construction de données dans la conversation exolingue, activité, qui font partie d'un système de transmission de savoir culturellement déterminé, sont sans rapport avec la construction proprement dite des compétences linguistiques. Cette hypothèse me semble excessive et sans tomber dans l'excès inverse qui consisterait à identifier les activités visibles d'enseignement/apprentissage avec le processus d'acquisition. Il semble tout de même pertinent de s'interroger sur les liens existants entre les deux processus d'« enseignement/apprentissage », la notion de contrat didactique est un premier pas vers leur articulation, étant donné que la co-construction du savoir en classe de langue suppose donc une action concertée des différentes parties prenantes à ce contrat.<sup>2</sup>

On pourrait être tenté dès lors à résumer que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents protagonistes, que l'on nomme donc « interactants », exerce les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles, et par conséquent, on considère que tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présence, et que l'analyse a pour but essentiel d'envelopper la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue .

Après avoir présenté les différentes approches interactionnistes, nous nous pencherons plus particulièrement sur le rôle joué par la L1, et plus globalement par le choix de la langue de communication, dans l'exercice de la collaboration interpersonnelle. L'analyse étant centrée sur l'apprenant et son interlocuteur, en tant qu'individus concrets. Nous nous intéressons, en outre, au rôle plus spécifiquement cognitif de la L1

---

<sup>1</sup>Vasseur .M-T, *Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère*. In C. Russier et al, 1991, pp49-60.

<sup>2</sup>Matthey .M, *Op.cit*, p.64.

dans la réalisation des tâches collectives en L2. Pour se faire, nous avons fait appel à l'approche socioculturelle afin de mieux comprendre cette double articulation interne et externe du développement cognitif qui lui est propre.

# **Chapitre II**

## **La L1 en classe de langue étrangère et contact de langues**

### Introduction

Malgré les représentations qui stigmatisent fortement la présence de la L1 en classe de L2 et qui circulent largement, l'ordinaire des classes de langues fait apparaître des occurrences importantes de celle-ci, tout particulièrement dans les contextes alloglottes, dans ces environnements, où la langue étrangère n'est qu'exceptionnellement présente hors du lieu d'enseignement, la L1 est très majoritairement partagée par l'ensemble des apprenants (du moins en tant que langue de scolarisation) et elle est également, le plus souvent, la langue première du professeur.

Les programmes et instructions officielles qui ont majoritairement cours actuellement, marqués par une approche méthodologique communicative fortement teintée d'éclectisme, restent dans la plupart des cas très évasifs sur ce phénomène. Dans de nombreux pays, la règle demeure de communiquer exclusivement dans la langue à apprendre et, si la langue première est parfois tolérée, c'est généralement pour appuyer des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison, comme en témoignent certains extraits des Instructions Officielles (IO) françaises : « **[tolérer]** ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable » (IO d'anglais), ou encore « **[favoriser]** des comparaisons enrichissantes [...] afin de faire prendre conscience des rapprochements possibles » (IO d'espagnol)<sup>1</sup>. Cependant, dans certains pays tels que l'Italie par exemple, on commence à favoriser, comme le souhaitait déjà Eddy Roulet il y a plus de vingt ans, une éducation linguistique transversale qui devrait prendre en compte de façon conjointe et raisonnée les apprentissages scolaires en langue première et dans les différentes langues étrangères<sup>2</sup>.

Cependant, en dehors d'une prescription méthodologique forte, qui ne prévaut plus actuellement de manière générale sur ce sujet, ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants.

---

<sup>1</sup>. Ces citations sont extraites respectivement des recueils suivants, édités par le Ministère français de l'éducation nationale : MENESR, 1996 : Anglais classe seconde, première et terminale ; horaires, objectifs, programmes, instructions. MENESR, 1996 : Espagnol collège ; horaires, objectifs, programmes, instruction.

<sup>2</sup> « La langue étrangère constitue un aspect fondamental de l'action éducative de l'école [...]. La langue étrangère se situe avec l'italien dans le cadre interdisciplinaire de l'Educazione linguistica ». (Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione n° 56, Firenze, Le Monnier, 1991, p.102.

## 1-Définitions de quelques concepts

### 1.1- Langue maternelle

Définir le concept de langue maternelle s'avère simple en première analyse. D'après l'étymologie, la langue maternelle (du latin *mater* « mère ») est celle de la mère, de l'environnement immédiat d'un enfant, c'est la langue du natif (c'est-à-dire de naissance d'un individu) dans laquelle « il baigne » depuis qu'il est né. Cette particularité donne au natif une compétence exemplaire qui, d'après Noam Chomsky peut servir de référence quand il s'agit de juger, empiriquement, de la grammaticalité des énoncés. L. Dabène dans *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* affirme qu'il s'agit d' « un concept ambigu » étant donné qu'un :

- natif qui a émigré peut avoir oublié sa LM s'il a perdu tout contact avec elle ;
- un enfant bilingue, issu d'un couple mixte, a souvent deux langues maternelles même si l'une d'entre elles a tendance à l'emporter sur l'autre ;
- un autre enfant peut avoir été élevé par ses grands-parents qui n'ont pas la même langue que ses géniteurs, etc.<sup>1</sup>

Il existe cependant un faisceau de critères qui permettent, quel que soit le nom qu'on lui donne, d'élaborer ce concept. Le premier critère, souvent qui vient à l'esprit, paraît pourtant très discutable dans certaines situations familiales et ethno-linguistiques. Le deuxième critère, souvent couplé avec le premier, est celui de l'antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition. Cette antériorité génère le plus souvent une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement et les linguistes concèdent volontiers au locuteur dit natif une intuition qui lui permet d'avoir des évaluations fiables sur les productions linguistiques observables dans sa langue.<sup>2</sup> De cette primauté dans l'ordre d'acquisition découlent généralement plusieurs propriétés supposées de la langue concernée. Ainsi, on considère le plus souvent que le fait d'avoir intériorisé cette langue en premier, de manière naturelle et dès le plus jeune âge, confère de facto à la relation qu'on entretient avec elle un certain nombre de qualités intrinsèques, en particulier celles d'être maîtrisées avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible<sup>3</sup>. Cependant, ces présupposés peuvent être remis en cause au moyen de l'observation de quelques exemples, comme par exemple, Louise Dabène fait justement remarquer

---

<sup>1</sup>Robert J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.88.

<sup>2</sup>Cuq J-P & Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Didier-Hatier, 2005, p.90.

<sup>3</sup>Castellotti V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001, p.23.

que « ce niveau supérieur de compétence, considéré comme l'apanage du natif, est loin d'être une règle absolue.<sup>1</sup> » : Lorsqu'un locuteur n'est plus en contact pendant de nombreuses années avec sa L1, celle-ci n'est plus nécessairement la plus maîtrisée, même si elle a été la première acquise.

Ces quelques critères au moyen desquels on tente le plus souvent de définir ce qu'on entend par LM (langue de référence par opposition à la langue cible désignant la LE à acquérir d'un apprenant en situation d'apprentissage) ne satisfont pas la plupart des sociolinguistes et des didacticiens des langues, dans la mesure où ils font intervenir des domaines de références distincts mais dont, bien souvent, des éléments s'entremêlent, selon qu'on privilégie ce qui relève des conditions d'appropriation ou ce qui relève du statut sociolinguistique et des catégorisations sociales de la langue considérée<sup>2</sup>.

La lexie langue maternelle demeure une dénomination d'usage commode pour désigner un concept qui rassemble des paramètres dont l'importance est variable :

1-Le paramètre biologique et le paramètre social : la diversité des pratiques sociales autorise à appeler langue maternelle la langue de la mère, du père, de la famille ..., du premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières.

2-Le rang d'appropriation : parce qu'il détermine largement l'acquisition des capacités langagières, le rang d'appropriation est plus important, même s'il peut être partagé entre plusieurs langues.

3-Le mode d'appropriation : malgré les nuances qu'il convient de lui apporter, l'acquisition « naturelle » est une caractéristique forte de la langue maternelle. Son résultat donne matière à la représentation d'un modèle de compétence à atteindre extrêmement élevé et qui laisse le plus souvent l'apprenant de langue étrangère, sa famille ou ses maîtres, en état de relative insatisfaction. Elle détermine également des représentations favorables, comme l'efficacité du « bain de langue », la supériorité du « professeur natif », voire, du point de vue méthodologique, la faveur accordée à des procédés qui favorisent l'inconscient par rapport au réflexif.

4-Le critère de référence : la langue maternelle est le système linguistique auquel l'apprenant se réfère prioritairement, mais non exclusivement sans doute, de façon consciente ou non, lors de la construction de ses nouvelles compétences en langue étrangère et qui constitue le pôle de départ de son interlangue.

---

<sup>1</sup>Dabene .L, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994, pp.35.36.

<sup>2</sup>Castellotti .V, *op.cit*, p.23.

5-Le critère d'appartenance : il occupe une place prépondérante de premier rang parce qu'il détermine les références culturelles sans lesquelles l'appropriation d'un idiome ne devient pas véritablement une appropriation linguistique. Le critère d'appartenance fonde le groupe linguistique par opposition aux autres et établit une bonne part de l'identité sociale d'un individu<sup>1</sup>.

La combinaison de ces critères fait intervenir un conflit entre les représentations d'une langue « naturelle » (celle de la mère) et celle d'une langue « conceptuelle » (celle de l'école, qui permet les apprentissages fondamentaux). A cet effet, l'expression « langue première » présentera, dès lors, l'avantage de référer à plusieurs critères. Si, là encore, l'ordre d'acquisition apparaît crucial, l'adjectif premier peut aussi être interprété comme témoignant d'un degré d'importance, soit pour le locuteur lui-même, soit pour la société, l'école ou le groupe social dans lequel il évolue. Cette dénomination présente également l'intérêt de prendre en compte une dimension psychoaffective, sans nécessairement la valoriser exagérément<sup>2</sup>.

### 1.2- Langue étrangère

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère. On veut dire par là qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'appose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. On rappellera qu'en français, étranger a deux sens : celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté. Autrement dit, la xénité apparaît dès qu'on sort du premier cercle social et peut être appréhendée à plusieurs degrés. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fut la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère<sup>3</sup>. Besse H considère qu'« une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci.<sup>4</sup> ».

Certaines langues apparaissent alors aux sujets comme plus étrangères que d'autres, à cet effet, Louise Dabène distingue quelques degrés de xénité variant à la fois dans le

---

<sup>1</sup>Cuq .J-P & Gruca .I, op.cit, p.92.

<sup>2</sup>Castellotti .V, op.cit, p.23.

<sup>3</sup>Cuq .J-P & Gruca .I, op.cit, p.93.

<sup>4</sup>Besse .H, « Langue maternelle, seconde et étrangère », le Français aujourd'hui n° 78, 1987, p.14.

temps et dans l'espace. On peut penser, par exemple, que le français devient aujourd'hui en Algérie une langue étrangère pour une grande partie de la population, après y avoir longtemps bénéficié d'un statut de langue seconde, voire, dans certains cas, de langue maternelle. Malgré cette évolution, on peut également supposer que le français est vécu majoritairement, par des apprenants potentiels, comme une langue moins étrangère en Algérie qu'en Chine. Sans multiplier les exemples, on peut aisément vérifier comment des facteurs d'ordre notamment historique, géographique, culturel, politique, économique, linguistique ont une influence sur le statut des langues et sur le degré de familiarité/étrangeté vécu par les sujets et, par conséquent, sur la manière dont ceux-ci vont concevoir leur appropriation de la langue en question.<sup>1</sup>

Il faut maintenant se rendre à l'évidence, d'un point de vue didactique, qu'une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses caractéristiques à la langue maternelle. En outre, la langue étrangère n'est généralement la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, la proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle, et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Par conséquent, on pourrait être tenté dès lors, à affirmer que le degré de xénité qu'on lui accorde n'est pas forcément un gage de plus ou moins grand difficulté dans le processus d'appropriation<sup>2</sup>.

### 1.3- Langue seconde

Dans un article ancien mais toujours d'actualité de la revue *le français dans le monde* (Juillet-Aout 2000), Français langue étrangère ou français langue seconde : le grand écart, D.Rolland écrit que « la notion de français langue seconde est née de la nécessité de distinguer une situation d'enseignement particulière : celle de certains pays francophones, les anciennes colonies françaises, où le français est langue d'enseignement, lors même qu'elle n'est pas la langue maternelle des enfants .<sup>3</sup>»

Depuis les années soixante, dans le contexte du bilinguisme officiel, on a eu tendance à réserver le terme langue seconde à une langue qui bien que n'étant pas langue première, possède une ou plusieurs fonctions dans le milieu à titre de langue véhiculaire (une langue véhiculaire est une langue utilisée pour la communication ou groupe de locuteurs

---

<sup>1</sup>Dabene .L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994, pp.35-36.

<sup>2</sup>Cuq .J-P & Gruca .I, op.cit, p.94.

<sup>3</sup>Rolland .D, in Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.44.

n'ayant pas la même première langue ("Marie-Louise Moreau 1997 :289"), langue de culture, langue secondaire ou deuxième<sup>1</sup>.

En effet, l'emploi du terme « langue seconde », qui pourrait sembler le plus adéquat et qui est communément utilisé dans de nombreux pays, en particulier anglophones, pose un problème en français, parce qu'il désigne traditionnellement un objet différent à savoir la deuxième langue apprise dans l'enseignement secondaire (on parle d'anglais première langue, d'espagnol seconde langue, etc.). Quant à l'expression « langue seconde », elle est aussi déjà mobilisée, en contexte francophone, pour désigner une langue ayant une forte présence et/ou un statut spécifique dans l'environnement considéré (Cuq, 1991 et 2000). Certains tentent d'échapper à cette difficulté en coordonnant les deux termes et en utilisant l'expression « langue seconde ou étrangère ». D'autres encore usent également de périphrases, elles que « langue enseignée », « langue à apprendre », « langue autre. »<sup>2</sup>.

### **2-Rôle et Statut de la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la L2 : Une histoire pleine de rebondissements**

Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou secondes, il semble qu'ait été posée la question du rôle de la langue première, sinon explicitement, en terme de choix méthodologiques, du moins en pratique, dans les préceptes réglant l'apprentissage scolaire du sumérien pour les élèves non natifs de cette langue.<sup>3</sup> Claude germain rapporte une anecdote selon laquelle un élève aurait « été frappé pour n'avoir pas parlé en langue sumérienne ». Le premier exemple connu de relations L1-L2 serait donc, si l'on en croit cette anecdote, de l'ordre du rejet et de la stigmatisation de la L1 jugée, en l'an 3000 avant notre ère déjà, comme néfaste à l'apprentissage d'une autre langue.<sup>4</sup>

Mais c'est surtout avec Comenius, au XVII<sup>e</sup> siècle, que vont prendre de véritables principes didactiques pour l'enseignement des langues étrangères, rattachés à une théorie de l'éducation raisonnée, développée et argumentée. Selon ces principes, l'apprentissage d'une langue se fait « plus par l'usage que par les règles » qui, cependant, « doivent aider et confirmer l'usage ». La langue maternelle intervient à plusieurs niveaux dans ce processus ; de prime abord, Comenius considère que l'apprentissage d'une langue étrangère suit le même cheminement, s'aligne sur le même

---

<sup>1</sup>Moreau .M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Pierre Margada, 1997, p.185.

<sup>2</sup>Cuq .J-P, in Castellotti .V, *op.cit*, pp.26-27.

<sup>3</sup>Castellotti .V, *op.cit*, p.12.

<sup>4</sup>Germain .C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international « DLE », 1993, p.25.

modèle que celui de la langue maternelle, tant à l'oral (pour les langues vulgaires) qu'à l'écrit (pour le latin et le grec). La langue maternelle constitue également la référence à partir de laquelle s'opère l'explication des faits linguistiques, ce qui le conduit à recommander des exercices de traduction (thèmes et version) ; mais il s'avère également favorable au développement d'activités ludiques (qu'on pourrait qualifier « communicatives »), sous la forme de dialogues et de jeux scéniques<sup>1</sup>.

A travers cette rapide synthèse, on voit se dessiner une approche méthodologique communicative fortement teintée d'éclectisme, qui tente déjà d'intégrer une prise en compte de la fonction métalinguistique dans une visée globalement communicative de l'apprentissage des langues.

L'émergence d'une pensée didactique pour l'enseignement des langues étrangères sera renforcée, au cours des siècles suivants, par l'évolution du statut du latin, « qui devient progressivement entre le XVI<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> une langue étrangère puis une langue morte ». Dans l'émergence de cette pensée, le rôle de la première langue apparaît comme un facteur essentiel. Ainsi l'Abbé Pluche, qui a été l'initiateur, au XVIII<sup>e</sup> siècle, d'une adaptation de la méthode « naturelle » à des contextes scolaires, plaide pour un accès à la L2 organisé sur le modèle de ce qui est supposé se passer pour la L1 : « A la place d'un père et d'une mère, qui sont pour les enfants les premiers maîtres de la langue, faisons parler Plaute, Térence et Cicéron ; cet accès doit donc se faire par voie directe, sans passer par la langue maternelle : il propose d' « entrer dans les langues » en écoutant et répétant fréquemment ce qu'on a compris<sup>2</sup>.

Cependant, tout au long de cette période, et malgré les nombreuses tentatives de penser « autrement » l'enseignement et l'apprentissage des langues, c'est la méthode grammaire-traduction souvent appelée méthode traditionnelle ou « classique » qui triomphe, jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Elle servait surtout à enseigner des langues classiques comme le grec et le latin. A partir de la renaissance le statut social du latin change ; il est graduellement considéré comme une discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit. C'est cette conception de l'enseignement du latin, qui a le statut d'une langue morte, qui va dès lors servir de modèle standard à l'enseignement des langues. On recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règles d'abord, puis l'application à des cas particuliers sous la forme de phrases à composer pour illustrer la règle) et au thème comme exercice de traduction, c'est-à-dire passer de la langue

---

<sup>1</sup>Castellotti .V, op.cit, p.15.

<sup>2</sup>Puren .C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE international « DLE », 1988, pp.37-38.

maternelle à la langue seconde.<sup>1</sup> Comme on le voit, la langue maternelle joue ici un rôle de premier plan, puisqu'on a explicitement et constamment recours à elle en classe, tant pour communiquer que pour expliquer, commenter ou traduire à partir de celle-ci. En aucun cas une telle conception ne permet de développer une véritable compétence de communication même écrite car se sont surtout les compétences en langue maternelle qui sont visées à travers une réflexion sur la langue étrangère<sup>2</sup>.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué une interminable polémique qui va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle les programmes et instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national. Ce qui justifiera l'apparition d'un nouvel objectif appelé « pratique » qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de la langue maternelle par l'enfant. Dans ce mouvement, la langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologiques dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la L1 qui sert de modèle à l'élaboration des principes et des méthodes censées guider l'apprentissage des L2 ; mais, dans le même temps, l'exigence d'accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage, dont on affirme de plus en plus, en s'appuyant sur cet archétype de l'acquisition « naturelle » qu'il doit s'effectuer de manière directe.<sup>3</sup>

C'est sur ces bases que s'ouvre le XX<sup>e</sup> siècle, où la méthodologie directe « s'inscrit dans la foulée des mouvements ou initiatives de réforme contre la grammaire-traduction, considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes et orientée vers l'écrit littéraire ». Dans cette méthodologie, la communication est explicitement désignée comme le but de l'apprentissage des langues et son nom même indique clairement le rôle, ou plutôt l'absence de rôle dévolu à la langue première : l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle : Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou

---

<sup>1</sup>Germain .C, *op.cit*, p.101.

<sup>2</sup>Castellotti .V, *op.cit*, pp.16-17.

<sup>3</sup>Germain .C, *op.cit*, pp.127-130.

d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible<sup>1</sup>.

Pour Daniel Coste, ce refus de toute référence à la L1 traduit sans doute une volonté, peu affirmée jusque-là, d'approcher l'autre langue pour elle-même, dans toute son étrangeté. Cette prise de distance via la langue première imprègne fortement toute la pensée méthodologique au XX<sup>e</sup> siècle, même si des rémanences de la méthode grammaire-traduction continuent périodiquement à surgir.

L'exemple le plus emblématique de l'éviction de la langue première hors des classes de langue étrangère est sans doute celui de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), qui s'est développée à partir de la fin des années 50, en France en particulier, sous l'égide du CREDIF, avec notamment Paul Rivenc, et de Petar Guberina de l'université de Zagreb. Ses principes, qui trouvent leur source dans les théories dominantes en linguistique et en psychologie behavioriste notamment, en font un ensemble extrêmement cohérent, dans sa première période tout au moins<sup>2</sup>. Considérant que la langue est avant tout un « ensemble acoustico-visuel » et que « la prononciation est l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère » ses promoteurs rejettent le recours à la langue maternelle qui serait un élément perturbateur, susceptible de gêner, voire d'empêcher l'accès à la langue étrangère. Les procédés techniques (film fixe et bande magnétique), largement sollicités dans la méthodologie SGAV, sont appelés en renfort pour concrétiser ce rejet : il est ainsi conseillé de présenter l'image une seconde avant le groupe sonore qui lui correspond, afin que l'élève perçoive rapidement la situation exposée sans avoir le temps<sup>3</sup>d' « imaginer des énoncés en L1 susceptibles de correspondre à cette situation. En donnant ensuite rapidement l'énoncé en L2, on préviendrait, au moins dans cette phase, toute velléité de recourir à la L1, et donc de traduire au moins littéralement ».<sup>4</sup>

### 3- L'approche communicative

Il faut attendre les années 80 pour assister à une première remise en cause de ce dogme. De nouvelles approches d'enseignement et de recherche s'instaurent alors en place et donnèrent naissance à une méthodologie originale qu'est l'approche communicative. Elle s'appuie sur un ensemble de principes moins rigides et très

---

<sup>2</sup>Germain .C, *op.cit*, p.153.

<sup>3</sup>Guberina .P (1972 :10-11), in Germain .C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international « DLE », 1993, p.164.

<sup>4</sup>Besse .H, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier/ CREDIF « essais », 1985, pp.65.66.

attachée à la dimension fonctionnelle de la langue, tolère à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage. La dimension linguistique au sens strict du terme n'est pas déterminante dans l'activité de parole, vue comme action et même comme interaction (entre les partenaires de l'échange verbal) : Pour communiquer, il faut maîtriser la langue requise par la situation de communication, mais il faut aussi mobiliser d'autres savoirs et savoir-faire : une compétence de communication complexe, reposant sur plusieurs composantes mobilisées simultanément dans l'acte de communication.

### 3.1 Les objectifs à atteindre

#### (Pour quoi faire ?)

Il faut qu'il soit clair pour tout le monde, particulièrement pour les praticiens, qui sont les premiers à souffrir des erreurs de méthodologie, que la compétence communicative constitue un objectif sans doute motivant, mais sûrement plus onéreux que la compétence linguistique. En effet, posséder la compétence communicative, c'est non seulement être capable de comprendre et de produire des énoncés acceptables (compétence linguistique), mais aussi et surtout de comprendre et de produire des énoncés adéquats aux situations psycho-socio-culturelles qui le sous-tendent.

- Apprendre une langue, ce n'est pas seulement développer une compétence à comprendre et à produire des phrases mais aussi et surtout développer une habilité à comprendre et à produire des messages.
- Développer une habilité à communiquer exige l'apprentissage simultané des règles d'utilisation de la langue (la grammaire) et des règles d'usages de celle-ci.
- L'habilité de comprendre et de produire des énoncés doit être accompagnée de la capacité de savoir quand et où les utiliser.
- Apprendre une langue ne signifie pas seulement reconnaître la valeur propositionnelle des énoncés mais savoir distinguer différents actes de communication, selon les intentions poursuivies par les interlocuteurs.

Visant à développer la compétence de communication, l'approche communicative se donne pour objectif de « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tenant de ne pas séparer langue et civilisation ». Cet objectif, pleinement justifié par les principes mentionnés et par le souci « d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage du français en l'adaptant régulièrement aux conditions scientifiques et socioculturelles du temps de sa diffusion » aura des conséquences sur le choix des contenus (les inventaires ne seront plus définis en terme de structures mais en terme de

fonction de communication, sur les orientations méthodologiques et les matériels proposés, de mieux en mieux adaptés à la spécificité et aux besoins des apprenants ».

Cette nouvelle approche vise l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des projets/objectifs de communication en connaissance de cause : en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de parole et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.

Elle revendique aussi une plus large place pour les langues, en vue de l'épanouissement de la personnalité. En effet, à partir d'une prise de conscience affinée du monde tel qu'il peut être perçu à travers une grille langagière différente de la sienne propre, l'individu devrait être à même :

- d'éviter les jugements de caractère trop ethnocentrique ;
- de se situer plus objectivement par rapport aux autres hommes ;
- donc d'élargir ses perspectives, tout en les relativisant.

Autrement dit, il n'y a pas rupture dans les objectifs entre la plupart des méthodologies. On continue à enseigner « la langue » et « non à propos de la langue », mais on fait mieux la distinction entre le *système* (qui postule une compétence linguistique) et *l'emploi* (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme *pratique sociale*.

L'objectif général visé est donc la compétence de communication, qui tient en compte les dimensions linguistique et extralinguistique de l'acte communicatif, et qui présente un savoir-faire à la fois verbal et non verbal ; c'est-à-dire une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation.<sup>1</sup>

### **3.2-De la compétence linguistique à la compétence communicative**

L'approche communicative opère avec un ensemble de concepts empruntés aux orientations théoriques qui la sous-tendent, leur choix étant gouverné par les principes-mêmes de la démarche. On retrouve dans cet ensemble d'abord les concepts *de compétence de communication, événement de parole ou de communication, acte de parole*, auxquels on peut ajouter les concepts de : *implicite, contrat (de parole), stratégie*.

Le concept de compétence de communication élaboré par Hymes comme pendant à celui de compétence linguistique, développé par Chomsky, s'appuie sur l'idée de son

---

<sup>1</sup>Galisson .R, *D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris 1980, pp.13-14.

créateur « que les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

Les compétences communicatives langagières propres à la langue (la linguistique qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique) et orthoépique ou extralinguistique, la sociolinguistique qui renvoie aux (savoir : culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; les aptitudes et savoir-faire relatifs à la société, à la vie quotidienne, professionnelle, aux loisirs, aux différences entre cultures ; le savoir-être qui inclut les attitudes, les motivations, les valeurs , les croyances ; le savoir-apprendre à observer , à participer)...Ainsi que la pragmatique qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours. Cela signifie que l'enseignement/apprentissage d'une langue ne porte pas seulement sur le système des règles mais aussi sur le système des règles qui nous indiquent « quand parler, quand ne pas parler, de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière.<sup>1</sup>

A ce qu'on voit la compétence communicative est constituée pour Hymes de deux sous composantes mais leur nombre s'est accru au fur et à mesure que la notion de compétence s'est précisée et affinée. A notre avis, la classification qui fait reposer la compétence de communication sur un ensemble de cinq composantes ou maîtrises( qui sont autant de sous-compétences) paraît la plus apte à recouvrir l'ensemble des comportements et des connaissances humains mis en œuvre lors d'un acte de communication. Les cinq composantes sont :

1- La composante / compétence sémiotique ou sémiologique ou tout simplement linguistique qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations concernant langue dans ses fonctionnements (phonologiques/phonétiques, lexico-sémantique et grammaticaux), mais aussi d'autres systèmes signifiants associés (plus ou moins exclusivement) à la linguistique comme la gestualité, la mimique à l'oral ou la graphie la ponctuation à l'écrit.<sup>2</sup>

2- La composante / compétence référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation « qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou telle langue ».

---

<sup>1</sup>Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p 38.

<sup>2</sup>Martinez .P, *La didactique des langues étrangères*, col ; *Que sais-je ?*, N°45349, Vendôme, Edition 1998, pp.73-74.

3- La composante / compétence discursive-textuelle : « c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire relatifs au discours et aux messages au tant que séquences organisées d'énoncés », les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours (cohésion interphrastique ; cohérence du projet argumentatif ou narratif ...) qui permettent par exemple de construire/ de reconnaître une démonstration, un récit...etc. en français.

4- La composante/ compétence socio-pragmatique : des savoirs et des savoir-faire, des représentations(en particulier de type évaluatif) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les activités langagières dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple, comment répondre à une invitation émanant de tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.

5- La composante/ compétence ethno-socioculturelle : qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques) qui coexistent et s'affrontent sur le marché culturel. Elle permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens et les mises en scène de tous ordres.<sup>1</sup>

Pour que le concept de compétence communicative devienne opérationnel en didactique, l'approche communicative doit reconstituer l'ensemble des codes et des sous-codes, des règles, des rites, des normes socioculturelles, des rôles qui interviennent et font la communication, qui sont acquis selon des apprentissages successifs par les enfants et les adolescents et qui détermine la production des actes langagiers et l'évaluation de ceux-ci. L'emploi du concept de compétence de communication en didactique du FLE soulève un certain nombre de problèmes, dont il faut mentionner au moins deux :

1- Le rapport entre les différentes composantes de la compétence n'est pas très bien précisé. Celui « qui existe entre les réalisations linguistiques, le contexte social, les formes du discours, les stratégies, est difficilement systématisable », par exemple, il s'agit d'un côté de bien définir le contenu de chaque compétence de sorte qu'elles se manifestent comme des habilités complémentaires et d'un autre côté de bien saisir leur articulation en vue d'une programmation efficace de leur enseignement/apprentissage.

2- Toutes les compétences ne jouissent pas d'une description satisfaisante. Ainsi par exemple, tandis que la compétence linguistique bénéficie de plusieurs descriptions

---

<sup>1</sup>Martinez .P, op.cit , pp.73-74.

diverses, exhaustives, même si elles sont contradictoires ou opposées, il n'y a aucune descriptions des règles sociales qui régissent la communication dans une langue donnée, ce qui rend particulièrement difficile l'enseignement/apprentissage de la compétence ethno-socioculturelle.

Pour assurer le fonctionnement de l'outil de communication, la correction grammaticale des énoncés est donc posée comme non nécessaire et non suffisante ; d'une part, parce qu'il est très possible de se faire comprendre à l'aide de phrase grammaticalement incorrectes, d'autre part, parce que la correction grammaticale ne supplée pas certains types d'information extra-linguistique, qui relèvent des attitudes corporelles, des gestes, des mimiques ; ici d'abord un problème d'acceptabilité se pose, étant donné que la compétence communicative incluant un (savoir-faire verbal et non verbal) se définit donc en termes fonctionnels, c'est-à-dire être capable de réaliser tel acte de parole dans telle situation, et en termes collectifs ( la langue en fonctionnement est un objet d'appropriation sociale). Sachant que le savoir-faire renvoie à la notion typiquement sociale de comportement. Ajoutons enfin que la compétence de communication (empruntée à la sociolinguistique) est ici une notion cruciale de la nouvelle méthodologie (or « cruciale », ne signifie pas toujours exempt de flou !). Il faut donc acquérir la compétence communicative en même temps que la compétence linguistique<sup>1</sup>.

L'élaboration du concept de compétence de communication et son intégration dans les projets éducatifs a changé l'orientation de l'enseignement/apprentissage de la seule compétence linguistique vers la compétence de communication et de la manipulation de structure à vide vers la pratique des structures en fonction des valeurs de sens exprimées.

### 3.3- Evènement de parole ou de communication

<sup>2</sup>Représente une autre contribution de Hymes à l'étude de la compétence de la communication. IL a envisagé un modèle appelé *SPEAKING*, qui détaille les composantes d'un évènement de communication et qui contient la description des paramètres suivants :

- **Setting** : cadre physique et psychologique de l'échange.
- **Participants** : tous les participants, qu'ils prennent ou non part active à l'échange. Caractéristiques du point de vue socioculturel, psychologique.

---

<sup>1</sup>Galisson .R, *D'Hier A aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris 1980, pp.13-14.

<sup>2</sup>Martinez .P, op.cit, p12.

- **Ends** : finalités, buts ou intentions et résultats de l'activité de communication.
- **Acts** : actes, contenus du message (thème) et forme.
- **Key** : tonalité qui caractérise de façon plus détaillée que la précédente les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique.
- **Instrumentalities** : instruments, moyens de communication, canaux, codes.
- **Normes** : normes d'interaction et normes d'interprétation (ensemble des habitudes qui régissent la communication dans une communauté)
- **Genre** : type d'activité du langage.

L'avantage de ce modèle est de permettre la mise en évidence des relations entre les réalisations linguistiques et les paramètres de l'évènement de parole. Le travail sur ce dernier permet :

- de travailler des énoncés qui s'agencent dans un contexte donné sans les percevoir de manière isolée.
- de mettre en relation les réalisations linguistiques et les éléments de la situation de communication.
- de dégager des régularités par l'analyse et l'observation sur les échantillons.
- de sensibiliser les apprenants à des types de discours différents, à des régularités discursives, à des variétés de langue.

### 3.4- Acte de parole <sup>1</sup>

Partant du principe qu'une langue est d'abord et surtout un outil de communication et que, dans l'acte verbal, le récepteur est généralement condamné à subir le type de discours choisi par l'émetteur. On tente au niveau de la compréhension au moins, de prendre en considération la totalité du répertoire verbal, c'est-à-dire l'ensemble des niveaux et registres de langue (encore appelés sous-codes) que l'on propose être des lieux de passage obligés pour l'accès à *la compétence de communication*.

Par ailleurs, la caractérisation de ces concepts est sociologique et stable. En effet, il est généralement admis avec Labov que, les niveaux de langues sont fonctions de l'appartenance sociale et du degré de culture des sujets parlants ainsi que les registres de langue changent selon les interlocuteurs (rôle, statut, humeur, etc.), le contexte, le thème évoqué. L'ensemble de ces paramètres détermine le degré d'attention porté au discours, lequel il conditionne à son tour les différents registres, du plus relâché au plus surveillé.

---

<sup>1</sup>Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p 6.

Les niveaux réfèrent donc à des variations sociales et les registres à des variations stylistiques (c'est-à-dire des modifications qui permettent aux locuteurs d'ajuster leur discours aux conditions fluides de l'énonciation).

Le terme d'acte de parole est une traduction de l'anglais *speech act*, proposé dans les années 1960 par le philosophe anglais J.L.Austin, puis repris et développé par l'américain J.R.Searle, avant d'être accepté par tous les linguistes qui se réclament de la théorie de l'énonciation. Il paraît paradoxal quand on sait que acte vient du latin *actum*, mot de la famille du verbe *agere* qui signifie *faire* et a donné *agir*. En effet, il est conventionnellement admis que parler n'est pas agir, cependant Austin a démontré que « dire, c'est faire » puisque en parlant, je fabrique un énoncé qui traduit une intention telle, et que ma parole produit une réaction : exemple : Quand j'ordonne, on exécute ou on refuse, quand j'invite, on accepte ou on s'excuse...

Emprunté à la théorie des actes de langage, le concept acte de parole est largement utilisé en didactique. L'approche communicative s'en sert parce que ce concept renvoie à deux principes qu'elle a assumés à savoir : le langage est un moyen d'agir sur autrui, qui demande d'être étudié dans sa contextualisation, c'est-à-dire la situation dans laquelle il s'inscrit (lieu, date, interlocuteurs...); ce n'est que le contexte qui fournit une interprétation adéquate de l'acte de parole et qui détermine ses effets de sens.

Le terme d'acte de parole permet d'un côté, l'analyse de l'adéquation d'un énoncé par rapport à un autre et par rapport au contexte de son emploi et d'un autre côté la mise en évidence de l'absence d'une relation quelconque entre une forme syntaxique et un type d'actes.

Dans une vision minimaliste, l'acte de parole est conçu comme moyen d'agir sur autrui par le biais du langage, comme l'unité minimale de communication, or l'approche communicative a usité aussi la vision maximaliste, celle qui fait de l'acte de parole une composante de l'échange verbal, à côté de l'intervention. Cette deuxième interprétation oriente l'approche communicative vers la prise en considération de la structure de la conversation afin de proposer aux apprenants des schémas de conversations qui pourraient jouer le rôle de modèle.

En étroit rapport avec ces concepts de premier ordre se trouvent les trois autres concepts mentionnés. Le concept *d'implicite* renvoie à la manière de réalisation d'un acte de parole et à sa signification. Un énoncé peut réaliser de manière directe et explicite un certain acte de parole mais aussi, de façon indirecte ou implicite, un autre acte de parole. Explicitement, l'énoncé « il fait chaud ici » est la constatation d'un état

de choses, implicitement, le même énoncé peut signifier, dans un contexte déterminé, une demande d'ouvrir la fenêtre. Les types d'implicites qui se manifestent dans l'activité communicative tiennent ou bien à une appartenance ethno-socioculturelle ou sociale ou bien relèvent des rapports interpersonnels.

### 3.4.1-Contrat de parole

<sup>1</sup>«*La pédagogie de contrat est une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage où il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels.*». Ce contrat sous-tend la coopération déployée par des individus se trouvant dans une activité communicative, il règle les droits et les obligations de chaque participant à un échange verbal dans l'intention d'aider à atteindre les objectifs poursuivis par l'échange. La pédagogie de contrat suppose :

- 1- l'adhésion des deux parties (enseignant/apprenant) aux théories d'apprentissage dites contemporaines : les approches communicatives et/ou actionnelle.
- 2- A mettre au point le contenu de la matière à enseigner : les objectifs et les moyens mis en œuvre doivent être présentés au préalable pour les atteindre.
- 3- Le rôle de l'enseignant ne saurait dès lors que profondément modifié : il est moins le dépositaire d'un savoir qu'un partenaire ouvert aux propositions, y compris erronés, de son partenaire qu'est l'apprenant.
- 4- Une prise de responsabilité de la part de l'enseigné : l'apprenant a conscience que seul le bon respect du contrat est susceptible de l'amener à l'autonomie.

C'est un concept qui gagne toute son importance lors de l'enseignement/apprentissage d'échanges verbaux du type : conversation, réunion, débat ...etc.

Le concept de **Stratégie**<sup>2</sup> est fortement utilisé en didactique des langues, car en se focalisant sur l'apprenant, on débouche sur un projet éducatif qui donne la primauté à l'apprentissage, par ailleurs, la langue étant considérée comme appartenant à celui qui la possède ou qui l'apprend, c'est-à-dire à quelqu'un qui se situe dans un lieu sociologique déterminé, qui a son statut propre, on en déduit que les stratégies d'apprentissage varient selon les sujets. Pour l'approche communicative « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ».

L'apprenant doit mettre en œuvre des stratégies dites *métacognitives* qu'il associe, pour s'approprier des stratégies de communication, à des stratégies d'apprentissage. De

---

<sup>1</sup>Robert J-P, *Op.cit*, p.52.

<sup>2</sup>*Op.cit* , p 190.

ce fait, apprendre à communiquer à un apprenant, c'est aussi l'armer en le dotant de stratégies de communication. Pour cela, il faut lui apprendre à utiliser toutes ses ressources linguistiques (par exemple, l'emploi d'un synonyme quand il ignore un mot), *discursives* (pour le passage d'un registre de langue à l'autre), *référentielles et culturelles* (pour l'utilisation de sa connaissance du monde et des environnements), *gestuelles* (pour la concrétisation d'un énoncé).

Le CECR dénombre quatre catégories des stratégies métacognitives à savoir : *la planification, l'exécution, le contrôle, la remédiation*. Leur mise en œuvre lors d'une activité communicative va mener à bonne fin l'échange verbal ou à compenser les ratés de la communication, soit au niveau linguistique, on estime que ces démarches doivent être enseignées dès le début de l'apprentissage d'une langue car elles permettent de combler les lacunes linguistiques ou sociolinguistiques des locuteurs-interlocuteurs.

<sup>1</sup>Après plus de trente ans de présence active dans le champ de la didactique des langues, l'approche communicative à solliciter le développement d'une véritable pédagogie de la communication dont les lignes de force peuvent être considérées :

1- L'enseignement de la compétence de communication par l'introduction dans le programme pour les langues étrangères de ses différentes sous-compétences. L'enseignement effectif se ferait par : la description de la situation langagière (compétence situationnelle), le repérage des stratégies discursives (compétence discursive) et l'inventaire des marques linguistiques (compétence linguistique).

2- Travailler les différentes composantes de la compétence de communication et non seulement la compétence linguistique, même si les autres sont mal définies. Ce travail doit être mené de façon simultanée, car dans la communication réelle, les différentes compétences se manifestent simultanément et s'appuient les unes sur les autres. Il doit être soutenu par une activité préparatoire d'identification des contenus des compétences encore mal définies, telles les compétences ethno-socioculturelle, socio-pragmatique.<sup>2</sup>

3- Travailler sur le discours : l'enseignement des différentes sous-compétences ne peut se faire qu'à l'aide de documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyses et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication

---

<sup>1</sup>Martinez .P, *La didactique des langues étrangères*, col ; *Que sais-je ?*, N°45349, Vendôme, Edition 1998, p74, 75.

<sup>2</sup>Robert. J-P, *op.cit*, p 36.

4- Privilégier le sens, la progression à partir d'un inventaire de structures est remplacée par l'étude des actes de parole qui mettent en relation le sens et les formes syntaxiques et par l'analyse de discours qui favorise surtout l'apprentissage de l'écrit. Privilégier le sens signifie intégrer le programme d'enseignement des phénomènes complexes, tel l'implicite qui véhicule toute langue

5- Enseigner la langue dans sa dimension sociale, c'est-à-dire en prenant en considération toutes ses variétés et registres à travers les documents, dialogues ou textes, qui mettent en situation de communication des personnages divers avec des rôles sociaux variés.

L'élaboration des programmes de l'enseignement d'une langue étrangère doit s'appuyer sur les principes mentionnés ci-dessus et ce sont toujours ces principes qui vont établir les critères en fonction desquels on établit le contenu des programmes et les démarches censées en assurer l'enseignement/apprentissage. IL s'agit de critères bien connus et qui ont fait couler beaucoup d'encre, à savoir

### **3.5- Centration sur l'apprenant<sup>1</sup>**

L'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage, il s'agit donc de le sensibiliser au fonctionnement du processus communicatif ainsi qu'à la problématique de l'apprentissage.

#### **3.5.1- De la centration sur la méthode à la centration sur l'apprenant**

De nos jours, les didacticiens centrent leur projet éducatif sur l'apprenant (la méthodologie mise en pratique est d'autant meilleure qu'elle tient beaucoup plus d'intérêt au statut social, aux aptitudes intellectuelles, aux particularités psychologiques et affectives, aux motivations de l'apprenant) ce qui les conduit à faire porter l'essentiel de leur attention sur « à qui enseigner ? » pour mieux adapter les moyens choisis « comment enseigner ? » aux buts visés.

La centration sur l'apprenant pour l'identification des besoins, la définition des objectifs et des contenus, le choix des supports pédagogiques. Ce critère change le rapport apprenant-enseignement : ce n'est plus l'apprenant qui dépend de l'enseignement mais c'est ce dernier qui se trouve sous la dépendance du premier. L'apprenant est considéré comme un « un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué, il est responsable de son

---

<sup>1</sup>Galisson .R, *H'ier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris 1980, p 45.

apprentissage »<sup>1</sup>. Cette focalisation sur l'apprenant modifie aussi le rapport enseignant-apprenant. On passe alors de la prédominance de l'enseignant à la prééminence de l'apprenant. Etant donné que l'acte didactique consiste à créer des conditions favorables au développement de capacités nouvelles, de comportements inédits chez l'apprenant. A la recherche de son autonomie, celui-ci participe à l'élaboration du programme, au choix des documents didactiques, à leur mise en œuvre. Dès lors, L'enseignant de son côté tient un rôle très délicat, à la limite paradoxal : on ne lui demande plus d'enseigner un savoir, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours, sans lui imposer jamais ni son savoir, ni son pouvoir, dans la mesure où l'apprenant est perçu comme égal à l'enseignant, parce que celui-ci reconnaît les savoirs de l'apprenant, accepte ses différences, et joue le jeu des échanges, de l'interaction du groupe se dégage le plus souvent une atmosphère de sécurité psychologique. Une atmosphère particulièrement sensible quand l'apprenant a la parole. En effet, comme l'acceptabilité grammaticale du message passe avant la grammaticalité de l'énoncé, tant que la compréhension n'est pas oblitérée, ou n'interrompt pas le locuteur, on le laisse aller jusqu'au bout de son projet (évitant ainsi toute attitude dévalorisante à son encontre). Quand on estime que les erreurs grammaticales relevées au passage présentent un risque pour la transparence des discours à venir, l'enseignant intervient en différé (à la fin de la séance ou plus tard). Par son attitude d'écoute attentive, de disponibilité, l'enseignant descend de son piédestal, se libère des contraintes de la méthode, et se transforme en animateur pour inciter l'apprenant à se libérer de toutes les tutelles, il s'efface le maximum, et favorise l'individualisation du travail et la prise en charge du groupe en formation par lui-même<sup>2</sup>.

La réussite de l'acte éducatif se mesure donc au degré d'autonomie de l'apprenant dans son propre apprentissage et dans sa relation par rapport à l'apprenant. En fin de compte, la prééminence de l'apprenant assure une grande liberté d'esprit et une préparation psychologique et technique intense de la part de l'apprenant aussi bien que de l'enseignant dans la mesure où ils ne sont pas plus formés l'un que l'autre pour « inverser » les rôles que l'institution leur attribue.

Dans la relation pédagogique de type égalitaire, les circuits d'échange ne sont plus centralisés. Le travail de groupe et de sous-groupes modifie les attitudes à l'égard de la

---

<sup>1</sup>Germain .C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international « DLE », 1993, p.206.

<sup>2</sup>Galisson .R, op.cit, pp.48-49.

formation : chacun cherche à se faire avec l'aide de tous et de chacun. La classe est un lieu de prise de parole où l'individu s'exprime en tant que personne. Les échanges se développent librement, en pairs (l'enseignant s'est fondu dans le groupe) et de gré à gré ils se décentralisent. L'apport essentiel des psycholinguistes est sans doute d'avoir fait comprendre aux didacticiens que la véritable interaction ne peut naître que d'échanges horizontaux, c'est-à-dire de rapports interpersonnels librement consentis dans la décentralisation des circuits de communication. Il y a donc rencontre de deux démarches spontanées (destinateur et destinataire sont libres : l'un de questionner, l'autre de répondre, de se taire, ou/et de questionner à son tour). En conclusion, on cherche à donner une existence effective au groupe en formation :- en faisant prendre conscience aux apprenants que l'accès à une compétence étrangère est une tâche autant collective qu'individuelle, qui exige la participation de tous et de chacun ; en suscitant interrelations et interactions constantes entre eux<sup>1</sup>.

### 3.5.2- L'analyse des besoins <sup>2</sup>

Les didacticiens d'aujourd'hui centrent leur projet éducatif sur l'apprenant ce qui les amène à faire porter l'essentiel de leur attention sur le « à qui enseigner ? », pour mieux adapter les moyens choisis (« comment enseigner ? ») aux buts visés). Dans la mesure où le fonctionnel se définit comme la mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, La prise en compte desdits besoins constitue l'acte « déterminant » d'une approche fonctionnelle. Les besoins langagiers interviennent donc de façon « constituante » dans l'établissement des finalités et des contenus, ils seront ainsi transformés en actes de parole et en notions, qui seront à leur tour convertis en formes linguistiques.

La notion de besoins est vaste, parce qu'elle est étroitement liée au projet d'apprentissage. En effet, moins le projet est précis, plus les besoins sont difficiles à cerner, de ce fait, en didactique des langues étrangères, l'analyse des besoins est la tâche de l'enseignant, ce dernier doit mener sa propre quête auprès des publics intéressés et divers à la fois dans (leurs objectifs, dans leurs habitudes d'apprentissages, dans leur fonctionnement communicatif et culturel).

En classe de langue, l'enseignant est souvent contraint d'adapter le matériel dont il dispose aux besoins de ses élèves et de leur environnement socioculturel. L'analyse des besoins est censée identifier les caractéristiques des apprenants en termes « d'identité,

---

<sup>1</sup>Galisson .R, op.cit, pp.50-53.

<sup>2</sup>Robert J.P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Orphys, Paris, 2008, p 22.

de niveau d'études, de personnalité » ; la conception sur l'apprentissage d'une langue, ses objectifs, les domaines dans lesquels il utilisera la langue, les aptitudes qu'il souhaite développer... etc. Les résultats de l'analyse des besoins seront valorisés lors de la fixation des objectifs et du choix des contenus de l'enseignement-apprentissage. Cette analyse montrera « l'intérêt d'organiser des cours en fonction des apprenants plutôt qu'en fonction d'un contenu...le cours gravite autour de thèmes, de projets ou d'activités liés au vécu de l'étudiant, à sa connaissance du monde, ses ambitions, à ses désirs, à ses goûts et surtout à ses besoins communicatifs ». Les besoins des apprenants changent d'une étape à l'autre de l'apprentissage. A cet effet, des réajustements de programmes et d'objectifs deviennent obligatoires par rapport au point de départ. La centration sur l'apprenant et la prise en considération de ses besoins rendent difficiles la fixation des objectifs et la réalisation du contenu de l'enseignement dans les conditions d'un enseignement national qui est un enseignement de masse. Ainsi que dans un groupe d'apprenants, forcément hétérogène, il ya bien sûr des objectifs et des centres d'intérêts communs mais il y en a davantage qui sont personnels, ces objectifs dits personnels, ne peuvent être atteints par un travail commun. C'est pourquoi la pédagogie de la communication s'intéresse au développement de l'apprentissage au détriment de l'enseignement et à l'autonomie de l'apprenant.

Une autre difficulté concerne la progression thématique et linguistique. Si l'on tient compte des besoins et des centres d'intérêts de l'apprenant, une progression qui satisfasse le groupe entier est presque impossible. La progression de type communicatif impose un autre ordre dans la présentation des notions linguistiques (grammaticales) que la progression traditionnelle appuyée sur le degré de difficulté de chaque notion grammaticale.

### **3.5.3- De l'évaluation sélective à l'évaluation formative<sup>1</sup>**

Dans le domaine de l'estimation des savoirs, on est passé en quelques années, de l'évaluation sélective ou externe (certificative) à l'évaluation formative ou interne (auto-évaluation).

L'évaluation est dite interne, quand elle est à la charge de l'apprenant lui-même, ou du groupe auquel il appartient (auto-évaluation individuelle ou collective), et intégrée au processus d'apprentissage, c'est-à-dire d'appréhender les performances d'un individu aux objectifs assignés au début, et vise donc dans le cas échéant, à une autre

---

<sup>1</sup>Robert .J-P, *op.cit*, p 84.

remédiation au cours du processus de formation. Autrement dit, elle contribue à faire l'écart entre savoir acquis et savoir requis.

D'un point de vue dynamique, l'évaluation interne a pour fonction de situer l'apprenant sur un parcours d'acquisition, de vérifier la valeur des hypothèses qu'il a formulées, de régulariser l'apprentissage. C'est en cela qu'elle est formative, et c'est pour cela qu'elle est auto-évaluation, c'est-à-dire saisie par l'apprenant des moyens de se situer, donc de se connaître. Elle cherche plus particulièrement à estimer la compétence communicative et les progrès de l'apprenant au moyen d'outils d'évaluation flexibles, modulables (conformes aux divers publics) dont l'usage est laissé libre choix du demandeur.

Cependant l'évaluation de la compétence de communication est encore plus ardue que celle des connaissances linguistiques. On est face à des productions globales mêlant savoir-faire fonctionnel et éléments pragmatiques constitutifs de la communication.

Il semble bien clair que l'évaluation a changé d'essence au moment où les didacticiens ont compris que dans l'évaluation formative on n'évalue pas un apprentissage à son seul résultat, mais on évalue l'état initial et les états intermédiaires, et on n'effectue pas un repérage à partir d'un seul point, mais on le repère par rapport :

- 1- à lui-même (ce qui a changé : dans ses réactions vis-à-vis de la langue étrangère ; dans sa façon d'aborder les problèmes linguistiques ; dans ses motivations ; etc.)
- 2- au groupe auquel il appartient (sa situation par rapport à autrui « apprenants »).
- 3- à l'enseignant (l'idée qu'il se fait de lui).
- 4- à la matière acquise ou à acquérir (en termes de comportements communicatifs).

L'auto-évaluation met l'apprenant en mesure d'apprendre les savoirs visés au préalable (quoi ?) et les stratégies mises en œuvre (comment ?). Elle l'aide à prendre conscience des besoins et des comportements nouveaux car elle s'inscrit de la sorte parmi les composantes majeures de la dynamique d'apprentissage.

Donc gérer son apprentissage ne signifie pas seulement se concerter avec l'enseignant pour décider des objectifs à atteindre, mais aussi être en mesure de se situer soi-même, à tout moment sur son propre itinéraire de formation, il n'y a que l'auto-évaluation pour permettre à l'apprenant de maîtriser de bout en bout son apprentissage. A ce titre elle peut être considérée comme la réponse la plus pertinente à la requête actuelle de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Galisson .R, op.cit, p.71.

### 3.6- Documents authentiques<sup>1</sup>

On entend par document authentique « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques ». Le mot dans cette acception, est paru pour la première fois en 1970 dans un titre « textes et documents authentiques au niveau 2 ». (D. Coste dans le français dans le monde n°173).

La vogue de sa pratique a coïncidé avec l'apparition des méthodes fondées sur l'approche communicative, cette dernière distingue deux types de documents authentiques : les discours et les textes bruts, qui gardent la forme originelle comme produit de la communication entre français et les documents fabriqués dotés d'une préoccupation pédagogique mais dont le contenu est porteur d'une certaine authenticité. On préfère les documents authentiques aux documents fabriqués, car les premiers sont extraits au monde extrascolaire, donc à leur support naturel, et introduits en situation fictive dans l'acte éducatif. Dépourvu de toute préoccupation pédagogique au départ. Ils se chargent d'attendus didactiques en introduisant dans la salle de cours.

Le recours à ce genre de documents se justifie par le désir de permettre aux apprenants le contact direct avec une situation de communication réelle dans toute sa complexité intégrant des paramètres divers tels que : statuts et rôles des acteurs de l'échange, les relations qu'ils entretiennent, les moyens mis en œuvre, la forme de l'échange, les circonstances spatio-temporelles de la communication... La langue qu'on y emploie n'est plus la langue modèle des méthodes précédentes, mais la langue requise et adaptée à la situation de communication en question. <sup>2</sup>L'armure des documents authentiques va de l'affiche, de l'annonce, à la chanson, au poème, aux horaires de chemin de fer, au calendrier, au livret scolaire de l'élève.

Donc l'utilisation des documents authentiques se justifie au point de vue :

- 1- de la motivation d'un apprenant débutant, s'il peut comprendre des échanges réels dès le début de son apprentissage.
- 2- de l'autonomie de l'apprenant, car les documents authentiques imposent le développement des stratégies de travail par référence au document que l'apprenant pourra réinvestir en dehors de la salle de cours. De cette manière, on forme les apprenants à « apprendre à apprendre ».

---

<sup>1</sup>Robert .J-P, op.cit, pp.18-19.

<sup>2</sup>Galisson .R, op.cit, pp 85, 88.

3- le recours aux documents authentiques se justifie aussi par l'exposition de l'apprenant à des aspects de l'usage langagier que les méthodes traditionnelles n'enseignaient pas, qui ne sont pas décrits mais qui mériteraient de l'être.

4- les documents authentiques permettent aussi des analyses pour déduire les règles de fonctionnement du processus communicatif dans la langue enseignée apprise.

Bref, ce qu'on recherche de nos jours dans le document authentique, c'est à la fois le fonctionnel et la motivation par le fonctionnel. Ce qui nous amène à conclure que l'approche communicative peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée.

### **4- Du mécanisme au cognitivisme**

De nos jours, la didactique générale des langues étrangères (désormais DGLE) ne veut plus être section ancillaire de la linguistique. Elle s'ouvre à l'interdisciplinarité, en interrogeant la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatolinguistique, l'ethnographie de la communication, la pédagogie générale, les sciences de l'éducation, l'idéologie, la politique, etc. l'époque est révolue où les didacticiens faisaient surtout confiance aux disciplines linguistiques, pour améliorer l'enseignement des langues étrangères. En se tournant de préférence vers la socio- et la psycholinguistique, ils adoptent une attitude conséquente avec le choix qu'ils ont fait de centrer l'acte éducatif sur l'apprenant, désormais appréhendé comme un individu social à part entière, non comme une simple machine à engranger du langage<sup>1</sup>.

Désormais, on peut se rendre à l'évidence que le tournant sociolinguistique est bien pris, dans la mesure où la transformation des besoins langagiers en actes de parole – avant leur traduction en formes linguistiques – procède du dogme d'une véritable description des usages sociaux. Quant à la psycholinguistique, elle a eu du mal à se faire une place en DGLE. Elle y est cependant parvenue, en faisant valoir sa dimension originale. Au travers d'études comme celles de T. Slama-Cazacu sur la syntaxe mixte, partant du constat qu'il ya une base sémiotique commune aux comportements verbaux et non-verbaux dans la communication en face à face, S.C montre qu'un ordre des signes non verbaux existe dans l'énonciation, comme un ordre des signes verbaux existe dans l'énoncé, et que ces deux ordres sont plus ou moins isomorphes. Cette notion de syntaxe mixte intéresse au plus haut point la didactique DGLE, parce qu'elle va dans le sens :

---

<sup>1</sup>Galisson .R, op.cit, p.35-36.

- d'une recherche sur la compétence communicative, qui intègre très précisément la compétence linguistique ;
- et d'une étude de l'optimalisation des signes non-verbaux dans le processus d'apprentissage.

Aujourd'hui la DGLE considère que le développement langagier est déterminé par des facteurs multiples et interdépendants, peuvent ainsi constituer un compromis entre les positions extrêmes du behaviorisme et de l'innéisme. Une première forme d'approche interactive est celle qui, prenant appui sur la théorie piagétienne, met surtout l'accent sur les relations entre le développement langagier et le développement cognitif en général. Cette approche partage avec l'approche linguistique l'idée que le développement est avant tout guidé par une structuration interne et que le langage est un système symbolique gouverné par des règles. Mais elle considère que celui-ci est une des formes d'expression de la cognition et que son acquisition est contrainte par le développement des capacités cognitives générales. Le débat sur le langage et l'apprentissage qui opposa en 1975 Piaget et Chomsky est resté célèbre : tandis que Chomsky argumentait en faveur de la spécificité et de l'innéité des structures linguistiques, Piaget défendait une théorie constructiviste où les structures du langage de l'enfant ne sont ni innées ni acquises mais résultent de l'interaction entre un certain niveau de développement cognitif et un certain environnement linguistique et social<sup>1</sup>. L'enfant à l'école assimile une langue étrangère tout autrement qu'il n'assimile sa langue maternelle. Presque aucune des règles de fait si bien étudiées dans le développement de la langue maternelle ne se retrouve sous une forme tant soit peu similaire dans le processus s'assimilation d'une langue étrangère par l'écolier. Piaget dit avec justesse « [...] le langage des adultes n'est pas, pour l'enfant, comme est, pour nous, une langue étrangère que nous apprenons (c'est-à-dire un système de signes correspondant point pour point à des notions déjà acquises) [...] ». En partie parce qu'il existe des significations de mots toutes prêtes et développées, qui ne sont que traduites dans la langue étrangère, c'est-à-dire grâce au fait même que la langue maternelle a atteint une relative maturité, et en partie parce qu'une langue étrangère, comme le montre une étude spéciale, est assimilée dans un tout autre système de conditions internes et externes, ce processus d'assimilation d'une langue étrangère, ce processus d'assimilation d'une langue étrangère présente des traits qui diffèrent très profondément

---

<sup>1</sup>Ducrot .O & Schaeffer .J-M, *nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, édition du seuil, 1995, p.143.

de ceux qui se manifestent au cours de l'assimilation de la langue maternelle. Des développements qui s'effectuent selon des voies différentes, ne peuvent aboutir à des résultats parfaitement identiques. Or, il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue étrangère dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s'est faite il y a bien longtemps dans de tout autres conditions. Cependant, ces différences, si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal<sup>1</sup>.

C'est tout particulièrement sur le rôle de l'environnement et de l'*input* linguistique et sur l'importance du contexte dans lequel s'élabore le langage qu'insistent ceux qui étudient « l'interaction sociale », définissant une deuxième forme importante d'approche interactionniste. Une telle démarche pour favoriser l'accès au sens, en effet, impose inévitablement de se poser la question du rôle de la langue déjà connue dans une approche de signes en langue inconnue.

### 4.1-La fonction du déjà-là

Dans l'acte éducatif, la langue maternelle n'est plus un tabou, elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages et, à ce titre, réhabilitée, l'approche cognitiviste relève donc d'une approche indirecte de la langue étrangère, puisqu'elle a recours à la langue maternelle (acceptation de la comparaison, et même de la traduction, pour faire réfléchir l'apprenant :

- sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence ;
- sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère (-particulièrement dans le domaine grammatical, où les carences en langue maternelle se font durement sentir en langue étrangère-).

Selon Vygotsky, l'assimilation d'une langue étrangère est aussi un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle (implique l'existence d'un système déjà développé de significations), qui est le résultat d'un long développement. L'apprentissage de la langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. Goethe l'avait fort bien compris, lui qui disait : « celui qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne

---

<sup>1</sup>Piaget .J, *la représentation du monde chez l'enfant*, cité introduction, 1980, p.309.

propre ». Les recherches confirment entièrement cette idée, car elles montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept<sup>1</sup>.

### 5-L'appropriation

L'appropriation par l'apprenant de savoirs et surtout de savoir-faire linguistiques, ou plus exactement, d'habilités à coproduire de la parole en français, est l'objectif à atteindre lors de la mise en place d'une relation didactique d'enseignement et d'apprentissage en FLES. Il faut entendre appropriation avec son sens habituel de rendre propre à un usage personnel. En didactique, appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes (apprentissage/acquisition). A cet effet l'apprentissage désigne l'ensemble de conduites, plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).

On insiste généralement, après Krashen, sur la différence entre ces deux processus : l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme.<sup>2</sup>

#### 5.1-L'acquisition

L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère par simple réactivation des processus d'acquisition.<sup>3</sup>

Le processus d'acquisition des langues a fait l'objet de nombreuses recherches, que l'on peut classer en quatre courants :

1- Skinner (et le courant behavioriste) conçoivent l'acquisition comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés. C'est-à-dire, que la parole, tout comme le comportement humain est prévisible à partir de ses conditions externes de son apparition ;

---

<sup>1</sup>Vygotsky .L-S, *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), Paris : Messidor (Terrains), 1985, p.305.

<sup>2</sup>Cuq .J-P & Gruca .I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Didier-Hatier, 2005, pp.113-114.

<sup>3</sup>Gaonac'h .D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1987, p.134.

2- Chomsky et les générativistes postulent l'existence du *Language Acquisition Device* (LAD) tandis que Lenneberg défend l'idée de structures psychologiques latentes (*Latent Psychological Structures*). Ce courant est basé sur le postulat de l'existence de facteurs internes, biologiquement programmés ;

3- le constructivisme de Piaget pose également l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme fonctionnel et cognitif ;

4- Vygotsky et Bruner (conception socio-cognitive) soulignent l'importance des facteurs sociaux dans l'acquisition, en particulier la collaboration en interaction.[...]. Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et sur le bilinguisme ont abouti à des modèles dans lesquels la langue maternelle joue des rôles variables (transferts, interférences, séparation complète des deux systèmes ou coordination, système associant langue maternelle et langue étrangère).

### 5.2-L'apprentissage

Bernard Py, présente l'acquisition comme le « développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » et l'apprentissage comme une « construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes-notamment métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer ». Il n'y aurait pas, selon lui, d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage. De même, on peut dire il n'y a pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont « acquis » sans qu'ils aient véritablement été enseignés.<sup>1</sup>

Jean-François de Pietro et Bernard Schneuwly affirment les influences réciproques entre apprentissage et acquisition « il nous semble que, tout particulièrement dans le domaine des langues, l'« acquisition naturelle » est souvent survalorisée, idéalisée, nous empêchant réellement d'aller voir ce qui se joue, et comment, dans les apprentissages plus formels, cela quand bien même une part importante de nos apprentissages est effectuée dans des contextes de formation institutionnalisés, et quand bien même les modes de transmission scolaires sont si prégnants dans notre culture qu'ils en viennent parfois à influencer le comportement des acteurs même dans les

---

<sup>1</sup>Py .B, « *Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique* », Crédif-Hatier, LAL, 1994, p51.

situations d'interaction les plus quotidiennes, par exemple lorsqu'ils ont appris scolairement une langue.<sup>1</sup> »

### **6-Interaction : apprendre et enseigner**

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel (Lycée), cas de notre étude, l'acte d'enseigner concrétise donc une illustration majeure de la procédure de modification organisée du comportement. Ce processus scolaire intentionnel se caractérise par sa vocation d'agencement d'un grand nombre d'interventions éducatives entre elles. Apprendre et enseigner seront dès lors deux démarches complémentaires et interactives. Aucun maître n'enseignera sans avoir au moins l'intention et l'espoir que l'élève apprendra. Enseigner est, en principe, la part du formateur et c'est sa tâche privilégiée, tandis qu'apprendre correspond à la part de l'élève, c'est la tâche spécifique dévolue au formé. Or lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est à lui-même de prendre ses décisions, avec l'assistance d'un conseiller, expert en apprentissage.

Dans la scène didactique, chacun fait donc une partie du chemin. Enseigner est une action qui vise à produire des effets d'apprentissage, c'est-à-dire à modifier le comportement. Dans les faits, cependant, il y a souvent une dissociation entre ce que le maître enseigne et ce que l'élève apprend, car apprendre suppose toujours l'assentiment et l'activité de la personne, qui doit construire son savoir. Pour être efficace, il faut qu'il ait interaction entre ces deux projets enseigner et apprendre.<sup>2</sup>

Aujourd'hui les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la notion d'âge auquel commence l'acquisition, étant donné que celle-ci est aussi un élément différenciateur. Les chercheurs s'accordent sur la distinction entre l'exposition : ce à quoi l'apprenant est exposé (en anglais Input), et la saisie : à ce qui est effectivement saisi par l'apprenant (en anglais intake/output).<sup>3</sup>

### **7- La méthode naturelle de Krashen (Input Hypothesis)**

Essentiellement, la conception de l'apprentissage/acquisition d'une L2 est fondée sur la théorie de l'apprentissage/acquisition élaborée par Krashen. Dans son approche théorique, il propose une explication fort simple de l'acquisition, qui repose sur l'hypothèse des données intelligibles (Input hypothesis). Cette hypothèse consiste à dire

---

<sup>1</sup>De Pietro .J-F & Schneuwly .B, « *Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle ?* », *Etudes de linguistique appliquée*, n °120, didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, 2000, p.462.

<sup>2</sup>Minder .M, *Didactique fonctionnelle, " Objectifs, stratégies, évaluation "*, le *cognitivism opérant*, 9<sup>e</sup>édition, 2007, pp.15-16.

<sup>3</sup>Cuq .J-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* ASDIFLE, Edition Michèle Grandmangin, Paris, 2003, pp.12-13.

qu'il y a acquisition quand il ya compréhension du message « *the input hypothesis claims that we acquire language in an amazingly simple way – when we understand messages* ». Le processus d'acquisition étant inconscient suit un ordre grammatical largement prédéterminé basé sur une règle « I : i+1 »: we move from i, our currant level, to i+1, the next level along the natural order, by understanding input containing i+1. En milieu naturel, l' «input» est beaucoup trop complexe pour des débutants en L2. Le milieu de la salle de classe est considéré comme susceptible de favoriser l'acquisition d'une L2 chez les débutants : il est en effet possible de fournir des « doses concentrées » d'input de compréhension significative, à un niveau légèrement au dessus du niveau de compétence des acquérants [I+1].<sup>1</sup>

Tout d'abord, c'est l'enseignant qui est la principale source de compréhension. L'essentiel de la classe de L2 doit être consacré à fournir de « l'input » de compréhension visant à favoriser l'acquisition. L'enseignant étant le principal instigateur de cet « input » expose massivement l'acquérant à la langue cible, tout en lui fournissant le plus grand nombre d'indices possibles (contexte, situation, gestes, etc.) de manière à en faciliter l'interprétation. Selon Krashen le processus d'apprentissage repose sur des efforts de compréhension et de mémorisation des règles apprises. En production les deux processus sont utilisés. A cet effet, il propose son hypothèse du moniteur comme modèle de performance en L2 : « le moniteur est l'ensemble des connaissances explicites, des règles formulées, de la compétence consciente de l'apprenant qui se manifeste surtout au moment de l'énonciation et seulement pour contrôler la grammaticalité des énoncés, le moniteur ne pouvant enclencher lui-même un énoncé.<sup>2</sup> ». Tout adulte selon Krashen dispose d'un moniteur, jouant le rôle d'une sorte d' « éditeur » qui corrige ou modifie la forme des énoncés lorsqu'ils sont émis. La correction peut s'effectuer non seulement après mais avant l'émission. Même si l'on sait maintenant qu'une part de notre faculté d'apprendre une langue (maternelle et étrangère) est innée, il n'en reste pas moins vrai que nous ne pouvons acquérir une langue sans y être exposé. L'exposition (l'input) est donc à la base de cet apprentissage qu'elle provoque et qu'elle nourrit à la fois. Chaque exposition à la langue cible, fournit à l'apprenant l'occasion de relever –consciemment ou inconsciemment- des données linguistiques, des phonèmes, des mots de vocabulaire, des combinaisons de mots, des

---

<sup>1</sup>Krashen (1985 :2-7), in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.61.

<sup>2</sup>Bibeau .G « *La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques* », Bulletin de L'ACLA (Association canadienne de linguistique appliquée), 1983, p.103.

structures de phrases... qu'il associe aux autres paramètres de la communication : le statut, l'attitude, les gestes des locuteurs, la situation où ils se trouvent<sup>1</sup>. Bien entendu, la compétence des locuteurs n'égale pas généralement celle des locuteurs d'une L1. Ce qui nous amène à conclure, pour que la donnée devienne intelligible, il faut que l'apprenant lui soit effectivement ouvert, en d'autres termes, l'attitude, la motivation et l'état d'esprit général constitue un filtre affectif qui s'interpose entre le mécanisme d'acquisition et les données sémantiques exposées à l'acquérant. Krashen affirme que si ce filtre n'existe pas lors de l'acquisition de la première langue, c'est que la communication en L1 réfère pour l'essentiel à un environnement immédiat et qu'elle est facilitée par des éléments non verbaux importants ; en outre, la signification y est de toute première importance, et non la forme du message, à la différence de ce qui se passe en L2, en particulier dans les contextes scolaires d'où l'idée qu'une « approche naturelle » de l'acquisition de L2 serait bien venue, avec des activités impliquant l'affect et les ressources propres de l'apprenant dans sa totalité d'être humain<sup>2</sup>. Krashen en conclut que, plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition, et inversement. Dans l'acquisition, le filtre affectif serait un meilleur prédicteur de succès que l'aptitude<sup>3</sup>.

### **8- de l'input à l'output**

De nos jours, les projets éducatifs se préoccupent d'abord de l'apprenant, c'est-à-dire aussi qu'il met l'accent sur l'output (ce que fait l'apprenant de ce qui lui est présenté), l'apprenant n'est plus considéré comme un être recevant passivement de l'enseignant un ensemble de stimuli extérieurs, comme c'était le cas pour la psychologie behavioriste. L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui prédispose d'être influencé avant tout par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même.

L'apprenant est considéré comme un être actif capable de traiter de l'information allant de l'intrant (input) à l'extrant (output). L'énergie physique reçue de l'environnement est envoyée au cerveau où elle subit une première transformation au niveau de la mémoire sensorielle : une partie de l'information est rejetée et la partie sélectionnée est acheminée vers la mémoire à court terme. Là, l'information est codée, c'est-à-dire

---

<sup>1</sup>Defays J-M, *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Margada éditeur, 2003, p.220.

<sup>2</sup>Martinez .P, *La didactique des langues étrangères*, Editions "Que sais-je ?", Paris, 1996, pp.35-36.

<sup>3</sup>Germain .C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international « DLE », 1993, p.249.

qu'elle est intégrée à l'information déjà connue et stockée dans la mémoire à long terme en vue d'une éventuelle réutilisation.<sup>1</sup>

En recourant aux ressources de son interlangue, l'apprenant va pouvoir produire des énoncés en langue étrangère, aussi approximatifs soient-ils, qui lui permettront de communiquer tant bien que mal avec son interlocuteur, un natif en situation réelle, le professeur ou un condisciple en classe. Le professeur peut agir au niveau de ces productions en les provoquant, tantôt à l'occasion d'exercices formels de *drill* (des répétitions systématiques pour acquérir des automatismes) ou de questions fermées, tantôt à l'occasion d'exercices plus libres, de questions ouvertes ou d'activités créatives. A cet effet, la compréhension mutuelle pouvant être atteinte en dépit des formes incorrectes. On déduit que, pour arriver à une bonne maîtrise de la L2, l'« input » compréhensible seul n'est pas suffisant et qu'il faut, en outre, que l'apprenant puisse produire un énoncé (output) non seulement compréhensible mais correct. C'est dans la production de cet « output » compréhensible qu'il pourra remarquer ses lacunes d'ordre linguistique soit de façon interne en recourant à son propre système de référence (de contrôle), soit au cours de l'interaction : l'apprenant peut demander un éclaircissement, une reformulation correcte, lui faire signaler l'erreur, lui corriger directement et explicitement. Par conséquent, toutes les réactions du professeur aux performances, heureuses ou malheureuses de l'apprenant sont donc de nouvelles occasions d'apprentissage car elles représentent des données qui sont réintroduites. Le processus d'acquisition se nourrit ainsi non seulement des performances réussies, mais aussi des erreurs commises et des réactions qu'elles ont provoquées chez l'interlocuteur.<sup>2</sup>

Une autre considération de poids milite en faveur du processus d'acquisition de la L2 celle du travail de groupe entre « apprenants ». C'est ici que commence réellement l'autonomie, quand les membres de chaque groupe ont une tâche spécifique à organiser et à réaliser sans le contrôle direct et systématique du professeur, et sans oublier de faire varier les niveaux des participants et le type de tâches communicatives auxquelles ils se sont confrontés ; étant donné que plus le niveau des participants est élevé plus le nombre de ces séquences (tâches communicatives) augmente.<sup>3</sup> Les apprenants sont appelés à communiquer en langue étrangère, et si l'on veut qu'ils communiquent dans la classe de langue étrangère, il faut qu'ils s'y sentent à l'aise. La communication - étant à

---

<sup>1</sup>Duquette .L., « *Les habiletés réceptives : Situation actuelle et perspectives pédagogiques* », Les presses de l'université d'Ottawa, 1989, pp.27-28.

<sup>2</sup>Defays .*Op.cit.*, pp.222-223

<sup>3</sup>Swain & Lapkin (1998 :70), in Matthey M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, p.64.

la fois l'objet et le moyen de l'apprentissage – est tributaire effectivement du bon fonctionnement du groupe des apprenants et des bonnes relations entre ses membres. La bonne symbiose n'est donc pas un luxe dans le cadre des méthodes communicatives, mais une condition cruciale qui réclame toute l'attention de l'enseignant qui veillera à construire progressivement et adroitement le groupe de classe, pour que chacun en fonction de sa personnalité, de ses capacités, de ses aspirations ... y trouve sa place quant à l'enseignant, il observera cependant comment se manifestent les participants dominants, suiveurs, indépendants, comment s'organisent les collaborations (pour les travaux d'équipe) ou les concurrences, comment se constituent les sous-groupes<sup>1</sup>.

Dés lors, on pourrait être tenté à expliquer la raison pour laquelle les interactions entre apprenants octroient un cadre peu menaçant à l'occurrence de séquences de négociation du sens porteuses d'input compréhensible et par conséquent elle (l'interaction) peut être peu ou prou favorable à l'acquisition. En guise de conclusion et dans le cadre de notre recherche, nous sommes amenés à faire porter l'essentiel de notre attention sur l'apport du travail de groupe comme étant un contexte favorable à l'acquisition de la L2, puisqu'il favorise la négociation du sens, en focalisant l'attention des apprenants à la fois sur le sens (la compréhension ou l'input) et sur les formes (la production du message ou l'output).

### **9-Les stratégies d'apprentissage**

La stratégie, comme nous l'apprend l'étymologie (du grec *stratigchia*, mot dérivé de *stratigos* « général, stratège »), est à l'origine un terme militaire, qui s'est étendu ensuite, par analogie, à d'autres domaines (économie, sport, etc.) et signifie en règle générale : « l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but ». (Dictionnaire Lexis). En didactique des langues, pour l'approche actionnelle – approche qui utilise le plus le concept stratégie – « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». Depuis les années 1970 et la fin du structuralisme, la didactique des langues s'appuie sur l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée. C'est cette aptitude appelée *métacognition* qui permet à l'apprenant de réguler et de superviser son propre apprentissage. Ce faisant, l'apprenant met en œuvre des stratégies dites *métacognitives* qu'il associe, pour s'approprier des *stratégies de communication*, à des *stratégies d'apprentissage*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Defays .J-M, *Ibid*, pp. 106-107.

<sup>2</sup>Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.190.

En se focalisant sur l'apprenant, on débouche sur un projet éducatif qui privilégie l'apprentissage. Par ailleurs, la langue étant considérée comme appartenant à celui qui la possède ou qui l'apprend, c'est-à-dire, à quelqu'un qui se situe dans un lieu sociologique déterminé, qui a son statut propre, on en déduit qu'il existe des stratégies d'apprentissage, différentes d'un individu à l'autre.<sup>1</sup> Considérant l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, il ne s'y prend pas de manière aléatoire mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. En psychologie cognitive, dit Daniel Gaonac'h, « il s'agit d'une notion reliée à celle de métaconnaissance, c'est-à-dire, à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental »<sup>2</sup>. Pour Daniel Véronique est <sup>3</sup>« un locuteur pourvu de “stratégies” qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère ». Il cite comme exemple, les stratégies décrites par FrauenFelder et Porquier<sup>4</sup>: « l'inférence, la mémorisation, la répétition, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc. ». On pourrait y ajouter, avec Jean-Paul Narcy, le transfert, la signification, la généralisation, l'induction, la déduction, etc. : La liste n'est pas exhaustive. Les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème. Ainsi, selon Patrick Anderson « Le mot stratégie (...) traduit le souci d'élaborer une pratique fondée en raison. (...) elle participe également de l'idée que ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opérations reconnaissables (identifiables) et reproductibles<sup>5</sup>.

Quand on parle d'apprentissage d'une langue, il n'est pas moins nécessaire de s'interroger sur ce qu'il faut entendre par « apprendre » que sur ce qu'il faut entendre par « langue ». La psychologie cognitive et la neuropsychologie sont actuellement en plein essor et sont appelées dans un proche avenir à apporter de nouvelles explications à ce sujet. <sup>6</sup>Pour les cognitivistes, apprendre consiste à établir des rapports entre des données extérieures et des représentations internes. L'apprentissage ne nous permet pas

---

<sup>1</sup>Galisson .R, Op.cit, p47.

<sup>2</sup>Gaonac'h .D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1987, p.111.

<sup>3</sup>Veronique .D « *Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : Fiches et chantiers en didactique des langues étrangères* », Etudes de linguistique appliquée, n°120, didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, 2000, p408.

<sup>4</sup>Frauenfelder .U & Porquier .R, « *Les voies d'apprentissage en étrangère* », travaux de recherche sur le bilinguisme, 1979.

<sup>5</sup>Anderson .P, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999, pp.80-81.

<sup>6</sup>Defays .J-M, *Le français langue étrangère et seconde*, 2003, pp.190-191.

seulement d'accumuler de nouvelles connaissances, de produire de nouvelles réponses aux stimuli du monde extérieur, mais surtout d'affiner, de varier, de développer nos processus psychiques, nos modèles cognitifs, nos constructions mentales (de perception, de mémorisation, de raisonnement) qui déterminent nos décisions et nos actions, et qu'il est possible d'analyser et de contrôler dans une certaine mesure – Piaget estimait à ce propos qu'au contact de données extérieures, le processus d'apprentissage – que l'on peut taxer de « constructiviste » ou d'« interactif » - repose sur trois processus suivants :

a - l'assimilation des données extérieures qui sont ajustées pour correspondre aux représentations internes (les schèmes) ;

b - l'accommodation : si cette assimilation n'est pas possible, ce sont inversement les schèmes mentaux qui s'ajusteront aux données extérieures, et qui pourront ainsi s'améliorer, s'enrichir ;

c - l'équilibration majorante : si la disparité entre les données extérieures et les représentations mentales est très importante (au point de provoquer un déséquilibre), ces dernières seront restructurées en vue de construire des schèmes plus puissants qui tiennent compte des nouvelles données.

Pour cela, l'apprenant – toujours selon Piaget – doit pouvoir coordonner les données auxquelles il est exposé, généraliser à partir d'un certain nombre de cas, et finalement en abstraire des modèles, en prenant conscience si possible de sa démarche.

### **10-L'apport du bilinguisme sur l'acquisition de la L2**

Il existe un certain flou terminologique concernant le mot. Certains le réservent pour désigner l'utilisation de deux langues, et distinguent les situations de bilinguisme, de trilinguisme, de quadrilinguisme et de plurilinguisme. C'est une acception du terme qui s'est rencontrée surtout dans les années 70. D'autres auteurs – les plus nombreux – considérant que toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus, font de bilinguisme un emploi générique.<sup>1</sup>

Grosjean insiste sur le fait que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une compétence communicative égale à celle des monolingues, mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à

---

<sup>1</sup>Mackey, (1982), In Moreau .M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Pierre Margada, 1997, p.61.

l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication.<sup>1</sup>

Etant donné qu'on ne peut pas cerner les critères distinctifs discrets qui permettent de juger qu'une personne est bilingue. L'approche fonctionnelle pose les questions suivantes : Quand, où, avec qui et pourquoi telle langue est utilisée dans tel contexte ? C'est dire que les chercheurs envisagent le fonctionnement langagier des individus bilingues en tenant compte des contextes d'utilisation des langues et des dimensions culturelles propres à ces contextes.<sup>2</sup>

Ludi et Py définissent aussi le bilinguisme fonctionnellement, dans le sens où ils traitent de la façon dont le « plurilinguisme utilise ses connaissances » et où ils réfléchissent aux « relations entre le bilinguisme de l'individu et la juxtaposition de plusieurs langues dans un même groupe ». À l'ensemble des travaux publiés aujourd'hui réfutent « l'hypothèse déficitaire », et proposent une conception qui voit l'individu bilingue comme le lieu où deux langues et deux cultures sont en contact, se rencontrent, et se fondent une nouvelle entité.<sup>3</sup> C'est d'ailleurs dans la même perspective que les chercheurs envisagent le terme de « contact de langues ». Dabène L « l'activité langagière des sujets en position de plurilinguisme est généralement le lieu de contacts et d'échanges entre les systèmes linguistiques placés en présence à l'intérieur d'un seul et même individu ».<sup>4</sup>

Toutes les définitions citées supra insistent surtout sur l'aspect individuel du bilinguisme. Or, on note dans la dernière édition du nouveau Petit Robert (2000) la définition du mot « bilinguisme » a été complétée par la phrase suivante qui ne figurait pas dans l'édition de 1993 : « situation d'un pays qui a deux langues officielles. Le bilinguisme canadien ».<sup>5</sup> Cette définition fait donc clairement état de la dimension sociale du bilinguisme. Les deux dimensions, individuelle et sociale, permettent de distinguer les différents travaux et leurs approches méthodologiques, selon qu'ils s'intéressent au bilinguisme en tant que phénomène individuel ou en tant que trait propre à un groupe ou à une société. Mais, comme dans toute distinction, il ne s'agit pas

---

<sup>1</sup>Grosjean, (1985), In Hélot. C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007, p.24.

<sup>2</sup>Baylon, (1991 :39-40), in Hélot. C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007, p.25.

<sup>3</sup>Ludi & Py, *Etre bilingue*, Berne : lang, 1986, p.11.

<sup>4</sup>Dabene .L, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994, p94.

<sup>5</sup>Petit Robert (2000 :250), in Hélot. C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007, p.25.

d'envisager les deux termes de façon dichotomique. En effet, l'utilisation que fait un bilingue de ses langues est liée au contexte social dans lequel il vit et à la configuration de ses langues dans ce contexte. Et il est clair que les attitudes envers les langues et les représentations qu'elles suscitent au niveau individuel ont un effet sur le maintien ou la disparition d'une langue dans une société.<sup>1</sup>

Hamers et Blancs, tout en utilisant le mot bilinguisme dans son acception sociale et individuelle, ont introduit le terme « bilingualité » qui s'applique plus particulièrement au niveau individuel. Ils définissent la « bilingualité » comme « l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats langagiers ; cet état varie sur un nombre de dimensions. Quant au terme « bilinguisme » dans un sens qui inclut peu ou prou implicitement l'idée de bilingualité et qui désigne de façon plus large « l'état d'une communauté qui se réfère à la présence simultanée de deux langues dans la communauté. »<sup>2</sup>

La question de la bilingualité a fait l'objet d'études psycholinguistiques du bilinguisme depuis les années 60. On a prétendu trouver deux types de codifications associatives (le type mixte ; angl. : compound bilingualism), quand il y a association d'un mot avec son équivalent dans l'autre langue (petit déjeuner =breakfast), par opposition au type parallèle (angl. : coordinate bilingualism), quand il y a association avec deux types de repas différents. Toutefois, la possibilité de classer ainsi les bilingues est devenue fort discutable.<sup>3</sup>

Parmi les expériences menées dans le domaine de l'acquisition plurilingue. Citons celles réalisées par Jasone Cenoz au Pays Basque qui mettent l'accent sur les effets du bilinguisme sur le développement d'une compétence en troisième langue (L3). L'auteur souligne que « l'acquisition d'une langue est plus facile pour ceux qui ont déjà une deuxième langue [...] les études sur la relation entre bilinguisme et acquisition d'autres langues indiquent que les effets du bilinguisme sont soit positifs soit neutres ». Par ailleurs, Jasone, en mettant l'accent sur l'influence du bilinguisme dans le processus d'acquisition d'autres langues. Il se fonde, d'une part, sur des explications d'ordre cognitif en se référant au degré d'interdépendance entre les langues et au développement des capacités métalinguistiques (à travers les activités de construction des rapports sémantiques, d'interférence, de traduction, etc.), et, d'autre part, sur des

---

<sup>1</sup>Helot .C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007, p.29.

<sup>2</sup>Hamers & Blanc, *Bilingualité et bilinbualisme*. Bruxelles : Margada, 1983, pp.446-448.

<sup>3</sup>Moreau .M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Pierre Margada, 1997, p.63.

explications d'ordre psychosocial, en considérant que le bilinguisme comme un facteur motivant pour aller vers d'autres langues.<sup>1</sup>

### 10.1-L'interlangue

Tout porte à croire, en effet, que le plus grand débutant ne commence jamais un apprentissage à partir de rien. Non seulement, il profite de ses expériences et connaissances linguistiques et interculturelles antérieures au travers de sa langue et sa culture maternelle. Or, il peut arriver que sa langue maternelle soit proche de la langue cible et qu'elle ait emprunté quelques mots à celle-ci. Dans les années septante, la fossilisation de l'interlangue est largement étudiée. On assiste à une confrontation dans la revue *Language Learning* entre les tenants d'une explication psychologique et les chercheurs qui invoquent des raisons sociales, extralinguistiques, pour expliquer le phénomène.

L'interlangue, à ses origines, avait été défini par Selinker comme un système hypothétique fondé sur le rendement observable qui résulte des efforts de production dans une langue cible par un apprenant (*a hypothetic system based on the observable output which results from a learner's attempted of a TL norm*<sup>2</sup>). Le Dictionnaire Larousse définit l'interlangue comme «un système intermédiaire, plus ou moins stabilisé, fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence<sup>3</sup>». Ainsi, l'interlangue, en tant que mécanisme psycholinguistique et de transfert de connaissances, s'associe étroitement à l'acquisition d'une langue étrangère seconde. A cet effet, l'interlangue a gagné peu à peu l'enseignement des langues pour devenir opérationnelle dans le contexte de la classe, partant du constat que certaines erreurs commises par les élèves ne sont pas dues au hasard mais peuvent être expliquées de façon systémique. La compréhension de ces systèmes sous-jacents permet d'accéder aux stratégies d'apprentissage des élèves et donc, pour l'enseignant, de favoriser les plus performantes. A cet effet, Vogel en a montré tout l'intérêt pour la classe de langue.<sup>4</sup>Bernard Py, à la suite de Vasseur et Arditty, a mis en évidence les limites d'une notion qui prend suffisamment en compte les dimensions interactionnelles et contextuelles des productions et le fait que cette fragile construction linguistique est «un processus plus qu'un résultat», l'interlangue étant conçue comme «une

---

<sup>1</sup>Cenoz .J, «*l'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque* », Acquisition et interaction en langue étrangère, 1997, p.160.

<sup>2</sup>Selinker .L, «*L'interlangue* », IRAL, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10, n°3, 1972, p.214.

<sup>3</sup>Dubois .J, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p.253.

<sup>4</sup>Vogel .K, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse : P.U. Du Mirail, 1995, p.95.

multiplicité hétérogène de microsystèmes instables ». Ces constructions langagières sont éminemment tributaires des divers environnements dans lesquels les individus évoluent et des interactions langagières qui s’y déroulent.<sup>1</sup>

Entre l’input et l’output sur lequel peut agir directement l’enseignement, l’interlangue de l’apprenant resterait, par contre, un domaine réservé qui ne relèverait plus de l’enseignement à proprement parler ; mais sur l’apprentissage qui suivrait sa logique propre, et sur lequel on n’a encore que peu de connaissances et encore moins de prise. [...]. Il faut savoir que l’interlangue est non seulement une reconstruction permanente, mais une succession d’états conditionnés par les stratégies d’apprentissage mises en œuvre, donc variable d’un sujet à un autre. Autrement dit, l’interlangue caractérise l’apprenant, dans la mesure où elle est dépendante de sa stratégie d’apprentissage<sup>2</sup>. En fait, l’apprenant établit son microsysteme linguistique en utilisant une série de stratégies cognitives complexes que les neurolinguistes n’ont pas encore toutes élucidées : il émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu’il a pu assimiler ou, à l’inverse, il met à l’épreuve des exemples, une règle qu’on lui a proposée, il opère des transferts d’une situation, d’une langue à l’autre.

On englobe par conséquent, que l’interlangue en tant que mécanisme intermédiaire joue un rôle important pour la valorisation des acquis des apprenants. Lors de l’acquisition d’une langue étrangère, l’intégration de nouvelles données à l’interlangue entraîne des modifications peu ou prou importantes. Ce mécanisme devient plus complexe mais aussi plus productif : quand ces nouvelles données n’entrent en contradiction avec aucun élément préexistant du système, celui-ci s’en trouve simplement enrichi ; dans le cas contraire, l’apprenant sera contraint de procéder à une accommodation, voire à une restructuration de son interlangue, et ainsi de passer au palier suivant.<sup>3</sup>

### 10.2-L’erreur

La reconnaissance du bien-fondé du principe socio constructiviste selon lequel on apprend une langue en fonction de ce que l’on connaît déjà (sa langue maternelle) fait que les manuels scolaires et les enseignants de langue en général organisent leurs activités de réflexions sur la langue autour des écarts entre la langue maternelle et la

---

<sup>1</sup>Py .B, « *Didactique des langues étrangères et recherches sur l’acquisition. Les conditions d’un dialogue* », ELA, 2000, p.401.

<sup>2</sup>Galisson .R, *H’hier à aujourd’hui la didactique des langues étrangères*, Paris 1980, p 45.

<sup>3</sup>Defay .J-M, *op.cit*, p.222

langue de scolarité<sup>1</sup>. Dans la mesure où l'une des fonctions majeures de l'enseignant est alors d'encourager l'apprenant, donc de lever les obstacles aux tentatives de communication, la conséquence directe de cette attitude est d'élargir les possibilités d'expression spontanée. Par ailleurs, comme l'erreur est considérée non plus comme une faute, mais comme une fenêtre ouverte sur les stratégies d'apprentissage de l'élève, les didacticiens la provoquent quand elle ne se manifeste pas. Ils le font, par exemple, dans des « exercices » dits de latéralisation, qui consiste à susciter des erreurs là où les informations déjà recueillies sont insuffisantes pour émettre un diagnostic.<sup>2</sup>

Les erreurs se manifestent dans l'interlangue de l'apprenant : « En didactique des langues, on désigne par l'interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. »<sup>3</sup>.

A partir où les didacticiens cherchent :- à comprendre l'erreur (au lieu de la refuser) ; à l'intégrer à l'acte éducatif (pour en faire un allié stratégique) ; ils sont déjà sur la voie d'une pédagogie de l'erreur. Mais la mise au point de cette pédagogie passe par l'ouverture de nombreux chantiers de recherches, dont certains seulement sont aujourd'hui en état d'exploitation. A cet effet, la notion d'erreur devient dès lors plus raffinée que celle de faute. En envisageant l'erreur en termes à la fois linguistiques et sociolinguistiques, c'est-à-dire dans une perspective communicative. En considérant que l'apprenant : connaît la règle ; ou ne la connaît pas ; ou la connaît, mais ne l'applique pas ; ou ne sait pas s'il la connaît ou ne la connaît pas. Donc en reconnaissant plusieurs types d'erreurs :

-l'erreur par méconnaissance d'une règle linguistique, dite erreur de compétence (que l'apprenant ne peut pas corriger sans l'aide de l'enseignant, ou du groupe en formation, ou d'une grammaire, d'un dictionnaire, d'un manuel, etc.) ;

-l'erreur par non application d'une règle linguistique connue, dite erreur de performance ou lapsus (que l'apprenant peut corriger par lui-même) ;

-l'erreur par méconnaissance ou non application d'une règle sociolinguistique, dite erreur de stratégie de communication (exemple : solliciter l'attention d'un inconnu pour lui demander un renseignement, en le hélant d'un trottoir à l'autre).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Bailly .D, *Didactique de l'anglais*, vol.1 et vol. 2, Nathan, 1997, p.98. ; CAIN A(dir.), *L'analyse d'erreurs : accès aux stratégies d'apprentissage. Une étude inter-langues, allemand, anglais, arabe, chinois, portugais*, INRP, 1989.

<sup>2</sup>Galisson .Ibid, p59.

<sup>3</sup>Cuq .J-P (2003), in Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.82.

<sup>4</sup>Galisson .R, Op.cit, p61.

La thèse d'Astolfi, défendue dans son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner* : « les élèves ont leur propre logique et les erreurs qu'ils commettent ne sont pas exemptes de valeur. L'imperfection est une condition obligée d'un véritable apprentissage.<sup>1</sup> ». ici, on considère qu'il n'est pas suffisant de cataloguer l'erreur, mais il faut comprendre pourquoi elle a été commise, afin d'être en mesure de la corriger en connaissance de cause. On essaie donc de chercher ses origines du côté : de la langue maternelle de l'apprenant, mais aussi de sa stratégie d'apprentissage (utilisation peu ou prou systématique de la généralisation, de l'analogie, etc.) et même de la méthode d'enseignement utilisée (ce qui met en jeu la responsabilité de l'enseignant). On englobe par conséquent que l'erreur devient un facteur positif de détection et de régulation, un objet de confrontation créateur de conflit cognitif.

### 10.3- Contact de langues et alternance codique

Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence, mais pourrait-on dire, de collage, du passage en un point de discours, que l'on appelle *mélange de langues* (sur l'anglais *code mixing*) ou *alternance codique* (sur l'anglais *code switching*), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre<sup>2</sup>. Cette notion, est issue des études sur le « bilinguisme » et le contact de langue. Elle peut se définir, selon J.J. Gumperz, comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents<sup>3</sup>.

Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue. Au niveau individuel, le contact des langues se traduit par un état de bilinguisme, définit comme « un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique ». <sup>4</sup>

La plupart des études semblent montrer qu'en milieu institutionnel, la focalisation sur la forme prend le pas sur l'attention portée au contenu des échanges ; ainsi Bange

---

<sup>1</sup>Astolfi J-P, *L'erreur, outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997b, p.77.

<sup>2</sup>Calvet .L-J, *La sociolinguistique*, Collection, Que sais-je ?, 6<sup>e</sup>édition mise à jour, 2009, p22.

<sup>3</sup>Moreau .M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Pierre Margada, 1997, p.32.

<sup>4</sup>Hamers & Blanc, *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Margada, 1983, p.448.

remarque que « le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts. La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : l'objet thématique de la communication n'est plus au centre de la communication ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte. »<sup>1</sup>

Ce phénomène n'est pas sans incidences, la L1 est fréquemment convoquée, tant de la part des élèves que de celle des enseignants, pour gérer la communication, introduire, développer ou préciser les explications et commentaires d'ordre métalinguistique. La focalisation est axée sur la forme des échanges et sur leur régulation. Il semblerait donc, dans cette perspective, que la L1 favorise une mise au second plan du thème de la communication, pour en valoriser plutôt l'adéquation formelle<sup>2</sup>. Cambra et Nussbaum l'affirment, en notant que « cette distribution des langues répond généralement à un besoin de faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe, mais aussi qu'il correspond à une représentation de l'apprentissage comme un processus axé plutôt sur l'intériorisation de règles linguistiques que sur la pratique de la communication.[...] il y a là une représentation de la langue, une conception des contenus d'apprentissage limitées aux aspects morphologiques et lexicaux qui exclut la dimension de la communication. Le fait de produire en L1 les échanges qui servent pour gérer la réalisation des activités montre une priorisation des formes linguistiques hors contexte au détriment de la communication réelle pour le déroulement des activités. »<sup>3</sup>

Il apparaît alors légitime de considérer que l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes, ce qui renforce ici l'efficacité communicative et le potentiel acquisitionnel de la classe de langue.<sup>4</sup>Un autre indice apparaît lorsqu'on examine la manière dont les recours à la L1 interviennent dans les interactions : *les interactions-tremplins* (qui favorisent l'appropriation linguistique), plus efficaces sur le plan de la progression de l'apprentissage, « sont plus souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés

---

<sup>1</sup>Bange .P, « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2* (notamment dans ses formes institutionnelles) », AILE n°1, 1992, p.73.

<sup>2</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001, p.62.

<sup>3</sup>Cambra .M & Nussbaum .L, « *Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant* », études de linguistique appliquée, n°108, 1997, p.432.

<sup>4</sup>Moore .D, 1996; Lüdi. 1999) in Castellotti .V, *op.cit*, p.62.

à attirer l'attention sur l'alternance [...], alors que les *alternances-relais* (qui favorisent le déroulement de la communication), davantage tournées vers la progression de la communication, « se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens [...] ».<sup>1</sup>

### **11- L'apport de l'approche socioculturelle sur l'acquisition d'une langue étrangère**

Les travaux dans le domaine de la linguistique de l'acquisition, comme dans tout champ de connaissances traversé par la dualité de l'inné et de l'acquis, accordent peu ou prou d'importance aux dimensions extralinguistiques du développement de la compétence linguistique. Les travaux qui s'inscrivent à l'intersection de la linguistique de l'acquisition et du courant interactionniste thématisent tout particulièrement la dimension sociale de l'acquisition, sans toutefois pouvoir toujours l'identifier au sein de l'interaction.

Les théories sociales ont acquis une certaine influence sur les pratiques éducatives actuelles dans les facultés d'éducation et dans le milieu éducatif. Les théories socioculturelles sont en vogue amenant avec elles des principes tels que l'enseignement centré sur l'élève, l'importance de la métacognition lors de l'apprentissage, du dialogue et du travail de groupes afin d'augmenter les connaissances des apprenants. Le domaine de l'enseignement des langues ne s'exempt pas de ce phénomène et on voit de plus en plus de recherches qui préconisent le travail de groupes afin que les apprenants puissent approfondir leurs connaissances dans la langue cible<sup>2</sup>.

Les recherches qui tendent vers une théorie socioculturelle proviennent des idées de Vygotsky. C'est tout particulièrement sur le rôle de l'environnement et de l'input linguistique et sur l'importance du contexte dans lequel s'élabore le langage qu'insistent ceux qui étudient « l'interaction sociale », définissant une deuxième forme importante d'approche interactionniste, partiellement inspirée quant à elle par l'œuvre de Vygotsky. Dans cette perspective, une importance particulière est attachée à l'étude du développement pragmatique et des fonctions de communication, à l'étude des interactions de l'enfant avec l'entourage et des formes particulières du langage adressé à l'enfant.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Moore .D, « *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* », AILE, n°7, 1996, p.117.

<sup>2</sup>Lantolf .J-P, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000, p.77.

<sup>3</sup>Ducrot .O & Schaeffer .J-M, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Editions du seuil, 1995, p.157.

L'un des concepts le plus connus de Vygotsky est la zone de développement proximale, ce concept permet de rendre compte de l'apparition des formes supérieures d'activités intellectuelles chez l'enfant, comme la construction des concepts mathématiques ou l'apprentissage de l'écrit ou encore celui d'une L2. La zone proximale est définie par la distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte. A cet effet, Vygotsky insiste sur l'importance de la collaboration interpersonnelle dans l'acquisition du langage et par conséquent sur son rôle dans le développement des facultés cognitives<sup>1</sup>.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la notion d'étayage est intimement liée à la zone proximale de développement, puisqu'elle englobe toutes les formes d'aide et d'assistance qui permettent à un élève de résoudre un problème qui se serait précisément avéré insoluble sans cette aide. Le maître agit en tant qu'expert pour recentrer la tâche et en simplifier le contexte, il se propose à ses apprenants comme modèle à différents niveaux. Il aide à mettre en rapport moyens et buts, protège le novice contre la dispersion et l'impulsivité, rappelle les contraintes et les ressources, planifie l'activité, évite la « surcharge cognitive », joue sur le poids des contraintes, tire parti des erreurs commises.<sup>2</sup> Dans certaines circonstances, ces fonctions peuvent être assumées par des élèves plus experts. L'assistance à la résolution des problèmes par le biais de l'étayage est donc global, car ce dernier est aussi pluridimensionnel et se situe à tous les niveaux de l'interaction, non seulement au niveau linguistique mais aussi interpersonnel, interactif et thématique.

S'inscrivant toujours dans le champ de la didactique des langues étrangères, il existe différentes approches pédagogiques (task-based) et les projets éducatifs (project-based) qui permettent aux enseignants d'offrir des tâches ou projets de nature authentiques aux étudiants. Ces approches pédagogiques mettent l'accent sur les interactions, la conversation et l'utilisation de la langue en contexte authentique. On conçoit, en effet, quand les apprenants travaillent en collaboration (en groupes) les connaissances ainsi que les représentations de ces connaissances et de leur appropriation se construisent, se négocient et se vérifient dans l'interaction, en particulier dans des interactions faisant

---

<sup>1</sup>Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996, pp.101-116.

<sup>2</sup>Meirieu & Grangeat, (1997) in Minder .M, *Didactique fonctionnelle*, " Objectifs, stratégies, évaluation ", le cognitivisme opérant, 9<sup>e</sup>édition, p.177.

intervenir, outre les apprenants potentiels, des participants plus compétents, enseignants ou locuteurs experts<sup>1</sup>.

Les études des psychologues sociaux, qui définissent et tentent d'explicitier le fonctionnement des représentations sociales (Jodelet 1989, et Guimelli 1994) sont abordées de différentes manières et sans grands liens entre eux. Ils fournissent certains des instruments nécessaires, ceux-ci sont repensés et reforgés à la lumière des travaux qui considèrent que les processus acquisitionnels sont étroitement liés aux processus interactionnels.

L'une des interrogations principales de la théorie socioculturelle porte sur la façon dont le langage médiatise l'activité mentale. Doise en analysant les articles parus dans *The European Journal of Social Psychology*, constate que la majorité des travaux propose des explications en terme de psychologie intra-individuel, c'est-à-dire que les auteurs de ces travaux considèrent avant tout les individus comme des organismes intégrateurs et organisateurs de l'information, qui discutent et évaluent cette information en compagnie d'autres sujets, mais qui la traite individuellement. Ces processus ont trait à la perception, à la sélection, au stockage, au rappel et à la reconstruction de l'information. Les ressources cognitives permettent de mener à bien les informations (les données de la langue cible) qu'il reçoit. De ce fait, il va sélectionner certaines données, en fonction de la tâche, du but de l'interaction, de ses interlocuteurs, etc. on ne peut cependant pas considérer l'acquisition uniquement comme une configuration des données sélectionnées et on postule que l'apprenant, en fonction des connaissances déjà acquises, reconstruit une bonne partie des données procurées par son environnement.

D'autres travaux prennent en compte la dynamique des processus individuels. On peut faire l'hypothèse que les premiers moments de l'interaction revêtent une importance particulière pour les participants, en particulier dans une situation exolingue où les enjeux liés à la face peuvent se trouver amplifiés en raison de l'asymétrie linguistique. L'image réciproque que les participants ont d'eux-mêmes avant l'interaction proprement dite est brusquement confrontée à la réalité du déroulement de l'échange, et cette image est susceptible d'être modifiée, confirmée ou infirmée par les modalités de ces premiers échanges<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001, p.9.

<sup>2</sup>Matthey .M, *Op.cit*, pp.118-131.

### Conclusion

On englobe par conséquent que la L1 s'élabore d'une manière inconsciente en faisant corps avec des structures neurophysiologiques prévues, à cet effet, L2 ne saurait reconduire les mêmes processus développementaux. Tout au plus peut-elle prendre appui sur le travail inaugural de L1. Or, afin d'être « langue » et non pas un simple exercice peu ou prou laborieux de mémorisation, L2 doit partager un certain nombre de caractéristiques naturelles avec L1. C'est cela qui a fait dire à Krashen (1982/2009 ; 1981/2002) nous avons à la fois « apprentissage » et « acquisition ».

En effet, autant L1 fait l'objet d'une acquisition parce qu'elle n'engage pas de volonté particulière du sujet de faire un effort, autant L2 ne peut résulter que d'un effort d'apprentissage (formel ou non). Par conséquent, Vygotsky affirme que l'assimilation d'une langue étrangère est aussi un processus original, car elle utilise tout l'aspect sémantique de la langue maternelle, qui est le résultat d'un long développement.

L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie donc sur la connaissance de la langue maternelle. Moins évident et moins connu est le rapport de dépendance inverse entre ces deux processus : la langue étrangère exerce en retour une influence sur la langue maternelle de l'enfant. Goethe l'avait fort bien compris en disant : « celui qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne ». On peut dire que l'assimilation d'une langue étrangère élève tout autant à un niveau supérieur la langue maternelle de l'enfant que l'assimilation de l'algèbre élève à un niveau supérieur sa pensée arithmétique, car elle lui permet de comprendre que toute opération arithmétique est un cas particulier de l'opération algébrique, elle lui donne un regard plus libre, plus abstrait et généralisé et par là même plus profond et plus riche sur les opérations utilisant des quantités concrètes.

L'analyse montre aussi que si l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l'une diffèrent de celles de l'autre<sup>1</sup>.

On sent bien là se dessiner une articulation entre des fonctions complémentaires dans l'interaction didactique, où le passage d'une langue à l'autre, apporte indéniablement un plus. Ce bénéfice se traduit à la fois par l'accès à une compréhension renforcée, plus

---

<sup>1</sup>Vygotsky .L, *Pensée & Langage*, traduction de Françoise Sève suivi de commentaire sur les remarques critiques de Vygotsky par Jean Piaget, Paris 1997, pp.305-306.

sûre et plus juste, mais surtout par l'élaboration progressive d'un parler bilingue, ou, plus exactement, de la constitution d'un répertoire verbal plurilingue qui ne se résume ni à l'adjonction, ni à la superposition des capacités discursives multiples des sujets.

Ces caractéristiques apparaissent essentielles d'un point de vue didactique, dans la mesure où elles ont une incidence sur l'apprentissage, pour, selon les cas, le faciliter en permettant de surmonter des obstacles, l'enrichir en rendant possible la saisie d'un plus grand nombre d'éléments en mémoire, l'améliorer en autorisant le recours à des opérations cognitives plus diversifiées. Or, elles ont aussi des conséquences plus générales sur les capacités discursives et communicatives des sujets et sur l'évolution de leurs représentations, en créant les conditions d'un espace bilingue au sein de la classe de langue.

La double articulation interne et externe du développement cognitif, propre à l'approche socioculturelle, tente d'envisager l'acquisition comme un processus qui implique différentes dimensions linguistiques, sociales, affectives et cognitives, dimensions auxquelles l'apprenant est confronté, auxquelles il donne un sens. Cette vision compréhensive de l'acquisition permet donc de penser les articulations et les relais entre ces différentes dimensions, par le biais des significations qu'elles revêtent pour les acteurs apprenants.

# Chapitre III

## Le Recueil des données

#### 1- Méthodologie et démarches d'analyse

Afin d'analyser, d'une part, le fonctionnement des classes et d'identifier les recours possibles à diverses ressources linguistiques dans la co-construction des rapports de places et, d'autre part, le rôle joué par la L1 sur le plan cognitif, soit au niveau inter-psychologique, soit au niveau intra-psychologique, nous adopterons une perspective interactionniste-cognitiviste, qui plonge ses racines dans la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, et la psychologie sociale. Or, ces deux approches (interactionniste/cognitiviste) se distinguent par leur caractère holistique et subjectif (dans la mesure où elles mettent l'individu au centre de ses constructions théoriques). Elles tentent d'envisager l'acquisition comme un processus qui implique différentes dimensions linguistiques, sociales, affectives et cognitives auxquelles l'apprenant est confronté, auxquelles il donne un sens, cette vision compréhensive de l'acquisition implique, d'un point de vue méthodologique que l'on doit pouvoir observer, en temps réel, et dans leur contexte d'occurrence les interactions entre apprenants.

Selon Kerbrat Orecchioni, si l'on exclut de l'interaction tous les éléments non verbaux, on sera donc dans bien des cas incapable de rendre compte de la cohérence du dialogue, dans la mesure où y interviennent successivement des actes verbaux, et non verbaux. [...]. Les comportements non verbaux sont à considérer comme des conditions de possibilité de l'interaction, qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse s'ouvrir/se poursuivre/cesser, les faits les plus pertinents à ce niveau étant la distance proxémique, l'orientation du corps, et le regard. [...]. Il convient, dès lors, autant que possible d'intégrer dans la description et l'analyse les comportements verbaux et non verbaux parce qu'ils peuvent en effet être peu ou prou étroitement associés au déroulement de l'interaction<sup>1</sup>. Ce qui n'implique pas pour autant que l'on veuille réduire le processus acquisitionnel à ses dimensions interactionnelles ou même linguistiques. Cette fameuse intégration ne peut en tout état de cause se faire que progressivement, et de manière très sélective. Au demeurant, il reste possible de dire beaucoup de choses pertinentes sur le déroulement d'une interaction sans disposer des données visuelles. Ce dernier point est capital dans le cadre de notre recherche puisque nous souhaitons également observer le recours à la L1 quand il se situe d'abord au niveau intra-psychologique où des modèles de la mémoire ou de l'apprentissage ont été appliqués aux processus d'acquisition et un consensus s'est établi parmi les chercheurs

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C., *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990, pp.142-154.

pour accepter le postulat selon lequel « les comportements complexes sont bâtis sur des processus simples »<sup>1</sup>.

Ces processus ont trait à la perception, à la sélection, au stockage, au rappel et à la reconstruction de l'information, les ressources cognitives permettant de mener à bien ces opérations et l'apprenant ne peut traiter toutes les informations (c'est-à-dire les données de la langue cible) qu'il reçoit. Il va sélectionner certaines données en fonction de la tâche, du but de l'interaction, de ses interlocuteurs, etc. on ne peut cependant pas considérer l'acquisition uniquement comme une configuration des données sélectionnées et on postule que l'apprenant, en fonction des connaissances déjà acquises, reconstruit une bonne partie des données procurées par son environnement. Le recours à la L1 dans l'interaction, peut aussi avoir des répercussions au niveau interpsychologique, c'est-à-dire, qu'on peut faire l'hypothèse que les premiers moments de l'interaction revêtent une importance particulière pour les participants, en particulier dans une situation exolingue où les enjeux liés à la face peuvent se trouver amplifiés en raison de l'asymétrie linguistique<sup>2</sup>.

L'image réciproque que les participants ont d'eux-mêmes avant l'interaction proprement dite est brusquement confrontée à la réalité du déroulement de l'échange, et cette image est susceptible d'être modifiée, confirmée ou infirmée par les modalités de ces premiers échanges. La notion du contexte y est centrale, on voit qu'il s'agit là d'un objet soumis à un remodelage incessant au cours du déroulement de l'interaction, et dont la propriété essentielle est donc le « caractère dynamique »<sup>3</sup> et évolutif. A cet effet, les interactionnistes ne souhaitent « se priver d'aucune source d'information, sur le cadre interactionnel, sur les participants, sur leurs relations préalables, etc.). Ces informations font partie intégrante de l'interaction.

Reste, en outre à préciser que lors du déroulement de l'interaction, le statut participatif des différents partenaires n'est pas toujours clairement identifiable. Puisqu'on a affaire à des catégories qui sont en continuité les unes avec les autres, ce fait étant corrélatif du caractère non discret de la plupart des marqueurs du statut particulier de tel ou tel auditeur. Ce nouveau positionnement amènera une transformation radicale du rapport de places, ce qui nous amène à conclure qu'il paraît particulièrement important d'insister sur le fait que toute interaction s'édifie par un double positionnement réciproque qui

---

<sup>1</sup>McLaughlin .B & Heredia .R, *Information-processing approaches to research on second language acquisition and use*, 1996, pp.213-215.

<sup>2</sup>Dausendschön-Gay .U & Krafft .U, *Rôle et face conversationnels*. A propos de la figuration en situation de contact. In C. Russier et al, 1991, pp.37-48.

<sup>3</sup>Van Dijk (1977:191), in Kerbrat-Orecchioni .C, op.cit, p.106.

visualise la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus : « Ces deux modes de mise en place du rapport peuvent d'ailleurs jouer concurremment ; mais plus la situation est socialement structurée et formalisée, plus le rapport de places "externe" domine, il ne saurait empêcher l'émergence d'un rapport de places plus "interne" ; réciproquement, plus la rencontre est informelle où le rapport de places n'est pas fixé à priori, plus le second "interne" prend de l'importance<sup>1</sup>. ». Le chercheur dispose, en effet, d'une distance que l'interactant n'a pas lorsqu'il est pris dans l'immédiateté de l'action, il a la possibilité de revenir à loisir sur les données dont il peut faire le tour afin d'étudier un phénomène particulier. Or, pour procéder à exhiber une réflexion approfondie d'un phénomène donné, il nous semble pertinent de suivre en cela d'autres chercheurs ayant travaillé dans une perspective interactionniste qui s'inspire fortement de l'analyse conversationnelle, en ce sens, les analyses présentées dans notre corpus sont avant tout qualitatives (cf Matthey, 1996, Doise, 1983), elles pourraient aussi être qualifiées de cliniques ou d'interprétatives.

Après avoir fait le point sur la méthodologie utilisée et la démarche d'analyse, nous allons dans ce chapitre présenter le terrain et la mise en place du scénario pédagogique.

## **2- Objectifs et délimitation du terrain d'intervention**

### **2.1- Population d'étude**

Le public observé est formé des lycéens de 3<sup>e</sup> année secondaire (lettres et langues étrangères) dans la zone urbaine de l'est algérien et plus précisément dans la wilaya de Skikda. Afin d'analyser le fonctionnement des classes et d'identifier les recours possibles à diverses ressources linguistiques. Notre recherche a eu donc comme lieu d'investigation le lycée Abderahmane elkawakibi. Trois classes de langue ont fait l'objet de notre étude, ils ont de profils linguistiques proches et présentent un degré de bilinguisme comparable que l'on peut qualifier d'asymétrique, caractérisé par une compétence linguistique et communicative moindre en langue cible sauf pour quelques éléments. Si nous avons opté de recueillir nos données dans ce lycée, c'est pour obéir à des raisons essentiellement d'ordre pratique mais qui répondent surtout à nos préoccupations méthodologiques en tant qu'enseignant du français langue étrangère.

Pour la présente recherche, la durée du projet a été de six (06) mois, à raison de deux à trois heures par semaine. D'ores et déjà, notre tâche est d'éclaircir la notion de langue et de culture maternelle et leur association à l'interlangue. Pour ce faire, nous allons présenter le contexte d'une classe de langue étrangère. En s'appuyant sur des éléments

---

<sup>1</sup>Marc .E & Picard .J, *L'interaction sociale*, Col. « Le psychologue », PUF, Paris, 1989, p.46.

choisis au préalable pour chaque groupe d'apprenants. Afin d'obtenir des résultats fiables, les données sont recueillies au moyen de différents outils, notamment des extraits des transcriptions des interactions entre les apprenants et quelques entretiens d'auto-confrontation.

Quant au choix du groupe, nous avons choisi d'observer le cours d'un enseignant qui s'accoutume de faire travailler les étudiants par petits groupes.

#### **3- analyse du corpus : recueil et traitement des données**

L'expression orale étant peu pratiquée dans la classe de langue, l'analyse des interactions et des entretiens des étudiants a relevé quelques situations problématiques. A un premier niveau, que l'on peut dire de surface, nous avons nous-mêmes présenté, lors du premier cours, notre projet de travail aux étudiants sans toutefois préciser l'objectif de notre recherche, nous nous contentons de dire que nous prétendions observer leurs stratégies de travail de groupe étant donné que les activités en petits groupes suscitent des débats et des confrontations entre les cultures. Elles y tiennent une place importante car le désir d'échanger des informations et des points de vue, d'abord à l'intérieur du petit groupe, puis entre les différents groupes, constitue un des meilleurs stimulants de l'apprentissage. Outre ceux-ci, pour qu'on puisse véritablement observer leur recours à la L1. C'est pourquoi, nous leur avons donc expliqué qu'ils devaient s'enregistrer, à l'aide d'un petit magnétophone que nous leur gratifions à chaque fois qu'ils auraient une tâche à réaliser. Or, il faut se rendre à l'évidence que notre présence, tout comme l'obligation qu'avaient les étudiants de s'enregistrer a eu une incidence patente non seulement sur la stabilité de certains groupes mais aussi et surtout sur l'assiduité de certains étudiants. A cet effet, nous n'avons donc transcrit phonétiquement que lorsque nous avons jugé cela crucial à la compréhension de l'extrait.

Force est en effet de souligner que pour obéir aux principes méthodologiques présentés ci-dessus, et tout particulièrement pour interférer le moins possible sur le cours des événements observés, nous avons eu la volonté de ne pas intervenir ni dans la composition des groupes, ni dans le choix de l'enseignant quant aux activités de groupe qu'ils leur étaient assignées. Cela a eu spécialement pour conséquence une certaine précarité au niveau de la composition de certains groupes à qui il arrivait de changer de partenaire.

Comme cité plus haut, nous avons tenté de montrer que le cadre théorique vygotkien reste pertinent pour mettre en place la corrélation entre acquisition d'une langue cible et

interaction, et que le concept de zone proximale de développement doit dorénavant s'appliquer au développement de l'interlangue. Reste maintenant à consolider empiriquement cette affirmation par une analyse interprétative des structures de l'interaction et des formes linguistiques qui s'y trouvent.

Les données sélectionnées dans le corpus ont été enregistrées durant l'année scolaire 2017-2018, au lycée cité supra, le recueil de données s'est déroulé dans six classes, situées dans la même zone géographique de la région, choisies en fonction d'un certain nombre de critères, combinant des conditions d'habitat, différents types de rapport au territoire ainsi qu'une série de caractéristiques de la population en termes démographiques, sociaux.

Les cours avaient une durée d'une heure, ils ont toujours eu lieu à des jours différents. Cela avait pour conséquence que la réalisation des tâches se prolongeait souvent d'un cours à l'autre. Reste à préciser en outre que la majorité des élèves dans les groupes classes partagent la même L1, à cet effet, la sélection s'est faite assez rapidement et disons presque « naturellement ». En effet, très vite, au bout d'un mois, un petit groupe d'étudiants, huit exactement, s'est détaché des autres, de par leur persévérance mais aussi leur sérieux dans la réalisation de la tâche demandée. Quant aux autres, ils avaient énormément de mal à travailler en groupe et finissaient par réaliser la tâche individuellement.

Le corpus réunit d'une part des enregistrements de tutorats entre l'enseignant et ses élèves et, d'autre part, des enregistrements entre les élèves eux-mêmes. L'objectif des enregistrements était d'obtenir un maximum de verbalisation en français pour permettre une évaluation de toutes facettes de leur compétence linguistique dans la langue cible (compétences descriptives, narratives et explicatives ainsi que la compréhension) cela a pour conséquent d'identifier les transformations de l'interlangue des apprenants au sein de notre projet, au niveau de la grammaire, du lexique et de la phonologie.

Afin de mieux collecter les enregistrements, nous étions généralement placés derrière les étudiants, au fond de la salle, ce qui nous a permis de noter les différents emplacements de chaque groupe ainsi que les mouvements des uns et des autres, cela nous a, par conséquent, énormément aidé pour les transcriptions des données, surtout quand les groupes se sollicitaient les uns les autres et également pour comprendre la signification de certains passages. Toutefois, il nous a été impossible de tout noter, de ce fait, nous avons eu, occasionnellement, des difficultés à identifier certaines voix.

Notre présence physique à un nombre important de cours nous a autant permis de s'impliquer dans l'ambiance du groupe classe, les rapports entre les étudiants, ce qui s'est révélé capital lors de l'analyse des données.

#### **3.1-Transcription des données**

Le but principal de notre recherche est d'analyser le rôle de la L1 dans les pratiques discursives en classe de langue étrangère ainsi que leur contexte d'emploi et les conséquences sur le processus de reconstruction des connaissances. Pour se faire, nous avons adopté la transcription linéaire des interactions. Ce choix se justifie pleinement, par le fait qu'il est le dispositif de recueil de données le plus pratiqué, et sommes toutes, le plus discret pour ce type d'échanges. A cet effet, nous avons donc obtenu des données principalement verbales et parfois paraverbales que nous avons transcrites le plus soigneusement possible, en essayant de mentionner tout ce que nous entendons.

#### **3.2- Analyse des données**

Le type de croisement qui a été repéré tout au long de notre parcours est les variations de l'interlangue des élèves. Plus particulièrement, ces variations concernent les divers savoirs linguistiques acquis en langue maternelle (l'arabe). Néanmoins, cette étude visera uniquement l'évolution de l'interlangue chez les élèves algériens. Par conséquent trois niveaux ont été repérés en ce qui concerne les transformations de l'interlangue des élèves, au niveau de la grammaire, du lexique et de la phonologie. Or, avant d'envisager les différents niveaux et leur spécificité en les illustrant par un exemple d'interprétation de données, il convient de rappeler ce que j'entends par le terme de « phénomène observé ».

La méthodologie adoptée ici est celle de l'analyse conversationnelle d'un corpus orientée vers l'identification d'observables acquisitionnels. De ce fait, elle est avant tout linguistique, dans la mesure où elle repose sur le repérage et la description des observables contenant des indices linguistiques et conversationnels des différents phénomènes extralinguistiques (cognitifs, relationnels, situationnels et identitaires, ainsi que ceux liés aux représentations des interlocuteurs). Ces observables sont constitués d'une part par la forme des productions linguistiques et la structure de l'interaction, d'autre part, par le contenu et la fonction des énoncés et de l'interaction.

Cela étant dit, il reste possible et même nécessaire de considérer que la transcription phonétique comme étant la plus fidèle mais surtout difficilement praticable pour le lecteur, à cet effet, nous n'avons donc transcrit phonétiquement que lorsque nous avons

jugé cela crucial à la compréhension de l'extrait, comme le montre bien l'exemple ci-dessous.

Les serfs payaient les redevances

Ainsi, dans cet extrait, les étudiants s'interrogent sur la prononciation du mot serfs sans la transcription phonétique il aurait été difficile d'identifier voire même de comprendre l'enjeu de l'échange.

Etant donné que nous ne disposions que de données verbales et para-verbales, et pour une présentation plus exhaustive, la transcription qui nous a semblé la plus pertinente et assurant une meilleure lisibilité est la transcription linéaire avec retour à la ligne. Elle permet, plus ou moins, d'agencer sous une forme écrite des données orales difficilement identifiables autrement dans leur ensemble, et offre une forme d'objectivation du regard de l'observateur.

#### 3.3-Présentation du corpus

Notre tâche se doit dès lors de :

- dresser l'inventaire des marqueurs relevés en cours des situations favorables à l'implication ;
- de catégoriser les types de tâches en fonction de leur potentialité dans ce domaine.

Le temps dispensé à chaque tâche était le même pour tous les groupes et rares étaient ceux qui parvenaient à terminer dans les temps voulus. Or, il est à signaler que les étudiants refusent catégoriquement d'être enregistrés ce qui explique que la manipulation peu ou prou heureuse du magnétophone était véritablement une tâche quasi-impossible. Ce qui nous a amené à se contenter de la transcription.

Le corpus clos est constitué de 1525 minutes de transcription, soit à peu près vingt cinq heures et demie au total, distribuées comme suit :

Corpus	Date du cours	Dyades	Durée des cours
A	01-10-2017	Moncef et Lynda	1 heure
	04-10-2017	Oussama et Lyna	1 heure
	10-10-2017	Lotfi et Sarra	1 heure
	25-10-2017	Maria et Nadia	1 heure
B	07-11-2017	Moncef et Lyna	1 heure
	15-11-2017	Ouassama et Lynda	1 heure
	22-11-2017	Lotfi et Sarra	1 heure
	29-11-2017	Maria et Nadia	1 heure
C	03-12-2017	Moncef et Sarra	1 heure

### Chapitre III. Le recueil des données

	11-12-2017	Oussama et Nadia	1 heure
	09-01-2018	Lotfi et Lyna	1 heure
	16-01-2018	Maria et Lynda	1 heure
D	21-01-2018	Moncef et Nadia	1 heure
	25-01-2018	Oussama et Sarra	1 heure
	05-02-2018	Lotfi et Lynda	1 heure
	14-02-2018	Maria et Lyna	1 heure

Pour chaque cours et chaque dyade, nous avons en outre procédé, après la transcription, à une classification en fonction des diverses tâches réalisées, de la manière suivante :

Corpus	Tâche à réaliser	Code d'identification
A	Exercice sur les pronoms compléments n° 1	Pr compl (1)
	Production écrite : réemploi des pronoms compléments	Pr compl (2)
	Analyse d'un texte argumentatif	analyse
B	Analyse d'un texte argumentatif	Texte Arg
	Formulation des hypothèses de sens	Formul
	Production écrite : réemploi des connecteurs	Produc
C	Analyse d'un texte argumentatif	Texte argu
	Production d'un texte argumentatif	Produc
D	Analyse d'un texte argumentatif	Texte arg
	Exercice sur les propositions relatives	Prop rel

Ce corpus mentionné supra sera entièrement reproduit en annexe. Nonobstant, au vu de sa longueur, nous avons ciblé l'impression de quelques activités sur lesquelles a porté la plus grande partie de nos analyses.

Chaque extrait présenté dans les chapitres suivants sera identifié au préalable par le corpus auquel il appartient suivie de la tâche réalisée. Viendront ensuite les initiales des étudiants, puis la mention des tours de parole concernés.

#### **4- Motivation du choix du texte argumentatif**

##### **4.1- Panorama sur les pragmatiques de l'argumentation**

Les études d'argumentation exploitent particulièrement la théorie des actes de langage de J.L.Austin *Quand dire c'est faire* (1962, trad. Fr.1970), notamment dans la version de J.R.Searle, *les actes de langage* (1969, trad.fr. 1972). Cette recherche fait

généralement appel à la théorie de la conversation proposée par H.P.Grice (Logique et conversation, 1975, trad.fr.1979). Ces nouvelles approches ont rendu possible les études des argumentations dites »quotidiennes »ou « communes », menées hors cadre institutionnel. Elles ont permis de mesurer les évolutions qu'ont subies les « grands genres » rhétoriques, et de dépasser cette notion de genre vers l'étude du débat argumenté en général, qu'il soit ou non polémique<sup>1</sup>.

#### 4.2- Les discours autour du mot argumentation

Le mot argumentation lui-même est d'abord un mot de la langue française ordinaire. A ce titre il n'échappe pas au lot commun des mots de la langue, qui est de fonctionner en réseau. Ce fait a des conséquences certaines pour la réflexion sur l'argumentation.

Notre choix pour ce type de texte se justifie pleinement par le fait que :

« L'argumentation a une face **cognitive** : argumenter c'est exercer une pensée juste, par une démarche analytique et synthétique, on structure un matériau ; puis, on met en examen un problème, on réfléchit, on explique, on démontre, au moyen d'arguments, de raisons, de preuves. On fournit des causes. La conclusion de l'argumentation est une découverte, elle produit de l'innovation, ou rien moins que de la connaissance. »

« L'argumentateur déploie l'intuitif. Il articule une logique à un discours, dans une **langue** maîtrisée où s'exprime une pensée correcte, mais également séduisante, qui sait être sérieuse ou ironique, sans cesser d'être cohérente. »

« L'argumentation fonctionne en situation, dans la **vie courante**. Dans la sphère sociale, elle touche à l'économique (elle permet de faire de la publicité, elle aide à vendre), au judiciaire (procès), à la politique, et au pouvoir. On argumente dans toutes les situations où existe une alternative, portant une possible contestation, où l'on doit (se) justifier, où l'action doit être engagée et la juste décision prise. »

« L'argumentateur ayant du goût pour l'**examen critique**, ses capacités se manifestent dans le débat d'idées, où des opinions sont confrontées, rencontrent des objections et sont réfutées : la multiplication des points de vue conduit à la tolérance, ce qui n'implique pas que l'on renonce à convaincre son partenaire. Elle permet une prise de distance qui permet de faire le meilleur choix. »

« Mais il faut se méfier de cet angélisme. La discussion tourne facilement à la **dispute**. L'argumentation est une activité suspecte, avec ses paralogismes, sophismes, pseudo-raisonnements captieux et fallacieux. Elle laisse le champ libre arguties et à la mauvaise foi. L'argumentateur devient un raisonneur, un ergoteur, un sophiste.

---

<sup>1</sup> Plantin. C, *L'argumentation*, Mémo Seuil, Paris, 1996, p.12.

L'argumentation n'est que le masque d'un pur rapport de forces : on s'efforce alors de mettre au point des stratégies, d'utiliser des armes pour gagner, dans un combat auquel met fin le point d'orgue d'une argumentation capable de river le clou d'un adversaire, à qui l'on a fait perdre le fils de son discours. <sup>1</sup>»

Le texte supra, produit d'un montage de termes fréquemment associés à l'argumentation, permet de se faire une première idée de ce réseau.

#### 4.3-Formation des dyades

Afin que les élèves arrivent à réaliser les tâches de la manière la plus efficace possible, il importe que l'enseignant se préoccupe de la formation des équipes lors de la planification de l'activité, et ce, en fonction de son intention pédagogique.

Bien que, intuitivement, nous supposons que certaines caractéristiques personnelles des étudiants ou encore la taille des dyades aient un effet sur l'efficacité du travail de groupe.

Nous n'avons malheureusement pas trouvé d'indication quant au nombre idéal de membres dans une équipe ou à la composition en terme de genre, d'origine ethnique, d'âge ou de toute autre variable que revient la tâche de planifier ce qui lui semble le plus approprié en fonction d'une activité précise, en s'appuyant particulièrement sur son expérience et sur les activités passées, quelles aient été positives ou non.

#### 4.4-Déroulement de la séance

Séance : date (voir le tableau ci-dessus)

Durée de la séance : 1heure

Interlocuteurs : les étudiants des classes de terminale

Situation : Les étudiants se trouvent dans une salle de classe du Lycée Abderahmane elkawakibi pour un apprentissage comportant diverses tâches. Afin de mener à bon escient les activités proposées par l'enseignant. On a sollicité le travail de groupe, de ce fait, on leur a demandé de se scinder en groupe. Ces groupes mettent en présence des étudiants plus ou moins homogènes et dont l'arabe est leur langue maternelle. Ce protocole mis en place permet l'analyse des interactions et par conséquent l'acquisition de la langue française.

Afin de mener à terme notre parcours, nous avons accordé lors de notre pratique une attention particulière à la rubrique (**le débat d'idées**) dont l'art de convaincre constitue l'élément crucial. Quant à la séquence grammaticale, notre choix s'est orienté vers la

---

<sup>1</sup>Op.cit, pp.15-16.

substitution, en mettant en exergue les pronoms compléments avec ses différentes catégories les pronoms compléments directs / et indirects.

**Séquence1 :** Argumenter : **l'Art de convaincre**

Intitulé du thème : **Le progrès technique, le monde d'aujourd'hui**

Sous peine d'être mal compris de ses élèves, l'enseignant propose des stratégies qui peuvent leur faciliter la tâche. Il a commencé par s'assurer que les groupes fonctionnent en étroite synergie et qu'ils se trouvent donc placés sous la dépendance d'un centre commun, à cet effet il a proposé deux volets pour l'étude du dit texte :

**Le premier** sera consacré à **l'Atelier de montage d'énoncés** (reconstitution de textes) durant lequel l'enseignant a proposé une batterie d'activités axées sur plusieurs thèmes, ces activités sont :

#### **Activité 1**

Voici deux productions écrites, l'une sur le **thème d'internet**, l'autre sur celui de **la vie à la campagne**.

Retrouvez l'ordre logique des phrases ou des propositions de ces deux productions écrites en vous guidant par les indices que contiennent les phrases de chacune des deux productions.

#### **Activité 2**

Sur le thème du téléphone portable, produisez un texte s'inscrivant dans le canevas suivant :

\*introduction

- introduire le sujet, poser le problème

\*Développement

- Enoncer la thèse 1

- Enoncer la thèse 2

\*conclusion

- synthèse

#### **Activité 3**

Les parties d'une production écrite sur le thème de l'avenir de l'humanité vous sont données en désordre. Rétablissez l'ordre logique des éléments de cette production.

Pour retrouver l'ordre logique de l'énoncé, l'enseignant leur a demandé dans un premier temps de repérer les mots susceptibles afin de les aider à reconstituer l'énoncé.

#### **Activité 4**

L'enseignant a proposé une structure toute faite.

Sur des thèmes de votre choix (la télévision, la téléphonie mobile, Internet, les O.G.M.), il leur a demandé d'imiter la structure proposée supra.

Quant à la deuxième rubrique intitulée **Petite fabrique de textes**, elle se subdivise en deux parties, la première réservée au **compte rendu critique d'un texte argumentatif**, la deuxième partie est exclusivement consacrée pour les **productions écrites** des élèves. Durant la séance, l'enseignant procure une somme d'activités :

#### Activité 1

Faites le compte rendu critique du texte 3.

#### Activité 2

Faites le compte rendu critique du texte 5.

#### Activité 3

Poser le problème, énoncer la thèse réfutée

\*Pour chacun des thèmes suivants, formulez la question **brûlante à débattre**

Internet- les O.G.M – la mondialisation – l'automobile – le tourisme – les énergies nouvelles (l'énergie solaire, l'énergie éolienne, l'énergie nucléaire).

\*Pour chacun des thèmes suivants, formulez la **thèse réfutée**

Internet- les O.G.M – la mondialisation – l'automobile – le tourisme – les énergies nouvelles (l'énergie solaire, l'énergie éolienne, l'énergie nucléaire).

#### Activité 4

Préférez-vous vivre en ville ou à la campagne ?

Justifiez votre point de vue.

Utilisez le canevas suivant.

- Je préfère de loin la campagne

- Je préfère de loin la ville.

- Pour trois raisons, **d'abord** – argument pour ou contre + **au contraire** + argument pour ou contre.

- **Ensuite** + argument pour ou contre + **par contre** + argument pour ou contre.

- **Enfin** + argument pour ou contre + **En revanche** + argument pour ou contre.

#### Activité 5

\* **Imiter des structures**

Sur des thèmes de votre choix, imitez les structures des extraits suivants.

Nb : les structures seront présentées dans les annexes.

#### Activité 6

La même consigne que celle de l'activité précédente, l'enseignant après avoir présenté un texte de Marcel Pagnol, intitulé TOPAZE, leur a demandé de donner les avantages du Web, en imitant la structure du texte en question.

Nb : Le texte sera exhibé dans les annexes.

#### Activité 7

##### **1- Organisez un débat contradictoire sur l'un des sujets brûlants suivants :**

- la malnutrition dans le monde,
- la délinquance juvénile, l'usage des stupéfiants,
- les droits de l'homme,
- les droits de l'enfant,
- la pauvreté dans le monde,
- le conflit du Proche-Orient,
- la place de l'argent dans la société contemporaine,
- le net recul ou le retour en force des vieilles valeurs telles que la solidarité, la fraternité,
- les effets pervers de la mondialisation,
- la question du bonheur,
- le problème de l'environnement : le réchauffement de la planète.

##### **2- Faites le compte rendu objectif de ce débat. Faites entendre les voix pour et les voix contre.**

#### Activité 8

Un bon nombre de sujets de rédaction.

##### **Sujet 1**

-L'usage du téléphone portable est désormais largement répandu. Cet appareil est accessible à n'importe qui, même les enfants en disposent.

Selon vous, est-ce bon ou mauvais ?

Consigne : Argumentez en vous adoptant le plan suivant :

- \* Thèse adverse
- \* Arguments en faveur de la thèse adverse
- \* Concession ou réfutation
- \* Votre thèse
- \* Arguments + exemples
- \* Conclusion

##### **Sujet 2**

De quoi sera fait le monde de demain ? Un monde meilleur ? Un monde Identique sinon pire que celui d'aujourd'hui ?

Justifiez l'une et l'autre thèse.

Dites laquelle vous privilégiez.

**Sujet 3**

Des millions d'être humains ne mangent pas à leur faim et des millions d'autres meurent de faim.

Est-ce que vraiment une fatalité ?

Argumentez.

**Sujet 4**

**On veut nous faire croire que la colonisation a des aspects positifs.**

Après avoir fait entendre la voix des tenants de bienfaits de la colonisation, réfutez cette thèse.

Faites entendre votre propre voix, énoncez votre thèse et vos arguments.

**Sujet 5**

**L'informatique a de nombreux aspects positifs. Néanmoins, on doit reconnaître qu'elle a aussi des défauts non négligeables.**

Après avoir invoqué d'une part les avantages et d'autre part les inconvénients de l'informatique, exprimez votre point de vue sur la question.

**Sujet 6**

**Certains encensent la bicyclette, elle est regardée comme le moyen de transport urbain le mieux à même d'apporter des solutions réelles aux problèmes liés à la circulation automobile en ville.**

Après avoir invoqué, dans la première partie de votre texte, les avantages de la bicyclette aux plans pratique, économique et écologique, essayez dans la deuxième partie, de nuancer vos propos en invoquant quelques points faibles du vélo, notamment au plan pratique.

**Sujet 7**

**La question du clonage humain à des fins thérapeutiques divise l'opinion.**

Certains y sont favorables, d'autres, au contraire, y sont hostiles.

Après avoir fait entendre les avis des uns et des autres, exprimez votre point de vue.

Il est aussi à noter que pour les élèves puissent réaliser les activités qui leur ont assignées, l'enseignant leur a communiqué un canevas de la polyphonie énonciative au début de la séquence (le canevas vous sera présenté dans les annexes).

**Séquence 2 : Grammaire : La substitution**

**Séance 1 : Les pronoms compléments**

L'enseignant s'est assigné un double propos. Celui de présenter au préalable les diverses règles qui régissent le bon usage du pronom complément, ensuite de proposer une série d'activités afin de vérifier et consolider leur compréhension. A cet effet, le cours s'articule comme suit :

**Les pronoms compléments**

**Règle 1**

**Le choix du pronom dépend de la nature du complément (personne ou une chose) et de sa construction avec le verbe**

**1-Pronoms compléments remplaçant des personnes (ou des animaux)**

Personnes (pronoms sujets)	Construction sans préposition	Construction avec la préposition à (au, aux)	Construction avec la préposition de (du, des) idée de quantité	Construction avec une autre préposition
je	me (m')	me (m')		moi
tu	te (t')	te (t')		toi
il-elle	le (l') – la (l')	lui	en	lui-elle
nous	nous	nous		nous
vous	vous	vous		vous
is-elles	les	leur	en	eux-elles

**2-Pronoms compléments remplaçant une chose ou une idée**

Construction sans proposition	le (l')- la (l')- les
Construction avec la proposition à ( <b>au, à la aux</b> ) complément de lieu	y
Construction avec la proposition <b>de</b> Complément précédé d'un mot <b>de quantité</b>	en

**3-Constructions**

**\*forme affirmative**

Je le vois – je l'ai vu – je veux le voir.

**\*forme négative**

Je ne le vois pas – je ne l'ai pas vu – je ne veux pas le voir

**\*forme interrogative (avec inversion)**

Le vois-tu ? – L'as-tu vu ? Veux-tu le voir ?

**\*forme impérative**

Regarde-le ! – Parle-lui ! – Prends-en !

Ne le regarde pas ! – Ne lui parle pas ! – N'en prends pas !

Nb : toutes ces constructions seront progressivement étudiées dans la réalisations des activités.

**Séance 2 : Date (voir tableau ci-dessus)**

**Les pronoms compléments directs**

Pierre Gerbault n'a pas fini le logiciel. Il **le** finit demain.

Le complément est direct. Il n'est pas précédé d'une préposition.

Elle <b>me</b> connaît
Elle <b>te</b> connaît
Elle <b>le / la</b> connaît
Elle <b>nous</b> connaît
Elle <b>vous</b> connaît
Elle <b>les</b> connaît

Nb : **me, te, le, la** devant voyelle ou **h** : **m', t', l'**

Elle **m'** appelle – Elle **t'** appelle – Elle **l'** appelle.

**\* À la forme négative**

\* Vous connaissez Guy Levaud ?

- Non, je ne le connais pas.

**\* Au passé composé**

\* Vous avez vu l'exposition de Picasso ?

- Oui, je l'ai vue, mais Charles ne l'a pas vue.

**\* À l'impératif**

Écoute-moi !	Ne m'écoute pas !
Écoute-le ! Écoute-la !	Ne l'écoute pas !
Écoute-nous !	Ne nous écoute pas !
Écoute-les !	Ne les écoute pas !

**Nb : accord du participe passé après l'auxiliaire avoir :**

Il s'accorde avec le complément direct quand ce complément est placé devant le verbe.

C'est généralement le cas quand ce complément est un pronom.

\* Tu as vu ces films ? - je **les** ai vus.

\* Tu as pris cette route ? – je **l'**ai prise.

\* Tu as écouté ces chansons ? – je **les** ai écoutées.

**Séance 3 : Date (voir tableau ci-dessus)**

**Les pronoms compléments indirects de personnes**

Je n'ai pas encore répondu à Marie. Je **lui** réponds tout de suite.

Le complément est indirect. Il est précédé de la préposition à.

Elle	<b>me</b>	répond
Elle	<b>te</b>	répond

Elle	<b>lui</b>	répond
Elle	<b>nous</b>	répond
Elle	<b>vous</b>	répond
Elle	<b>leur</b>	répond

\*beaucoup de verbes construits avec la proposition à sont des verbes de communication.

parler à ...	écrire à ...	téléphoner à...
raconter à...	montrer à ...	demander à ...
envoyer à ...	offrir à ...	donner à ...
dire à ...	répondre à...	souhaiter à ...

**\* À la forme négative**

En vacances, vous écrivez à vos amis ? – Non je ne leur écris pas.

**\* Au passé composé**

Vous avez écrit à Pierre ? – Je lui ai téléphoné mais je ne lui ai pas écrit.

**\* À l'impératif**

Écrivez-moi !	Ne me téléphonez pas !
Écrivez-lui !	Ne lui téléphonez pas !
Écrivez-nous !	Ne nous téléphonez pas !
Écrivez-leur !	Ne leur téléphonez pas !

**Séance : 3 Date (voir tableau ci-dessus)**

**Caractériser, mettre en valeur par une proposition relative**

**\* Les propositions relatives**

- Elles permettent de caractériser un nom, de le mettre en valeur ou de combiner deux phrases pour éviter une répétition.
- Le pronom relatif (qui, que, dont, où) remplace le nom qu'il suit.
- Le choix du pronom relatif dépend de sa fonction dans la proposition relative

<b>Marie</b> est allée au cinéma <b>La Pagode</b> avec des amis.
Elle a vu <b>un film</b> très intéressant de <b>Jean-Luc Godard</b> .
Elle aime beaucoup les films de <b>Godar</b> .
Après la séance, Marie et ses amis sont allés au café et ils ont parlé du <b>film</b> .

**Qui** est sujet du verbe de la proposition relative

- \* Marie a vu un film **qui** était intéressant.
- \* Marie, **qui** est allée au cinéma avec ses amis, a vu un film intéressant.
- \* C'est Marie **qui** est allée à La pagode

**Que** est complément d'objet direct du verbe de la proposition relative.

- \* Godar est un cinéaste **que** Marie aime beaucoup.
- \* Le film **que** Marie a vu était intéressant.
- \* C'est un film de Godar **que** Marie a vu.

**Où** est complément de lieu ou de temps de la proposition relative.

- \* La pagode est le cinéma **où** Marie et ses amis sont allés.
- \* La pagode, **où** on passe un film de Godar, est un très joli cinéma de Paris
- \* Le jour **où** Marie est allée au cinéma, je travaillais.

Attention ! Pour mettre en valeur un complément de lieu ou de temps, on utilise la plupart du temps « c'est...que... » :

- \* **C'est** à La Pagode **que** Marie est allée.
- \* **C'est** mercredi **que** Marie est allée à la Pagode

**DONT** est un complément d'un nom ou complément d'un verbe construit avec la préposition « de »

- \* Le film **dont** Marie et ses amis ont parlé était intéressant.
- \* Godard, **dont** le dernier film passe à la pagode, fait toujours des films très originaux.
- \* Godard, c'est le cinéaste **dont** ils ont parlé.

**Chapitre IV**  
**Alternner les langues**  
**Pour quoi faire ?**

### Introduction

Pour tenter de discerner les fonctions remplies par les changements de langue dans l'apprentissage, il convient sans doute, dans un premiers temps, d'opérer quelques rappels sur les spécificités des langues étrangères, en tant qu'objet d'apprentissage et d'enseignement. Comme on a pu le rappeler à plusieurs reprises, les langues en général ne constituent pas tout à fait des disciplines scolaires comme les autres, du fait d'une inscription sociale particulièrement forte et de leur rôle véhiculaire vis-à-vis des autres disciplines. Le fait, notamment, que les langues puissent s'acquérir parfaitement en dehors de toute intervention didactique organisée tend à renforcer l'impression d'artificialité et d'inadéquation de leur enseignement en milieu scolaire, ce qui entraîne bien souvent un flou dans la définition des objectifs visés par cet enseignement.

Mais surtout, au-delà même de ces caractéristiques, l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère comportent un aspect propre, dans la mesure où ils consacrent une asymétrie particulièrement marquée entre l'enseignant et les apprenants. En effet, dans toute situation scolaire, le maître s'avère généralement plus compétent que ses élèves pour ce qui concerne les contenus dont on vise l'appropriation, cependant l'outil linguistique qui permet cette appropriation est le plus souvent partagé de manière relativement équitable par l'ensemble de la classe ; dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objet de l'appropriation est en même temps le moyen de communication utilisé pour parvenir à cette acquisition. Cette situation originale entraîne des effets spécifiques, qui peuvent contribuer à expliciter le jeu de langue dans la classe.

En effet, un autre cas de figure qui fonctionne en étroite synergie avec l'alternance des codes, celui de l'alternance des tours de parole. Ce mécanisme permet à L1 (locuteur 1) d'abandonner son tour à L2 (locuteur 2), et qui font que cette opération de relais de la parole s'effectue sans anicroche, c'est-à-dire sans chevauchement ni silence prolongé est le réglage de l'alternance.

Il convient d'abord de mentionner le cas particulier où les tours de paroles sont gouvernés par une personne extérieure (l'enseignant dans le cadre de notre recherche) à l'échange proprement dit, et qui occupe en quelque sorte la fonction de « distributeur officiel des tours » : président de séance, meneur d'un débat, « modérateur » d'un colloque ; lequel doit assumer, en tant qu'arbitre et gestionnaire de l'échange communicatif, la responsabilité de sa réussite ou de son échec.

Ce cas particulier mis à part, car les changements de tour sont négociés par les protagonistes eux-mêmes du groupe conversationnel, de telle sorte que lorsqu'il a fini

son tour, L1 abandonne la parole à L2, qui s'en empare alors : ce qui pose deux problèmes distincts :

-A quel moment s'effectue l'opération de relais ? (problème de l'emplacement du changement de tour).

-A qui le tour ? (problème de la nature du prochain locuteur « next speaker »).

### **1- Le rôle de l'alternance codique et l'espace interactif dans la co-construction des rôles interactifs**

L'interaction en classe est guidée par un processus d'inférence conversationnelle fondé sur la perception des participants d'indices verbaux et non verbaux qui « contextualisent » le cours de l'activité langagière quotidienne. Ces indices permettent aux participants de reconnaître dans les activités langagières des séquences langagières plus larges par le biais desquelles des contextes peuvent être reconnus. Ainsi, chacun crée et signale des schémas qui servent de cadres aux interprétations des autres participants. Ces indices de signalement créent un réseau cohérent de significations qui permet à l'interaction de progresser et aux mouvements de construire des événements spécifiques. Bien que chacun d'eux ait une signification située et locale, ces phénomènes conversationnels transitoires et transitionnels fournissent un fil thématique continu qui permet aux participants de construire à mesure une suite inférentielle spécifique d'accord.

Si nous voulons étudier empiriquement les phénomènes linguistiques et d'aboutir à plus de précisions, nous devons porter l'essentiel de notre attention sur l'observation des mécanismes réels de la communication quotidienne dans le cadre scolaire et de montrer comment ces processus se rapportent au système plus large de production du savoir<sup>1</sup>. Il faut, en outre, soulever un point de discussion essentiel dans l'étude de l'alternance codique, concerne les motivations de l'alternance et la possibilité de conceptualisation des usages. Un certain nombre d'auteurs considèrent l'alternance codique comme un phénomène occasionnel :

Premièrement, les occurrences d'alternance typiques des interactions « bilingues » seraient fonction de préférences individuelles et leur applicabilité sociale serait imprévisible et ne se soumettrait pas à une généralisation. Cette position de l'avis de C.Myers-Scotton (1993), est un développement à l'extrême de la thèse originale de Gumperz, pour qui, les motivations de l'alternance codique peuvent être répertoriées, sans qu'il soit possible de construire une théorie générale de son application. Gumperz

---

<sup>1</sup>Gumperz .J, *engager la conversation*, « introduction à la sociolinguistique interactionnelle », éditions de minuit, 1989, pp.129-130.

affirme en conclusion que les stratégies d'alternance révèlent des régularités dans l'usage des deux codes, offre une structuration et contribuent à l'interprétation des messages constitutifs et par conséquent à la construction interactionnelle du sens.<sup>1</sup>

Deuxièmement, les alternances « se construisent comme des manifestations d'asymétrie par rapport au partenaire » et c'est plutôt aux procédures d'auto et d'hétéro-facilitation présentes dans la classe de langue entre l'apprenant dans ses rapports avec l'enseignant. Par conséquent, l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère comporte un aspect propre, dans la mesure où ils consacrent une asymétrie particulièrement marquée entre l'enseignant et les apprenants. En effet, dans toute situation scolaire, le maître s'avère généralement plus compétent que ses élèves pour ce qui concerne les contenus dont on vise l'appropriation, mais l'outil linguistique qui permet cette appropriation est le plus souvent partagé de manière relativement équitable par l'ensemble de la classe ; dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'objet de l'appropriation est en même temps le moyen de communication utilisé pour parvenir à cette acquisition. Cette situation originale entraîne des effets spécifiques, qui peuvent contribuer à expliciter le jeu des langues dans la classe ; parmi ceux-ci, on s'intéresse au phénomène de bifocalisation, c'est-à-dire au fait que l'attention des apprenants se focalise alternativement, de manière peu ou prou importante selon les contextes et les locuteurs, sur l'objet thématique de la communication (le contenu) et sur les problèmes rencontrés dans la réalisation des activités de communication (les moyens langagiers d'y parvenir). La plupart des études semblent montrer qu'en milieu institutionnel, la focalisation sur la forme prend le pas sur l'attention portée au contenu des échanges ; ainsi, Bange remarque que « le focus de l'attention des élèves se trouve de ce fait porté vers la langue, vers les moyens de la communication et non vers ses buts.

La bifocalisation propre à la communication exolingue change de nature : 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, il n'est plus qu'un prétexte.»<sup>2</sup>. Ce phénomène a des incidences sur le partage des langues en classe. La L1 est fréquemment convoquée, tant de la part des élèves que de celle des enseignants, pour gérer la communication et pour introduire, développer ou préciser les explications et commentaires d'ordre métalinguistique. Ces dimensions relèvent à l'évidence d'une focalisation sur la forme des échanges et sur leur régulation. Il

---

<sup>1</sup>Moreau M.L, *Sociolinguistique* « concepts de base », Pierre Margada, 1997, p.33.

<sup>2</sup>Bange, P. « *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2* (notamment dans ses formes institutionnelles), AILE n°, 1992, p.73.

semblerait donc, dans cette perspective, que la L1 favorise une mise au second plan du thème de la communication, pour en valoriser plutôt l'adéquation formelle. Cambra et Nussbaum vont dans ce sens, en notant que « cette distribution des langues répond généralement à un besoin de faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe, mais aussi qu'il correspond à une représentation de l'apprentissage comme un processus axé plutôt sur l'intériorisation de règles linguistiques que sur la pratique de la communication. [...] il ya là une représentation de la langue, une conception des contenus d'apprentissages limitées aux aspects méthodologiques et lexicaux qui exclut la dimension de la communication. Le fait de produire en L1 les échanges qui servent pour gérer la réalisation des activités montre une priorisation des formes linguistiques hors contexte au détriment de la communication réelle pour le déroulement des activités. »<sup>1</sup>

Toutefois l'observation attentive de classes de langue en milieu institutionnel à dévoiler que le partage ne s'établit pas toujours de manière contrastée. Lorsque le recours à la langue première est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même initié, soit qu'il poursuive dans cette voie, une grande partie des alternances relevées peut effectivement être souvent analysée comme l'indice d'une fonction régulatrice et/ou métalinguistique ; il s'agit alors essentiellement pour lui

-de gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.

-de contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.

-de mener une réflexion et une explication métalinguistique.

Ces opérations témoignent fortement une focalisation principale sur l'apprentissage, même. Comme dans l'exemple suivant où l'enseignant est directement interpellé pour fournir le mot manquant:

P : « *Mais il y a des faits. Le problème, c'est comment on dit, il y a un projet, il y a un ..... un vrai problème, le, comment on dit, المركبات الفضائية الغير معروفة* ? »

P : « *Mais il y a des faits. Le problème, c'est comment on dit, il y a un projet, il y a un المركبات الفضائية الغير معروفة, un vrai problème, le, comment on dit, المركبات الفضائية الغير معروفة* ? »

« *Les OVNI (objets volants non-identifiés)* »

Lorsque, en revanche, l'initiateur du changement est l'élève, les alternances, qui se manifestent majoritairement en situation de production, témoignent souvent d'appels à

<sup>1</sup>Cambra, M. et Nussbaum, L. « *Gestion des langues en classe de langues étrangères. Le poids des représentations de l'enseignant* », *Études de linguistique appliquée* n° 108, 1997, p.432.

## Chapitre IV Alternner les langues ; Pour quoi faire ?

l'aide ou de bouées destinés à permettre, dans de nombreux cas, la poursuite de la communication et par conséquent, s'assurer qu'il a employé le terme correct. Exemple

E : « *les structures grammaticales sont étroitement liées à la parole, cela étant dit, que passer du temps juste pour des structures grammaticales* شيء مقلق ? ».

P : « *les structures grammaticales sont étroitement liées à la parole, cela étant dit, que passer du temps juste pour des structures grammaticales c'est ennuyeux* ».

Pour qui est familier des situations d'enseignement /apprentissage des langues, il apparaît cependant que ces dimensions sont également partie intégrante des classes dont l'activité discursive fonctionne strictement en langue étrangère. Les fonctions décrites supra y sont également présentes. Même si leurs manifestations y acquièrent parfois d'autres formes. Dès lors, on doit s'interroger sur la spécificité de l'apport que peut constituer le recours à la langue première : ceci ne serait-il qu'un procédé commode, qu'une tentation de céder à la facilité devant le moindre obstacle ou, au pire, qu'un moyen de masquer certaines incompétences ?

Dans une classe, linguistiquement homogène, lorsqu'on observe de plus près certaines des productions recueillies des apprenants, on peut constater, dans la plupart des cas que les marquent traduisant les alternances du code ne se superposent pas, mais se combinent aux différents procédés constitutifs des discours de la classe de langue (reprises, rappels, reformulations, appréciations ...) ces dispositifs, loin de s'exclure, se complètent au contraire pour faire acquérir ainsi plus de poids à certains segments ou à certaines formulations. Ainsi, l'enseignant répète ici mot pour mot en arabe l'explication qu'il a donnée une première fois en français, on peut alors supposer que le changement de langue accroît l'efficacité de la répétition.

La faune et la flore

P. les éléphants et les girafes ne sont pas des carnivores, cependant l'ours est un carnivore

L. non, hein ++ je pensais euh : même l'ours est un herbivore ↓

P. un herbivore ↑ vous savez que les herbivores ne mangent que les herbes, n'est-ce pas ↑

L. dans ce cas là ↓ même les chats le sont ↑ //

P. se rend vite compte que Lynda n'a pas saisi le sens d'herbivore... savez-vous ce que j'entends dire par herbivore... أكل الأعشاب //

L. euh : j'ai remarqué // hein notre chat mange des tru// trucs d'herbe tel que le piment Vert hein ↓ désolé monsieur je suis vraiment confuse ↓

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

---

Il paraît alors légitime de considérer que l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes, ce qui renforce ainsi l'efficacité communicative et le potentiel acquisitionnel de la classe de langue. Un indice supplémentaire de cette dimension apparaît lorsqu'on examine manière dont les recours à la L1 interviennent dans les interactions : les alternances-tremplins, plus efficaces sur le plan de la progression de l'apprentissage, « elles sont plus souvent marquées au niveau du discours par des phénomènes d'hésitation, des pauses, des commentaires métalinguistiques destinés à attirer l'attention sur l'alternance [...]. Alors que les alternances-relais, davantage tournées vers la progression de la communication, « se chargent d'un caractère plus fluide, elles paraissent davantage centrées sur la construction d'un sens [...] »<sup>1</sup>

On sent bien là se dessiner une articulation entre des fonctions complémentaires dans l'interaction didactique, où ces passages d'une langue à l'autre, comme on a pu le constater à la lecture des quelques exemples cités supra, apportent incontestablement un plus. Ce bénéfice se traduit à la fois par l'accès à une compréhension affermie, plus évidente et plus judicieuse, mais surtout par l'élaboration progressive d'un parler bilingue, ou, plus exactement, de la constitution d'un répertoire verbal plurilingue qui ne se résume ni à l'adjonction, ni à la superposition des aptitudes discursives multiples des sujets.

L'activité dialogale a donc pour fondement ce principe d'alternance. Cela étant dit, il nous faut au moins comprendre la nature de la commutation de code (code-switching) et sa signification dans l'interaction scolaire. Après tout, le bilinguisme désigne des commutations significatives -phonologiques, morphologiques et syntaxiques-.

Bien que les phénomènes liés au bilinguisme aient certains traits linguistiques communs, la signification sociale de ces traits peut être tout à fait variable. En outre, dans la mesure où les conditions sociales affectent le comportement verbal, les résultats d'une recherche menée sur un type de situation bilingue ne conviendront pas obligatoirement à un autre socialement différent.

Après avoir constaté que les apprenants utilisent alternativement des systèmes qui, du point de vue linguistique sont grammaticalement distincts. Notre principe d'analyse sera principalement centré sur les aspects linguistiques du problème. Nous essaierons d'étudier où et comment s'effectuent les commutations, soit en demandant aux

---

<sup>1</sup>Moore, D. « *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* », AILE, n°7, 1996, pp.115-116.

apprenants de rendre compte de leurs propres usages langagiers (Fishman 1965 in Gumperz 1981), soit en comptant les occurrences de formes significatives dans les échantillons de discours recueillis.

Il semblerait donc que la langue première occupe un rôle capital dans la classe de langue étrangère, tant du point de vue de représentations que de celui des pratiques. Lorsque des locuteurs maîtrisent et emploient régulièrement deux ou plusieurs modes discursifs, et continuent à le faire pendant de longues périodes, chaque mode finira par être associé aux activités ou aux caractères sociaux des apprenants, Ces caractéristiques apparaissent essentielles d'un point de vue didactique, dans la mesure où elles ont une incidence sur l'apprentissage, pour, selon les cas, le faciliter en permettant de surmonter des obstacles, l'enrichir en rendant possible la saisie d'un plus grand nombre d'éléments en mémoire, l'améliorer en autorisant le recours à des opérations cognitives plus diversifiées. par conséquent, l'alternance codique contribue donc à la co-construction des identités sociales multiples associées à chacune des langues employées.

Il paraît particulièrement important d'insister sur le fait que toute interaction se caractérise par un double positionnement réciproque : « Ces deux modes de mise en place du rapport peuvent d'ailleurs jouer concurremment ; mais plus la situation est socialement structurée et formalisée, plus le premier domine ; plus la rencontre est informelle (plus elle peut induire des identités multiples chez les partenaires), plus le second prend de l'importance. »<sup>1</sup>. Cette formulation présente l'avantage de ne pas dichotomiser l'externe et l'interne.

L'espace interactif entre deux sujets pourrait alors reposer sur la coarticulation de plusieurs rapports de places. Dans les situations institutionnelles où les rapports de places « externe » dominant, il ne saurait empêcher l'émergence d'un rapport de places plus « interne ». Réciproquement, dans les situations informelles, où les rapports de places n'est pas fixé a priori, les sujets ne peuvent pas ne pas « contaminer » leur positionnement réciproque « interne » avec des éléments de leur identité sociale exprimables en termes de statuts et de rôles. Il en résulterait un double positionnement provenant de la coexistence d'un « social extérieur » et d'un « intérieur interactionnel ».

Cependant, dans le cadre donné qu'est la classe de langue étrangère, le statut des participants est défini a priori ; on a d'un côté les apprenants qui sont là pour réaliser une tâche d'apprentissage, et donc pour apprendre, et de l'autre l'enseignant qui est là pour les étayer dans la réalisation de leur tâche, et donc pour « enseigner ». Ils peuvent ou non « actualiser » ce statut et jouer leur rôle d'apprenant ou d'enseignant mais ils

---

<sup>1</sup> Marc & Picard (1989 :46) in Vion, R. *La communication verbale*, Edition Hachette, 1992, p.107.

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

peuvent aussi adopter d'autres rôles ou en « actualisant » leur statut, les protagonistes de l'interaction invitent leur partenaires à des places complémentaires ou symétriques et participent par la même à la définition du rapport de places et donc à celle de la situation. Ce rapport de places « interne » provient du positionnement réciproque produit par les sujets lors du déroulement d'un échange. Dans une interaction, en effet, il s'y joue toujours quelque chose car « Parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant <sup>1</sup> ».

Ainsi pour reprendre et développer l'exemple du (médecin/patient) cité supra (chapitre 4), nous allons examiner de plus près ce dialogue, en précisant toute fois, le sexe respectif des interactants, par H et F (Homme et Femme).

1. **M**- alors je vais te poser une première ques'tion qu'est ce que tu ''penses : de la mode ↑
2. Actuelle + je pense/e/ : que ma question ne te posera pas problème↓
3. **S** 'quelle mode↓
4. **M** euh :: ben je fais allusion à la mode vestimen'tel : plutôt vesimen'taire + sur la
5. façon de s'habiller des 'jeunes + [euh : ben] des ''filles surtout//
6. parce que ça vous concerne plus que ''nous ++
7. **S** tu le ''crois vraiment ↑++ moi' je vois les choses autrement+ je crois que :: y a :: des
8. garçons qui sont 'très attentionnés à la façon dont ils s'habillent +
9. **M** 'oui
10. **S** exactement comme les 'fi :lles
11. **M** 'oui
12. **S** 'je pense qu'il est très important de d :onner une bonne image de soi en portant des
13. vêtements de 'marque lors d'un entretien d'embauche par exemple ++ en fait y a ::
14. +(en)fin ya la 'mode et puis l'anti'mode + qui fin(i)t d'ailleurs par devenir une mode au''ssi
15. **M** ''tout à fait (corpus secondaire 2017)

### Interprétation

La négociation des signes, dans l'exemple cité dessus, débouche alors de celles des opinions, le dialogue relève donc du genre « débat en forme d'interview » ce niveau d'analyse est surtout essentiel pour la détermination des rapports de places.

Le locuteur en lignes 1 et 2, s'installe dans une place d'interviewer, sans pour autant que cette place corresponde à une position sociale reconnue et invite son partenaire à la place corrélatrice d'informateur, sans que ce dernier ne soit dans l'obligation de l'occuper. La première intervention sera dite " initiative " Cette prise d'initiative du premier intervenant lui confère un avantage momentané dans la conduite de l'échange,

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990, p.17.

comparable à la situation haute d'interview. Celui-ci ne désire en aucun cas donner à cet échange une structure d'interview, toutefois la prise de parole dans le cas présent le conduit à occuper inconsciemment ce rôle. Ce rôle dominant lui est tout de suite contesté par la réplique de sa paire adjacente (intervention réactive), en 3. L'avantage qu'il avait pris et donc remis en cause puisque au lieu du statut d'animateur qu'il construisait il se voit convoquer, par F3, dans la situation de devoir s'expliquer sur ses intentions. Il se trouve alors en situation « d'accusé » contraint de devoir répondre à une sollicitation par ailleurs peu protectrice de sa face. Nous sommes même, avec une réponse aussi concise, à la limite du camouflet. H est donc dans l'obligation, en 4 et 5, d'explicitier ce qu'aurait pu avoir d'implicite sa requête, au demeurant fort recevable. Les formes de sa réponse, qui recourt au paraphrase le moins informatif qui soit, illustrent le désagrément qu'il peut rencontrer à se trouver ainsi positionné en situation de défense, et par conséquent en position basse. Cela étant dit, H ne parvient pas, par de telles verbalisations à reprendre l'initiative discursive. Le rapport de places qu'il visait à instaurer en 1, 2 est renversé par l'intervention de F, en 3, en gardant l'initiative, l'oblige à jouer sur la défensive. C'est à peine si, en 6, par un effort de justification de sa demande initiale, il tente de reprendre implicitement l'initiative mais en vain. A partir de 7, F confirme qu'elle entend se réserver les initiatives discursives sans passer par une situation d'entretien. Devant cette situation H limite ses interventions à de simples particules de retour en arrière dont la fonction consiste à se mettre en attente et à laisser au partenaire l'initiative discursive et le tour de paroles. Si la tentative d'établir un rapport de places en sa faveur échoue dès la première intervention de son partenaire, H accepte cependant le rapport de places que construit F et se positionne effectivement en position basse. Il faut dire que s'il avait eu le même type d'attitude que F on aurait pu aboutir à une sorte d'anomie interactionnelle. Dans ce cas, aucun des partenaires n'acceptant de jouer dans le rapport de places construit par l'autre, aucun jeu interactif, aucune interaction n'auraient pu se développer. Ainsi, lorsqu'il y a querelle il est nécessaire que l'un des protagonistes accepte, ne serait-ce que provisoirement, une place défavorable. L'interaction ne peut se développer que parce qu'il accepte ce fait, quitte à profiter de son tour de parole pour essayer de se repositionner plus avantageusement.

Dans cet exemple, le rapport de places correspond à un positionnement réciproque de micro-analytique. A chaque tour de parole, à chaque pulsion de l'échange il peut se trouver modifié. A ce jeu des prises d'initiatives et des positions d'attente s'ajoutent ceux portant sur les modélisations, les reformulations, les thématisations, les modes de

référenciation, etc., qui constituent autant d'outils pour apprécier ces mouvements « pulsionnels » internes.

En même temps qu'ils construisent du sens, les sujets sont amenés à se positionner dans la mesure où « il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative. »<sup>1</sup>. Ce positionnement revient à faire de chaque sujet l'artisan de la construction des places et donc d'un espace interactif que d'autres appellent la relation. En dernière analyse, et quel que soit le poids des déterminations sociales « extérieures » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes les manières de s'impliquer ou d'interpeller. Tout choix lexical, par exemple, du fait de l'existence de connotations et de « registres » de langue, implique une mise en scène de l'énonciateur et une prise en compte de l'interlocuteur, donc une mise en place de la relation. Si depuis la « nouvelle communication » on oppose le contenu à la relation, il est clair que cette distinction de plans ne peut être que théorique. Dans les faits, on ne peut occuper une place qu'en construisant des contenus et on ne peut espérer communiquer sans établir un positionnement réciproque.

Cependant, dans le cas du travail par dyades « dualités », on se trouve confronté à un cadre participatif bien particulier et très complexe puisque celui-ci s'insère dans un autre cadre plus large où les participants à l'interaction ne sont plus simplement deux étudiants confrontés à leur tâche mais aussi tous les autres étudiants présents dans la classe, le professeur mais pareillement le chercheur. On assista d'ailleurs à de nombreux bruits « parasites » qui viennent « perturber » cette interaction particulière ; qu'il s'agisse d'interventions à voix haute de l'enseignant qui s'adresse à toute la classe, ou bien d'interventions d'étudiants isolés qui posent une question à l'enseignant ou encore d'étudiants extérieurs à la dyade qui, pour une raison ou une autre, « se joignent » momentanément à celle-ci. On a aussi le cas inverse où ce sont les membres mêmes de la dyade qui interviennent à « l'extérieur ».

C'est donc à l'intérieur de ce cadre participatif complexe que se co-construisent des rapports de places tout aussi complexes. Or nous allons voir, dans le présent chapitre, que l'alternance codique vers la L1 peut formellement contribuer à la définition de ces rapports de places et à la co-construction des identités interactionnelles, qu'il s'agisse de faire « entendre » le « je » apprenant face au « je » sujet pour l'établissement d'un rapport de places plutôt égalitaire « symétrique », mais qui pourra être aussi inégalitaire

---

<sup>1</sup>Flahault . F (1978 :58), in Vion, R. *La communication verbale*, Edition Hachette, 1992, p.111.

« complémentaire », le choix de la L2 pouvant à certains moments, constituer un taxème de position haute, ou qu'il s'agisse, au contraire, de se positionner en tant que « expert/professeur » face à un partenaire que l'on convoque dans un rôle complémentaire de « novice/élève ».

Nous tenterons donc ici de repérer, à travers des exemples extraits de notre corpus, qui a recours de manière privilégiée à ces changements de langue, dans quels contextes et à quels moments ; nous essaierons aussi de vérifier si certains types d'activité didactique favorisent ou au contraire inhibent ces phénomènes, nous nous interrogeons, surtout, sur la répartition des rôles la plus favorables à l'exercice d'un étayage entre les participants, à la réalisation collective de la tâche et, par conséquent à l'apprentissage de la L2.

### 2- Le contexte d'enseignement / apprentissage

#### 2.1- Milieu endolingue/milieu exolingue

Comme cité supra, dans le premier chapitre, les adjectifs endolingue et exolingue sont devenus relativement familiers aux didacticiens français depuis quelques années : en effet, l'attention a été attirée par certains chercheurs comme R. Porquier ou B. Py et J-L. Albert (1986), par exemple, sur l'intérêt que présente l'étude des communications se déroulant entre locuteurs de langue différentes. Les divers phénomènes caractéristiques de ce type d'interaction (hésitations, reprises, effets d'entraide de malentendus, etc.) sont riches d'enseignement pour le didacticien comme pour la psycholinguistique. Toutefois, il nous que pour les didacticiens, il peut également être de quelque intérêt d'utiliser ce couple d'adjectifs pour distinguer deux types de situations d'enseignement d'une langue étrangère :

- le cas où cet enseignement est dispensé dans un pays où l'on parle la langue enseignée, et nous parlerons dans ce cas de *milieu endolingue* ;
- le cas où il est dispensé dans un pays où l'on parle une autre langue que la langue enseignée, celle-ci pouvant être ou non la langue maternelle des apprenants- et nous parlerons dans ce cas de milieu *exolingue*.

Cette distinction nous paraît importante à plusieurs égards. En effet, dans le premier cas, l'apprenant entretient au fil de sa vie quotidienne, et parallèlement à l'intervention pédagogique, des contacts peu ou prou fréquents avec la langue enseignée. Cette imprégnation, que certains appellent l'exposition informelle et qui se réalise grâce à des canaux diversifiés (médias, dialogues de tous les jours, écrits de la rue, etc.), peut avoir une influence déterminante sur l'acquisition de la langue.

Elle aboutit à la constitution de microsystèmes intermédiaires, à visée purement pragmatique, parfois assez inattendus (« je tutoie sur le campus et je vouvoie à

l'extérieur », avouait un étudiant étranger en stage à Grenoble). Dans des cas de ce type, l'apport pédagogique a pour mission principale la restructuration et l'organisation consciente de connaissances dont une bonne partie est acquise empiriquement ailleurs et se trouve soumise à une évaluation sociale immédiate. L'enseignant n'est donc pas le seul dispensateur de savoir, ni le seul juge de la compétence acquise. Au surplus, le public concerné est généralement composé d'adultes, même jeunes, les groupes sont peu nombreux et l'origine linguistique en est souvent hétérogène (ce qui engendre des conséquences non négligeables quant à la conception que peut se faire l'enseignant du rôle dévolu à la langue maternelle de l'apprenant ou de l'utilisation du métalangage).

Dans le deuxième cas (milieu exolingue), le contact avec la langue étrangère enseignée est généralement circonscrit à l'intervention pédagogique (« exposition formelle »). Il revient à l'enseignant- est fréquemment à lui seul- de représenter l'univers étranger, de l'incarner, en quelque sorte.

Il se trouve donc, face aux apprenants, dans une situation plus fortement inégalitaire que son collègue exerçant en milieu endolingue, ce qui rendra inévitable, de sa part le recours à des conduites pédagogiques plus directement incitatrices, surtout s'il a affaire à un public « captif », dont le choix de la langue n'a pas été forcément volontaire et s'ils sont, les uns et les autres, soumis au poids d'une institution<sup>1</sup>.

### 3- La situation sociolinguistique des acteurs

#### 3.1- L'enseignant

Au paramètre « endolingue/exolingue » concernant le milieu d'apprentissage, il convient d'en ajouter un autre, tout aussi capital : c'est la situation sociolinguistique de l'enseignant. En effet, celui-ci ne se comportera pas de la même façon selon qu'il enseigne sa langue maternelle ou une langue qui lui est étrangère. Dans le premier cas, même si nous laissons de côté le trop fameux sentiment linguistique du locuteur natif, dont on sait à quel point il est sujet à caution, il n'en reste pas moins que l'enseignant pourra s'appuyer sur ses pratiques intuitives pour fixer la norme et déterminer « jusqu'où l'on peut aller trop loin ». Il n'aura pas, non plus, de difficulté à se mouvoir au sein de l'univers communicatif de la langue enseignée, à en déterminer les nuances d'ordre pragmatique, à improviser, à sanctionner les productions des apprenants par des décisions qui, de toute façon, sont sans appel.

Tout autre est la situation de l'enseignant non natif, tel est le cas de notre recherche, qui a –avant ses élèves- vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue

---

<sup>1</sup>Dabène, L. & al. *Variations et rituels en classe de langue*, Langues et Apprentissage des langues, Hatier, Paris, 1990, pp.9-10.

qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conscience plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser. Sa marge de manœuvre linguistique est plus réduite, et il ne pourra s'autoriser d'improvisations aussi libres que son collègue natif. Il ne maîtrise qu'en partie (et parfois très peu) l'aspect pragmatique du langage ou l'organisation des stratégies conversationnelles. Il y a fort à parier, dès lors, que les approches dites « communicatives » -même s'il les adopte avec enthousiasme- ne réduisent souvent, dans sa classe, à un répertoire d'énoncés proposés purement et simplement à la mémorisation des apprenants, surtout lorsque l'enseignement se déroule dans un milieu exolingue et qui n'offre donc pas à l'apprenant la possibilité d'élargir son répertoire verbal. Cette situation apparaît en évidence dans le cas où l'enseignant non natif voit arriver dans sa classe des apprenants eux-mêmes natifs de la langue enseignée ou en ayant eu une longue pratique, lesquels sont souvent producteurs de formes que lui-même rejeterait comme incorrectes. Ces conflits linguistiques, ajoutés aux implications psychologiques (comment persuader un apprenant qu'il ne connaît pas totalement la langue qui correspond pour lui à un vif sentiment d'identité ?), ne sont pas rares dans les cas de migrations<sup>1</sup>.

Ceci nous conduit à une nouvelle série de considérations : celles qui tiennent à la situation sociolinguistique du groupe d'apprenants auxquels s'adresse l'enseignant.

### 3.2- L'apprenant

La DDL s'est longtemps fondée sur le binôme fondamental langue maternelle/langue étrangère. Or il faut bien reconnaître que si cette dichotomie convient à quelques pays européens (et encore pas tous !), elle est trop simpliste pour rendre compte de bien de situations d'apprentissage. Si l'on réfléchit au fait qu'une bonne partie de la population du globe est déjà plurilingue avant de s'engager dans l'apprentissage formel d'une nouvelle langue, on peut désormais s'interroger sur la signification exacte de l'expression « langue maternelle ».

Si l'on entend par là la langue parlée par la mère comme cité supra (chapitre 2), il est inutile d'insister sur la non-pertinence de ce concept dans beaucoup de cas : migrations, régions fortement plurilingues, etc.

Si l'apprenant a été scolarisé dans une langue différente de celle de son environnement familial, comme c'est le cas dans de nombreux pays, à laquelle des deux pourra-t-on se référer comme première langue acquise ? D'où proviendront les erreurs d'origine

---

<sup>1</sup>Dabène, L. & al. Op.cit, p.13.

interférentielle ? Quelle sera la langue maternelle d'un sujet dont le parler primitif est déjà mixte (situations créolophones, situations dialectales intermédiaires comme les chicanos de Californie, par exemple) ?

Nous proposerions, en fin de compte, de retenir les concepts suivants, qui nous paraissent les seuls véritablement opératoires pour le didacticien :

### 3.2.1-Le parler vernaculaire

Au double sens que Labov donne à ce terme : parler employé entre égaux, et « comportement linguistique où un minimum d'attention est prêté par le locuteur à son propre discours ». C'est vraisemblablement dans cette langue que s'est élaborée la fonction symbolique et langagière du sujet. Elle détermine toute son organisation conceptuelle (les phénomènes de deixis, par exemple).<sup>1</sup>

### 3.2.2-La langue scolaire

(ou « langue de référence ») dans laquelle le sujet a été alphabétisé et qui lui a permis de forger sa compétence métalinguistique. Il est difficile de ne pas tenir compte de l'écart existant entre ces deux langues (parfois deux variantes d'un même système – comme c'est le cas dans certaines situations diglossiques –, parfois deux idiomes totalement étrangers l'un à l'autre), même si actuellement on s'achemine, dans les pays concernés, vers un rapprochement, par l'intégration progressive des vernaculaires dans l'institution scolaire (revalorisation des langues africaines, par exemple).

Ici encore nous nous trouvons devant deux cas de figure totalement différents :

- celui des apprenants pour qui l'école a constitué le prolongement de l'acquisition langagière amorcée dans le contexte familial (même si nul n'ignore que la situation la plus « monolingue » n'est pas exempte de certains phénomènes de discontinuité) ;
- celui des apprenants pour qui la langue de l'école s'est inscrite en rupture par rapport à l'acquis antérieur. Il est évident que la construction postérieure d'une langue non maternelle ne se construira pas sur les mêmes bases dans les deux cas.

La notion de « **langue étrangère** » est, elle aussi, ambiguë. L'analyse contrastive avait déjà mis l'accent sur l'importance des types de différences existant entre les langues – et nous n'y reviendrons pas. Il est bien évident, aussi, qu'une langue cesse d'être étrangère au fur et à mesure qu'on avance dans son apprentissage !

C'est sur un autre aspect de la question que nous voudrions attirer l'attention : celui de l'importance de l'acquis informel antérieur à l'apprentissage proprement dit. Il paraît difficile de ne pas tenir compte de ces connaissances antérieures dans la définition et l'évaluation des stratégies pédagogiques, mais ceci suppose une réflexion précise quant

---

<sup>1</sup> Labov. W, *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit, 1976, p.15.

au statut à accorder aux productions non standards des apprenants et quant aux modes d'imposition de la norme. Il s'agit là, pour la DDL, d'un domaine particulièrement complexe, car il met en jeu tout à la fois des variantes linguistiques souvent mal connues des chercheurs et des données d'ordre psychologique liées au sentiment identitaire des sujets.

Même dans le cas de langues authentiquement étrangères, il paraît qu'on puisse établir encore une distinction. En effet, la première langue apprise jouit d'un statut particulier, nous l'appellerions volontiers « langue miroir », car c'est à travers son apprentissage que se constitue le premier regard extérieur que l'apprenant porte sur sa propre langue<sup>1</sup>.

#### **4- Rituel communicatif et mise en scène dans un cours de langue**

S'il est certain que les situations d'enseignement/apprentissage sont diverses et qu'il importe de tenir compte du contexte culturel, institutionnel, de la variété des modes de transmission de savoir, il n'en reste pas moins que toute situation d'enseignement, par le simple fait qu'elle est immédiatement reconnaissable, qu'elle se démarque de tout autre situation de communication, ne peut que présenter un certain nombre d'invariants qui la caractérisent. C'est autour de trois axes que gravite la recherche sur la spécificité d'une classe de langue.

- la classe est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements types ;
- dans le cadre de l'enseignement d'une langue il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude ;
- l'enseignant d'une langue étrangère engendre un discours didactique spécifique<sup>2</sup>.

#### **5- Les obligations professionnelles d'un enseignant de langue**

Dans la classe, comme dans tout autre lieu social (administration, magasin, etc.) les interactions langagières se déroulent selon le rôle que tient le sujet parlant. Ce rôle ou cette fonction se traduit par un certain nombre d'actes ou d'actes de paroles qu'on a le droit, le devoir ou l'interdiction d'accomplir<sup>3</sup>. Dans une classe de langue, ces droits apparaissent sous forme de « conventions communicatives » par lesquelles l'enseignant assure le rôle de « directeur d'échange »- il a la gestion et la responsabilité de la parole émise, il décide du thème du cours, il juge les productions langagières de ses élèves. Ceux-ci ont à accepter des « devoirs », comme celui de répondre à l'attente de

---

<sup>1</sup>Dabène, L. & al. Op.cit, p.14.

<sup>2</sup>Dabène, L. *Pour une taxinomie des opérations métacommunications en classe de langue*, étude de linguistique appliquée, n°55, Paris, Didier, 1984.

<sup>3</sup>Van Dijk (1979) in Cicurel, F, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international, 1984, p.22.

l'enseignant (faire l'activité proposée ou répondre à ses questions) sous peine d'être « sanctionnés ». Sanction qui peut prendre la forme d'une remarque approuvative ou d'une notion négative.

Une situation d'enseignement se particularise par **un mode de parole, un système d'évaluation et une répartition des rôles**. Il convient désormais, d'étudier l'impact des rôles sur le déroulement des interactions en prenant en compte les droits et les obligations qui incombent à chacun. Si on prend en considération les obligations/droits de l'enseignant, on perçoit que dans tout cours de langue, il lui revient de favoriser la production en langue étrangère des apprenants, d'assurer l'intercompréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières et d'octroyer une norme<sup>1</sup>.

### 5.1- Faire produire

Une observation participante lors d'un cours de langue nous fait d'emblée constater que l'enseignant procède presque exclusivement par questions. Est-ce qu'un trait spécifique à la classe de langue que plutôt qu'asserter on ne cesse de questionner ? Il semble qu'il faille ici invoquer les obligations liées au fait d'enseigner non pas n'importe qu'elle matière mais la **langue**. C'est-à-dire un moyen de communication entre les individus d'une même communauté. Le savoir que l'enseignant de langue doit transmettre n'est pas un ensemble de connaissances fini et prévisible mais une « matière » se constituant dans l'immédiateté de l'interaction didactique. Un enseignant de langue ne peut se limiter un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente.

La sollicitation est donc un acte de langage d'une très haute fréquence dans une situation institutionnelle d'enseignement. Ce sur quoi il y aura variation est l'objet de la sollicitation ; demande-t-on à l'apprenant de répéter, de faire, de refaire, de corriger, de répondre, à un autre étudiant, etc. ? Le type de sollicitation varie selon les cultures et les méthodologies. Il n'en reste pas moins vrai que la tâche de professeur \_ où qu'elle soit accomplie \_ implique l'obligation de faire produire du langage par les apprenants. Cette nécessité constitue un des principaux obstacles pour obtenir une communauté dite naturelle car lorsque l'enseignant tient un « filon » pédagogique, il ne le lâche pas. Il fait

---

<sup>1</sup>Cicurel, F, « *La polyphonie des discours tenus en classe de langue et leur dimension socioculturelle* », communication au 2<sup>e</sup> colloque de Bagni di Luca, in bulletin de la recherche linguistique URL 4, Publications de l'Institut National de Langue Française CNRS. 1988

#### Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

feu de tout bois, profitant d'une production langagière pour faire avancer cette conversation didactique que nous essayons de décrire.

Nous observons dans la séquence de classe suivante où l'enseignant amorce une situation langagière « jeu de rôle » communication téléphonique qui met à profit la curiosité des étudiants « d'un processus d'accouchement qui ne savent pas nommer ».

16. **Lynda** : allo ↓ ++ Ah, c'est toi Nadia. Excuse-moi : Tu peux rapp'eler à midi ↑
17. **Nadia** : ' pourquoi ↑ T'es pressée ↑
18. **Lynda** : Oui, je le suis, je dois accompagnée Sarra à la clinique des apô'tres ;
19. **Nadia** : Ah :: pour quoi faire ↑ Y a-t-il un probl'ème↑
20. **Lynda** : Sarra est progra'mmée pour euh : une/e/ : césarienne↑
21. **Nadia** : euh :: mais/ je ne savais pas qu'elle est à terme ↑
22. **Prof.** : Mais /hein : qu'est ce qu'une césarienne ? « question posée aux élèves » le  
Professeur s'abstient de donner la réponse ;
23. **Maria** : [euh ben], ++un acte chirurgical que sub'issent les femmes :: qui  
n'arri'vent pas à accoucher : par voie basse, sinon en arabe عملية قيصرية
24. **Prof.** : qu'est ce qu'à terme ↑
25. **Maria** :++ euh :: à terme c'est le moment propice pour l'acc'ouchement ; يعني الوقت  
الملائم للولادة
26. **Prof.** : pourquoi elle n'accouche pas par voie basse ↑
27. **Lynda** :++ son gyné'cologue affirme la position siège du bébé :: raison  
pour laquelle elle' est orientée vers une césa'rienne.

On voit ici que l'enseignant ne donne pas immédiatement l'information mais la tient en suspens afin de provoquer la parole des apprenants. Il encourage cette parole en questionnant les étudiants (**mais qu'est ce qu'une césarienne ?, pourquoi elle n'accouche pas par voie basse ?**). imaginerait-on pareil dialogue en milieu non didactique ? La fréquence de ces échanges qui sont comme tirés en longueur est le fait de l'obstinée volonté de **faire produire**.

Le discours de la classe de langue tient en grande partie son caractère didactique de cette pratique.

Le modèle didactique selon lequel un professeur de langue encourage les élèves à parler en langue étrangère peut être disloqué, soit parce que les apprenants ne veulent pas produire suivant les règles de parole en usage, soit parce qu'ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé.

Voici deux brefs exemples illustrant ce type de « décrochages communicatifs ».

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

L'enseignant amorce une situation langagière et dit à un élève : **tu es dans le bateau et** ... mais ce dernier refusant d'entrer dans le monde didactique imaginaire suggéré par le professeur répond : **moi, je ne prends jamais le bateau !** Certes, il y a eu production langagière mais elle ne répond pas aux attentes de l'enseignant.

Le second exemple est un échange de type structural où les élèves doivent se poser des questions entre eux pour que soit produite la structure **ne pas + pronom complément**

**28. Prof.** : Lynda, posez une question.

**29. Lynda** : ++ vous avez lu les romans de Balzac ↑

**30. Prof.** : les romans de Balzac, oui. Maria.

**31. Maria** : euh : non/

**32. Prof.** : non ↑

**33. Prof.** : répondez, en respectant la consigne (ne pas avoir + pronom complément)

(les élèves se mettent à rire)

Les participants rient, non pas parce que la réponse négative est drôle en soi, mais parce qu'il y eu lieu dislocation d'une convention communicative qui consiste ici à prendre la parole selon un code donné par l'enseignant (parler en utilisant la structure je n'ai pas). Ce qui est intéressant, ce n'est pas l'information en elle-même\_ à savoir que Maria ait lu ou non les romans de Balzac \_ mais la forme linguistique. Maria s'est mise volontairement ou involontairement sur un autre terrain, celui de la communication ordinaire où l'on est en droit de répondre simplement non quand on vous pose pareille question.

Les deux exemples de rupture cités supra mettent en exergue un trait caractérisant les échanges en classe de langue ; les deux acteurs élève et professeur doivent produire/faire produire du langage, mais ceci selon des règles pré-établies. Cependant ces règles de parole ne sont pas les mêmes que celles en usage dans des situations de communication non scolaires. (C. Dannequin : 1984) observant de jeunes enfants montre que prendre la parole en classe en présence du professeur est différent d'une prise de parole entre pairs, laquelle donne lieu chez l'enfant à un ensemble de comportements corporels, mimiques, intonations, lui permettant d'indiquer qu'il veut parler et ensuite garder la parole. Comportements qu'il n'a pas en classe, puisque l'enseignant **désigne** souvent le locuteur. D'où l'on peut conclure qu'il y a hiatus entre les modes de paroles en situation didactique ou non didactique et, par suite, une distinction à établir une distinction entre une « compétence scolaire » (connaître, suivre

le rituel de la classe) et une compétence de communication qui s'établit selon d'autres règles<sup>1</sup>.

### 5.2- Faire comprendre

Une classe de langue dans laquelle la compréhension de la langue étrangère est le souci permanent voit la multiplication de stratégies de communication à propos de l'élucidation du sens. Il faut en effet assurer la compréhension des textes introduits dans le cours, il faut que les apprenants se comprennent entre eux, il faut que l'enseignant comprenne les apprenants et que ceux-ci comprennent l'enseignant (ce qu'il explique et ce qu'il demande de faire).

Prenons pour exemple une activité de compréhension écrite ; les apprenants ont eu à lire un article dans le journal. L'enseignant suppose qu'ils l'ont compris et passer à autre chose (cependant, où serait donc sa fonction « didactique » ?). Ou discuter à partir du thème de l'article (l'article deviendrait alors prétexte à « faire produire »). Or, si l'objectif de l'activité est d'améliorer la compréhension écrite, on voit difficilement comment un professeur contournerait la nécessité de donner des consignes de lecture (**lisez la première partie, relevez les noms propres, soulignez les pronoms compléments, ...etc.**) et de poser ensuite des questions dont le but est à la fois d'améliorer la compréhension écrite et de vérifier que le texte est bien saisi.

Dans la scène didactique la notion d'**enjeu communicatif** y est centrale. On sait, ou plutôt l'élève sait, que lorsque le professeur demande « **vous comprenez télétravail** », il serait catégoriquement inadmissible de répondre **oui** sans pour autant donner la **preuve** qu'il a compris de quoi il s'agit. C'est ici que la notion d'un **enjeu communicatif** s'y installe. Les apprenants savent pertinemment que dans ce type d'activité il leur faut exposer la preuve qu'ils ont compris (en donnant une paraphrase, en utilisant le terme dans un autre contexte...).

Ce devoir d'assurer un niveau de compréhension peu ou prou satisfaisant engage l'enseignant à veiller à être lui-même compris de ses élèves. C'est dans cette intention qu'il a souvent recours à des procédés d'autoparaphrasages, de répétitions, de reformulations, de simplifications.

**Prof.** Bon, alors ceux qui l'on lu, de quoi il est question dans ce texte (silence prolongé des étudiants). Pourquoi ça s'appelle « **les nouvelles formes du travail** », alors quel est le thème de l'article ? (...) Alors quelles sont les avantages de ces nouvelles formes du travail ?

---

<sup>1</sup>Dannequin, C. in Cicurel, F, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international, 1984, p.122.

## Chapitre IV Alternner les langues ; Pour quoi faire ?

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant veut obtenir, par une série de questions, que les étudiants donne un résumé succinct de l'article lu, prouvant qu'ils ont saisis le sens global du texte (il est ici à noter que des apprenants peuvent avoir compris un texte et ne pas savoir le récapituler, le raccourcir en quelques mots).

La première tentative étant infructueuse \_ **de quoi il est question** \_ l'enseignant tente d'orienter l'attention des élèves sur le titre \_ **pourquoi ça s'appelle, quel est le thème**. Il revient plus tard à sa première tentative en reformulant sa demande : **de quoi il est question \_ avec quelles professions est-elle possible ? \_ Quelles sont ses avantages ? y trouvez-vous des inconvénients ?**

On constate que les reformulations vont de l'abstrait vers le concret. La fréquence de la reformulation de la part de l'enseignant est à mettre en relation avec le souci permanent qu'il a d'être compris. L'activité paraphrastique n'intervient pas uniquement dans une phrase d'élucidation d'un terme, elle est présente constamment et, en quelque sorte, elle contribue à assurer la pondération de la compréhension des participants présents.

L'ajustement de la compréhension existe également entre les apprenants. Si l'un d'entre eux utilise un terme ou une expression non compris par ses camarades, il peut avoir à en fournir l'explication. Dans la séquence qui suit, l'incompréhension de l'expression « télétravail » d'une partie des étudiants amène les autres à tenter d'élucider le sens des termes.

- 33. Prof.** - ... en tout cas, tout le monde est d'accord, pour dire que les employés d'aujourd'hui télétravaillent, ils échangent constamment des données graphiques, vous comprenez télétravaillent ? (hochements des élèves)...  
télétravaillent, communication à distance ::euh ↑
- 34. Wael** - télétravaillent, c'est la fusion du verbe téléviser et le verbe travailler↑
- 35. Maria** - télétravailler↓
- 36. Prof.** - euh...
- 37. Lynda** - télétravaillent↑
- 38. Prof.** - ils télétravaillent, votre attention SVP, je vous écris le mot au tableau.
- 39. Sarra** - ça veut dire ↓
- 40. Prof.** - ça veut dire ↑ Ça veut dire quoi↑(le vacarme abonde dans la salle)  
(Manifestation de plusieurs réponses inaudibles)
- 41. Maria** - ça veut dire l'ordinateur ↓téléviser <...>euh :
- 42. Prof.** - vous êtes sur la bonne voie/
- 43. Lynda**- un ordinateur mh : téléviser ↑ Je pense que c'est plutôt télédiffuser

**44. Prof.** - tout à fait↑télé dans télétravaillent renvoie au moniteur de l'ordinateur, la Suite, est évidente, il s'agit du verbe travailler

**45. Wael** –ah : je comprends maintenant↑ il s'agit de la nouvelle technologie, internet réseaux sociaux ...etc. c'est pour cela qu'on parle assez souvent de ces nouvelles formes du travail

**46. Prof.** - votre incompréhension à l'égard de cette expression est justifiée par le fait qu'on ne l'utilise pas fréquemment. Les employés d'aujourd'hui ne se déplacent pas de leur milieu de travail, ils échangent constamment les informations, les données graphiques avec leurs propres ordinateurs. Tel est le cas pour Philippe Flichy dans cet article...

La difficulté des étudiants à comprendre « télétravaillent » se manifeste par deux types de réactions :

- une demande sur la forme du verbe.
- une demande sur le sens de télétravaillent

Pour l'explication sémantique, l'enseignant délègue sa fonction d'informateur aux étudiants (R.40). L'étudiante Maria (R.41) tente une explication, aidée de Lynda qui corrige la formulation (téléviser/télédiffuser) (R.43), et par la suite de Wael (R.45) qui explicite davantage sa réponse.

Sur cette courte transcription, on observe de quelle manière la clarification du sens est en quelque sorte une entreprise collective dans laquelle les apprenants sont tour à tour demandeur et donateur d'explications relatives au sens des mots utilisés par l'un des participants.

Les stratégies de compréhension ne sont pas seulement développées pour la compréhension du code étranger mais également à l'occasion du déroulement des activités pédagogiques et ce qui, de manière générale, touche à la gestion de la classe. Ceci d'ailleurs légitime l'emploi de la langue-cible pour ce qui concerne l'ajustement de la compréhension car alors les apprenants ont réellement à exprimer qu'ils veulent une explication complémentaire.

### 5.3- Arbitrer

Que l'enseignant le veuille ou non, il est placé dans une position qui l'engage à se prononcer sur l'acceptabilité des productions langagières (écrites et orales), ce qui le contraint à donner son appréciation après un grand nombre de productions venant des apprenants.

Dans les séquences où le cours gravite autour de la compréhension écrite ou orale, on assiste souvent à des interactions dont la structure est fréquemment : **sollicitation de l'enseignant - réponse - réaction.**

L'appréciation de l'enseignant peut revêtir multiples formes ; elle peut être une correction (donner le mot adéquat) ; elle peut être simple réitération de l'énoncé pour indiquer qu'il est erroné (et c'est alors une demande implicite de corrigé) ou qu'il est juste (et c'est alors la clôture du micro échange) ; elle peut être une indication métalinguistique (**je veux le verbe au plus-que-parfait**) ; enfin, elle peut être un énoncé à caractère approubatif ou désapproubatif (**c'est bien, ce n'est pas ça**).

- 47. Prof.** - Bon, vous êtes à l'étranger, vous avez besoin d'un appartement, vous voulez en louer un / A qui dressez-vous ↑
- 48. Wael** - je m'adresse à une agence location/
- 49. Prof.** - **Répète pour approuver** – agence location↓ Quelle location ↑ + location de maison, Ah↑ une agence de location immobilière↑
- 50. Wael** - tout à fait/ une agence de location immobilière, euh ::
- 51. Prof.** - **apprécie par un énoncé approubatif**- ah bon↑Mais qu'est-ce qu'il vous faut pour louer un appartement à l'étranger ↑ +++ (Silence des étudiants)
- 52. Wael** - tout un dossier dont la carte séjour en fait la pièce maitresse.
- 53. Lyna** - carte séjour ↓ Ah بطاقة الإقامة
- 54. Prof.** - **corrige**, vous vous trompez/ carte de séjour ++, il s'oriente vers Lyna, la carte de séjour ne ressemble pas à la carte de résidence...
- 55. Lyna** - hm/ mais↓ je pensais que c'était la même chose.
- 56. Prof.** - non, il ne s'agit pas de la même chose ↑ Il donne par la suite **un énoncé approubatif et reformule** – Ah voilà ↑ Un appartement, il vous faut un appartement.

Des variantes, certes, existent et sont souhaitables ; la fonction de correcteur est déléguée à un apprenant, l'autocorrection est vivement sollicitée. Cependant ce ne sont jamais que des procédures camouflant provisoirement le pouvoir de celui qui décide si l'énoncé est acceptable ou non. Ce qui va varier selon les situations d'enseignements/apprentissage, c'est le degré d'acceptabilité des énoncés (en fonction du niveau d'apprentissage, des publics concernés, des compétences individuelles) la directivité avec laquelle la fonction de « juge linguistique » est assumée, le type de sanction que l'erreur risque de provoquer (rires, mauvaise note, correction, etc.). Mais l'enseignant, est censé être le représentant légitime de la langue qu'il enseigne et qu'il

est supposé connaître mieux que son public ne pourra échapper à la fonction de juge des performances linguistiques.

### 5.4- La notion d'habitus

Refusant de considérer les sujets comme de simples reflets des structures objectives, mais refusant également de renoncer à l'objectivation que constituait le niveau structurel, Bourdieu propose d'équilibrer ce déterminisme social par le recours à la notion d'habitus<sup>1</sup>.

*« L'habitus désignera [...] l'ensemble des dispositions acquises, des schémas de perception, d'appréciation et d'action, inculqués par le contexte social en un moment et à une place particulière. [...] L'habitus s'interpose comme une médiation entre les relations objectives et les comportements individuels ; elle est à la fois le produit et l'intériorisation des conditions objectives et la condition des pratiques individuelles.<sup>2</sup> »*

Ces dispositions, qui présentent tout de même le mérite de chercher à dépasser le dilemme entre objectivisme et subjectivisme, ne s'embent pas s'affranchir réellement du cadre déterministe initial. L'habitus y est en effet présenté comme un effet du système (il y a un habitus de classe), et ses dispositions seraient acquises par *inculcation*. Le seul véritable déplacement pourrait résider dans la reconnaissance d'un effet diversifié du système sur les sujets et d'une certaine initiative d'action qui leur serait reconnue (l'habitus est présenté comme "grammaire génératrice de pratiques"). Mais ces déplacements ne permettent pas de retrouver la circularité des catégories du sujet et du social soulignée par l'interactionnisme symbolique.

#### 5.4.1-L' « habitus didactique »

Refusant de considérer les sujets comme de simples reflets des structures objectives, mais refusant également de renoncer à l'objectivation que constituait le niveau structurel, Bourdieu propose d'équilibrer ce déterminisme social par le recours à la notion d'habitus.

*« L'habitus désignera [...] l'ensemble des dispositions acquises, des schémas de perception, d'appréciation et d'action, inculqués par le contexte social en un moment et à une place particulière. [...] L'habitus s'interpose comme une médiation entre les relations objectives et les comportements individuels ; elle est à la fois le produit et l'intériorisation des conditions objectives et la condition des pratiques individuelles.<sup>3</sup> »*

---

<sup>1</sup>Vion .R, *L'interaction verbale*, Hachette livre, 1992, p.62.

<sup>2</sup>Ansart . P, *Les sociologies contemporaines*, Paris, Le seuil, col. « Points », 1990, pp.41-42.

<sup>3</sup>*Ibidem*.

#### Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

Dans la transcription suivante, les protagonistes de la communication échangent des impressions à propos du système éducatif algérien.

57. O - ché pas (p. 15s.) j' pense qu'il n'est pas mal ↑
58. M - euh ::mais non ↑ il n'est pas bon du tout ↑.
59. L - +++ t'as raison / avec un tel nombre d'heures par semaine.
60. T. - tu parles''du volume horaire hebdomadaire ? 'Qu'est-ce qu'il a ↑
61. L - On' étudie, toute la semaine sans arrêt &'on arrive plus à respirer.
62. L - chère Lynda, 't'as oublié de citer les dev//devoirs à faire une fois rentrer à la maison & ''moi, personnellement, je me procure un p'tit break et + j'attaque ensuite mes devoirs'' sans pour autant avoir quelques minutes de détentes++\ ( intervention inopinée de Sarra)
63. S - 'alors quant à moi, écoutez ma souffrance, euh ↓ J'ai oublié qu'on a la télévision chez nous, je bosse avec mes devoirs jusqu'à une heure tardive, souvent minuit, Je dors peu' et j'ai toujours un mal de tête terrible, tous les jours je me réveille à cinq heure du mat ++ ''vraiment ce système est un véritable calvaire\((intervention de Oussama)...
64. O- euh :: 'je n' comprends pas (break et calvaire).
65. T.- et ben'Qui explique ↑
66. L - bre ::ak en arabe « فسحة للراحة »\
67. S - cal :vaire veut dire « عذاب »\
68. T. - Donnez-lui des synonymes au lieu de traduire en arabe.
69. L - une 'pause.
70. S - tort ::ure.
71. T. - revenons au système éducatif + ''vous dites, bossez sans arrêt, or à ma connaissance, vous avez quand même des jours de repos ↑\
72. L- étudier cinq jours sur sept, c'est trop & le système éducatif actuel est mauvais euh ↓
73. T. -alors, vous le voyez ainsi \
74. M- oui +++ 'en plus de la surcharge des heures d'étude, nous avons un bon nombre de matières à étudier.
75. T. - bon nombre de modules, je ne trouve pas où réside le mal ↑ Et ben'' qu'est-ce que vous suggérer pour y remédier ↑
76. M - réduire le volume horaire hebdomadaire et augmenter surtout les activités de détente. (corpus lycée 2018)

On pourrait faire l'hypothèse que cet échange a eu lieu dans un contexte non institutionnel ou peut être avant d'aller en cours, en raison de la liberté qui semble régner dans la distribution des tours de parole, de l'interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur ou surtout en raison du registre de langue adopté.

En fait cette séquence se situe bien  **dans**  la classe et le professeur est présent. C'est **T.** il s'agit d'un jeune enseignant à peine plus âgé que le groupe de jeunes étudiants à qui il donne des cours de français. Il est peu expérimenté, ce qui explique encore qu'il n'a pas encore adopté l'habitus didactique, il ne sait pas encore « déguisé » en professeur, sollicitant la parole, l'encourageant ou la commentant.

Pourtant à regarder de plus près la transcription, on s'aperçoit d'emblée que l'impression de départ est quelque peu erroné ; à sa manière le jeune enseignant à intégré son rôle de professeur. Sous des dehors « décontractés », il sollicite la parole, il fait comprendre si nécessaire, et donne la norme linguistique.

Ces dispositions, qui présentent tout de même le mérite de chercher à dépasser le dilemme entre objectivisme et subjectivisme, ne s'embent pas s'affranchir réellement du cadre déterministe initial. L'habitus y est en effet présenté comme un effet du système (il y a un habitus de classe), et ses dispositions seraient acquises par inculcation. Le seul véritable déplacement pourrait résider dans la reconnaissance d'un effet diversifié du système sur les sujets et d'une certaine initiative d'action qui leur serait reconnue (l'habitus est présenté comme « grammaire génératrice de pratiques »). Mais ces déplacement ne permettent pas de retrouver la circularité des catégories du sujet et du social soulignée par l'interactionnisme symbolique.

### **Faire comprendre**

(60) **tu parles du volume horaire hebdomadaire**

### **Faire produire**

Le processus est déclenché par un étudiant (64) **je ne comprends pas (break et calvaire)**, le professeur intervient par la suite (65) **et ben'Qui explique ?** Incitant ainsi les étudiants de donner une explication pour les deux termes. Une réponse octroyée dans l'intervention (66) **فسحة للراحة** en langue maternelle. Une autre intervention avancée par (67) **عذاب** , mais toujours dans la langue maternelle. Une deuxième tentative de faire produire signalée toujours par l'enseignant dans l'intervention (68) **donnez-lui un synonyme au lieu de traduire en arabe.** Il suscite les étudiants de proposer des synonymes dans la langue cible (requête vérifiée). L'enseignant manifeste toujours sa volonté de faire pousser les étudiants à produire, et ce, à travers les deux interventions (73-75). **Vous le voyez ainsi ! / Qu'est-ce que vous suggérer pour y remédier ?**

Remarquons que l'enseignant utilise un registre allant de l'argotique vers le familier mais qu'il se reprend jugeant sans doute que c'est abusif (pour un « professeur »)

Ainsi cette séquence de classe qui, à première vue, s'apparente au déroulement d'une conversation ordinaire est, en réalité, conforme au rituel didactique. N'est-ce pas le professeur qui propose le thème \_ le système éducatif algérien\_ il demande aux étudiants ce qu'ils pensent du système éducatif algérien. C'est lui qui sollicite la parole, , corrige les erreurs et explique quand cela est jugé nécessaire.

De là, on peut dire peut-être, qu'un individu mes en situation d'enseigner suit le rituel didactique même si sa façon de le « pratiquer » varie selon l'âge qu'il a, la liberté institutionnelle dont il dispose, la formation qui est la sienne et le public à qui il a affaire.

### **6- L'implication du sujet dans son apprentissage**

#### **6.1- La prédominance du sujet apprenant dans la tâche**

S'il ressort à l'évidence que la mise en œuvre des objectifs assignés à la classe de langue implique nécessairement la participation active de l'apprenant, il est non moins certain que cette participation est fortement déterminée par la spécificité de la situation pédagogique. Celle-ci se caractérise, rappelons-le, par :

-Une communication qui fonctionne selon certaines règles pré-établies<sup>1</sup>. Dans la classe, l'apprenant est cadencé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de « sanctions ».

-Le corollaire de cette situation est l'existence d'un double niveau d'énonciation<sup>2</sup>. De telles conditions de production langagière influent inévitablement sur la prise de parole du double je (apprenant/personne) du sujet en situation d'apprentissage. En effet, l'écart entre le sujet Apprenant (SA) et le sujet Personne (SP), soit SA-SP, se réduit presque toujours dans le sens SP / SA. Le sujet qui apprend une langue étrangère s'exprime plus en tant qu'apprenant qu'en tant que personne.

Cette prédominance de SA sur SP se manifeste à travers toutes les indications à la parole dont l'enseignant peut avoir recours : jeux de rôle, simulations, psychodrames qui engendrent un discours de classe fictif caractérisé, notamment dans les jeux de rôle, par une simplification culturelle et transactionnelle. Ce type d'activité déclenche

---

<sup>1</sup>Cicurel, F, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE Internationale, 1984, p.26

<sup>2</sup>Dabène, L. *Ibidem*

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

néanmoins une forte production langagière qu'une vision trop réductrice qualifie volontiers d'artificielle. En fait, il apparaît clairement à tout pédagogue que dans bien des cas l'apprenant hautement conscient du rôle qu'il amené à jouer exploite au maximum celui-ci. Il y a donc, de sa part, acceptation consciente de jouer le jeu, de faire comme s'il avait à communiquer.

Inversement, dans d'autres situations pédagogiques, les rôles peuvent aussi s'estomper au profit des personnes, provoquant une réduction de l'écart SA – SP dans le sens

SA / SP.

Ce mouvement de balancier pourrait être schématisé ainsi :

Apprenant ----- tâches ----- personnes  
Je

On peut supposer que c'est le types de tâches proposées qui fait basculer le « je » vers le pole de l'apprenant ou celui de personne.

Il nous est apparu intéressant d'examiner plus en profondeur ce qui se passe lorsque SA / SP, ce qui suppose donc que l'apprenant s'implique en tant que personne dans son activité discursive. L'implication que nous prenons dans son sens didactique se définit donc comme le phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pole de la personne. Mais cette notion d'implication n'est pas sans ambigüité pour l'observateur : à partir de quand peut-on en parler, sur quels indices repérables pourra-t-on se fonder pour estimer que le phénomène se produit ? Les hypothèses fortement probables sont les suivantes :

- il existe dans le comportement discursif de l'apprenant des marqueurs d'implication que nous définissons comme les traces formelles d'une prise de parole authentique ;
- la façon dont ces marqueurs se répartissent selon les activités proposées permettrait de catégoriser celles-ci en fonction de leur potentialité à une prise de parole authentique ;
- on pourrait ainsi proposer un essai de classement des taches sur un axe allant du plus impliquant au moins impliquant. Se pose dès lors un problème d'ordre méthodologique : comment mettre en évidence ces marqueurs ?

Leur apparition est liée à des phénomènes comportementaux d'ordre plus général tels que :

- l'appréciation subjective des apprenants eux-mêmes ;
- l'intensité de la tonalité des voix ;
- la dynamique gestuelle et la mobilité des apprenants dans la classe ;

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

---

- l'oubli momentané des impératifs horaires et le fait que l'activité discursive se poursuive en dehors de la salle de cours ;
- certaines stratégies spécifiques de prise de parole comme par exemple les interruptions réciproques.

Tous ces phénomènes définissent, à notre sens, des situations favorables à l'implication. Il convient de souligner que ces marqueurs sont surtout significatifs par leur association et leur récurrence. L'implication apparaît en effet au niveau d'un discours en construction qui se caractérise par la co-occurrence de marque qui, prise isolément, ne revêtiraient pas cette valeur d'implication.

Le présent chapitre se proposera donc :

-de dresser l'inventaire des marqueurs relevés au cours des situations favorables à l'implication ;

- de catégoriser les types de tâches en fonction de leur potentialité dans ce domaine.

Précisons que les exemples que nous serons amenés à citer sont extraits d'un ensemble d'observations réalisées pendant l'année universitaire 2017-2018 dans des classes de terminale (lettre et langue étrangères / et des classe de lettre et philosophie). L'âge de nos apprenants varie entre dix sept et vingt et un ans mais n'a pas été retenu comme critère pertinent.

Parmi les différentes activités habituellement proposées à ces groupes, nous avons volontairement choisi d'en retenir un certain nombre qui nous ont paru essentiellement significatives dans le cadre de notre problématique. Ces activités sont les suivantes

- discussion portant sur la vie professionnelle des apprenants ;
- discussion portant sur les opinions personnelles des sujets ;
- échanges de vue concernant l'apprentissage lui-même ;
- improvisation à partir d'une situation totalement fictive (jeu de rôle) ;
- improvisation à partir d'une situation liée à la vie professionnelle susceptible de se produire (simulation).

### 6.2- Les marqueurs

Cet ensemble de phénomènes dont nous considérons qu'ils constituent les émergences de l'implication de l'apprenant relève en fait de plusieurs domaines distincts de l'activité langagière :

- l'activité énonciative ;
- la négociation du sens ;
- l'argumentation ;
- la gestion du flux discursif ;

- la construction de l'interaction pédagogique.

### 6.2.1- L'activité énonciative

#### 6.2.1.1- La référenciation

Dans les activités discursives mises en œuvre dans la communication concernent nécessairement les trois dimensions de fonctionnalité : idéale, inter-énonciative et discursive. Dans la mesure où une même activité aura des répercussions sur chacune de ces dimensions. A cet effet les activités discursives seront donc appréhendées en termes linguistiques à travers des processus relativement identifiables. Il y sera question de référenciation, des activités de reprise, de reformulation, de présupposition, d'implication, de modalisation et de modulation.

Référencer consiste donc à sélectionner dans la totalité des « événements » possibles des objets de discours. Face à la multiplicité des manières de rapporter un « même » événement, chacun des énonciateurs qui doit le verbaliser se trouve dans l'obligation de sélectionner des personnages, des faits et des ordres de causalités. La lecture de l'évènement qu'il propose, établit des inférences qui relèvent de ses choix intersubjectifs et de données personnelles. Cette dimension du choix explique en partie les marques d'hésitation comme euh, les pauses, les répétitions d'items comme les déterminants, les ruptures de construction.

Exemple :

*Lyna.- Lors de grandes compétitions internationales ; euh ++ j'ignore si les français réussissent mieux dans les petites disciplines sportives ou dans les grandes épreuves / je pense qu'ils sont plus talentueux dans les petites disciplines ++ hm hm / ils remportent plus de médailles dans les petites épreuves comme le ping-pong, l'escalade, l'escrime.*

Outre la sélection des objets de discours, la référenciation implique de (re) sélectionner, pour chaque élément retenu, une manière de le dire, de le lexicaliser. L'acte de dénomination concerne directement la façon dont l'élément verbalisé se trouve catégorisé :

*« dénommer, c'est choisir au sein d'un paradigme dénominatif ; c'est faire « tomber sous les sens », c'est orienter dans une certaine direction analytique, l'objet référentiel ; c'est abstraire et généraliser, c'est classifier et sélectionner : l'opération dénominative, qu'elle s'effectue sous la forme d'un mot ou d'une périphrase, [...] n'est donc jamais innocente et toute désignation est nécessairement "tendancieuse" <sup>1</sup> »*

Cette catégorisation ne s'opère pas dans la solitude du sujet parlant. L'écrivain, le journaliste qui construisent des formes discursives monologuées établissent, comme

---

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A.Colin, 1980, p.126.

l'avait fort bien vu Bakhtine, leur catégorisation de manière dialogique. Ce même dialogisme nous a permis que toute forme communicative était interactive en son principe. De sorte que l'acte de dénomination s'effectue toujours dans un cadre interactif impliquant un ou des partenaire (s) présent (s) ou absent(s), réel (s) ou potentiel (s).

#### 6.2.1.2- Les marqueurs centrés sur l'énonciateur lui-même

Ce sont là les marques directes de la subjectivité du locuteur et du degré d'adhésion.

- **Les marques de l'auto-référence** : le pronom personnel sujet « je » à fréquence d'apparition élevé, l'adjectif ou le pronom possessif « mon » « le mien » ou des équivalents sémantique du type « pour moi », « en ce qui me concerne ».

- **Les verbes d'opinion ou d'appréciation** : tels que « je pense », « je crois », « je ne sais pas », « je suppose », « je trouve », « j'aime », « je n'aime pas », « je préfère », etc. Parmi ces verbes, il faut établir une distinction entre ceux vraiment chargés de la signification de prise en charge et ceux qui sont simplement dilatoire, qui fonctionnent comme des verbes introducteurs de discours ou qui permettent au locuteur de gagner du temps afin de mieux exprimer sa pensée.

Dans l'extrait suivant, le nombre élevé de verbes d'opinion et appréciatifs, leur enchâssement sont nettement caractéristiques de l'élocution orale ponctuée d'hésitations, de pauses ; il peut être retirés sans nuire à la portée du message.

- **Oui, je suppose que les médias ont une grande part de responsabilité dans ces échecs, je ne sais pas, en fait, mais le sportif qui remporte un premier succès dans une grande discipline devient une star du jour au lendemain. Je trouve, les journalistes, les caméras le suivent partout, on s'intéresse même à sa vie privée. Je pense que c'est un moyen de gagner de l'argent. (Corpus lycée 2018)**

- نعم أفترض أن للإعلام مسؤولية كبيرة في هذا الإخفاق حقيقة لا أعلم لكن الرياضي الذي يحقق أول نجاح في رياضة ما يصبح نجما بين ليلة و ضحاها. أرى أن الصحفيين و الكاميرات يلاحقونه أينما كان و يهتمون حتى بحياته الشخصية. أعتقد أنها طريقة لربح المال.

A contrario, dans les deux exemples suivants, le verbe « je pense » « أعتقد » est chargé de tout son poids sémantique. Le jugement

« **Je pense que tu es aphasique** »

Conclut un long débat entre deux médecins praticiens et un troisième médecin étudiant en cours de sa graduation et dont l'objet est de poser un diagnostic pour un patient.

« **Je vois le problème autrement parce que je pense que l'autre médecin à poser un faux diagnostic ...** »

Est en total désaccord avec ce qu'a dit précédemment un autre médecin-étudiant et il tient à le manifester car il s'agit de la représentation qu'il se fait de ses futures responsabilités en tant que médecin.

Le médecin-étudiant éprouve le besoin d'atténuer, de nuancer ses assertions pour leur donner une portée plus exacte. Il aura donc, dans ce cas, recours à des manifestations de prise de recul telles que les adverbes ou les locutions suivantes « peut être », « je ne suis pas sûr »

Mais l'opération inverse peut également se produire et on obtient alors des manifestations de sur-assertion :

Exemple :

« Tu peux envoyer ta demande de travail au siège de la wilaya, **et je suis sûr** qu'elle ait un avis favorable »

### 6.2.2 – La négociation du sens

La référenciation concerne donc la construction conjointe de la signification par laquelle les sujets effectuent des ajustements constants. Ces choix sont partiellement guidés par la prise en compte de l'autre, des enjeux et des circonstances de l'échange. Autant dire que la référenciation concerne la dimension idéelle, telle qu'elle se met en place dans l'intersubjectivité de la communication, la dimension relationnelle, dans la mesure où nommer c'est se situer et donc situer l'autre, et, bien sûr, la dimension discursive, puisque les manières de dire sont constitutives des discours.

Dans ses rapports avec la dimension idéelle, l'activité de référenciation constitue l'un des passages de la négociation du sens, si *communiquer c'est s'entendre sur les mots* cela peut impliquer, selon les cas, un travail de "collaboration" de nature coopérative ou, au contraire, une véritable bataille pour imposer à l'autre ses propres catégories<sup>1</sup>.

#### 6.2.2.1- L'incise métalinguistique

Si, du point de vue métalinguistique, les programmes et instructions officielles s'accordent généralement pour encourager un travail comparatif entre la langue à apprendre et la langue de référence de la classe, de nombreux systèmes éducatifs (et le système français en particulier en est un très bon exemple) pratiquent de fait un cloisonnement disciplinaire étroit et souvent rigoureusement étanche. Cette situation, liée aux représentations sociales concernant les différentes langues et leur apprentissage, apparaît comme la conséquence des orientations qui ont cours dans un certain nombre de domaines, signalés par Dabène :

---

<sup>1</sup>Vion .R, *La communication verbale*, analyse des interactions, Edition Hachette, 1992, p.212.

#### Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

---

- celui de la formation des enseignants, où il est rare qu'on aborde de manière conjointe des questions communes à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue première et des différentes langues étrangères ; l'examen des propositions de stage offertes aux enseignants de langue du secondaire en France, par exemple, est à cet égard éclairante ;
- celui des méthodologies d'enseignement des langues, qui se sont développées de manière relativement indépendante et parfois assez divergente d'une langue étrangère à l'autre et, qui plus est, entre les langues étrangères et la langue première <sup>1</sup>;
- celui du développement d'outils heuristiques spécifiques selon les langues, en fonction des caractéristiques propres de celles-ci, qui privilégie l'étude d'éléments jugés particulièrement pertinents dans la langue considérée. Dabène cite ainsi « *les concepts de passif « état » et passif « action », la notion d'apocope, les verbes « modaux », qui figurent en bonne place dans l'arsenal descriptif de l'allemand, de l'espagnol ou de l'anglais, ne correspondent à aucun fait linguistique considéré comme pertinent par les grammaires scolaires du français généralement en usage* <sup>2</sup>».

Ce « cloisonnement néfaste » n'est pas seulement la conséquence de ces facteurs ; il contribue aussi à pérenniser leur existence, dans la mesure où il maintient une ignorance réciproque et un développement séparé des différents domaines disciplinaires.

Mais la raison la plus importante avancée pour expliquer le manque de cohésion dans le développement de la réflexion métalinguistique en langue première et en langue étrangère est d'un autre ordre : elle renvoie à la différence d'objectifs concernés par ces activités dans les deux domaines ; en langue première, l'élève raisonne sur un système qu'il connaît bien, qu'il manipule quotidiennement pour répondre à des besoins langagiers nombreux et diversifiés. Il s'agit de le faire réfléchir sur ce « déjà là », afin d'explicitier un certain nombre de phénomènes dont la maîtrise claire sera susceptible de l'amener à approfondir, préciser et étendre des compétences qu'il possède déjà à plus ou moins de degré. En langue étrangère, les activités de réflexion métalinguistique ont une toute autre finalité ; elles ne s'appuient pas sur une compétence de communication déjà installée, mais visent au contraire à la construire et à l'améliorer.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que certaines au moins des intentions de communication des élèves mais aussi, parfois, des enseignants, prennent forme dans la langue première, langue de référence de la totalité des autres apprentissages scolaires.

---

<sup>1</sup>Dabène, L. « *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères* », 1992, pp.14-15.

<sup>2</sup>Ibid, p.15.

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

Ces hypothèses initiales doivent en revanche être corroborées par des investigations plus précises concernant les conditions dans lesquelles s'accomplissent les recours à la L1 en classe de L2, et plus généralement, les passages de l'une à l'autre.

Bon nombre de chercheurs s'intéressent à la place des alternances dans la structure des échanges, en proposant l'élaboration d'une typologie fondée sur la place des alternances dans l'organisation d'une activité pédagogique alors que d'autres, comme D. Coste, mettent plutôt en avant le forme que prennent ces marques pour les catégoriser ; ce dernier distingue ainsi :

-l'alternance de répétition, qui « va reprendre d'une manière ou d'une autre ce qui a été d'abord posé dans une autre ; cela pourrait être une alternance simplement de traduction dans certains cas, de reformulation, de résumé » ;

-l'alternance de distribution complémentaire, qui « renvoie plus à un schéma du type : il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autres qu'on fait dans l'autre et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'une » ;

-l'alternance de commentaire métalinguistique, qui « est particulièrement attestée dans la classe de langue, telle qu'on la représente dans les approches dites traditionnelles : la langue maternelle alterne avec la langue étrangère dans des séquences où celle-ci devient objet mentionné, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage <sup>1</sup>».

Dans le cadre de notre recherche, les classes de langues dénombrent des apprenants relativement homogènes sur le plan linguistique. On sait que le passage momentanément à la langue maternelle obéit de la part de l'enseignant à des besoins très précis (explication, commentaires, etc.).

Durant l'observation participante du déroulement des cours, on a pu observer divers cas de figures qui relèvent tous de l'implication du je-personne (SP) dans son activité discursive :

-Parfois l'enseignant est directement sollicité pour fournir le mot manquant. Exemple :

**77. Prof.** - En réalité, tout le monde sollicite la **presse écrite** et je crois que je pourrais difficilement m'en passer, or il y a un problème++ le véritable problème est : qu'est-ce que j'entends dire par la presse écrite ↑

**78. Lynda** - euh : 'j/ je crois qu'il s'agit du **jour::nal imprimé** euh:/'

**79. Lotfi** - ah'+ (الصحافة المكتوبة) ;

**80. Prof.** - tout à fait la presse écrite est indispensable.

<sup>1</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001, pp.51-52.

-le locuteur-apprenant a recours à sa langue maternelle pour s'assurer qu'il a employé le terme correct. Comme dans le passage extrait du magazine Télérama :

Le professeur lis « *Mais jusqu'où va-t-on aller ? Un spectateur (adulte ou enfant) peut voir en une semaine, sur les cinq chaînes de télévision, 3340 scènes de violence, 464 meurtres et 80 tortures. Tout cela a une mauvaise influence, en particulier sur la jeunesse. Récemment les enfants de treize ans ont fait exploser une bouteille de gaz. Ils voulaient imiter le héros de la série américaine Mac Gyver. Ils confondent la fiction et la réalité.* »

L'apprenant reprend la lecture du passage

« *Mais jusqu'où va-t-on aller ? Un spectateur (adulte ou enfant) peut voir en une semaine, sur les cinq chaînes de télévision, 3340 scènes de violence, 464 قتل et 80 تعذيب. Tout cela a une mauvaise influence, en particulier sur la jeunesse. Récemment les enfants de treize ans ont fait exploser une bouteille de gaz. Ils voulaient imiter le héros de la série américaine Mac Gyver. Ils confondent الخيال et la réalité.* »

Il peut arriver que la seule trace de l'incise métalinguistique se réduise à l'intonation, dans ce cas, le terme ambigu sera produit avec une intonation interrogative, manifestation de l'ignorance de l'apprenant du mot en français et de son désir de voir ce vide langagier comblé par l'enseignant.

**Prof.** *Un téléspectateur sur cinq regarde ces émissions. On fait, croire à ces gens qu'on s'intéresse à eux comme à des stars. Et ces pauvres gens confondent la fiction et la réalité. Ce sont des victimes de la télévision. Je trouve ça vraiment immoral !*

**Sarra** - *Un téléspectateur sur cinq regarde ces émissions. On fait, croire à ces gens qu'on s'intéresse à eux comme à des stars. Et ces pauvres gens confondent la fiction et la réalité. Ce sont des victimes de la télévision. Je trouve ça vraiment لاأخلاقي !*

#### 6.2.2.2- L'utilisation de la paraphrase explicative

Les phénomènes de reformulation paraphrastique font éventuellement partie des activités les plus complexes dans la mesure où ils supposent une visée métalinguistique et, plus souvent, métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. Ils constituent également un univers très complexe dans la mesure où ils se nourrissent de la combinaison des autres activités : en reformulant on peut mettre en œuvre des activités de modalisation, de modulation, de référenciation, d'implication.

L'implication aboutit parfois à un transfert de rôles. C'est ainsi que l'apprenant se substitue à l'enseignant pour remplir une fonction qui lui incombe normalement : celle de faire comprendre. Pour ce faire, il a recours à la paraphrase explicative :

81. **Wael.** (rire) je voudrais dire que la méthodologie directe n'est pas une méthodologie électrique ;
82. **Professeur.** N'est pas 'quoi ↑
83. **Wael.** électrique أقصد المنهج التكاملية
84. **Professeur.** C'est ce que vous voulez dire (l'enseignant épelle le mot).
85. **Wael -** C'est ça, c'est une méthodologie qui s'est instaurée en 1920 suite à l'échec de la méthodologie directe. Il s'agit d'un consensus entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. C'est pour cela que je dirais qu'il ne s'agit pas de la méthodologie directe.
86. **Professeur.** Je ne comprends pas le mot ( un semblant de ne pas comprendre)  
/ Or, d'après votre explication, j'arrive à peu près à déduire le sens.  
Où vous l'avez trouvé ↑
87. **Wael -** Non je l'ai euh+ je l'ai : trouvé dans un article\ intitulé++méthodologie mixte
88. **Professeur-'** Ah ↑ tiens/ je me souviens du mot, il s'agit de la méthodologie mixte ou la méthodologie active ; (non) **n'est ce pas** ↑
89. **Wael -** Tout à fait, monsieur, c'est une méthodologie de synthèse car elle revendique un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues : formatif, culturel et pratique.

### Interprétation

Dans cet extrait, le locuteur-apprenant a recours à plusieurs techniques pour négocier le sens : de prime abord, il exprime ce qu'il veut dire dans la langue maternelle ensuite il enchaîne par une paraphrase explicative bien étayée. Sous peine d'être incompréhensible il consolide son explication lors de sa dernière intervention en explicitant davantage le mot. Les phénomènes de reformulation font probablement partie des activités les plus complexes dans la mesure où ils impliquent une visée métalinguistique et, plus généralement, métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. Ils constituent également un univers très complexe dans la mesure où ils se nourrissent de la combinaison des autres activités : en reformulant on peut mettre en pratique des activités de modalisation, de modulation, de référenciation, d'implication.

Un autre constat de taille à la fin de ce flux discursif, il s'agit bien du non à la forme interrogative ou du n'est-ce pas ? L'intervention 88 contient une demande de ratification ayant pour but la recherche d'un consensus. Ces questions indiquent le plus souvent une

véritable hésitation concernant la proposition faite, et donc une véritable sollicitation d'aide, surtout lorsqu'elles sont posées par les étudiants. Car dans notre exemple, l'enseignant a une idée préalable du mot. Or c'est la prononciation de Wael qu'il la interpellé. Ce type de questions constitue surtout une requête de ratification destinée à obtenir l'approbation de l'interlocuteur. En cela, c'est un procédé de figuration qui permet de ménager la face du partenaire. En effet, on ne lui impose pas une préposition mais on le fait juge de celle-ci, même si souvent on cherche en fait à la faire accepter.

Ces passages sont également révélateurs du phénomène de co-occurrence des marques formelles de l'implication : la paraphrase explicative, le recours à la langue maternelle et la négation métalinguistique.

### 6.2.2.3- La négation métalinguistique

Dans toute négociation de sens qui s'opère au sein de la classe de langue étrangère, l'enseignant émet bien souvent une interprétation de l'intention de communication de l'apprenant. Lorsque ce dernier attache une grande importance à l'expression et à la bonne compréhension de son message par ses interlocuteurs, il lui arrive de rejeter l'interprétation que fait l'enseignant d'un mot mal exprimé en langue étrangère. Dans ce cas-là, le locuteur-apprenant utilise la négation métalinguistique. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant.

**90. Sarra** - Dans la conversation en langue étrangère, l'apprenant trouve du mal à s'exprimer et par conséquent à transmettre son intention. Cela étant dit, il fuit à sa langue maternelle devant la moindre difficulté même pour des problèmes plus simplifiés/

**91. Prof.** simplifiés↑

**92. Sarra** - Non ↑ أعني الأكثر بساطة

**93. Prof.** Ôh ↑ Pour des problèmes plus simples/

**94. Sarra** - Oui↓ C'est ça↑

### 6.2.2.4- La prise à témoin du récepteur

Lorsque l'apprenant s'engage réellement dans son activité discursive, il tient à ce que son message soit bien décodé, ce, d'autant plus que la formulation de ses idées en langue étrangère engendre un sentiment d'insécurité linguistique bien connu. C'est pourquoi il sollicite son interlocuteur pour s'assurer qu'il a bien été compris.

**95. Wael** - C'est un moyen de se préserver soi-même mais pas les autres.

**96. Lotfi** - Tout à fait↑ moi dans mon milieu professionnel/euh : je fais la part des choses/j/ j n'ai pas à me mêler des conflits personnels dans mon milieu

de travail. **Je ne sais pas si vous comprenez ce que je veux dire par ceci** ↑

### 6.2.3- l'argumentation

Les marqueurs d'implication se révèlent pertinemment dans le discours de l'apprenant :  
-soit par les modes de formulation auxquels il a recours pour exprimer ses idées ;  
-soit par des stratégies de construction de l'interaction.

#### 6.2.3.1- les modes de formulation

Dans le groupe classe, souvent, les apprenants ne se contentent pas d'exprimer une opinion. Ils utilisent des procédés variés pour construire leur argumentation. Sur le plan formel, les apprenants ont recours à des relations de cause introduites par « parce que », des relations de conséquence commençant par « ainsi » ou ils formulent des hypothèses : « si ». Cette complexité du discours apparaît également à travers l'emploi des relatives introduites par « qui » ou de subordonnées temporelles commençant par « quand » : (corpus lycée 2018 « le système éducatif algérien »)

**97. Prof.** “ Ô, il ne vous a pas plu ↑

**98. Maria.** Oui ↑ monsieur/ parce qu/ parce que quand notre système éducatif s'inspire du système allemand (cours de 45 minutes, après-midi libres) ces atouts nous permettent de consacrer plus de temps à nos loisirs// euh : par contre/ hm :moins/ de grandes vacances en contrepartie, apprentissage...). Personnellement je ne vois pas où est le mal ↑ à imiter un système qui fonctionne mieux que le notre et qui écarte un bon nombre de jeunes du chômage (il n'y aurait en Allemagne que 3% de jeunes au chômage).

#### (corpus lycée 2018 « le système éducatif algérien »)

Par ailleurs, les apprenants ont souvent recours à la reformulation, ce phénomène fait probablement partie des activités les plus complexes dans la mesure où il implique une visée métalinguistique et, plus généralement, métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. En reformulant, l'apprenant recourt fréquemment à sa langue maternelle. Le passage à la langue maternelle pourrait, dans ce cas, être considéré comme une sorte de « code-switching pédagogique » ; contrairement au cas de l'incise métalinguistique, les apprenants ne s'attardent pas de l'enseignant une correction linguistique. Leur volonté de communiquer est si intense qu'ils n'acceptent pas d'interrompre la dynamique discursive et ajustent donc des termes en langue maternelle.

**Nadia-** je suis tout à fait d'accord avec toi, surtout en ce qui concerne la durée

des cours et les après-midi libres ولكن أخالفك الرأي فيما يخص المدة المخصصة للعطل

je préfère qu'on garde la même durée consacrée pour les vacances.

« La reformulation paraphrastique nécessite un marqueur quelconque sans lequel en général un énoncé ne serait que difficilement reconnaissable comme paraphrase d'un autre énoncé. Cette fonction d'indication peut être réalisée par différents moyens : à côté d'expressions comme *je m'explique, c'est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse du débit, puissance du son)*<sup>1</sup> »

Les termes introduits en langue maternelle peuvent aussi être soit des termes dilatoires tels que « **enfin** », soit des chevilles argumentatives comme « **mais** ». Leur présence témoigne dans tous les cas de cet élan communicatif et discursif qui emporte les apprenants, lesquels, de ce fait, perdent de vue le rituel communicatif que leur impose la classe de langue (obligation de communiquer dans une langue déterminée).

Compte tenu de l'importance des arguments que l'apprenant présente, celui-ci s'efforce de maintenir la cohérence de son discours par un réseau de reformulations à valeur anaphorique : « comme je l'avais bien dit ».

Sa volonté d'exprimer le plus nettement possible sa pensée, l'incite parfois à reformuler son message. Il arrive que cette reformulation s'exprime à travers la co-occurrence de plusieurs marques comme dans l'exemple suivant (double négation + langue maternelle)

« Le problème est de savoir si le système éducatif allemand est efficace, لا، لا، المشكل، j'estime personnellement que sa mise en pratique est envisageable... »

### 6.2.3.2- Activité et stratégie de construction de l'interaction

Appréhender l'interaction en termes d'activités, et donc d'action, nous situe d'entrée sur le terrain de la stratégie, c'est-à-dire des modèles de résolution de problèmes, des plans ou des schémas d'action. Ce terme de provenance militaire pourrait laisser entendre que les sujets agiraient de manière totalement consciente et appliqueraient une ligne d'action, en quelque sorte, préconçue. Cette conception de la stratégie repose sur l'idée que l'action pourrait être arrêtée par chacun des sujets de sorte que l'interaction ne serait plus qu'une mise en commun de projets individuels.

En salle de classe, l'une des manifestations les plus flagrantes de l'implication de l'apprenant réside dans l'expression de l'accord et du désaccord. On trouvera ainsi tout au long du discours de l'apprenant des verbes ou expressions tels que « je suis

<sup>1</sup>Gulich & Kotschi (1983 :305) in Vion, R. *La communication verbale*, Edition Hachette, 1992, p.220.

#### Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

d'accord » أوافق, « je ne suis pas d'accord » لا أوافق, « je vois le problème autrement » أرى المشكلة بطريقة مختلفة, « c'est exact, mais » لكن و هذا صحيح, « oui, mais » نعم و لكن, « je pense que c'est faux » أظنه خطأ .

99. **Lyna-** نعم و لكن si on l'applique ici en Algérie, quelles seraient les avantages ↑

100. **Maria-** comme je l'avais déjà dit, la séance de 45 minutes et des après-midi libres

101. **Lotfi- n :on,** je n' suis pas d'accord ↑ je vois le problème autrement/

أرى المشكلة بطريقة مختلفة, ces solutions euh :: elles sont génératrices de problèmes\

102. **Moncef-** chépa↓ j'ignore quel// genre de problèmes.

103. **Lotfi-** bon/ euh : أظنه خطأ : réduire le volume /horaire hein libérer les après-midi suppose réduire le nombre d'enseignants\

104. **Lyna-** je suis bien d'accord avec toi↑Lotfi/ oui : **j/ je pense** que ce système a plus d'inconvénients que d'avantages, **parce que** si on l'a mis en œuvre un grand nombre d'enseignants vont être en chômage.

#### Interprétation

Cet extrait illustre également un autre aspect important relatif aux marques d'implication au plan argumentatif ; c'est leur apparition selon un ordre séquentiel particulier à savoir dans ce cas de figure : réfutation des arguments de l'autre dans (R 81) (**recours à la négation**), expression de l'opinion (**je pense**) \_ justification de l'opinion (**parce que**) dans (R84)

- En outre, le poids argumentatif de la négation peut être soutenu par son expression en langue maternelle. Au niveau du (R81) on assiste là à la co-occurrence de deux marqueurs (négation + langue maternelle) sur le même terme « je vois le problème autrement » أرى المشكلة بطريقة مختلفة. Dans l'exemple suivant, c'est la stratégie utilisée par un apprenant excédé par son interlocuteur qui consciemment ou pas, tente de déformer ses propos pour déjouer son argumentation.

105. **Lyna** - ainsi, si j'ai bien saisi ce que tu dis, tu constates/ euh :

106. **Maria** – euh :: أفترض\

107. **Lyna** - tu supposes, non tu constates d'abord que le niveau moyen des élèves en France a augmenté.

108. **Prof.** - tu constates d'abord, Maria (intervention de l'enseignant pour atténuer le ton violent entre ses apprenants) mais en vain...

109. **Maria** - non, non, hein : je suppose, parce qu'en fait comparer les niveaux dans de telles conditions n'a pas de sens. (Maria tiens toujours

à ses propos)...

- l'implication de l'apprenant dans son activité discursive a parfois pour conséquence le rejet de l'interprétation ou de la reformulation qui lui en est offerte par ses interlocuteurs

**110. Prof.** - j'ai l'impression que tu étais : 'catégorique dans tes constats\

**111. Maria.** - Oui : ce n'est pas exactement ce que je voulais dire. Or, je pense que les programmes en France durant ces deux dernières décennies ont complètement changé et le public d'élèves des lycées n'est plus le même.

**112. Prof.** - Savez-vous qu'une réforme du système éducatif demande un budget Colossal/ et d'autant plus des réformes telles des pays de l'Europe...

### Interprétation

L'apprenant tient tant à la portée argumentative de son discours, cette dernière se manifeste également par l'implication du récepteur. Elle peut être souvent introduite par le phatique « **vous me comprenez** ».

Les locuteurs-apprenants peuvent aussi être amenés à reformuler le message de leur interlocuteur pour mieux cibler leur propre argumentation. Comme dans l'exemple ci-dessous : (R85) ainsi, **si j'ai bien saisi ce que tu dis**, tu constates

#### 6.2.4- La gestion de la dimension discursive

Lorsque les apprenants communiquent, ils le font par l'intermédiaire du langage qui impose un certain nombre de contraintes. La communication est souvent présentée comme une construction de valeurs culturelles (dimension idéelle) et de relations sociales (dimension inter-énonciative). On oublie tout simplement qu'elle opère avec et à travers un médium qu'est le langage.

Au-delà donc du sens et de la relation, les sujets sont contraints de gérer de manière conjointe des formes langagières, des discours. On a pu croire, à des époques antérieures, que le discours pouvait être entièrement déterminé par les propriétés du « code » linguistique, à savoir la langue. Si après Austin on s'accorde généralement à reconnaître que le langage est action, il faudra bien admettre que le cadre où s'effectue l'action constitue l'un de ses principes structurants. Les sujets communicants n'ont donc pas seulement du « textuel » à cogérer : ils doivent l'adapter au cadre interactif, aux éléments des deux autres dimensions et prendre constamment la mesure culturelle et intertextuelle de toute activité discursive. Ils doivent ainsi se situer dans un paradigme des manières de dire et adopter et adopter une ou plusieurs stratégies. Chaque choix stratégique commande l'utilisation de formes discursives plus ou moins spécifiques,

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

positionne le sujet sur un axe de légitimité quant à l'accomplissement d'une action et sélectionne certaines potentialités de contenus au détriment des autres.

Engagé dans un flux discursif, l'apprenant est parfois amené à s'opposer aux tentatives d'interruption – fussent celles de l'enseignant.

**113. Maria** - une chose est sûre/ les systèmes éducatifs en Europe demeurent les plus efficaces, la preuve, on assiste à un taux de réussite plus ou moins élevé dans tous paliers confondus, alors, on ne voit pas qu'il y a un lien entre la mise en pratique d'un système de la sorte et l'argent !

**114. Prof.** – ce n'est pas possible ↑ Si vous saurez les montants consacrés au secteur éducatif en Europe vous allez perdre conscience

Tout le groupe classe se met à parler (alors ils ne peuvent pas se taire)

Un autre cas de figure où le locuteur-apprenant peut également refuser que l'enseignant donne la parole à un autre apprenant quand il estime ne pas avoir achevé de développer son argumentation. On assiste alors à un autre transfert de rôle, marque caractéristique de l'implication. En effet, l'enseignant n'est plus, seul, le chef d'orchestre qui anime la classe et distribue les tours de parole. L'apprenant peut s'arroger le droit de s'opposer verbalement à ce rôle de l'enseignant. C'est ce que révèle l'exemple

**115. prof.** - Qu'en pensez-vous du système éducatif du Japon ↑

**116. Maria** – efficace/ 'mais excusez-moi, je n'ai pas encore terminé

### 6.2.5- La construction de l'interaction pédagogique

Si l'on s'intéresse de plus près aux stratégies de prise de parole, on constate que la physionomie des échanges langagiers se teinte différemment ; l'échange vertical (enseignant/élève) disparaît totalement au profit de l'échange horizontal (élève/élève). L'implication apparaît donc au niveau de ce type d'échange. Le désir de communiquer des apprenants les incite à une véritable lutte pour ce pouvoir verbal. C'est à qui prendra la parole, la conservera. Le discours se caractérise par toute une série de chevauchements tels que ceux-ci

**117. Lynda-** euh : oui, je trouve le journal imprimé très indispensable ;

**118. Lotfi** - mais, le\

**119. Sarra** - euh : oui, mais\

**120. Lynda-** vous savez, hm, je suis fortement attirée par la presse écrite ↑

**121. Lotfi** - euh++pourquoi ↑

122. Sarra - et ben : chépa comment\

123. Lynda -je pourrais difficilement m'en passer, hein ::

### Interprétation

Lotfi et Sarra tentent vainement prendre la parole mais ils sont coupés par Lynda qui ne les laisse pas parler, puis à son tour Lotfi est interrompu par Sarra. Les chevauchements se succèdent tout au long du débat très animé voire même violent dans lequel les participants s'impliquent fortement.

Ce cadre d'analyse des outils d'observation de l'implication est de toute évidence loin d'être exhaustive ; il a pour seul objectif d'essayer d'en dégager les plus marquants, ceux qui apparaissent au cours des tâches pédagogiques considérées favorables à une prise de parole authentique.

Référons-nous maintenant aux tâches déjà mentionnées supra que nous rappelons :

- discussion portant sur la vie professionnelle des apprenants ;
- discussion portant sur les opinions personnelles des sujets ;
- échanges de vue concernant l'apprentissage lui-même ;
- improvisation à partir d'une situation totalement fictive (jeu de rôle) ;
- improvisation à partir d'une situation liée à la vie professionnelle susceptible de se produire (simulation).

- implication		+ implication		
Jeu de rôle	discussion sur la vie professionnelle	discussion sur les opinions personnelles	simulation	métacommunication

Les deux pôles ne s'excluent pas mutuellement. Dans une activité telle que le jeu de rôle, les moments d'implication apparaissent et leur nombre peut varier selon le type de jeu de rôle : purement informatif comme pour une enquête policière ou plus émotionnel. De même, lors des tâches mettant en jeu le je-personne, les moments d'implication ne se manifestent pas tout au long du déroulement de celles-ci. Leur fréquence d'apparition semble cependant plus élevée que lors d'activités plus fictives, liées au domaine de l'imaginaire.

Cet essai de catégorisation des tâches pédagogiques suivant leur potentialité à susciter peu ou prou d'implication exclut tout jugement de valeur porté sur celles-ci. La production langagière des apprenants peut se révéler être aussi intense au cours d'un jeu de rôle que lors d'une activité ayant trait à l'apprentissage lui-même. Il semble toutefois que, selon le type de tâches proposées, le type de discours produit soit différent.

Dans les activités fécondes en moments d'implication, on assiste à une abondance de marques spécifiques à toute élocution orale, qu'elle soit produite en communication non-didactique ou pas, ce qui ne paraît pas être le cas dans des activités au cours desquelles l'aspect « personne » du sujet en position d'apprentissage s'efface devant son rôle d'apprenant. Par ailleurs, l'éventail de tâches permet d'exploiter la dualité du je (apprenant / personne) dans ce qu'elle revêt de spécifique à la classe de langue, en réduisant l'écart SA-SP tantôt dans le sens SP.....SA, tantôt dans le sens SA.....SP. Il est ainsi possible de respecter le paramètre essentiel à nos yeux : la diversité des publics et des situations d'apprentissage. Un jeu de rôle peut apparaître puéril, voire ridicule à tel apprenant désireux de s'impliquer en tant que personne dans son activité discursive ; en revanche, des tâches qui font trop appel à la personnalité de l'apprenant, à ses jugements ou sentiments peuvent heurter la sensibilité d'individus timides, voire appartenant à des cultures où la réserve et la pudeur sont de mise.

Les phénomènes d'implication sont donc favorisés par certaines tâches et paraissent être de marques spécifiques de motivation élevée chez certains apprenants.

### 6.2.6- La recherche de l'avantage

Il n'existe aucune interaction qui ne soit que coopérative, en salle de classe, lors de l'accomplissement des activités les membres du groupe peuvent chercher à se faire valoir, à mettre l'autre en boîte, à le cadénasser, et donc à jouer sur les registres de la compétition.

La recherche de l'avantage peut passer par de multiples voies, de nombreuses stratégies, il convient alors de mentionner la notion de « taxème » proposée par C. Kerbrat-Orecchioni. La prise d'avantage, qui renvoie l'autre dans une position "basse", concerne prioritairement le rapport de places construit par les sujets. Postuler l'hétérogénéité des instances énonciatives conduit à concevoir qu'à chacune des places occupées correspond un ensemble hétérogène d'indicateurs de place : « *Qu'est-ce qui détermine, au sein même de l'échange communicatif, ces rapports de places ?* Qu'est-ce qui fait que l'un des interactants va éventuellement s'imposer comme "leader" de la conversation, reléguant complémentaiement l'autre dans une position "basse".

Pour ce qui est du principe général, R.Vion affirme que ce sont un certain nombre de faits sémiotiques pertinents, qu'il l'appelle "taxèmes" (ou plus trivialement "placèmes"), lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de places (i.e. des indices, ou des "insignes" pour reprendre la terminologie de Flahault), et des

donneurs de places (qu'ils "allouent" au cours du développement de l'échange<sup>1</sup>)  
C.Kerbrat-Orecchioni.

L'analyse d'un rapport de places implique donc la prise en compte de tout un ensemble de marqueurs langagiers, qui pris isolément ne confèrent pas nécessairement une place déterminée. Par exemple, il est probable que la prise d'avantage soit en relation avec le fait de "tenir le crachoir" et d'avoir l'initiative discursive.

Cette relation n'est cependant ni simple ni directe, et ce pour plusieurs raisons :

- a) selon le type d'interaction ces faits manifestent au contraire l'occupation d'une position "basse" (entretien psychologique, examen oral) ;
- b) ça n'est pas parce que l'on utilise certains moyens de la domination qu'on parvient à s'imposer. Dans un autre registre, ce n'est pas parce qu'on code linguistiquement un ordre que cet acte sera reçu et accepté comme tel ;
- c) l'avantage que l'on peut prendre à un moment déterminé peut n'être qu'éphémère et, après une attaque audacieuse qui permettait de croire à une prise d'avantage, on peut se retrouver en complète perte.
- d) Devant la complexité des phénomènes mis en circulation, on ne saurait prendre l'avantage sur tous les plans.
- e) De manière plus générale, l'hétérogénéité des instances énonciatives conduit le sujet à ne pouvoir produire un rapport de places homogène. Il sera donc amené à produire des taxèmes plus ou moins contradictoires :  
*« De plus, en chaque temps T du dialogue, un même interactant peut produire simultanément plusieurs taxèmes plus ou moins contradictoires, du fait en particulier du caractère multi-canal de la communication (la prosodie, ou la mimogestualité, venant démentir le contenu du discours tenu.<sup>2</sup>»*
- f) Comme l'ensemble des faits communicatifs, les *taxèmes* ne correspondent pas qu'à des unités linguistiques<sup>3</sup>.

### 6.2.6.1- Prédominance marquée par le choix de la L2

L'observation attentive de classes de langues en milieu institutionnel montre que la L1 est fréquemment convoquée par les élèves. Cependant, pour l'ensemble des activités auxquelles les étudiants sont confrontés, le produit final à remettre ou à transmettre à l'enseignant lors de la correction se doit, pour obéir au « contrat codique » instauré dans

<sup>1</sup>Kerbrat-Orecchioni.C (1987a :320-321), in Vion .R, *L'interaction verbale, Analyse des interactions, Hachette livre*, 1992, p.252.

<sup>2</sup>Ibid, p.253

<sup>3</sup>Vion .R, *L'interaction verbale, Analyse des interactions, Hachette livre*, 1992, pp.252-253.

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

la classe par ce dernier, d'être réalisé en L2. Il arrive parfois que les esquisses des élèves relatives au travail de préparation auquel l'enseignant n'a pas donné de consignes particulières quant au choix de langue soient réalisées en L2. A cet effet, nous avons assisté des situations où les étudiants peuvent éliminer ce travail en L1, souvent pour lui donner plus de vigueur et l'imposer ainsi au partenaire. Ce choix de langue fonctionne aussi comme indice de contextualisation puisqu'il témoigne deux cas ; soit que la discussion est clôturée, soit que la proposition est incontournable et que l'on procède directement à la phase d'inscription.

Séance : date.....

Durée de la séance : 1 heure

Interlocuteurs :

**Corpus B : Maria / Sarra**

Atelier : petite fabrique de textes

Activité : production écrite

\*Préférez-vous vivre en ville ou à la campagne ?

\*justifiez votre point de vue.

Consigne : respect du canevas octroyé par l'enseignant (voir les annexes)

**Corpus B Texte arg S-L 123-133 Sarra/Lotfi**

123. L - أظن أن الأطروحة الأولى في هذا النص الحججي تجلت في الفقرة الثانية -

124. S - Non, le deuxième paragraphe ne contient que les arguments qui vont en faveur de la première thèse. (Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

125. L- euh// comment كيف ↑

126. S - exact↑ comme je t'ai déjà dit, il n'y a pas de thèse dans le second paragraphe

كما سبق القول لا وجود للأطروحة في الفقرة الثانية

127. L- alors/ j'ai lu le premier paragraphe/+où se trouve-elle ? ولم أجدها قرأت الفقرة الأولى

128. S- elle apparait nettement (Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

129. L- Où ↑

130. S- hein// dans les deux dernières lignes du premier paragraphe

(Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

131. L- Ah++ si, je l'ai trouvée, il s'agit bien de la thèse

132. S- Lotfi, relis bien le passage/ tu vas d'emblée te rendre compte qu'il s'agit bien de la première thèse. L'auteur avance que « dans la vie champêtre, on est très proche les uns des autres, on est à l'écoute de tous ceux et celles qui sont dans l'adversité.

C'est La première thèse qui va en faveur de la vie champêtre.

(Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

133. L- Oui ↑ c'est ça // oui

### Interprétation

Dans cet extrait l'alternance vers la L2 remplit bien cette fonction de contextualisation puisqu'elle indique la transposition de la phase de discussion, en L1, à la phase d'inscription, en L2.

Nous avons constaté que la discussion était préalablement en L1, et ce, pour déterminer les différentes étiquettes à assigner au début du texte argumentatif que les élèves ont à analyser. Sarra reprend en L2 (132) et par conséquent, elle ratifie sa proposition. Lotfi confirme par oui et l'échange se clôt par une suite de confirmations. Il s'agit clairement de la proposition qu'ils auront à inscrire. Cependant cette phase de négociation réalisée en L1 peut souvent s'avérer problématique et surtout génératrice de malentendus tel est le cas dans l'enregistrement suivant.

**Corpus B Texte arg / M-L 133-147 Moncef / Lyna**

**Séance de grammaire.**

**Thème : Les propositions relatives**

133. M- < Lis le passage > //

134. L- lequel ↑ أيهما

135. M- الفقرة الثالثة

136. L- Le paragraphe celui de Zola // فقرة زولا

137. M- Non, celui du cinéma La Pagode. // لا أعني الفقرة الخاصة بسينما لا باقود

138. L- Quoi ++ Ah bon, mais il y a un tas de trucs // ماذا/ هناك الكثير من الأشياء

139. M- commence là où on a la proposition relative. // ابدأ من حيث تبدأ الجملة الموصولة

140. L- ça y est, je vois où ++ Marie a vu un fils \*qui\* était intéressant

141. M- \*qui\* est sujet du verbe // بمعنى هو الفاعل

142. L- non + ce n'est pas ça ↑ \*qui\* // هو المفعول به المباشر للفعل للجملة الموصولة

143. M- pas du tout chère amie, tu veux dire / qu'il est complément d'objet direct du verbe de la proposition relative+++ dans ce cas là tu parles bien du pronom \*que\* et non pas le pronom \*qui\* . Tu poses une simple question ; qui est ce qui intéressant et tu réponds tout simplement par le film. \*qui\* est donc sujet du verbe de la proposition relative.

144. L- ah bon, c'est ça, c'est vrai, ouais, c'est le film qui était intéressant

145. M- Oui, c'est ça // alors dis

146. L- Marie a vu un film qui était intéressant.

### Interprétation

Contrairement au précédant, cet exemple présente plusieurs indices d'un réglage conversationnel problématique du à une incompréhension remarquée dans l'intervention de Lyna (142). Les étudiants avaient comme tâche l'analyse des propositions relatives ; ils devaient identifier l'antécédent de chaque pronom relatif.

Après la lecture par Lyna d'une proposition à analyser, c'est en L2 que Moncef (143) fait une première proposition. Cependant le choix de cette langue semble bien déterminant, et qu'il s'agit pour elle d'une réponse crédible à proposer telle quelle à l'enseignant. Il en est de même pour la suite de réponse donnée par Lyna (146) et l'échange se termine par une double ratification.

Il est intéressant toutefois de signaler que les étudiantes ne sont pas, dans cet extrait, à la phase de préparation, et ce, n'est que parce qu'il y a désaccord que M (141) puis L(142) recourent à la L1 pour essayer de justifier respectivement leur proposition. Ce qui est étonnant c'est que la justification de Moncef en L1 (141), ou plutôt sa démonstration, est calquée précisément sur la façon d'analyser les propositions relatives octroyées par l'enseignant et propre à la L2. Le recours à la L1 pour ce cas de figure n'a donc pas vraiment ici un rôle cognitif qui permettrait de rendre la démonstration plus parlante. Ce choix de langue a primordialement une fonction de contextualisation démontrant le changement d'activité : on passe de l'inscription à la discussion.

### Corpus B. Texte arg / O-L « 147 -154 » Oussama/Lynda

147. O- il règne en ville un climat d'insécurité يسود في المدينة جو من اللأمان  
نعيش دوما في خطر الاعتداء خطر السرقة, حتى احصائيات الاجرام المسجلة في المدينة في ارتفاع دائم.  
On risque de se faire agresser, de se faire voler. Le taux de criminalité en ville est plus élevé.

148. L- ماقدمته يا أسامة ليس برأي, انه حجة للاقتناع بالعيش في الريف. أظنك تساند هذا الرأي كونك من الريف.  
Ce que tu viens d'avancer, Oussama, n'est pas une thèse, or il s'agit bien d'un argument pour vivre dans la campagne, ton argument se justifie pleinement par le fait que tu viens de la campagne.

149. O- Tout à fait ↑ je n'ai pas dit le contraire. Tu peux vivre en ville/ tel est ton cas, par ailleurs, je te propose de passer tes vacances de printemps à la campagne, et tu verras la différence. (Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

150. L- je ne sais pas لا أدري

151. O- 'On évolue dans un environnement malsain : l'air est pollué si bien qu'on respire mal / On entend des bruits assourdissants // on se réveille parfois en sursaut en pleine nuit au passage d'un avion ou d'un train. Les pétarades des motos, les klaxons

des voitures, les vrombissements des moteurs font partie du quotidien douloureux des citadins.

(Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

152. L- و الذي تبع الحجة يا أسامة كقول الكاتب نعيش في الكآبة محاطون بمنشآت قبيحة, كل شيء منغمس في الأسمنت.

On évolue dans la grisaille, on est entouré de bâtisses laides, tout est noyé dans le béton.

153. O- il s'agit toujours d'un argument en faveur de la vie champêtre/

(Nb : ici l'intervention est faite uniquement en L2)

154. L- لم أفهم شيء. je ne comprends rien.

### Interprétation

En revanche, dans cet exemple, la réponse donnée semble manifestement inscrite en L2 par Oussama (151) (marquée d'une intonation montante) est devancée d'une suite d'interventions en L1 entre les deux acteurs. En (147), (149), Oussama essaie de montrer à Lynda, à travers la reformulation de ses arguments en L1, que le passage constitue un argument en faveur de la vie champêtre. Or sa démonstration ne paraît donc guère persuader sa partenaire qui reste incrédule, comme l'indique son intervention en (150). Ce flux discursif est alors définitivement clos par le passage à la L2, argument initié par Oussama, et affermi sans aucun doute par l'inscription de cet usage qu'il attribue au passage analysé, puisque l'étudiant esquisse la lecture du passage suivant sur lequel ces deux partenaires se trouvent focaliser.

Il apparaît donc légitime de considérer que l'alternance codique vers la L2 n'a souvent qu'une fonction de contextualisation permettant le passage d'une activité discursive à une activité d'inscription. Elle peut en outre constituer un véritable chenal de force de celui qui veut s'accaparer la situation de communication en imposant ainsi son choix à son partenaire.

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, dans les interactions complémentaires, les rapports de places font apparaître une position « haute » de celui qui se prend ainsi en leader de la situation corrélée à une position « basse ». Provoquant ainsi au sein de la dyade une mauvaise synergie. Tout ceci est en grande partie la résultante de l'éloignement de la phase de discussion en L1 ou l'absence de réelle approbation de la part du partenaire.

Nous tenterons, par la suite, d'établir le lien entre le choix de la langue pour les différentes activités proposées, le rapport de places ainsi que le taux de collaboration au sein des différentes dyades.

#### Chapitre IV Alternner les langues ; Pour quoi faire ?

---

Une constatation remarquable peut être faite quant au choix des activités à réaliser, que ce soit sur l'analyse des textes argumentatifs, soit sur l'analyse des pronoms compléments / les pronoms relatifs. On voit apparaître nettement que les occurrences de ces coups de force que constituent l'alternance codique vers la L2 sont nettement peu nombreuses que l'on puisse vraiment en tirer des conclusions concernant le rapport de places qui se construit au sein de la dyade.

Toutefois ces contrastes permettant de dégager quelques observations. On peut constater, par exemple, que l'analyse présentée dans le corpus (B) centrée respectivement sur les dyades M-S et O-L démontre des écarts remarquables quant aux interventions de ces partenaires. Lors de l'accomplissement des activités, ce sont toujours les mêmes étudiants qui tentent ainsi d'imposer leurs choix par ce passage à la L2. On ne relève pas moins de 4 interventions sur 11 de ces passages de forces pour Sarra et 3 sur 9 pour Oussama, alors qu'on n'en recense aucune pour leur partenaire respectif.

Cette prédominance manifestée par le choix de la L2, est pleinement justifiée, par le fait que dans ce contexte particulier qu'est la classe de langue étrangère, l'examen se mesure surtout à la capacité des étudiants à maîtriser l'objet d'apprentissage qu'est la L2. Cependant cette capacité peut aussi être mise en exergue par un usage remarquablement supérieur d'un partenaire sur l'autre, et ce, non seulement lors de la phase d'inscription, comme nous l'avons vu dans les exemples cités supra, mais aussi pendant toutes les activités, en particulier celles du cadrage, qui ne nécessite pas forcément le recours à la L2. Le choix de la langue sera désormais facultatif, il ne sera alors pas relatif au discours en tant que tel, afin d'entretenir une fonction de contextualisation, mais relatif au choix, autrement dit, à la préférence du partenaire.

On pourrait faire le même raisonnement avec le modèle d'action orientée vers le succès, présenté par Habermas : comment pouvoir prétendre enregistrer des succès sans concéder, ne serait-ce que de manière tactique, des efforts d'intercompréhension.

Nous pouvons donc affirmer que toute interaction, quelle que soit sa nature présentera un équilibre particulier entre les forces de coopération et celles de compétition.

Afin d'être exhaustif dans la description de la volonté du partenaire de marquer sa place à travers le choix de la L2. Il me paraît quand même judicieux de soulever quelques exemples sur l'alternance codique qui s'instaure sur un rapport de complémentarité et là où l'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure.

### 6.2.6.1- La L2 taxème marqueur de position haute : une réalité inégale

Tout rapport de place entre les divers participants d'une interaction est complexe. Pour tenter d'en comprendre le fonctionnement, on peut, comme l'affirme Vion, opposer le cadre interactif qui constitue le rapport de place dominant l'ensemble de l'interaction à l'espace interactif où se renégocie le rapport de place tout au long de l'interaction.

Ce rapport de place se renégocie par le jeu de ce que Kerbrat-Orecchioni appelle les taxèmes. Sans trop tarder, on peut rappeler que les taxèmes sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier.

Dans notre corpus le cadre interactif est déterminé par la relation didactique. Les partenaires qui entrent en interaction disposent nécessairement étant à prendre en un sens empirique, mais aussi logique : « Pour qu'un rapport de communication puisse s'instaurer, il faut cette différence initiale, de nature et de quantité d'information, qui seule explique que l'un commence à écouter et que l'autre se fasse entendre », à cet effet, on remarque souvent un déséquilibre d'usage de la L2 chez les deux partenaires au sein de la dyade engendrant ainsi deux positions différentes l'une haute et l'autre basse. Cela étant dit, la communication en situation de contact impose aussi aux participants un travail de "figuration" particulièrement intense et délicat, car celui qui occupe la position basse étant au départ plus ou moins fortement handicapé par rapport à celui qui occupe la position haute, sa face risque de se trouver perpétuellement menacée au cours de l'échange.

Plus manifestement, c'est dans le contenu des interventions de Maria que l'on remarque un déséquilibre de taille dans le recours à la L2, si l'on tarde de faire une observation séquentielle des interventions de Nadia, on constate qu'elle adopte la L2 périodiquement comme langue de l'interaction et elle se pose ainsi en tant que « je » apprenant face à la tâche à envisager et convoque par conséquent sa partenaire dans un rôle apparemment égalitaire « symétrique ». C'est souvent en L2 qu'elle donne le départ et c'est également souvent dans cette langue qu'elle soumet à sa partenaire ses propositions par rapport à l'exercice en question. Toutes ses initiatives la qualifient en tant que leader de la situation et par conséquent constituent un taxème de position haute, le choix de langue est, par ailleurs, un indicateur de cette prise de position. En effet, Maria est reconnue par sa partenaire comme plus experte qu'elle en L2, comme dans l'exemple suivant :

Corpus A. Texte arg / M-N « 155 - 190 » Maria / Nadia

155. M- /< lit le texte >/ rapporta des arguments pertinents/ présenta les bienfaits de la machine //expliqua les raisons du :: conflit au sort de la machine/ mais il fallait lire le texte //pour pouvoir bénéficier d'explications précises //qui puissent donner à tous des idées plus ou moins claires sur les progrès techniques.
156. N- euh/ elle nécessaire la machine// source ++ d'esclavage : hm slavery
157. M- Quoi ↑
158. N- Slavery euh :: source d'esclavage
159. M- Ah : j'ai compris : bon.
160. N-je comprends à peu près / hein :: il parle de العبيد, je pense qu'en français tu Tu es bonne mais pas en anglais
161. M- Comment ça/ pas :: du tout/ j'ai un assez bon niveau en anglais, j'ai le niveau 7 en anglais
162. N- Ah :: Oui/ depuis quand ↑ **i don't know that/**
163. M- laisse tomber il s'agit bien/ de slavery, qui renvoie à l'esclavage
164. N- hm hm/ c'est ce que je voulais dire <xxx> euh ++ comment la machine // est source d'esclavage/ elle aussi est ++ devenue esclave < rire > **she is a women.**
165. M- Non Nadia↑ il s'agit ici d'une métaphore.
166. N- Métaphore, qu'est ce que la métaphore
167. M- mais Bon Dieu, tu ne connais pas ce qu'est une métaphore// mhm/ bon// écoute- moi s'il te plait ++ il faut lire le texte plusieurs fois/ comme ça tu sauras qu'est ce que la métaphore.
168. N- qu'est-ce que je dois faire ↑
169. M- lis bien le texte + surtout les consignes/ essaie de relever la thèse/ les arguments
170. N- pourquoi faire ↑
171. M- euh/ bon :: après avoir fait sortir les arguments qui sont en faveur de la machine et les arguments qui réfutent la machine tu sauras le sens du mot et par conséquent le sens de la métaphore.
172. N- euh Maria++ hein :: //le texte est-il facile ou pas vraiment ↑
173. M- hm non / il est // non
174. N- dis-moi facile ou non ↑
175. M- non je veux dire oui, il est facile//de comprendre//dans un texte argumentatif la tâche ardente est de dégager la thèse / il faut commencer par la thèse/ n'est-ce pas ?//

« lit le texte » la thèse ouf ++ n'est pas tout à fait absolue, elle paraît neutre// mais penche clairement vers la deuxième opinion/ c'est-à-dire vers ceux qui sont pour que la machine soit un facteur d'affranchissement// elle avance ainsi

« Mais les statistiques » ++ montrent que c'est la seconde qui contient la plus grande part de vérité. La technique a créé beaucoup moins de métiers ingrats// qu'elle n'a supprimé des métiers odieux.

176. N- non↑ je ne comprends pas toujours // « lit le texte »

177. M- on l'a déjà lu// plus de deux fois

178. N- moi ↑ non++ hm hm

179. M- Oui / oui // mais↓

180. N- « Int » mais

181. M- Mais quoi ↑ tu n'étais pas avec moi ↑

182. N- non : j'étais en train de lire :: autre chose/

183. M- mais, c'est pas possible// tu n'arrives même pas à saisir le texte alors que tu balades ailleurs ↑ As-tu compris le sens de métaphore ou pas encore ↑

184. N- Pardon.

185. M- il s'agit d'une figure de style, elle fait partie d' euh :: la rhétorique

علم البلاغة و هو تشخيص للألّة

je t'en prie// mais concentre-toi/ car vraiment tu commences à m'énerver///

« lit le texte » ++ avant de condamner la machine et de lui reprocher les sujétions qu'elle impose - il y en a sans doute et elles sont lourdes – n'oubliez pas qu'elle a mis fin à la chiourme des galères et considérablement amélioré les conditions des mineurs de fond ou celle des chauffeurs de locomotive. chaque fois que le rendement du travail n'est plus fonction simple de la peine humaine, mais que s'interpose entre eux un auxiliaire, la machine, il y a progrès social, place faite à la culture.

186. N - a mis fin à la chiourme des galères ↑

187. M - ça c'est :: c'est un argument↑ n'est-ce pas ↓

188. N - j'ai deviné qu'il s'agit d'un argument or/ j n'ai pas compris le sens de chiourme

189. M -je crois que c'est l'ensemble des rameurs d'une galère// lis le bas de page// l'enseignant nous a défini quelques mots clés pour nous faciliter la compréhension du texte/

190. N- c'est bon↑ Maria/ je commence sincèrement à comprendre

### Interprétation

Dans ce corpus, la conversation se développe à partir d'un rapport de places complémentaires souvent appréhendées en termes d'inégalité. Ce rapport inégalitaire fait apparaître une position « haute » assignée nettement à Maria corrélée à une position qui a été désignée comme « basse » léguée à Nadia. On assiste à une espèce de dualité où chacune des deux partenaires essaie de marquer sa position et de prendre ainsi le pas sur l'autre. On a alors un parfait exemple de l'alternance codique relative à la préférence, comme le signale Auer « tout segment de conversation bilingue dans lequel les participants ne sont pas d'accord sur une langue de l'interaction commune ». Il s'agit nettement ici de ce que cet auteur appelle une séquence de négociation de code.

Il est frappant en particulier de signaler que l'écart entre Maria et Nadia est de taille, dès le début de la prise de parole, Maria tente d'imposer le français comme langue de l'interaction. Nadia semble vouloir la suivre dans son choix de langue, comme on peut le remarquer en (156), et c'est dans ce même tour de parole qu'elle intègre pour la première fois l'anglais. Face à cette situation qu'elle juge menaçante pour sa partenaire, elle traduit le mot en arabe en (160), ce qui la place en position haute « d'expert », position qu'elle tâche de maintenir en (162) et (164) en gardant l'anglais comme langue de l'échange.

Cependant, on peut affirmer sans grande crainte de se tromper que le problème rencontré par Maria n'est pas d'ordre linguistique, c'est-à-dire, sa maîtrise pour l'anglais, par ailleurs, elle se repositionne ainsi en tant que « je » apprenant/élève et convoque sa partenaire à une place « symétrique » apprenant/élève et ce dans les interventions consécutives (163) et (165). A partir du tour (166), Nadia la suit dans son choix de langue et on peut dire qu'il y a alors convergence dans la définition de la situation. Elles reviennent ensuite tout deux au français comme langue de conversation, et ce, à partir de (165) à (184). Nadia rencontre un obstacle, elle n'a pas compris le mot métaphore en (166), ainsi pour qu'elle puisse parvenir à surmonter cette incompréhension, Maria intervient de nouveau, elle rompt le déroulement de la conversation en introduisant l'explication à partir du tour (185). Cette manière de procéder, nous emmène à retrouver alors l'« habituelle » opposition entre le « je » sujet s'exprimant en arabe et le « je » apprenant s'exprimant en français qui avait été momentanément chamboulée par l'insertion d'une troisième langue « l'anglais »

Par conséquent, deux constatations remarquables peuvent être faites. On observant le premier cas, on a une alternance codique relative au discours constituant un indice de contextualisation, indiquant ainsi un changement d'activité et un nouveau

positionnement, tandis qu'avec le passage à l'anglais, on a plutôt une alternance codique relative à la préférence, c'est-à-dire, où « la justification est cherchée < dans > le sujet qui effectue le changement de langue.»

On peut résumer que la séparation entre les deux types d'alternance n'est pas toujours si évidente, car, on a bon nombre d'exemples où Nadia refuse d'adopter le français comme langue de l'interaction et préfère l'arabe, ne renonçant ainsi pas aux interpellations de Maria, alors que les protagonistes de ce flux discursif sont amenées à réaliser l'activité de classe en français.

Il paraît alors légitime de considérer que l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes. Comme dans l'exemple suivant. On peut observer ce phénomène où une nette divergence dans le choix de langue oppose les deux partenaires.

**Corpus A. Texte arg / M-N « 191 - 214 » Maria / Nadia**

191. M- < Lit le texte > La génétique↑ effets sur les caractéristiques humaines↑ le thème est intéressant// si ça t'intéresse on/ le traite ensemble// qu'est ce que la carte d'identité génétique// équipement génétique/ c'est vraiment passionnant/

192. N- hm hm répète↑ أعيدي ماقلت

193. M- la carte d'identité génétique.

194. N- < rire >↑ بطاقة تعريف جينية↑

195. M- tout à fait, il s'agit bien de la carte d'identité génétique.

196. N- de quoi s'agit-il ? Quelle est sa fonction ↓ ماهي وماوظيفتها

197. M- elle détermine euh/ les caractéristiques physiques// elle détermine aussi en Partie l'évolution de notre santé//

198. N- hein, hm c'est difficile//

199. M- Non↑ pas du tout↑ c'est facile

200. N- euh :: n'oublie pas Maria que je suis littéraire de formation

لا تنس أن تكوني أدبي و ليس علمي

201. M- et alors↑ la génétique est un sujet :: d'actualité// du quotidien/ on entend /parler// dans les émissions télévisées// magazines/ journaux.

202. N- euh/ je te dis c'est :: difficile↑

203. M- écoute-moi bien Nadia/ si on parle des avantages// de l'équipement génétique// // du coup tu va saisir/

204. N- Vas-y

205. M- la conception// d'une carte génétique// d'une personne/ permettra// de guérir

les maladies// qu'on peut contracter/ en remplaçant un gène/ déficient ou en apportant un gène manquant/ une carte génétique/ permet// de prévenir les maladies.

206. N- ça se complique de plus en plus ↑ أصبح الأمر أكثر تعقيدا

207. M- < lit le texte > / deux thèses s'affrontent// les scientifiques et les humanistes.

208. N- hm hm / euh, Maria c'est la ter ::minologie qui m'est ::bizarre ↓

المفردات غريبة

209. M- pour les scientifiques/ ils estiment/ qu'il serait// absurde de refuser l'utilisation// des tests/ qui permettent// à un individu et à ses médecins// de connaître les// risques/ auxquels celui-ci est exposé/ quant aux humanistes// ils s'inquiètent// du fait que certaines// affections puissent/ être diagnostiquées/ alors que l'on ne // sait pas encore les guérir.

210. N- Ah :: c'est bon ↑ / j'ai compris// j'ai compris ↑ آه أه أظنني فهمت

211. M- c'est vrai// t'as compris ↓

212. N- Cette carte génétique a autant d'avantage qu'inconvénients// mais le mieux/ c'est de ne pas l'avoir// le paragraphe euh : suivant montre// clairement son effet néfaste.< le Pr. Maurice Tubiana exprimait son angoisse de voir des personnes se suicider en apprenant, au vu des résultats d'un test qu'elles sont porteuses du gène d'un mal incurable.> n'est-ce pas ↑

213. M- Ouuf// < éclate de rire > enfin :: Dieu merci

214. N- < rire >

### Interprétation

Un autre observable remarquable peut être dégagé dans cette séquence. Cet observable montre particulièrement bien que le répertoire langagier de Nadia est relativement limité en français, elle finit par céder et par passer en français, comme on peut le voir en (212), mais cette tentative, n'est qu'un procédé pour mettre un terme à l'échange. On remarque que Nadia adopte l'arabe comme langue d'échange, pratiquement dans la quasi-totalité de l'extrait, manifestant ainsi un certain agacement au sort de sa partenaire en (210), cependant Maria n'a pas tenu compte des tentatives de son interlocutrice.

L'adoption du français par Maria comme langue d'interaction n'est donc pas forcément suivi par Nadia. Cette manifestation du refus de joindre sa partenaire dans son choix de langue est pleinement justifiée par le fait de la « supériorité » de Maria en français telle qu'elle est ressentie par les protagonistes de cet échange. Ce

positionnement est souvent mal vécu par Nadia qui quête alors à faire jouer une certaine supériorité dans un autre domaine et trouve son refuge en adoptant quelques mots en anglais comme langue d'interaction. Or, c'est aussi le cas quand elle manifeste son expertise en L1. Les exemples qui en renvoient sont assez nombreux. Soit cet échange, extrait du :

**Corpus A. Texte arg / L-S« 215 -226 » Lotfi-Sarra**

**Atelier de montage d'énoncé (reconstitution de textes)**

- **Aujourd'hui Internet fait l'objet d'un débat violent, elle est réfutée par bon nombre de personnes.**

**Justifiez ce point de vue.**

**Pour vous aider, voici une série d'arguments, vous pouvez les reprendre à votre compte.**

215. S- euh : Internet fait// l'objet d'une véritable polémique// oui/ toutes ces critiques sont tout à fait fondées/ nul ne peut les réfuter
216. L- بالتأكيد, هذا الجدل الحاد و الانتقادات التي دارت حول الأنترنت لا يمكن رفضها أو تجاهلها -
217. S- hein :: ce véritable euh //**dialogue** :/mhm + personne.
218. S- tu sais pourquoi ↑hein/ ce moyen de communication // est devenu /une source de dépravation
219. L- c'est vrai, mais ↑ حوار // المجتمع في الفوضى عمت الوسيلة, منذ انتشار وسيلة الاتصال هذه الوسيلة, عمت الفوضى في المجتمع // حوار ↑  
une polémique ne relève pas des dialogues amicaux,
220. S- mon Dieu quelle est la différence ↓ حوار /جدال/ des images euh :://obscènes / mhm qui/ risquent + de choquer euh aussi bien les enfants que les adultes// en outre++ / l'existence des sites qui incitent à la haine// raciale : et d'autres qui font l'apologie de la violence.
221. L- je pense euh أظن الفرق واضح // la perversion elle est plus :: significative voire plus péjoratifs que dépravation// car elle connote le sens الانحراف في السلوك و الانحلال الخلقي و كل ماتحمله الكلمة من خصال سيئة
222. S- **c'est vrai euh/** il y a une différence/euh :: peut être// ton explication hein // du mot en arabe m'a orienté// c'est ce que je voulais dire/ ce qu'on diffuse// à Internet euh ++/ une avalanche de scènes érotiques euh++/ qui accaparent jours et nuits // l'attention des jeunes surtout //euh :: les adolescents et // par conséquent// Internet affecte leur conduite/
223. L- حقيقة, أنترنت سكنت عقول الشباب و خصوصا المراهقين منهم, أما مواقع أخرى فهي تحت على التباين العرقي و العنف.
224. S- les adolescents subissent// ainsi euh :: une pression anormale/ un désir précoce

Pour le sexe// libido très développé ce qu'ils les rendent euh // ++plus agressifs  
quoi ↑ Tout ça parce qu'ils sont devenus accros.

225. L- Ah ↑ accros :: oui ولكن الادمان الايجابي و الاستعمال العقلاني للإنترنت شيء مفيد

226. S- n'oublie pas l'autre rive// Internet a des avantages incontournable//  
notre planète s'est métamorphosée en un petit village// hein++/ il a permis  
de mieux connaître l'autre ; on s'est senti aussi proche les uns des autres, grâce  
notamment à la Toile. // Tout d'abord, nous facilite la vie// A preuve,  
désormais on peut// faire ses :: achats à distance, on peut, //euh ::en  
outre, réserver son billet d'avion //ou de train sans se déplacer, ainsi évite-t-on  
la cohue, les bousculades, les attentes inutiles/ grâce à cet outil// on a désormais  
accès à toutes les connaissances// de quel ::que nature /qu'elles soient++/ il n'en  
res ::te pas moins// qu'Internet a aussi de //nombreux avantages// au total,  
Internet est une invention remarqua ::ble ; // il nous appartient d'en faire un bon  
usage.

### Interprétation

On retrouve dans cette séquence, toute une série de données et de prises vont se succéder sur plusieurs tours de paroles. Au début du passage, on remarque que Lotfi corrige systématiquement en (219, 221), il propose cependant جدال plutôt que حوار, en instaurant ainsi une divergence sémantique entre les deux. La variation met ainsi en évidence une traduction intralinguale, où une forme verbale de base est remplacée par une autre, est qualifiée par conséquent Lotfi comme l'expert de l'équivalent juste. Ce contraste sémantique proposé par Lotfi ne déstabilise en aucun cas Sarra qui considère que l'objectif de l'activité étant la reconstitution de texte, et ce, en retrouvant le bon ordre des propositions. Pour elle la traduction ne pourrait être qu'un procédé pour accéder à la compréhension globale du sens et non un but en soi.

On peut donc dire que la mise en œuvre de l'une de ces positions peut contribuer à un rééquilibrage de la situation, au vu du fait que Sarra occupe la position d'expert non seulement dans son usage de la L2 mais aussi dans la réalisation de la tâche elle-même, c'est elle qui conduit les opérations et fait la plupart des propositions. Dans l'intervention (222) elle reconnaît et accepte l'expertise de Lotfi qui s'est senti mal par le fait que sa partenaire se pose en leader de la situation. Son intérêt est de préserver la face de ce dernier. De plus, son but qu'elle veut atteindre, semble être d'avancer dans l'activité et de faire admettre ses propositions.

Il est très important de signaler que l'interaction entre ces deux partenaires était orientée dès le départ, dans laquelle le rapport de places s'annonce d'emblée inégale, Maria intervient en tant qu'experte, c'est-à-dire, occupant la position haute, position qui lui est accordée grâce à sa bonne maîtrise de la L2. Lotfi, quant à lui, se trouve convoquée dans la place corrélative du novice, occupant ainsi la position basse. Lotfi, lui, de son côté essaie de compenser sa position basse en adoptant une stratégie d'accaparement tend à lui conférer, par ailleurs, une position sinon haute tout au moins plus avantageuse.

Dans cet épisode d'altercation, il est clair que la nature des actes échangés se présente comme un aménagement de la face qui a pour conséquence de détourner la dyade de la tâche à réaliser, ralentir considérablement le déroulement de cette dernière et plus globalement entraver l'apprentissage de la L2.

Il est donc possible de conclure que dans ce groupe particulier, le choix de la L2 comme langue de l'interaction n'est pas toujours sans incidence, surtout pour la partenaire qui occupe le rang le plus faible, se trouvant en position basse, témoigne ainsi de nombreuses séquences de négociation sur la langue et les tentatives de rééquilibrage.

On sent bien là se dessiner une articulation entre l'alternance codique et la co-construction des rapports de places. Toutefois, nous faisons l'hypothèse, qu'imposer la L2 comme langue de base de l'interaction, lors du travail de groupe avait toutes les chances d'échouer si on ne doit pas, préalablement, tenir compte de la composition plus ou moins équilibrée de ce même groupe pour ce qui est de « l'aisance » de ses acteurs en L2.

Mais l'alternance codique permet aussi de mettre en exergue un autre type de rapport de places tout aussi inégalitaire faisant apparaître une position « haute » corrélée à une position « basse ». L'observation attentive de classes de langue en milieu institutionnel montre pourtant que le partage ne s'établit pas toujours de manière aussi contrastée, l'exemple, du professeur / élève illustre le fait que certaines interactions se déroulent à partir d'un rapport de places inégalitaire institutionnalisé. Or, il arrive parfois que ce type de rapport appréhendé en terme d'inégalité soit instauré entre élève / élève faisant ainsi apparaître un contraste de position. A cet effet, la relation de ces deux acteurs peut être classée le plus souvent comme complémentaire. Cette répartition ponctuelle des rôles, visible à plus ou moins grande échelle chez l'ensemble de nos groupes (dyades), reflète-t-elle pour autant une réelle gratitude de l'expertise de celui qui se pose ou posé en tant que professeur ? Détecte-t-on alors, même ponctuellement, la présence d'un

quelconque contrat didactique passé entre les protagonistes de la communication qui permettrait une véritable mise en place de séquences d'enseignement /apprentissage.

Nous avons vu que le passage à la L2, dans un flux discursif en L1 est un procédé commode qui pouvait marquer un changement d'activité et cela est fortement lié au type de tâches proposées ; un sujet qui apprend une langue étrangère s'exprime tantôt plus en tant qu'apprenant qu'en tant que personne, tantôt l'inverse. Par ailleurs, l'alternance codique loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives, et ce, en faisant distinguer le discours constitutif du discours régulateur. La L2 semble majoritairement réservée au texte lu ou à inscrire, autrement dit, focalisation sur la forme, tandis que c'est en L1 que se font la majorité des activités de cadrage (étayage) ou de discussion, focalisation sur le contenu.

Rappelons aussi que la co-construction d'un rapport de places asymétrique du type enseignant/apprenant pouvait être favorable à l'acquisition de la L2, à condition que soit établi un contrat didactique entre les partenaires de l'interaction. La présence de ce contrat permettrait alors qu'au cours de l'échange puissent se réaliser des séquences potentiellement acquisitionnelles, les fameuses SPA, qui en focalisant l'attention de l'alloglotte sur des problèmes langagiers spécifiques, contribueraient à son apprentissage de L2. Certaines études sur l'interaction entre apprenants réalisées dans la même lignée ont mis en avant que l'interaction se définirait moins par une unicité que par une pluralité de rapports de places, car la manière de *jouer le médecin*, introduit, en plus de la dimension "institutionnelle" une dimension personnalisée à l'origine d'un positionnement plus "interne". Or avec la notion d'*espace interactif*, le positionnement de chaque sujet est hétérogène et fait intervenir une pluralité de rapports de places.<sup>1</sup> A cet égard, l'espace interactif se présente comme un aménagement de notions qui traitent des instances énonciatives et ont à voir avec la *face*, la *figuration* ou la *relation* sans toutefois s'identifier à elles. Partant d'une conception sociale du sujet, telle qu'elle se trouve développée dans les sciences humaines, et de l'idée d'une hétérogénéité des instances énonciatives, il permet d'appréhender la *face* et la relation comme étant plus ambiguë qu'un simple positionnement réciproque.<sup>2</sup>

### **7- Rituel communicatif et mise en scène dans un cours de langue : centration sur la forme**

Si on voulait caractériser la conversation didactique, on dirait qu'il s'agit, dans la classe, d'échanges portant principalement sur le code langagier étudié, soit qu'ils

---

<sup>1</sup>Vion .R, *op.cit*, pp.110-111.

<sup>2</sup>*Op.cit*, p.117.

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

donnent une information explicite sur ce fonctionnement, soit que la production de discours en langue étrangère permette à l'apprenant de tester et d'améliorer ses capacités dans la langue étudiée. Mais cela ne saurait faire oublier le fait que dans une situation de classe ce ne sont pas seulement des rôles (élèves/professeur) qui sont en interaction mais des individus réagissant de façon personnelle au déroulement des échanges. Ce dernier aspect doit être souligné pour essayer de déterminer ce qui fait la spécificité de la communication didactique dans le cadre de l'enseignement d'une langue. Le fait qu'on travaille sur une matière qui est un moyen de communication se manifeste par la fréquence de glissement d'échanges portant sur la forme vers des échanges dont le contenu n'est plus le code mais autre chose.

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, l'enseignant de langue est alors l'arbitre de la norme linguistique. Il est la personne ressource par excellence à laquelle les étudiants font appel devant la moindre difficulté. Or, il arrive parfois que ce rôle d'informateur soit transféré à un autre étudiant qu'il soit membre du groupe ou un autre.

Lors du cours de langue interactif, on retrouve, dans le flux discursif entre les apprenants de notre corpus, des échos de questions typiques adressés habituellement à l'enseignant, elles en ont la forme et portent essentiellement sur le lexique.

Face à un texte à produire, les étudiants trouvent énormément de difficultés surtout en matière de vocabulaire, à cet effet, ils ont souvent recours à l'enseignant, « comment on dit ? » peut alors précéder le mot manquant que l'on donne en L1. Ces échanges entre apprenant expert et apprenant novice s'inscrit dans l'activité métalinguistique par le biais de laquelle s'effectue la recherche du sens, du mot qui convient, de l'approximation, de la différenciation. Observons une illustration de ce type d'échange dans la séquence qui suit :

### Corpus B. Texte arg / L-N « 227-229 » Lotfi / Nadia

- |  |
|--|
| <p>227. N- qu'est ce que c'est↑/ euh :: / comment on dit↑ تلوث الوديان</p> <p>228. L- pollution↓/ hein// rivières la pollution des rivières</p> <p>229. N- rivières↓ euh :: ah oui + merci</p> |
|--|

### Interprétation

On observe des questions construites selon le modèle entre apprenants à partir desquelles, peut-on dire qu'un apprenant en situation d'apprentissage convoque son partenaire à une place asymétrique d'enseignant. Cela semble bien être le cas de la séquence suivante ou Lotfi, en (232), a recours à un étudiant n'appartenant pas à son

groupe, Moncef, sur les conseils de sa partenaire qui met en avant l'expertise de ce dernier.

**Corpus B. Texte arg / L-N« 230-235 » Lotfi / Nadia**

230. L- en ville/ euh :: au contraire/ hein/ on respire mal/on euh < sil > à longueur de  
Journée des gaz toxiques

231. N- hein//

232. L- On peut demander à Moncef// d'habitude il a la réponse/

233. M- inhaler/ inhalation/ le nom euh :

234. N- inhaler/ inhaler quelque chose↑ :

235. M- inhaler euh avaler consommer hein/ tombe dans le même bain lexical  
pratiquement ça signifie la même chose.

**Interprétation**

On peut d'ailleurs remarquer que Moncef s'adhère et accepte de se voir interpellé dans ce rôle complémentaire d'expert fournisseur de vocabulaire et qu'il « joue le rôle » non seulement en octroyant le mot demandé mais surtout en préservant la L2 comme langue d'échange.

Nous avons remarqué que d'autres sollicitations entre les protagonistes de l'échange que l'on invite momentanément dans le rôle de professeur / expert, concerne l'orthographe (la forme écrite du mot) que l'on cherche à ratifier. Le passage à la L2 par Lotfi en 244 (c'est comme ça cloaque ?) pour demander confirmation de l'orthographe, s'intégrant ainsi dans un échange portant bien sur un épisode sur la forme. Ce rituel de la question sur la forme semble bien être la résultante d'un changement momentané de rapport de places où les rôles asymétriques de professeur et d'élèves apparaissent comme fortement stéréotypés.

**Corpus A. Texte arg / M-L« 236-245 » Moncef / Lynda**

236. M- progrès technique ↑/ euh : a aussi :

237. L- < rire>/ a quoi ↑

238. M- alarmant euh :: / les écologistes paniquent

239. L- < hétéro dictée > de quoi paniquent-ils ↑

240. M- la pollution / surtout

241. L- euh < rire>/qu'est ce qui est pollué ↑

242. M- tout// hein :: pratiquement tout/ air+ mers ++terre/ bref tout

243. L- hein/ les rivières aussi ↑

244. M- ouais : elles sont devenues cloaques/ en fait < auto dictée > clo/a/que c'est

Comme ça ↑

**245. L-** normalement / oui

L'enseignant émet bien souvent une interprétation de l'intention de communication de l'apprenant. En effet, un autre type de sollicitation adressé celui-ci ayant également une forme stéréotypée, comme l'interprétation que peut poser un mot nouveau rencontré dans un texte. Le mot qui pose problème est alors précédé par « qu'est ce que ça veut dire ? » comme nous le voyons dans l'extrait suivant :

« Sil » « toute la classe semble lire le texte à voix basse »

**246. N-** monsieur/ euh/ qu'est ce que ça veut dire leurre ↑

**247. Prof-** « l'enseignant donne la parole à tous les groupes sans préciser qui doit

répondre » leurre/ sixième paragraphe/ à la ligne deux/ qu'est ce que ça

« Aut/ qu'est ce que ça signifie / hein/ quand on « Aut/ / quand il « Aut/

quand il est dit/ euh ::// euf/« lit l'énoncé en s'adressant à toute la classe»

il est exact/ que chaque amélioration technique a ses inconvénients// et

qu'aucune des pollutions que l'on décrit n'est qu' un leurre/

leurre// « s'adresse une autre fois à toute la classe » « qui peut répondre»//

«sil»// elles ne doivent pas être minimisées/ elles sont des dangers

certaines/ évitables pour la plupart// le ciel de nos villes peut redevenir

clair// nos rivières devenues cloaques/peuvent redevenir limpides//

**248. M-** feinter / faux euh :: tromper↑

**249. Prof-** tout à fait, Moncef/ on dit un leurre// leurre est un mot masculin// il peut

revêtir plusieurs significations/ or + elles gravitent toutes au tout du mot

tromper// par exemple/ tromper quelqu'un par de fausses espérances/ un

deuxième exemple pour les pêcheurs lors de la pêche se servent des leures

(Poissons en plastique) pour attirer les poissons.

On retrouve des requêtes semblables dans les interactions entre apprenants dans la séquence ci-après.

**Corpus A. Texte arg / O-L« 250-255 » Oussama/ Lyna**

**250. O-** (je reprends le même paragraphe++ je vais lire // après tu vas comprendre

// nos rivières devenues cloaques peuvent redevenir limpides)

**251. L-** euh :/ mais qu'est ce que ça veut dire ↑/limpide ↓

**252. O-** ouf / observe bien la phrase/ nous avons /cloaque /vs/ limpide/ une eau

Boueuse est-elle transparente ↑

**253. L-** hein : bien sûr non/

254. O- et ben alors ++ par opposition à boueuse/ on a une eau limpide /

255. L- mhm :: transparente / claire // nette

Un autre type d'interrogation centré sur le sens est de faire précéder le mot inconnu de « c'est quoi ? »

256. O- et ben // < lit le texte > il s'agit d'un séjour à Auvergne// il est euh :: deux heures

De l'après-midi// un jeune couple/ Pierre et Annie s'arrêtent/ hein /devant une  
Petite auberge/ sur le bord de la route// Pierre demande s'il y a quelqu'un  
// Annie regarde, il n'y a personne dans ce restaurant/ on va ailleurs ↑/ Pierre/  
Ah non ↑ J'ai faim/ euh moi ↓ Ils doivent bien avoir quelque chose à manger//  
Il y a quelqu'un/ une voix émane de l'intérieur// c'est le propriétaire du resto//  
Le patron// Pierre/ euh :: bonjour monsieur/ je sais qu'il est un peu tard/ euh+  
Toujours hésitant/ mhm :: est-ce qu'on peut déjeuner ↑ouais :: bien sûr ↓  
Mais vous savez/ il n'y a pas beaucoup de :: touristes en ce moment/ Mais ::  
Pourquoi vous nous dites ça// c'est :: juste euh :: pour vous/ tenir au  
courant que je n'ai pas un grand choix// j'ai du poulet/ de la potée  
auvergnate et :: euh / attendez : je vais demander à ma femme/ hein / au fait  
il me reste / encore du roti du bœuf .../

257. L- c'est quoi potée ↑ :: ++ Potée auvergnate ↑

258. O- euh : une soupe/ c'est un plat qui est fait de choux et de saucisses

### Commentaire

En effet, dans le premier extrait, en (251), la question que pose Lyna à Oussama est une sollicitation explicite qui attend une réponse, que d'ailleurs son partenaire l'octroie. Elle est ensuite en mesure de la ratifier et de la réutiliser dans le cours de l'intervention. Il s'agit bien ici d'un rapport de place complémentaire construit sur le modèle (enseignant-expert / élève-novice). En outre cette sollicitation fait suite à une procédure hétéro-facilitatrice de Oussama qui s'impose déjà en tant qu'expert en L2 puisqu'il traduit le texte en L1 afin de faciliter la compréhension à sa partenaire, qui, en demandant le sens de limpide, ne fait qu'incarner le rôle d'apprenant / élève dans lequel la place déjà l'intervention précédente de Oussama.

Ce qui fait la spécificité des échanges cités supra est le recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente suscitant ainsi une demande d'interprétation, une question portant sur l'orthographe ou le sens d'un terme, peut contribuer et refléter un rapport de places complémentaire du type enseignant/élève. Dans ce cas là le questionnement n'a souvent qu'une fonction

purement identitaire qu'est l'appartenance des partenaires à un même groupe ; celui des apprenants de français langue étrangère. Parfois ces demandes stéréotypées en L2 se manifestent par une fréquence de glissement d'échanges et semblent plutôt constituer une préparation d'une intervention future auprès de l'enseignant. Il s'agira alors d'une véritable scène de répétition, comme nous allons la partie suivante.

**8 - Répartition des alternances codiques et rapport de place : rôle de l'enseignant  
Versus rôle de l'apprenant**

Situons notre travail dans le cadre d'une recherche exploratoire. Notre objectif principal ne consiste pas à vérifier des hypothèses préétablies, mais surtout à tenter de décrire une situation d'enseignement-apprentissage dans un contexte précis, caractérisé par l'usage concret de deux langues, et ce, au regard des interactions enseignants-apprenants et des phénomènes d'alternance codique observés lors des pratiques authentiques des enseignants. A ce stade de notre travail, nous pouvons tout au plus envisager la fréquence des alternances codiques vers la L2 marquant la relation professeur-élève de nos dyades.

Pour se faire, nous cherchons à repérer et quantifier les formes des alternances de langues pour les activités de production et de compréhension écrite du corpus (A). ce choix se justifie pleinement par le fait que ce sont là les activités jugées plus ou moins longues (durée souvent supérieure à une heure) et qu'elles ont été accomplies par la quasi-totalité des étudiants examinés.

**Tableau 1 :**

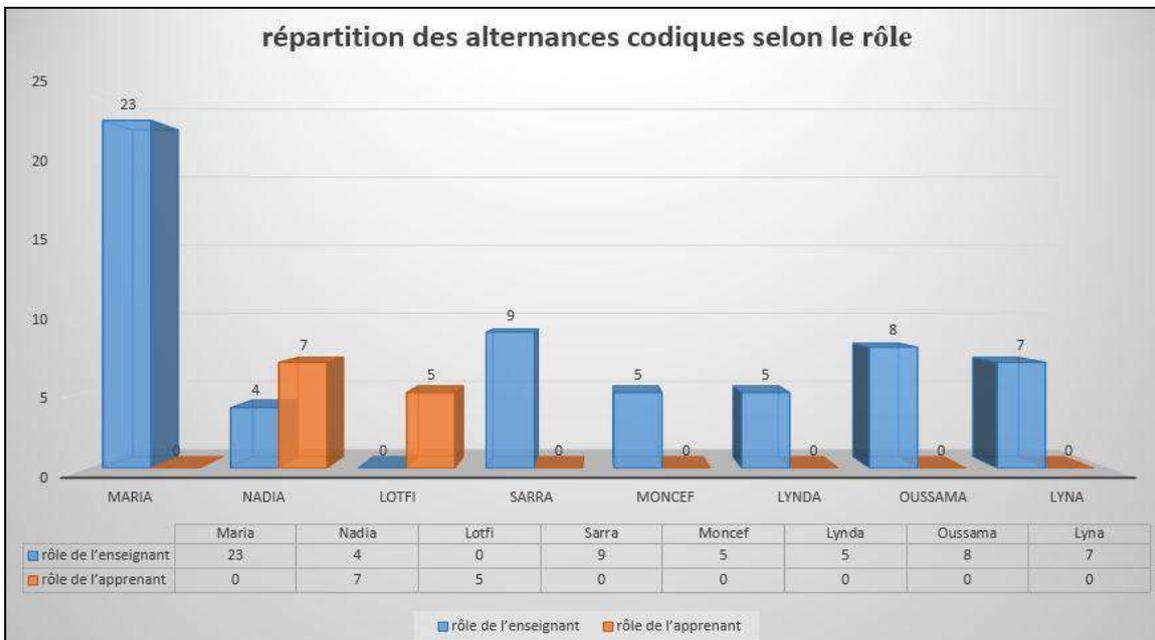
	<b>Corpus A</b>	
	<b>Alternance codique vers la L2</b>	<b>Alternance codique vers la L2</b>
	<b>rôle de l'enseignant</b>	<b>rôle de l'apprenant</b>
<b>Maria</b>	<b>23</b>	<b>0</b>
<b>Nadia</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Lotfi</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
<b>Sarra</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
<b>Moncef</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Lynda</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Oussama</b>	<b>8</b>	<b>0</b>
<b>Lyna</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

Les tableaux ci-dessus présentent la répartition de la L2 dans les phénomènes des alternances codiques analysés selon les rapports de places (rôle de l'enseignant versus rôle de l'apprenant). D'un point de vue quantitatif, la première remarque que l'on pourra faire concernant le recours aux alternances codiques vers la L2 à travers

## Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

lesquelles les partenaires observés prennent l'esquisse de se positionner en tant qu'élève face à un partenaire qu'ils convoquent dans le rôle de professeur sont extrêmement rares, nous n'en recensons au total pour l'ensemble des activités que sept pour Nadia et cinq pour Lotfi. Par ailleurs, le recours aux alternances codiques est remarquablement observé dans le discours des autres étudiants et qui semble particulièrement bienveillants à adopter la L2 pour s'incarner la voix du professeur. On notera cependant une proportion plus importante d'AC chez Maria qui on dénombre vingt et une alternances de ce type et surtout qu'elle multiplie ses initiatives dans ce sens aussi bien avec Sarra qu'avec Oussama. Sinon pour le reste des étudiants désirant prendre la voix du professeur le recours à la L2 est généralement équitable.

### 8.1- Répartition des formes de l'alternance codique (Discours apprenant versus Discours apprenant)



**Figure 1 : répartition des alternances codiques**

Cependant le recensement de ces alternances codiques, même s'il présente à première vue un avantage via les relations qui s'instaurent au sein de ces dyades demeure insuffisant pour parvenir à des conclusions pour ce qui est de la présence d'un contrat didactique entre les protagonistes. Toutefois, l'analyse détaillée et séquentielle de ces alternances codiques permet de dresser le profil des quatre dyades de ce point de vue.

La prise d'avantage, qui renvoie l'autre dans une position "basse", concerne prioritairement le rapport de places construit par les sujets. A cet effet, on peut se poser les questions suivantes : « Qu'est-ce qui détermine, au sein même de l'échange

#### Chapitre IV Alternier les langues ; Pour quoi faire ?

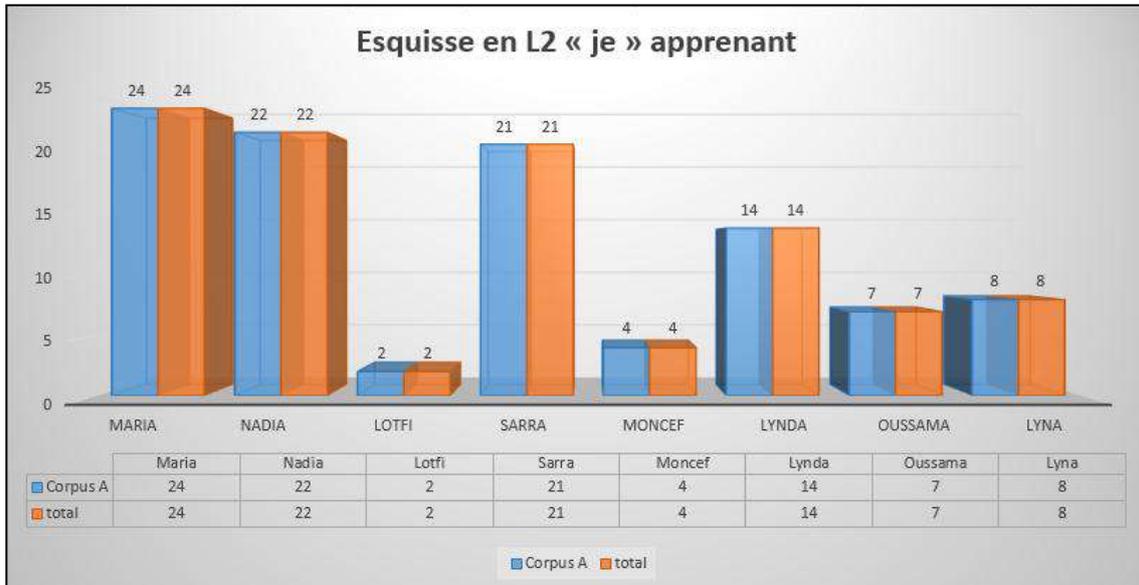
communicatif, ces rapports de places ? Qu'est-ce qui fait que l'un des interactants va éventuellement s'imposer comme "leader" de la conversation, reléguant complémentirement l'autre dans une position "basse". Ce n'est qu'à travers d'autres manifestations, notamment les demandes d'aides en L1, que le maillon faible adopte cette position.

Nous pouvons donc affirmer que toute interaction, quelle que soit sa nature présentera un équilibre particulier entre les forces de compétition, et ce, à travers la description de la volonté du partenaire de marquer sa place à travers le choix de la L2, et celles de coopération où l'apprenant adopte la L2 périodiquement comme langue de l'interaction manifestant ainsi une fonction principalement identitaire. L'élève se pose ainsi en tant que « je » apprenant face à la tâche à envisager et convoque par conséquent son partenaire dans un rôle apparemment égalitaire. Comme nous l'avons vu supra (p : 182) c'est souvent en L2 que Maria présente l'ouverture de la conversation et c'est également souvent dans cette langue qu'elle soumet à sa partenaire ses propositions par rapport à la tâche à réaliser. Or, ce passage à la L2, pour des activités autres que le texte lu ou à inscrire peut, par conséquent, constituer un taxème de position haute qualifiant ainsi celui qui utilise le plus la L2, et avec le plus d'aisance comme leader de la situation.

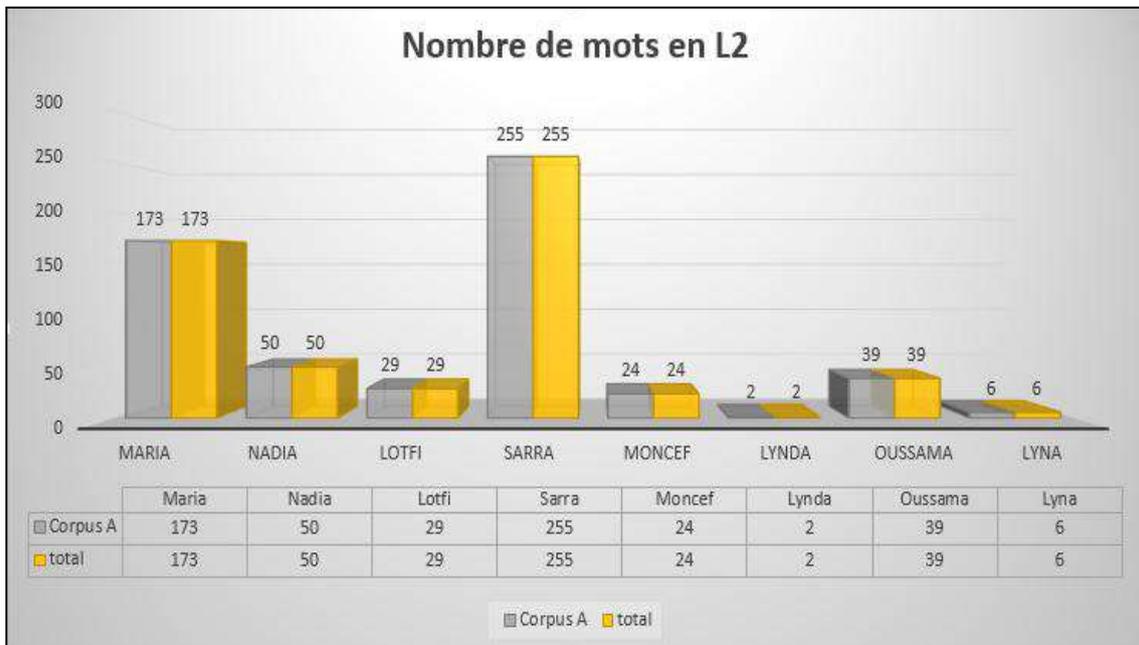
Afin d'être exhaustif dans la description de la volonté du partenaire de marquer sa place à travers le choix de la L2. Il me paraît quand même rationnel d'envisager une quantification du recours à la L2, et ce, en déterminant le « score taxémique » de chaque étudiant des différentes dyades.

	Esquisse -L2 « je » apprenant		Nombre de mots en L2	
	Corpus A	total	Corpus A	total
Maria	24	24	173	173
Nadia	22	22	50	50
Lotfi	2	2	29	29
Sarra	21	21	255	255
Moncef	4	4	24	24
Lynda	14	14	2	2
Oussama	7	7	39	39
Lyna	8	8	6	6

Graphique 1



Graphique 2



Les deux graphiques illustrent de manière claire une répartition globalement déséquilibrée pour ce qui est de l'emploi des alternances codiques vers la L2. L'analyse détaillée des données permet de mettre en évidence l'écart quantitatif remarquablement important pour les dyades M-N et S-L. Maria choisit de passer à la L2 presque trois fois et demi plus que sa partenaire respectif. Aussi bien qu'avec Sarra qui enregistre un écart impressionnant avec huit fois et plus de mots en L2. Nous pouvons dire désormais que ces données sont à mettre en lien avec les types d'alternances codiques vers la L2 où les éléments de la communication veulent se positionner en tant que leader de la situation. Maria tout comme Sarra veulent à travers le recours à ces deux types d'AC, tantôt, se

## Chapitre IV Alternner les langues ; Pour quoi faire ?

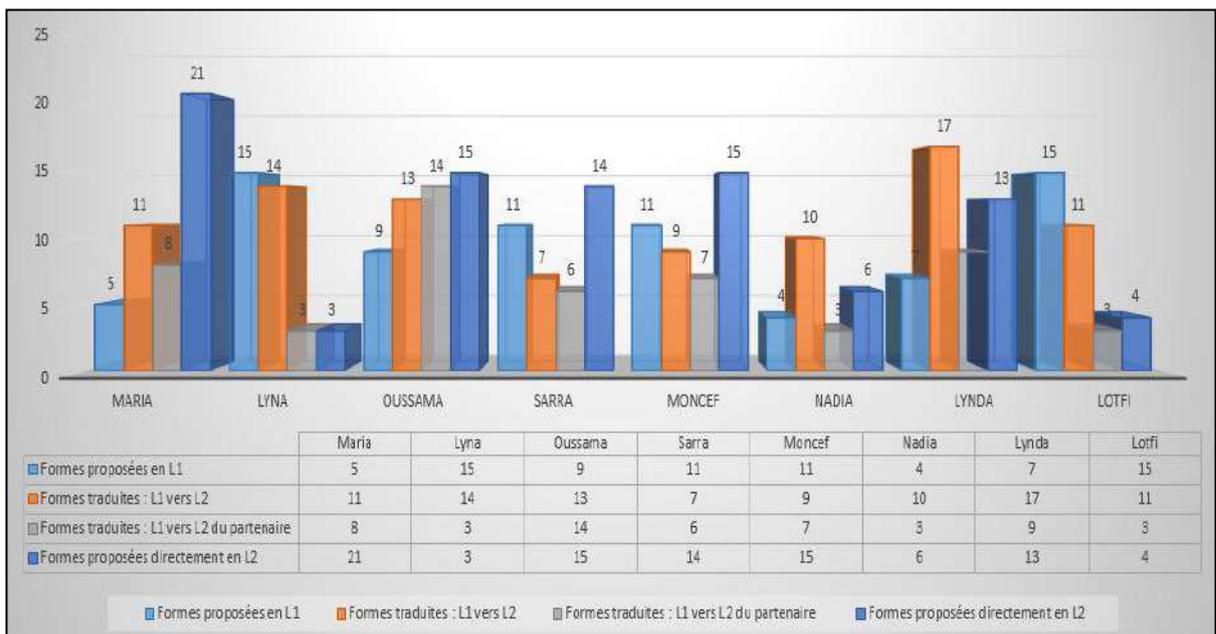
faire entendre la voix du professeur, et tantôt, se faire entendre la voix du « je » apprenant.

### 8.2 - Répartition des alternances codiques selon les locuteurs et selon le choix des langues L1 et L2

Le tableau ci-dessous présente la répartition des langues L1 et L2 dans les phénomènes de l'alternance codique pour l'ensemble des dyades observées, leur manière de procéder pour ce qui est de l'analyse du texte argumentatif (la compréhension de l'écrit) du corpus (D). Afin de mener à bon escient notre recherche nous avons tenté de comptabiliser pour chaque élève :

- Les formes proposées directement en L1
- Les formes traduites en L2 de leurs propres énoncés proposés en L1
- Les formes traduites en L2 des énoncés proposés en L1 par leur partenaire.
- Les formes proposées directement en L2

Corpus D								
Dyades	M-L		O-S		M-N		L-L	
Élèves	Maria	Lyna	Oussama	Sarra	Moncef	Nadia	Lynda	Lotfi
Formes proposées en L1	5	15	09	11	11	4	7	15
Formes traduites : L1 vers L2	11	14	13	7	9	10	17	11
Formes traduites : L1 vers L2 du partenaire	8	3	14	6	07	3	09	3
Formes proposées directement En L2	21	3	15	14	15	6	13	4



La répartition des langues L1 et L2 dans les phénomènes d'AC observée chez les élèves est nettement disproportionnée. De forts écarts ont été enregistrés au sein de

certaines dyades. D'un point de vue quantitatif, pour ce qui est des formes proposées directement en L2. Ce déséquilibre est pratiquement observé au sein de tous les groupes. Pour les deux groupes M-N, L-L en proposent plus du triple. Nous observons toutefois un score d'autant plus grand enregistré au sein de la dyade M-L : (sept fois plus grand c'est-à-dire 1 pour 7) par rapport à son partenaire respectif. En outre, il nous semble intéressant de commenter le score de la dyade O-S, d'où la contribution des deux partenaires est assez proportionnée aussi bien pour ce qui est de la présentation des formes proposées en L1 ( 9 formes en L1 proposées par Oussama contre 11 pour Sarra) que pour la mise en mots réalisés directement en L2 ( 15 propositions pour Oussama contre 14 pour Sarra). Par ailleurs, les formes présentées en L1 et identifiées au sein de ces dyades sont principalement concentrées et ce pour compenser le déséquilibre.

Tandis que l'analyse détaillée des données nous a permis de mettre en évidence les irrégularités marquées entre l'usage de la L1 et la L2. Ce qui est le cas pour la dyade M-L qui se démarque par une forte disproportion entre les participantes pour ce qui est des formes proposées en L1. Lyna en produit, en effet, quasiment trois fois plus que sa partenaire. Or, c'est l'inverse pour l'écart concernant les formes produites directement en L2, ceci est d'autant plus grand entre les deux étudiantes (Maria/Lyna). On peut aussi signaler que Maria contribue fortement à la traduction des formes proposées en L1 par sa partenaire (8 reprises) ce qui est loin d'être le cas pour sa partenaire (uniquement 3 occurrences).

### **9- Les reprises réitératives**

Dans le cadre de notre recherche, on a l'impression que, à certains moments, notamment juste avant une intention d'intervention au près de l'enseignant, les étudiants font une espèce de réitération, en L2, de la question qu'ils veulent poser à ce dernier. Ces questions ne sont visiblement pas adressées à Sarra mais s'avèrent n'être effectivement qu'une répétition implicite de l'ensemble des sollicitations qu'elle a l'intention de poser par la suite à l'enseignant.

Voici les deux extraits qui serviront de support d'illustration où les questions de Lotfi, l'une concernant la forme des productions linguistiques et la structure de l'interaction et l'autre concernant le sens.

#### **Corpus A. L-S « 259 - 271» Lotfi / Sarra**

**259. L-** euh:: monsieur↑ nous avons quelques ambigüités//

**260. L-** ben alors <lit le texte> ++ hein : + on essaie de lire ↑ pi nous comprenons/

**261. S-** ouais / euh ::

**262. L-** *iconoclaste*↓

263. S- euh :: quoi <sil> <rire> iconoclaste  
 264. L- qu'est ce que *iconoclaste*↑  
 265. S- <échange inaudible>  
 266. L- euh :: certainement pas↓  
 267. S- alors++ où en est-on ↑// Ô, monsieur, c'est quoi *iconoclaste* ↑ (oui/c'est quoi ↓)  
 < lit le texte> Sur qui ou sur quoi on dit *iconoclaste*  
 268. L- euh :: *iconoclaste* c'est un adjectif ↑  
 269. S- non↑ c'est impossible/  
 270. L- <rire>++ ouf  
 271. S- bon ++ on va continuer

### Interprétation

Dès le tour (259), Lotfi tente d'obtenir le sens du terme « iconoclaste », cherchant visiblement à demander l'aide de l'enseignant mais en vain. Le rire de Sarra en (263) montre qu'elle s'est rendu compte qu'elle n'a pas compris le sens du mot. Elle incite l'enseignant à donner le sens, pour se faire, elle réitère la tentative de sa partenaire en (267) et si la demande n'a pas de suite, c'est que l'enseignant n'a pas répondu à leurs appels. Lotfi tente donc à trois reprises d'obtenir le sens de son énoncé et la donnée est produite cinq fois dans cet échange.

Dans l'exemple ci-dessous, on assiste certainement au même phénomène, en (280), Oussama anticipant vraisemblablement la suite de l'échange, il prépare ainsi la question à poser à l'enseignant concernant l'orthographe du mot (règne)

### Corpus D. O-S « 272-282 » Oussama/ Sarra

272. O- <auto-dictée>/ rien ne vaut:/// la vie champêtre/  
 273. S-<INT> il règne un véritable climat de sérénité/  
 274. O-<INT> +++  
 275. S- règne↓  
 276. O- climat serin↓  
 277. S- qu'est ce que tu as dit↑ Comment tu l'as prononcé↑  
 278. O- règne un climat serin/ règne /transcription/  
 279. S- <INT> à la compagne :  
 280. O- règne la sérénité↓// le problème c'est que je n'arrive pas à écrire le mot//  
 Comment ça s'écrit↓ ? Règne ?// laisse-moi parler +++ <Sil>  
 281. S- <rire> pardon/ *qu'est ce qu'il a dit* ? euh :: règne comme montagne↑  
 282. O- ça y est// ++ /r/, /ɛ/, /ŋ/ comme montagne... nous y sommes↑

### Interprétation

On aurait sans doute remarqué que Oussama s'est déplacé pour obtenir l'information auprès de l'enseignant, comme semble l'indiquer l'intervention de Sarra en (281), puisque celui-ci demande expressément à sa partenaire le résultat de sa requête.

Ces exemples montrent bien comment l'alternance codique peut être révélatrice de l'hétérogénéité énonciative. Cette dimension de l'hétérogénéité énonciative concerne la manière dont le sujet envisage, consciemment ou non, le contrôle métacommunicatif des rôles qu'il doit assumer. Pour reprendre la conception du sujet chez Mead, on pourrait dire que le *moi* serait l'insistance non consciente de ce contrôle métacommunicatif par lequel l'acteur (le je) communique à travers des rôles sociaux (le soi). Par cette dimension "personnalisée" de l'accomplissement d'un rôle un sujet peut renforcer, corriger voire inverser la nature du rapport de place attendu. Dans cet extrait il s'agit bien du "je" apprenant/élève qui s'exprime mais son discours n'est pas adressé directement à son interlocuteur qui se trouve devant lui, il constitue plutôt une auto-préparation d'un discours à tenir à l'enseignant/expert considéré souvent comme source principale d'information concernant les formes de la L2.

De manière plus générale, la crédibilité du rôle passe par la crédibilité de l'acteur qu'il lui donne vie, et réciproquement. C'est-à-dire que le fait d'adresser à son partenaire une sollicitation en L2, sous une forme stéréotypée, peut parfois contribuer à la construction d'un rapport de places asymétrique sur le modèle enseignant/élève. On a donc souvent, dans ces situations particulières, d'assister plutôt à un rituel qui ressemble à une répétition et ne modifie que relativement le positionnement réciproque.

### 10- Les modalités d'évaluation

L'introduction de la coopération en classe élargit l'éventail des modalités d'évaluation dont disposent l'enseignant et les apprenants, notamment en ce qui concerne sa fonction d'étayage à l'enseignement et à l'apprentissage.

Les enseignants relèvent souvent le fait que, au cours d'un travail en groupe, ils ne peuvent observer qu'en partie les comportements des apprenants. Cela étant dit, les membres du groupe, eux-mêmes peuvent en tout temps revêtir le rôle de l'enseignant qui évalue soit en réfutant la proposition du partenaire soit, au contraire, en l'acceptant, allant même parfois jusqu'à émettre des jugements de valeur positifs et encourageant. A cet effet, l'évaluation des apprentissages d'un apprenant par son partenaire en vue de les améliorer est tout à fait signifiante. La démarche la plus utilisée consiste en une évaluation de la prestation de chaque membre de l'équipe par chacun de ses pairs et par lui-même.

### 10.1- L'évaluation mutuelle

Ainsi dans l'exemple suivant, marqué par un simple "oui" affirmatif, continuateur/évaluateur, Moncef se propose en tant que professeur face à son élève qu'il l'interpelle à poursuivre dans son élan tout en surveillant (et évaluant) qu'il inscrit bien correctement la proposition de mise en mots qu'il même avait faite.

#### Corpus A. Prod. M-L «283-290» Moncef/Lynda

283. M- <lit le texte> on admet qu'en ville// les offres d'emplois foisonnent//euh : /  
à l'administration, l'enseignement, fonctions libérales chez des particuliers/  
offre une diversité d'emplois // euh :: mais <AUT> mais cette diversité

284. L- mh : mais t'as fait un mauvais choix en utilisant le "mais"

285. M- <INT> Ô/ par contre/ par contre cette diversité/

286. L- <sil> <auto-dictée> euh par contre :

287. M- Oui

288. L- par contre cette diversité↓ cette diversité/

289. M- alors↑ c'est le bon choix + tout à fait il s'agit bien de par contre/ c'est comme  
ça qu'on le dit

290. L- oui toute cette <AUT> cette diversité <rire>

### Interprétation

Dans cet extrait l'évaluation s'annonce positive, elle est portée directement sur une proposition du partenaire, et c'est le cas le plus fréquent. Or, l'évaluation du partenaire ne consiste pas uniquement à lancer un jugement positif. Elle peut aussi s'avérer négative et ce en refusant la proposition du partenaire et en faire une autre.

### 10.2- Accorder une place de choix à l'autoévaluation

Comme nous l'avons énoncé précédemment, le but d'un travail entre pair est de permettre à chaque membre d'atteindre les objectifs fixés. Par ailleurs, les moments évaluatifs marqués par le recours à la L2, durant le travail entre pair, sont également présents dans un discours autodirigé à soi-même. Ils offrent ainsi un lieu propice à l'autoévaluation. Par le biais de l'autoévaluation, les apprenants progressent dans la conscience, le contrôle, la présentation appropriée et la compréhension de soi, l'autorégulation et la sensibilité sociale.

Les discours autodirigés entre les apprenants s'avèrent fortement présents pour la réalisation d'une tâche, comme le montrent les nombreux « non » autocorrectifs que l'on peut remarquer chez les élèves lors de leur tentative de mise en mots ou de résolution d'un exercice en L2.

**Corpus A. Pr rel (1) M « 291 » Moncef**

**291. M-** < lit le texte > Moi, je suis étudiant:// en français/ à l'université/. Le Petit/ Robert/ est/ le dictionnaire↓ euh :: dont↓ je préfère// **non**/ que je préfère↑ le pronom relatif “que” est le plus approprié car il est complément d'objet direct du verbe de la proposition relative// c'est celui “dont” j'ai besoin// c'est un // dictionnaire / que me donne↓/ **non**// ici euh :: le pronom “qui” convient le mieux↑ parce qu'il est sujet du verbe de la proposition relative qui me donne tous les emplois des mots et où ↑je trouve beaucoup d'exemples// c'est clair pour le dernier pronom “où” qui est complément de lieu de la proposition relative// donc/ Moi, je suis étudiant en français à l'université. Le Petit Robert est le dictionnaire **que** je préfère. C'est celui **dont** j'ai besoin. C'est un dictionnaire **qui** me donne tous les emplois des mots et **où** je trouve beaucoup d'exemples.

L'autorégulation marquée par son choix de la L2 constitue ainsi un marqueur pertinent de l'expression du je élève-apprenant face à la tâche à réaliser, il manifeste par conséquent une fonction identitaire.

L'évaluation entre pairs permet donc la mise en œuvre d'évaluations plus fréquentes, plus riches, plus variées et plus directes. Elle offre de plus un soutien entre pairs permettant d'envisager les régulations qui s'imposent.

**Conclusion**

Il paraît alors légitime de considérer que l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes, ce qui renforce ainsi l'efficacité communicative et le potentiel acquisitionnel de la classe de langue.

Il faut en outre rappeler, qu'en tout état de cause, celui qui parle avec un locuteur natif dans une langue seconde effectue un double travail : il concentre doublement son attention (on parle de “ bifocalisation ”, à la fois sur le déroulement de la communication et, dans une certaine mesure, sur le code employé qu'il doit maintenir en permanence sous contrôle. Mais si l'on avait une idée précise des conditions dans lesquelles se développe au mieux créer les situations didactiques qui rendent effectives ces conditions.

C'est en partant de cette idée qu'on a cherché à décrire ce qu'on appelle des séquences potentiellement acquisitionnelles. Le désir de coopération de l'expert et du novice (ici, dans la conversation orientée entre élève/élève), leur accord sur l'activité (sa finalité

métalinguistique) et sur le rôle de chacun autorisent une série d'opérations : à l'initiale, pour le moins, une production hésitante ou incorrecte de l'apprenant, à laquelle l'élève expert répond par une irruption dans le discours de celui-ci ; à cette réaction « hétérostructurante » (correction, demande d'éclaircissement ou d'amendement) succède une reprise « autostructurante » (autocorrection, effort tâtonnant) de l'apprenant qui manifeste ainsi une saisie nouvelle. Ce sont même de véritables dispositifs d'aide à l'acquisition de la langue seconde que les chercheurs évoquent, avec des « formats » ritualisés d'interaction et des méthodes pour organiser les échanges, comparables à celles que les ethnographes et les psychologues ont pu employer pour décrire les relations entre mère et enfant<sup>1</sup>.

L'asymétrie linguistique objective entraîne une asymétrie visible des positions, et cette visibilité fait naître une possibilité pour les interlocuteurs, celle d'établir un contrat didactique. Un tel contrat se définit par les différentes fonctions qu'il assume. Il suppose que l'asymétrie linguistique est reconnue et fait partie intégrante de la définition de la situation par les participants.

La didactique moderne s'est éloignée des préoccupations liées à la répétition et à l'automatisation, mais la nécessité de répéter pour apprendre reste profondément ancrée dans les représentations et les pratiques de l'apprentissage.

Si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, l'expert peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, le novice quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que l'expert lui transmet. Cette manifestation prend la forme d'une quittance, constituée par la répétition de l'énoncé de l'expert.

---

<sup>1</sup>De Pietro.J.F, Matthey. M, Py. B, *Les SPA dans la conversation exolingue*, Strasbourg, 1989, pp.99-124.

# **Chapitre V**

## **Acquisition de L2 dans une Perspective vygotskienne**

### Introduction

Le désaccord de Vygotsky avec Piaget, dont il connaît et apprécie les travaux (il écrit un long avant-propos pour le *langage et la pensée chez l'enfant et le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Pour Vygotsky, il n'est pas exact que le langage egocentrique, comme le soutient alors Piaget, atteste le caractère initialement social de l'enfant et dépérisse à mesure que l'enfant se socialise. Il montre au contraire, sur une base expérimentale, que le langage egocentrique du jeune enfant est d'emblée social et que, loin de dépérir, il se transforme par la suite en langage intérieur, jouant un rôle *médiateur* dans la formation de la pensée verbale au cours de son activité pratique.

S'il est vrai que la pensée de l'enfant est encore plus originale que son langage, nous devons alors admettre nécessairement que les formes supérieures de la pensée, propres à la formation des concepts scientifiques, doivent se distinguer par une originalité encore plus grande de celles qui participent à la formation des concepts spontanés et que tout ce qu'a dit Piaget de ces dernières doit être applicable également aux concepts scientifiques sans les réélaborer à sa manière, que ces derniers seraient telles des alouettes qui tombent d'emblée toutes rôties. L'essentiel est de voir que *la formation des concepts scientifiques* aussi bien que la formation des concepts spontanés, *loin de s'achever, ne fait que commencer au moment où l'enfant assimile pour la première fois une signification ou un terme nouveau pour lui*, qui est porteur d'un concept scientifique. C'est la loi générale du développement des significations des mots, à laquelle le développement des concepts spontanés comme celui des concepts scientifiques sont au même titre soumis. La seule chose est que l'un et l'autre ont des points de départ essentiellement différents<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Vygotsky. L, *Pensée & langage*, ADAGP, Paris, pp.21-303.

### 1-L'apprentissage de L2 vu par Vygotsky

Comme on sait, l'enfant à l'école assimile une langue étrangère tout autrement qu'il n'assimile sa langue maternelle. Presque aucune des règles de fait si bien étudiées dans le développement de la langue maternelle ne se retrouve sous une forme tant soit peu similaire dans le processus d'assimilation d'une langue étrangère par l'écolier. Piaget dit avec justesse que « [...] le langage des adultes n'est pas, pour l'enfant, comme est, pour nous, une langue étrangère que nous apprenons (c'est-à-dire un système de signes correspondant point pour point à des notions déjà acquises) [...] ».<sup>1</sup>

En partie parce qu'il existe des significations de mots toutes prêtes et développées, qui ne sont que traduites dans la langue étrangère, c'est-à-dire grâce au fait même que la langue maternelle a atteint une relative maturité, et en partie parce qu'une langue étrangère, comme le montre une étude spéciale, est assimilée dans un tout autre système de conditions internes et externes, ce processus d'assimilation d'une langue étrangère présente des traits qui diffèrent très profondément de ceux qui se manifestent au cours de l'assimilation de la langue maternelle. Des développements qui s'effectuent selon des voies différentes, dans des conditions différentes, ne peuvent aboutir à des résultats parfaitement identiques.

Goethe l'avait fort bien compris, lui qui disait que, qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas vraiment la sienne. Les recherches confirment entièrement cette idée, car elles montrent que la maîtrise d'une langue étrangère élève aussi la langue maternelle à un niveau supérieur en ce sens que l'enfant prend conscience des formes linguistiques, qu'il généralise les phénomènes verbaux, utilise plus consciemment et plus volontairement le mot en tant qu'instrument de la pensée et expression du concept. On peut dire que l'assimilation d'une langue étrangère élève tout autant à un niveau supérieur la langue maternelle de l'enfant que l'assimilation que l'assimilation de l'algèbre élève à un niveau supérieur sa pensée arithmétique, car elle lui permet de comprendre que toute opération arithmétique est un cas particulier de l'opération algébrique, elle lui donne un regard plus libre, plus abstrait et généralisé et par là même plus profond et plus riche sur les opérations utilisant des quantités concrètes. De même que l'algèbre libère la pensée de l'enfant de l'emprise sous laquelle la tiennent les nombres concrets et l'élève au niveau de la pensée la plus généralisée, de même, mais par de tout autres voies, l'assimilation d'une langue étrangère libère sa pensée verbale de l'emprise des formes et phénomènes linguistiques concrets.

---

<sup>1</sup>Piaget, J, *la représentation du monde chez l'enfant*, Col Quadrige, 2013, p.41.

Comme nous l'avons déjà cité supra (Chap. II : p.116) l'assimilation d'une langue étrangère peut prendre appui sur la langue maternelle de l'enfant et en retour exercer sur elle une influence au fur et à mesure de son propre développement, c'est parce qu'elle ne suit pas la même voie de développement que la langue maternelle et que la force et la faiblesse de l'une diffèrent de celles de l'autre.

A cet effet, on a toutes les raisons de supposer que des rapports analogues existent entre le développement des concepts quotidiens et celui des concepts scientifiques. Deux considérations de poids militent en faveur de cette hypothèse : *en premier lieu*, le développement des concepts tant spontanés que scientifiques n'est au fond qu'une partie ou un aspect du développement verbal, plus précisément son aspect sémantique, car du point de vue psychologique le développement des concepts et celui des significations de mots sont un seul et même processus, qui ne diffère que par la dénomination ; aussi est-on fondé à présumer que le développement des significations de mots, en tant que partie du processus général de développement verbal, doit présenter les règles propres au tout ; *en second lieu*, les conditions internes et externes de l'étude d'une langue étrangère et celles de la formation des concepts scientifiques coïncident dans leurs traits les plus essentiels mais surtout elles se distinguent au même titre les unes et les autres des conditions de développement de la langue maternelle et de celles des concepts spontanés, lesquelles ont entre elles à leur tour une ressemblance ; dans les deux cas la distinction se fait au premier chef en fonction de l'existence d'un *apprentissage scolaire* en tant que nouveau facteur de développement, de sorte qu'en un certain sens nous pourrions, tout comme nous distinguons des concepts spontanés et des concepts non spontanés, parler à tout aussi juste titre de développement verbal spontané dans le cas de la langue maternelle et non spontané dans celui de la langue étrangère.

En second lieu une considération de taille non moins importante qu'est : le rapport avec l'objet et l'appréhension, de celui-ci dans la pensée diffère selon qu'il s'agit d'un concept scientifique ou d'un concept quotidien. Par conséquent, le développement des uns et des autres implique que les processus intellectuels qui en forment la base soient eux-mêmes différents.

Dans le processus d'enseignement d'un système de connaissances on apprend à l'enfant ce qu'il n'a pas devant les yeux, ce qui dépasse infiniment les limites de son expérience immédiate, actuelle et potentielle. On peut dire que l'assimilation des concepts scientifiques s'appuie autant sur les concepts élaborés dans le processus de l'expérience propre de l'enfant que l'étude d'une langue étrangère s'appuie sur la

sémantique de sa langue maternelle. De même que ce dernier cas implique l'existence d'un système déjà développé de significations de mots, de même dans le premier cas la maîtrise d'un système de concepts scientifiques suppose un tissu conceptuel déjà largement élaboré, qui s'est développé grâce à l'activité spontanée de la pensée enfantine. Et, tout comme l'assimilation d'une nouvelle langue ne s'effectue pas à l'aide d'une relation nouvelle avec le monde des objets ni par la répétition d'un processus de développement déjà accompli une fois mais se fait par l'intermédiaire d'un autre système verbal, assimilé auparavant, qui s'interpose entre la nouvelle langue que l'enfant assimile et le monde des choses, de même l'assimilation d'un système de concepts scientifiques n'est possible que par un rapport également médiatisé avec le monde des objets, que par l'intermédiaire d'autres concepts, élaborés au préalable. Et une telle formation des concepts nécessite de tout autres actes de la pensée, liés à un libre mouvement dans le système de concepts, à la généralisation des généralisations déjà formées, à un maniement plus conscient et plus volontaire des anciens concepts.

### **1.1-Le langage égocentrique**

Le langage égocentrique est en ce cas la clef pour étudier le langage intérieur. Il présente cette première commodité d'être un langage encore articulé, sonore, c'est-à-dire un langage extériorisé par son mode de manifestation, et en même temps un langage intérieur par ses fonctions et sa structure.

Selon Piaget, le langage égocentrique a sa source dans une insuffisante socialisation du langage initialement individuel. Selon Vygotsky, il a sa source dans une insuffisante individualisation du langage initialement social, dans une individuation, une différenciation insuffisante de celui-ci. Dans le premier cas le langage égocentrique décrit une courbe décroissante et a déjà dépassé son apogée. Il régresse. C'est là tout son développement. Il a seulement un passé. Dans le second cas le langage égocentrique décrit une courbe ascendante et n'a pas encore atteint son point culminant. Il se transforme en langage intérieur. Il a un avenir. Dans le premier cas le langage pour soi, c'est-à-dire le langage intérieur, est apporté de l'extérieur avec la socialisation, comme l'eau blanche évince l'eau rouge. Dans le second cas le langage pour soi naît du langage égocentrique, c'est-à-dire qu'il se développe de l'intérieur<sup>1</sup>.

L'ensemble des considérations fondamentales qui nous font conclure que *le langage égocentrique représente une série de stades précédant le développement du langage intérieur*. Ces considérations avaient un triple caractère : fonctionnel (le langage

---

<sup>1</sup> *Op.cit*, p.463.

égocentrique remplit des fonctions intellectuelles tout comme le langage intérieur), structural (le langage égocentrique a une structure proche de celle du langage intérieur) et génétique (nous avons comparé le fait observé par Piaget, c'est-à-dire le déclin du langage égocentrique au commencement de l'âge scolaire avec une série de faits qui nous imposent de rapporter à ce même moment le début du développement du langage intérieur, et nous en avons tiré la conclusion que ce qui se produit au seuil de l'âge scolaire est non pas le déclin du langage égocentrique mais son passage et sa transformation en langage intérieur. Cette nouvelle hypothèse de travail sur la structure, la fonction et le destin du langage égocentrique a permis à Vygotsky non seulement de réélaborer radicalement toute la théorie du langage égocentrique mais aussi d'approfondir la question du langage intérieur<sup>1</sup>.

### 1.2- le concept de régulation

C'est surtout par le biais du concept de régulation que les psycholinguistes d'inspiration vygotkienne ont envisagé l'acquisition de langues secondes par des adultes ou des adolescents.<sup>2</sup> Le postulat développé dans ces études peut se résumer ainsi : chez l'adulte, les mécanismes d'autorégulation de l'activité cognitive peuvent être relayés par d'autres types de régulation, comme la tâche à laquelle est confronté l'individu est particulièrement difficile, comme c'est le cas pour la réalisation, en langue cible, d'une tâche qui ne poserait guère de problèmes en langue source. Ces autres types de régulation sont au nombre de deux : régulation par l'objet et régulation par autrui. Le premier type caractérise une production de type essentiellement référentiel et très contextualisé. Par exemple, dans une narration basée sur des images sans parole, là où les natifs ont tendance à utiliser des articles indéfinis, les alloglottes utiliseront plutôt des articles définis (*le bonhomme descend les escaliers*, plutôt *qu'un bonhomme descend les escaliers*). Le deuxième type (régulation par autrui) caractérise une production qui sollicite l'aide de l'interlocuteur dans la réalisation de la tâche.

Pour Frawley & Lantolf, qui étudient la production de récits en L2, la production des apprenants, c'est-à-dire la mise en œuvre de l'interlangue dans le but de réaliser une tâche, est avant tout un processus régulé par l'objet que constitue cette tâche<sup>3</sup> dès lors l'observateur est confronté à un processus d'*extériorisation* des mécanismes de régulation, conçu comme une verbalisation des difficultés rencontrées par l'individu

---

<sup>1</sup>Op.cit, p.454.

<sup>2</sup>Gaonac'h, 1989. In Matthey, M, *apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, 2003, p.112.

<sup>3</sup>Frauenfelder, U.& Porquier, R. *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*, 1980, p.61.

dans l'accomplissement de cette tâche. Ce processus d'extériorisation est en fait une verbalisation des processus cognitifs mis en œuvre dans la réalisation de la tâche. Cette vision de la production dans la langue cible établit un parallèle entre le langage égocentrique des petits enfants et la mise en œuvre de l'interlangue.

Dans la mesure où cette mise en œuvre exprime les difficultés que l'apprenant rencontre dans l'accomplissement d'une tâche particulièrement ardue (comme produire un récit), les productions de l'apprenant peuvent être comparées au *langage égocentrique* chez l'enfant : « [The production is viewed] not as an expression, but as an externalization of inner forms during a difficult task for the purpose of controlling the task. »<sup>1</sup>

Cette manière d'envisager l'acquisition de L2 souligne les ressemblances entre l'acquisition de L1 par les enfants et l'acquisition de L2 par des adultes, en évoquant le principe d'accès continu, qui stipule que les premiers modes de régulation de l'activité mis en place par l'enfant restent à disposition de l'adulte ou de l'adolescent lorsqu'il se trouve face à une tâche qui dépasse ses possibilités d'autorégulation cognitive. Ahmed (1994), en comparant des dyades symétriques et asymétriques du point de vue linguistique dans une tâche de résolution d'énigme, relève que la régulation par objet apparaît aussi dans la communication endolingue entre adultes, qu'elle n'est donc pas propre à l'utilisation de L2. Ces autres types de régulation (régulation par autrui ou par objet) ne sont toutefois que transitoires, le développement tend vers la mise en place de mécanismes d'autorégulation.

## **2- Les séances de tutorat et zone proximale de développement de l'interlangue**

### **(SPA, contrat didactique et collaboration)**

Les séances de tutorat se déroulent dans une salle de classe. Leurs objectifs étant de converser, l'interdépendance établie entre les élèves, les incite à interagir, à s'organiser, à élaborer des réponses en commun ayant trait à différents thèmes.

Dans un premier temps, l'enseignant communique les objectifs aux élèves en s'assurant qu'ils se les approprient bien. Il leur demande à chaque fois d'explicitier leur compréhension de certaines consignes et formule quelques rappels en relation avec les activités passées.

---

<sup>1</sup>Frawley, W & Lantolf, J. P. *Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective*. Applied linguistics, 1985, p.22.

## 2.1- objectif de l'analyse

Cette analyse a pour but de déterminer la zone proximale de développement désormais ZPD en fonction du traitement linguistique et conversationnel par l'apprenant des différents types de données de la langue cible. Par traitement conversationnel, je réfère un type d'activité comme la sollicitation et la ratification d'une donnée ainsi que les modalités de son apparition dans la suite de l'interaction. Par traitement linguistique, j'entends les différences de formes entre donnée et prise de l'acquisition. Sachant qu'une donnée est une forme présente dans les énoncés de l'enseignant et qu'une prise est une reconstruction verbalisée de cette donnée effectuée par l'apprenant.

Ces activités et cet ensemble de formes constituent un ensemble d'observables qui sont, premièrement, révélateurs de la plus ou moins grande centration sur le code opérée par les interlocuteurs et qui, deuxièmement, témoignent de la plus ou moins grande sensibilité de l'interlangue de l'apprenant aux mouvements d'hétérostructuration de son interlocuteur. Par ce terme, Py renvoie aux interventions du natif (l'enseignant) qui, sous différentes formes et avec différents objectifs, aident, corrigent, guident, infléchissent, contrôlent, etc. les mouvements d'autostructuration de l'apprenant, c'est-à-dire « les énoncés qui dévoilent un fragment du développement de sa propre interlangue.<sup>1</sup>»

Il ne s'agit pas ici de présupposer que l'interaction sociale est indispensable à l'acquisition mais de montrer que, lors de toutes interactions exolingues orientées vers la transmission et l'appropriation du code de l'interaction, certaines données sont susceptibles d'être négociées par les interlocuteurs, alors que d'autres ne peuvent entrer dans de telles négociations.

## 2.2- Les indices de la zone proximale de développement

Dans la mesure où l'apprenant parvient à réaliser ses objectifs communicatifs en langue cible avec l'aide d'un interlocuteur linguistiquement plus compétent, on peut postuler que les interventions de ce dernier contribuent plus ou moins à structurer le développement de l'interlangue de l'apprenant, et on peut même faire l'hypothèse que certains types d'observables contiennent des indices d'une activité d'apprentissage ; qu'ils constituent ainsi des traces de la zone proximale de développement.

Si la notion de zone proximale entraîne celle de collaboration, l'inverse n'est pas vrai : il peut y avoir collaboration entre les interlocuteurs, en vue de réaliser un objectif commun, sans pour autant que cette collaboration s'inscrive dans la zone proximale de

---

<sup>1</sup>Py. B, *L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction*. DRLAV, 1989, pp.89-91.

l'interlangue, soit parce que l'appropriation du code de l'interaction n'est pas un des objectifs partagés par les protagonistes de l'interaction, soit parce que la donnée est trop éloignée des possibilités de traitement par l'interlangue de l'apprenant pour qu'il puisse bénéficier d'une telle collaboration.

### 2.3- Les modalités de réglages

Un premier ensemble d'indices linguistiques et conversationnels de la ZPD, se situe au niveau des modalités de réglage entre les interlocuteurs, par rapport à l'objectif qu'est l'appropriation du code de l'interaction. Ces modalités reposent à la fois sur la structure conversationnelle et sur les formes linguistiques négociées par les interlocuteurs.

La description et l'interprétation du réglage conversationnel renvoient à l'adéquation entre les activités des interlocuteurs, comme par exemple la réponse de l'enseignant aux sollicitations de l'apprenant, ou la répétition par l'apprenant de la donnée de l'enseignant.

La description et l'interprétation du réglage linguistique renvoient à la plus ou moins grande distance existant entre les formes linguistiques présentes dans les énoncés de l'enseignant et dans celles de l'apprenant. Les formes linguistiques envisagées sont les *prises* et les *données* deux concepts définis supra. Pour l'instant on ne fera pas de distinction entre prise et saisie cognitive, et on considère dans un premier temps que toute prise est potentiellement une saisie, et, on avance l'hypothèse que les modalités de réglage entre les interlocuteurs constituent des indices d'une activité qui s'inscrit ou non dans la ZPD de l'interlangue.

Voyons comment se manifestent, dans un exemple, ces modalités de réglage, tant au niveau de la forme linguistique des données et des prises qu'à celui de structure conversationnelle.

#### Corpus A – (la vie champêtre) Texte arg Enseignant/Maria (292-299)

292. M- mais : rien ne vaut la vie dans la nature ++ euh :

293. E- dans la↑

294. M- oui : euh :

295. E- attends mais euh :

296. M- dans la montagne// euh : les pâturages/ le bétail++/

297. E- tiens/ la vie champêtre

298. M- vie champêtre

299. E- la vie champêtre// ouais

### Description

Maria expose son opinion de la vie dans la nature à l'enseignant. En (292), elle réalise un mouvement d'autostructuration qui déclenche une question de clarification de la part de son interlocuteur (293). Maria semble abandonner sa formulation initiale et solliciter l'aide de l'enseignant en proposant une série de mots qui renvoient au champ lexical de la nature. L'enseignant propose alors la vie champêtre, forme qui est ratifiée par Maria en (298), puis confirmée par l'enseignant en (299).

### Interprétation

Au niveau conversationnel, sur les tours de parole (296) à (299), le réglage se déroule selon un enchaînement typique : sollicitation de l'apprenant, production de la donnée attendue et clôture de la séquence latérale, doublement manifestée par les protagonistes (cet exemple est une SPA selon la définition présentée dans le chapitre I).

Au niveau linguistique, sur les mêmes tours, le réglage s'effectue par la juxtaposition et la distance nulle entre la donnée, la prise et la ratification. La forme la vie champêtre est ainsi produite à trois reprises par les interlocuteurs, lors de trois tours de parole.

Dans cet extrait, la collaboration se manifeste donc tant par l'occurrence typique des trois formes identiques (donnée-prise-ratification) que par la résolution rapide du problème, au sein d'une séquence latérale tout aussi typique. Dans ce cas, nous avançons que la forme sollicitée, obtenue et ratifiée entre dans la ZPD de l'interlangue.

Un autre exemple plus long montre que les activités de réglage à propos d'un item peuvent s'étendre sur plusieurs tours de parole, et présenter une configuration moins prototypique, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous, à propos du lexème "ratifier".

### Corpus A : Enseignant – Lynda (débatte l'opinion du parlement concernant le nouveau programme de M<sup>me</sup> la ministre de l'éducation Ben Ghabrit). (300-337)

300. E- Ah :: les membres du parlement vont-ils voter pour le nouveau programme présenté par madame la ministre de l'éducation concernant la nouvelle réforme éducative↑

301. L- euh :: il serait euh : en arabe / c'est ah **بصادق عليه**

302. E- tu crois qu'il va être/ qu'ils vont le ratifier↑

303. L- oui

304. E- tu penses que le programme sera ratifié↑

305. L- oui / euh :

306. E- Si↑ parce que les membres du parlement sont tous d'accord

307. L- Si↓ ++ euh /les membres restent
308. E- ouais
309. L- euh: Ben ghabrit son programme proposé l'année passée++ euh
310. E- ils l'auraient ratifié↑
311. L- oui/ peut être
312. E- ah ah
313. L- parce que euh : un bon nombre des membres du parlement ne sont pas  
D'accord à propos de quelques points/
314. E- d'accord
315. L- <sil>
316. E- pi alors/ tu penses que si : euh : donc ce : (très vite) Ben ghabrit est plus là  
/est-ce qu'ils vont ratifier↑
317. L- oui
318. E- donc y aurait quelqu'un d'autre// et dans un an qu'est-ce qui va se passer  
avec madame la ministre↑est-ce qu'elle va quand même rester et  
son programme sera ratifié↑ dans une année↑ est-ce qu'ils vont ratifier  
son programme↑
319. L- euh↓
320. E- est-ce que tu/ est-ce que tu penses que madame la ministre↑
321. L- oui
322. E- la réforme éducative sera-t-elle ratifiée↑
323. L- oui
324. E- est-ce qu'ils vont+++ la ratifier↑l'année prochaine↑
325. L- ratifier
326. E- ouais يصادق عليها
327. L- je n'sais pas
328. E- la ratifier يصادق عليها
329. L- يصادق عليها
330. E- est-ce qu'ils vont la ratifier↑ si +++ madame Ben ghabrit n'est plus là↑
331. L- si euh :: hm : je n'sais pas hm : si euh la réforme يصادق عليها
332. E- ouais ra/ratifie
333. L- ratifiait ++ euh : je pense après un an/
334. E- ouais
335. L- euh : les députés ++ hm++ vont l'approuver↑

336. E- ils vont voter

337. L- voter pour↓ euh : le programme de madame la ministre/ hm parce que :

### Description

En (301), Lynda sollicite l'équivalent arabe de *ratifier*. En (302), l'enseignant fournit la donnée en l'intégrant dans un énoncé (qu'ils vont le ratifier ?). Lynda enchaîne en répondant à la question (303), l'enseignant demande une confirmation (304) et il l'obtient (305). Lynda poursuit en présentant une argumentation (306-314), co-énoncé par l'enseignant en (310), dans un énoncé qui contient à nouveau le lexème "*ratifier*". En (316) et (318), l'enseignant produit une série de questions qui contiennent à nouveau ce lexème. Devant les signes d'incompréhension de Lynda (319), l'enseignant reprend sa formulation en la segmentant (320, 322, 324). Cette segmentation permet d'isoler le problème rencontré par Lynda, qui le souligna en répétant le mot qui lui pose problème (325). L'enseignant donne l'équivalent arabe à deux reprises (326, 328), Lynda ratifie en énonçant la forme arabe (329). En (331), Elle produit à nouveau la forme arabe (si euh : hm : je n'sais pas hm : euh :: *بصادق عليها*), l'enseignant propose *ouais ra/ratifiée* (332) et Lynda poursuit sa formulation en mettant la forme à l'imparfait (333).

### Interprétation

Au niveau conversationnel, d'une manière générale, la dépendance conditionnelle est respectée : Lynda peut prendre l'initiative de répondre aux questions de son interlocuteur, celui-ci répond également à ces sollicitations de données (302, 325-329, 332, 336). Toutefois, l'ouverture de la séquence est marquée par une sollicitation précise (en arabe *بصادق عليه*) qui n'est pas suivie, comme dans l'exemple précédent, d'un tour de parole constitué uniquement de la forme sollicitée. Cette dernière est cette fois intégrée dans un énoncé qui anticipe la formulation que l'enseignant pense que Lynda est en train de construire (tu crois qu'ils vont le ratifier ?). C'est peut être cette absence de mise en relief qui empêche Lynda d'extraire la donnée. Les lignes (318-330) viennent consolider cette interprétation. Ce n'est qu'au sein de la séquence analytique qui fait suite à l'intervention (318) de l'enseignant, et qui a pour fonction de fragmenter l'énoncé afin d'assurer sa compréhension, que les protagonistes de la conversation parviennent à identifier le problème. Lynda a dès lors compris que ratifier était équivalent à *بصادق عليه*, mais elle ne produit toujours pas la forme en français : en (331), sa formulation contient une alternance codique (si euh : la réforme *بصادق عليها*). L'enseignant considère que ce code-switch comme une sollicitation et propose l'item lexical sous une forme fléchie au présent. Lynda reprend la donnée lexicale et l'intègre

dans la formulation programmée en (331), en produisant la forme fléchie à l'imparfait, conformément à la règle « si+imparfait ».

On voit ainsi que le réglage qu'on observe entre (318) et (330) découle en quelque sorte de la séquence où une sollicitation explicite n'a pas donné suite à une séquence latérale permettant de thématiser le problème posé par le code à ce moment-là. D'une certaine manière, l'enseignant ne répond pas clairement à l'attente précise de l'apprenant et la séquence (318-330) découle de ce manque d'ajustement ou de ce « défaut » de réglage apparu en (301-302).

Quant au niveau linguistique cette fois, on observe que la première occurrence de la donnée *ratifier* n'est suivie d'une prise, elle est en quelque sorte impossible, comme le montre la description du niveau conversationnel (301-302). La seconde et la troisième occurrence (304-318) ne sont pas non plus suivies de prises. Cependant la quatrième (324) permet à Lynda de réaliser une prise par mention, c'est-à-dire qu'elle sélectionne et mentionne une partie de l'énoncé de l'enseignant. La cinquième occurrence (330) n'est pas suivie de prise. Enfin, la sixième occurrence (332) est suivie d'une prise où Lynda ne se contente pas seulement de mentionner la donnée mais où elle l'intègre dans un énoncé en modifiant sa forme (335). Si dans la prise par mention la distance entre la donnée et la prise est nulle, elle ne l'est pas dans cette dernière occurrence, où Lynda reconstruit la donnée sur la base de son interlangue. Le résultat de cette reconstruction est bienséant à la langue cible.

Dans cet extrait, le réglage conversationnel à propos de l'item s'est étendu sur plusieurs tours de parole et le réglage linguistique se caractérise par les multiples occurrences de la donnée avant qu'elle ne soit reprise par l'apprenant.

#### 2.4- L'ajustement de l'enseignant

Le réglage linguistique peut aussi se manifester par l'ajustement des productions de l'enseignant à celles de l'apprenant, comme dans l'extrait suivant :

##### Corpus A : Au musée / Enseignant – Nadia (338-343)

338. E- qu'est ce que tu as remarqué au musée↑ ?

339. N- de : belles statues de Giacometti↓ couvertes de plâtre

340. E- statues couvertes de plâtre↑ et quoi d'autres↑ ?

341. N- il a : il a aussi un très belle collecte de peintures du XX<sup>ème</sup>siècle

342. E- ah : il y a une très belle collecte de peintures qui remontent au XX<sup>ème</sup>siècle  
alors/ tu es un admirateur de la peinture ↑?

343. N- oui

### Description / Interprétation

Nadia lors de son séjour en France est allée visiter le musée du Louvre. Elle raconte sa visite. Son mouvement d'autostructuration (341) : *il a aussi un très belle collecte de peintures du XX<sup>ème</sup> siècle*, pourtant largement déviant, n'entraîne pas de réaction hétérostructurante de la part de son enseignant, qui résume la situation en reprenant la forme *collecte* (342), produite par Nadia, et non son équivalent standard *collection*.

Il est toutefois intéressant de signaler que la présence d'un tel ajustement est un indice fort des activités de collaboration.

### 2.5- Le traitement des données par l'apprenant

Selon les termes de Py, le développement de l'acquisition s'appuie sur des échantillons de L2 présentés à l'apprenant. Les trois exemples analysés plus haut illustrent différentes modalités de réglage conversationnel et linguistique autour de ces échantillons. Ils montrent que le traitement des données par l'apprenant varie largement<sup>1</sup>.

Dans le corpus A (débatte l'opinion du parlement concernant le nouveau programme de madame la ministre de l'éducation), on remarque une progression dans le traitement de la donnée de l'enseignant, qui peut s'énoncer ainsi : absences de prises ; prises par mention ; prise modifiée et intégrée dans un énoncé autostructuré.

Les tours (302, 304, 310, 318) de l'enseignant contiennent la donnée « ratifier » dans différents cotextes, sans qu'elle soit thématifiée (*ils vont le ratifier*↑ ; *tu penses que le programme sera ratifié*↑ *ils l'auraient ratifié* ; *est-ce qu'elle va quand même rester et son programme sera ratifié* ↑). Ces occurrences ne sont suivies d'aucune prise. Les tours (324-325) contiennent la donnée et une prise qui la mentionne, sans qu'elle puisse encore être intégrée dans un énoncé autostructuré : en (331), Lynda utilise à nouveau la forme arabe. En (333), en revanche la donnée de l'enseignant est modifiée et intégrée.

Cette progression peut être considérée comme l'indice progressif de l'item à l'interlangue, au cours de l'interaction qui mobilise la ZPD. Dans un premier temps, la centration sur le code ne se verbalise pas, comme si Lynda ne pouvait pas à ce moment-là identifier, saisir et tenter de reproduire la donnée qui lui pose problème. Dans un second temps, elle peut la sélectionner dans l'énoncé de l'enseignant (*dans une année*↑ *est-ce qu'ils vont ratifier son programme*↑). Où elle apparaît encadrée par une pause et une interrogation montante, elle peut aussi la mentionner, en français (325) et en arabe

---

<sup>1</sup> Py. B, *L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction*. DRLAV, 1989, p.91

(331). Enfin la troisième phase, la donnée peut être traitée selon les catégories morphosyntaxiques de l'interlangue de Lynda.

La ZPD s'identifie, de prime abord, dans la prise par mention qui est un indice de verbalisation de l'obstacle rencontré par l'apprenant, puis dans l'intégration de la donnée qui faisait problème à un énoncé structuré par l'interlangue. On retrouve par conséquent les deux mouvements d'extériorisation et d'intériorisation qui caractérisent la ZPD

Pour reprendre la terminologie de Py (1989), le potentiel hétérostructurant des énoncés de l'enseignant se manifeste par l'incorporation de l'item négocié à l'interlangue, intégration marquée fortement dans la production de l'item par l'apprenant, au sein d'un énoncé autostructuré.

## 2.6- La résistance à l'hétérostructuration

D'une manière générale, dans tout l'entretien, Nadia, répète parfois les formes fléchies mais, spontanément, il produit toujours des formes qui se terminent par [e] :

### Corpus A : Enseignant – Lotfi (344-359)

#### Extrait 1

344. Lot - après :: بعد الحلاقة

345. E- il/il se rase

346. L- ouais après se rase

#### Extrait 2

347. Lot- ça c'est après nettoy[e]

348. E- ouais... se/ se lave se lave

349. L- ouais nettoy [e] l'eau

#### Extrait 3

350. E- et pi vous avez pas de : pas de nouvelles de la préfecture concernant votre prolongation↑ parce que votre visa est expiré avant que tu ne dépose votre demande

351. L- oui demand [e] prolongation

352. E- vous avez demandé la prolongation↑

353. L- oui

**Extrait 4**

354. E- mais vous à quelle heure vous déjeuner↑

355. L- oui / euh[zamãze] :: midi et demie

**Extrait 5**

356. E- vous mangez pas à la maison

357. L- mang[e] mang[e] à euh euh magasin

358. E- mh

359. L- à ++ magasin aussi paus[e] euh : [matin

Dans l'extrait 1, Lotfi. Sélectionne et répète la forme fléchie, sans le pronom clitique. Dans l'extrait 2, il produit la forme de base et la maintient, en dépit de l'intervention de l'enseignant. Dans l'extrait 3, Lotfi. reformule l'énoncé de l'enseignant en utilisant à nouveau la forme de base, l'enseignant ratifie en faisant une hétérostructuration. Dans l'exemple 4, Lotfi. Sélectionne la fin de la donnée et la fait précéder d'un élément [za] qui produit soit une variante du présent *je mange*, soit une variante de l'accompli *j'ai mangé*. Dans l'extrait 5, il sélectionne et répète mang [e] et produit par analogie paus [e]

Les nombreuses occurrences de la forme de base du verbe peuvent s'expliquer par la saillance de la finale [e], plurifonctionnelle dans la morphologie des verbes du premier groupe en français : les formes de l'infinitif, de la deuxième personne du pluriel et du participe passé, voire de la majorité des formes de l'imparfait, si on tient compte du caractère peu productif de la distinction [e] vs [ɛ], sont semblables et ce phénomène rend l'occurrence de la finale [e] très fréquente dans le discours. Le caractère saillant de cette finale en fait une donnée facile à repérer et à intégrer au sein de l'interlangue.

**2.7- ZPD et conscience linguistique**

La résistance à l'hétérostructuration est un phénomène remarquable dans une situation définie par un contrat didactique. Je ferai l'hypothèse que cette résistance dépend en partie de l'impossibilité d'interpréter la plurifonctionnalité de l'élément [e], soit en raison de l'absence de ce qu'on peut appeler une « conscience grammatico-morphologique », elle-même dépendante des *représentations linguistiques* de l'apprenant, de ses *besoins communicatifs*, de ses *objectifs d'apprentissage* et du *niveau de son interlangue*, soit en raison de l'incapacité (momentanée ou durable) de l'apprenant à opérationnaliser cette conscience.

A cet effet, la zone proximale de développement d'une langue cible est liée à ces quatre facteurs, parce qu'ils orientent la sélection des données opérées par l'apprenant dans le discours de l'expert (l'enseignant).

### 2.7.1- conscience linguistique à dominante morphosyntaxique

A l'inverse de Lotfi, Nadia présente préférentiellement une conscience morphosyntaxique de la langue cible. Elle apparaît d'abord dans les sollicitations de données qu'elle adresse à l'enseignant.

#### Corpus A : Enseignant -Nadia (360-381)

##### Extrait 6

360. N- euh ++ à jeudi je ++ peux : +euh :: aller↑

361. E- hm :

362. N- c'est le passé composé↑

363. E- ah/ attends +++ alors si tu veux dire / euh : si tu veux manifester une action qui  
S'est produite dans le passé tu peux dire que je suis allée

364. N- ah/ oui c'est ça / je suis allée

365. E- je suis allée ouais

366. N- Jeudi passé je suis allée voir mes amis

##### Interprétation

Par l'interrogation montante qui suit la forme aller, Nadia revendique peut être une structure verbale qui soit morphologiquement en accord avec le temps des événements qu'il s'apprête à décrire (360). L'enseignant n'accède pas à cette demande (361) et Nadia verbalise alors davantage son problème en mentionnant le passé (362). L'enseignant fournit la donnée (363), Nadia ratifie (364), l'enseignant confirme (365) et Nadia poursuit l'échange avec la prise qu'elle vient de réaliser (366). En voici un autre exemple :

##### Extrait 7

367. N- nos parents [...] aller à la compagnie ++euh : aller

368. E- <rire>

369. N- quel+quel est le passé de aller↑

370. E- alors/ le passé / le p/ l'imparfait c'est allions nous allions

371. N- oui

372. E- nous allions à la compagnie

373. N- oui ils *allions*

374. E- alors ils allaient / *ils allaient*

375. N- *ils allaient* à la compagnie nos parents

### Interprétation

En premier lieu, Nadia initie la conversation et bute à nouveau sur un problème de morphologie verbale (367). En (369), elle demande explicitement la donnée, l'enseignant quant à lui fournit *c'est allions nous allions* (370,371). Nadia extrait le verbe de cette donnée et réalise une prise, qu'elle intègre sans modification dans l'initiative de son énoncé *ils allions* (373). L'enseignant à son tour propose une hétérocorrection (374), ratifiée par Nadia (375).

Ces sollicitations, nettement apparentes, constituent des indices d'une conscience linguistique de la langue cible centrée vers les phénomènes grammaticaux et morphologiques, liée bien sûr au développement de l'interlangue de Nadia, mais pas seulement, son vécu scolaire est probablement à l'origine de cette conscience morphosyntaxique, qui lui permet de solliciter des données, qu'elle est ensuite en mesure de les approuver et de les réutiliser dans le cours de l'interaction.

Ainsi quelques minutes après l'exemple transcrit dans l'extrait 6. Exemple qui contient une SPA ayant pour objet la forme *je suis allée*, Nadia envisage une autocorrection autodéclenchée :

### Extrait 8

376. N- et ben : je vais au cinéma

377. E- ouais. Très bien

378. N- **non** je suis allée au cinéma

379. E- j'allais

380. N- j'allais au cinéma

381. E- j'allais au cinéma ouais

### Interprétation

Le mouvement d'autostructuration réalisé en (376) ne semble pas correct à Nadia, alors que l'enseignant ne semble pas manifester un refus de cet énoncé. Or, l'autocorrection est accomplie en (378). En (379), l'enseignant produit une hétérocorrection qui est approuvée par Nadia (380) et confirmée par l'enseignant (381).

Les sollicitations, permettant à Nadia d'éviter de produire des formes verbales qu'elle pense incorrectes, les autocorrections fréquentes dans le domaine de la morphologie verbale, son habilité d'ajouter les marques de flexion à un verbe apparaissant sous la forme de base dans la donnée de l'enseignant (cf. Corpus A, p. 210, lignes 325-333)

représente des indices de la mise en place progressive des catégories fonctionnelles de la morphologie verbale de la langue cible.

**3- Les niveaux d’analyse en psychologie sociale selon Doise**

Doise, en analysant les articles parus dans the *European Journal of Social Psychology*, constate que la majorité des travaux propose des explications en terme de psychologie intra-individuelle, c’est-à-dire que les auteurs de ces travaux considèrent avant tout les individus comme des organismes intégrateurs et organisateurs de l’information, qui discutent et évaluent cette information en compagnie d’autres sujets, mais qui la traite individuellement. Implicitement, on considère que les individus-sujets sont interchangeables. D’autres travaux prennent en compte la dynamique des processus interindividuels. D’autres encore font intervenir dans l’explication les notions de statut ou de position sociale des individus en interaction, au sein d’une situation particulière. Les individus ne sont donc plus, dans ce cas, considérés comme interchangeables. Finalement, un quatrième type de travaux (beaucoup plus rare) étudie les représentations induites par des croyances idéologiques et les préconstruits culturels. Doise peut alors isoler quatre niveaux d’analyse qui se récapitulent dans le tableau ci-dessous, et qui permettent quatre types d’explication.

Observables linguistiques, niveaux et types d’analyse selon Doise

	<b>Observables</b>	<b>Types d’analyse</b>
<b>Niveau 1</b>	Liés aux opérations cognitives	Analyse des formes linguistiques
<b>Niveau 2</b>	Liés à la définition de la relation entre les interlocuteurs	Analyse de la structure de l’interaction
<b>Niveau 3</b>	Liés aux positions identitaires, au contexte social	Analyse de la structure de l’interaction et analyse de contenu
<b>Niveau 4</b>	Liés aux représentations véhiculées par les interlocuteurs dans la situation	Analyse des formes linguistiques et du contenu

- Le premier niveau est celui des processus intra-individuels. On rend compte, à ce niveau-là, de la manière dont l’individu organise sa perception et comment il l’évalue.
- Le deuxième niveau prend en compte les processus interindividuels dans une situation donnée, sans tenir compte du statut de l’individu en dehors de cette situation. Les premiers travaux de psychologie sociale se cantonnent à ces deux premiers niveaux.
- Le troisième niveau prend explicitement en compte la position sociale des sujets en dehors de la situation expérimentale proprement dite.

- Enfin, le quatrième niveau prend en compte les croyances, les représentations, les évaluations et les normes que le sujet amène avec lui dans la situation expérimentale. Ce niveau n'est que rarement pris en compte et s'il est invoqué, c'est pour expliquer des phénomènes observés aux deux premiers niveaux<sup>1</sup>.

### 3.1-Occurrences donnée-prise et niveaux d'analyse

De prime abord, nous allons envisager, le niveau 2, puis le niveau 3, le niveau 4 et finalement le niveau 1.

- Au niveau 2, la répétition révèle sa fonction de maintien de la relation : elle est un bon moyen à disposition des interlocuteurs pour enchaîner les tours de parole en s'assurant de partager un même code : l'extrait présenté ici est centré sur les répétitions de Lotfi, mais il est bien évident que le partenaire fort répète aussi les paroles de son interlocuteur. Ces répétitions mutuelles ont à ce niveau deux fonctions : elles jouent alors un rôle comparable aux particules de feed-back, manifestant ainsi la présence du co-énonciateur dans l'interaction et permettant aux interlocuteurs de s'assurer de la transmission du message, ensuite elle exerce une fonction régulatrice de la relation, et ce, outre le fait de signaler sa présence, le sujet qui produit ces reprises ou ces particules, manifeste sa prise en considération de l'autre et des objets discursifs construits ; il manifeste ainsi son « accord » et octroie, au moins, des marques formelles de compréhension.

#### Corpus A- texte arg L/S (382-387) Lotfi / Sarra

##### Extrait 1

382. S- et comme/ il règne/ à la campagne un climat serin/ euh+

383. L- euh :: un climat serin↑

384. S- je préfère vivre là bas/ loin du vacarme de la ville

385. L- vacarme↓

386. S- oui loin du vacarme/ car moi je ne peux pas supporter le bruit

387. L- hein↓ bruit.

Or, il arrive parfois, parfois que la relation soit menacée, dans l'extrait suivant, Lotfi qui s'adresse à l'enseignant, commence son discours par « je veux » dont l'aspect menaçant est relativement manifeste. Par ce type de discours il met son partenaire dans l'obligation de se soumettre à son désir.

Outre le rapport de places défavorable à l'enseignant, Lotfi se met trop égocentriquement en scène et viole, en quelque sorte, le principe de modestie dont parle

<sup>1</sup>Doise. W, *Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale*, Connexion, 1983, p.57.

Kerbrat-Orecchioni, d'où la reformulation en « je voudrais » qui recode la sommation en demande indirecte ou en requête susceptible d'être déclinée. Nous retrouvons dans ce cas de figure les phénomènes de figuration décrits par Goffman.

**Extrait 2 Lotfi / enseignant (388-392)**

388. L- je v/ je : veux ton dictionnaire

389. E- tu voudrais mon dictionnaire↑

390. L- oui↓ je voudrais ton dictionnaire

391. E- ah :↑ oui/ je comprends ce que tu essaies de dire↑S'il vous plait, monsieur,  
je voudrais votre dictionnaire ou bien / je pourrais avoir votre dictionnaire  
s'il vous plait

392. L- oui↑ monsieur, c'est ça/ je voudrais votre dictionnaire/ s'il vous plait↓

- Au niveau 3, la répétition fonctionne comme un indice des statuts occupés par les interlocuteurs. Elle renvoie alors à la dimension identitaire de l'interaction. Les prises remarquées à la fin de la conversation sont particulièrement significatives de cette dimension ; Lotfi modèle son énoncé sur celui de l'enseignant comme le montre l'extrait suivant :

**Extrait 3 Lotfi / Enseignant (393-400)**

393. E- dont est un pronom

394. L- Pronom↓

395. E- oui↑ pronom / il relie deux propositions

396. L- hein : pronom complément↓

397. E- je te dis/ relie deux propositions/ donc relatif

398. L- relatif↓

399. E- pronom relatif↑

400. L- oui ↑ un pronom relatif

- Au niveau 4, on peut dire que la répétition ainsi que sa sollicitation, sont un indice des représentations du processus d'acquisition, élaborées par les apprenants comme par les enseignants. Il est probable que l'enseignant de français langue étrangère attribue de grandes vertus d'apprentissage à l'imitation d'un modèle. Les exemples présentés ci dessus dans le (Corpus D - p : 203) concernant les reprises réitératives contrastent fortement de ce point de vue, ses demandes explicites de répétition en son un bon indice. Cette constatation s'explique aussi par le fait qu'une demande fréquente de répétition, explicite ou

implicite, renvoie à un enseignement centré principalement sur la forme des énoncés plutôt que sur le contenu.

- L'analyse du niveau 1 soulève également du rôle de l'imitation. Les prises en écho, par extraction et en usage comportent toutes des imitations d'un modèle donné par l'enseignant comme l'indique l'extrait 7 (Corpus A : p.225).

#### **4- La L1 en classe de langue étrangère : Apport cognitif**

##### **4.1- La L1 : Un réconfort intrapsychologique**

Les langues sont strictement séparées dans la tête, chacune occupant une armoire divisée en petites cases au sein desquelles se répartissent les cassettes contenant les mots et les classes de mots de la langue concernée. Si les armoires sont indépendantes, on pourra remarquer que le classement s'organise de la même façon à l'intérieur de chacune, on peut donc supposer que les catégories sont de même nature, d'une langue à l'autre, et que les opérations conduisant à la production langagière sont conçues de manière identique, malgré la diversité des langues en présence.

Une telle image des différentes langues comme autant de stocks d'éléments, constitués de rubriques fixes (les piles de noms propres, de verbes, etc.) dans lesquelles il suffit de se servir pour produire des agencements verbaux, outre qu'elle témoigne d'une conception extrêmement figée et stéréotypée du fonctionnement linguistique, contribue également au développement de représentations très mécaniques de l'apprentissage. Selon ces dernières, il suffirait, au moyen d'une sorte de catalogue classé par rubriques, de commander la forme directement substituable à celle spontanément disponible en langue première<sup>1</sup>.

De telles remarques relèvent aussi d'un ensemble de représentations naïves, largement répandues chez les enfants en particulier, selon lesquelles toutes les langues humaines ne seraient que des traductions de sa propre langue maternelle<sup>2</sup>.

Je partirai du postulat que les obstacles rencontrés lors de la compréhension d'un texte lu peuvent être propices à l'acquisition de la langue étrangère, et ce, en déclenchant le processus de traduction. Dans les deux exemples qui suivent je vais tenter de montrer l'impact réel du recours à la traduction en L1 sur la compréhension du texte et par conséquent, sur la réalisation de la tâche.

---

<sup>1</sup>Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001, p.38.

<sup>2</sup>Vasseur. M-T & Grandcolas. B, « Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère ? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère ? », LINX, n°36, 1997, p.124.

Dans l'exemple ci-dessous, Maria et Lyna tâchent à analyser un texte argumentatif défendant la machine.

**Petite fabrique de textes (sur la base de l'analyse d'un texte argumentatif)**

**Thème : Le progrès technique, le monde d'aujourd'hui**

**Titre : La machine source d'esclavage ou facteur d'affranchissement ?**

**Corpus D- analyse d'un texte arg M/L (401-418)**

401. L- لا أظنه حجه برأي قد قمنا بإدراج مصطلح "عبيد آليون" بحيث أن النسبة مؤشر قوي على قوة البلد أي مصدر عبودية

402. M- peut être que ↓ le fait de s'en servir de la machine pour accomplir les tâches / ou bien s'en servir de soi // maintenant tu préfères la machine // même si +++  
أظن كونه يفضل عمل الآلة, جرب العمل بمفرده

403. L- Non // je pense/ ils disent « métier moderne », « métier technique » évoquent en bien des esprits l'image d'un ouvrier rivé à sa machine, outil dont il se borne à surveiller la marche, à moins qu'il n'accomplisse un geste mécaniquement //  
**On a introduit**/ l'introduction de la notion « d'esclaves mécaniques » // on en conclut que ceux qui ont inventé ce genre de travail étaient des êtres impitoyables [...] (passage inaudible) la technique a créé beaucoup moins de métiers ingrats qu'elle n'a supprimé des métiers odieux/ elle a mis fin à la chiourme des galères/

لا, يقولون "عمل معاصر" أو "عمل تقني" يرمون في تصورنا فكرة العامل الملتصق بآلته, مجبر على مراقبتها دون أن يحرك ساكنا/براءيه /ادراج هذا المفهوم "عبيد آليون"/بفضل الآلة أصبحت المهن أكثر كرامة وفضلها تم القضاء على المهن التي تسيء لكرامة الانسان.

404. M- je ne sais pas ↓ لا أدري

405. L- < Auto dictée > argument // < lit le texte > d'abord/ la technique a créé beaucoup moins de métiers ingrats qu'elle n'a supprimé de métiers odieux/

406. M- et maintenant / à propos des opposants de la machine/ c'est quoi ↑

و الآن, ماذا عن رافضين الآلة ↑.

407. L- je pense/ non peut être / c'est le deuxième argument // non ↑

أظن/ لا/يمكن/ الحجة الثانية/ لا ↑?

408. M- ouf ↑ je n'en sais rien

أوف ↑ لا أعلم

409. M- < relisons le texte >/ soyons claires/ d'un côté y'en a ceux qui sont pour que la machine soit facteur d'affranchissement // d'autres la considèrent source d'esclavage // on en conclut que ceux qui ont inventé ce genre de travail étaient

des êtres impitoyables// insensible à toute culture : ils ont soumis l'homme à un esclavage de plus/ celui de la machine// bien au contraire/ la preuve en est pour chiffrer l'énergie dont dispose aujourd'hui l'homme grâce à la machine **on a introduit** la notion d' « esclaves mécaniques » dont le nombre caractérise précisément le niveau de civilisation matériel du pays/

410. L- Sauf si// attends un peu↓

الا اذا↓ انتظر قليلا

411. M- <lit le texte> à tous les partisans de la machine↓

412. L- ان لم أخطأ أظنه تراجع في الرأي تبع بالرفض

413. M- أرى الأمر قريب للمنطق و خصوصا أنه أنهى النص بدفاعه عن الآلة

414. L- هذا المفهوم لم يكن أكثر من مؤشر التحضر

415. M- rien plus qu'un// repère

416. L- ليس أكثر من مؤشر تحضر↓

417. M- بالعكس على قول التقنيون, هي الآلة التي حررت العبد من العبودية

418. L- هنا تعلق الأمر بالرفض/ من أين يبدأ؟↑ في هذه الفقرة/ نبدأ الحديث عن محاسن الآلة// أظنها

حجة أخرى

### Interprétation

Dans l'extrait ci-dessus, On peut remarquer que Lyna a traduit deux fois le même énoncé, en (401), et de nouveau de (414) à (416). Or, à chaque fois, cette traduction fait la résultante d'une proposition de découpage de l'extrait traduit. On a l'impression, comme si l'étudiante cherchait à vérifier ses hypothèses à travers une série de mots rendus plus « signifiants » en L1. Le passage qu'elle traduit est justement celui où l'auteur manifeste nettement son engagement positif sur la machine et use, pour le faire, le pronom indéfini « On » qui renvoie à la troisième personne du singulier « On a introduit ».

Cependant, cette première traduction fait l'objet d'une mauvaise illustration, car le passage en question ne renvoie pas à un argument. En réalité l'erreur remarquée de la part de Lyna n'est pas à l'origine due à une mauvaise compréhension de sa part. Bien au contraire, Lyna propose en (403) une batterie tout à fait correcte d'arguments en faveur de la machine. Sauf erreur de sa part, le problème réside plutôt dans son incapacité de connaître nettement ce que peut être un argument et surtout dans ce manque de cette prise de distance par rapport à l'ensemble du texte. Les phrases sont analysées les unes à la suite des autres et ici le lien n'est pas établi avec le troisième paragraphe.

Sélinker et Lamendella, relativisent nettement le rôle du feed-back car disent-ils, si ce dernier était fondamental dans l'acquisition, il faudrait un nombre infiniment grands d'interactions pour que se développe l'interlangue. Or, elle se développe parfois en dehors de toute interaction, ce qui constitue aux yeux des auteurs, une preuve déterminante des facteurs intrapsychiques. A cet effet, deux constatations remarquables peuvent être faites. Si au niveau intrapsychologique Lyna est visiblement confrontée dans son choix, au niveau interpsychologique, la conversation ne semble point aboutir au près de sa partenaire qui demeure perplexe, comme l'indique l'intervention (404) à travers le « je ne sais pas » que Maria se conteste à cette proposition. Or, malgré ce scepticisme, Lyna semble vouloir maintenir sa proposition et par conséquent l'imposer. Ce sera donc cette incapacité soulevée chez Maria, son questionnaire sur le classement de la suite du paragraphe en (406) et sa relecture en L2 du passage en (409), qui feront revenir Lyna sur cette première proposition. Cette dernière propose alors de considérer le premier fragment de cette phrase comme une concession, tandis que le deuxième comme une réfutation et ce en (412), interprétation qui nous semble la plus proche à la logique par rapport à la thèse de départ selon laquelle l'auteur considère la machine comme facteur d'affranchissement. Maria vient joindre sa partenaire, qui de nouveau, prend l'esquisse de traduire cette partie centrale du paragraphe.

Dans un premier temps, on ne saurait dire à ce niveau là que la traduction constitue un tremplin au déchiffrement du texte en L2, étant donné que les mots ne s'avèrent pas poser problème de compréhension aux protagonistes de cette conversation. On peut affirmer sans grande crainte de se tromper que la synthèse de ce passage qu'elle propose en (403) fait suite à cette correspondance stricte, terme à terme, entre les éléments des deux langues. Ce qui nous amène alors à déduire que c'est cette traduction qui a servi d'aide à synthétiser le sens.

Au niveau interrelationnel (inter psychologique) le comportement ferme de Maria vis-à-vis les tentatives de traduction de Lyna se justifie, pleinement, par le fait qu'elle n'a pas compris l'objectif de la traduction de sa partenaire, cette dernière qui a tenté de mettre en exergue l'atrocité du ton et du vocabulaire de l'auteur. Quoi qu'il en soit, la langue première peut toutefois se transformer en appui, permettant aux apprenants de focaliser leur attention sur le sens d'une partie du paragraphe, positionner cette partie avec la totalité du paragraphe et par conséquent progresser dans l'analyse du texte.

Pour ce cas de figure, la mise en activité de Lyna l'a poussé à la traduction afin de se réapproprier le sens du texte, sensibiliser sa partenaire, et surtout la faire sentir toute la

charge positive que l'auteur met lorsqu'il défend la machine. Cela est visiblement apparent à la façon dont elle accentue certains mots tels que « esclaves » « mécaniques ».

Dans la quasi-totalité des groupes observés, on a remarqué que, tous les échanges sur le sens du texte se font, pratiquement, en L1, et la traduction vers la L1 s'avère en fait un procédé pour faciliter l'accès au sens. Quelquefois il arrive que le recours à la traduction s'avère en fait un appui restrictif, et ce, dans la plupart des cas où l'accès au sens est relégué au second par les étudiants. A cet effet, deux stratégies s'instaurent. Si pour les premiers membres du groupe optent pour la traduction afin d'accéder au sens du texte. Les deuxièmes s'appuieront sur le repérage des connecteurs logiques du texte argumentatif tels que « d'abord, en revanche, de plus, par contre...etc) fourni dans la consigne de l'enseignant avant de commencer la tâche. Ce schéma normatif respecte l'ordre suivant (la thèse suivie d'un argument, puis d'un exemple, et enfin une concession ou une réfutation).

Bien que le besoin de faire appel à un tel schéma ne constitue qu'un prototype à suivre pour la production d'un texte argumentatif, certains élèves tâchent de le retrouver dans les textes qu'ils ont à analyser, sans pour autant essayer de comprendre la démarche de l'auteur. Cette piste est considérée comme suffisamment productive et efficace pour être adoptée pratiquement par la quasi-totalité des membres du groupe qui éprouvent la validité de ce schéma, et ce, par le repérage de ces connecteurs logiques. Dès lors, on constate que les apprenants ont manifestement peu recours à la traduction pour réaliser la tâche.

De telles remarques sont fortement manifestées dans l'extrait suivant qui représente l'un des rares exemples de cet appui sur la L1, où le passage traduit se situe également dans le deuxième paragraphe, tout comme pour la dyade L-M dans l'extrait analysé supra. Mais ici la stratégie est tout à fait autre :

**Corpus D- analyse d'un texte arg O/S (419-431)**

419. O- < لنقرأ > ceux qui croient que la machine a libéré l'esclave de mille

Servitudes// n'est ce pas ألا تظن ذلك

420. S- hein↑ ? euh :

421. O- < Sil >

422. S- je pense que oui. نعم // أظن

423. O- < lit le texte > et ben y a ceux qui sont pour // d'autres s'opposent/  
en avançant que la preuve en est que pour chiffrer l'énergie dont

dispose aujourd'hui l'homme grâce à la machine, on <Aut>

424. S- parce qu'ici↑

425. O- Bien au contraire/ répondent les techniciens/

لكن بالعكس//يجيب التقنيون (مناصري الآلة)

c'est la technique qui a libéré//l'esclave de mille servitudes// d'autres pensent que la technique a soumis l'homme à un esclavage de plus// celui de la machine

426. S- alors↑/ ça c'est la thèse/ ça / c'est l'antithèse//pour contre dire / euh : que la machine est source d'esclavage/

آه ↑ هنا الأطروحة الأولى وهنا الرأي الثاني المخالف للأطروحة الأولى و الذي يرمي بالقول أن الآلة مصدر تحرر

427. O- dans ce paragraphe// par opposition au premier// la machine est considérée

comme facteur d'affranchissement //afin de renforcer cette antithèse

l'auteur avance l'idée suivante//le fait de s'en servir de la machine

aidera l'homme à se libérer de mille servitudes .../<Aut>

في هذه الفقرة على خلاف الأولى/ صاحب النص يقدم رأي مناصري الآلة مدعما رأيهم/ بأن استعمال الآلة حرر الانسان من العبودية و المهن التي تسيء الى كرامته كما هو جلي في الفقرة الثالثة

428. S- affranchissement تحرر

429. O- affranchissement// facteur de civisme تحرر/عامل تحضر

430. S- ici ce sont/ euh : les deux thèses ?

431. O- euh : je pense que oui/hein/ ça doit l'être↓

### Interprétation

L'opposition marquée en (425) soutenue par la production en L1 de « bien au contraire, répondent les techniciens (مناصري الآلة) », met en exergue la deuxième opinion présente dans le deuxième paragraphe, cette lecture partielle en L2 semble donc bien vouloir montrer le découpage proposé par Oussama, qu'il s'agit d'une opposition, démonstration qui aboutit auprès de sa partenaire puisque cette dernière en conclut en (426) que le paragraphe en question comporte la thèse et l'antithèse. Dès lors, on peut se demander pourquoi Oussama procède alors à la traduction en L1 en (427) de ces débuts de phrases, préalablement, lues en L2.

C'est toutefois l'hypothèse de la nécessité d'une correspondance stricte, terme à terme, entre les éléments de la L1 et ceux de la L2 qui prend définitivement le dessus, déterminant finalement le choix apparemment sans appel concernant la signification du texte. Ce qui apparaît clairement dans cette conversation terme à terme mais surtout

élective est que cette traduction touche uniquement le début du paragraphe ainsi que sa fin.

Sous peine d'être mal compris, Oussama, tente maintes fois de traduire à l'aide de la L1, pensant ainsi que c'est la stratégie la plus adéquate qui peut faciliter l'accès au sens. Cependant, on peut s'interroger sur la médiation de la L1 ; a-t-elle vraiment une fonction de facilitateur sémantique ?

Par ailleurs l'analyse des deux extraits montre que cette traduction n'est pas toujours fructueuse parce qu'elle ne peut aboutir à la construction du sens mais surtout elle obscurcit plutôt qu'elle n'éclaire le message de l'auteur. Généralement les étudiants sont dans l'incapacité de percevoir ce que l'auteur cherche à démontrer et surtout de reconnaître de quel côté de l'opposition il se positionne.

Par conséquent, cette stricte correspondance entre les graphèmes des deux langues ne semble pas vraiment faire le sens, ni pour celui qui prend l'initiative de traduire, ni pour son partenaire qui en conclut simplement que la totalité du paragraphe constitue la thèse et l'antithèse. A cet effet, il paraît cependant fondamental d'affirmer que la traduction de Oussama a été comprise, par Sarra, comme une remise en question de sa proposition précédente, en (427) où cette partie du paragraphe lui semble-t-elle correspondre à une thèse suivie de l'antithèse. Quoi qu'il en soit, cette référence constante à des segments de la L1, qui représente un point de départ pour approcher la L2, ne semble guère aider les membres du groupe dans leur analyse du passage, parce qu'au final, on peut affirmer sans grande crainte de se tromper que les deux étudiants sont loin d'être convaincus de la rationalité de leur choix, et cela, se manifeste nettement à la fin de la conversation en (431) « **euh : je pense que oui/ hein/ ça doit l'être↓** ».

Confrontés à une tâche d'élucidation, d'autres vont plus loin que le simple fait de déchiffrement, les apprenants s'avèrent ainsi capables de mettre en œuvre des stratégies d'approche des langues qui tiennent en compte à la fois des similitudes et de la diversité. Pour se faire, ils se baseront sur les éléments constitutifs du schéma canonique du texte argumentatif.

C'est au cours de ces deux extraits analysés supra que la L1 s'avère en fait un appui restrictif, qui maintient fixé à la langue de référence, sans autoriser le détachement vis-à-vis de celle-ci et la construction d'un pont vers l'autre langue. En effet, le recours à la traduction ne semble pas remplir une fonction de réconfort psychologique, car Maria, demeure comme on l'a vu en (404) perplexe face à l'intervention de sa partenaire. Il en est tout à fait le contraire dans l'exemple suivant, où le seul fait de traduire en est une

stratégie pour tronquer définitivement tout doute et surtout se réconforter psychologiquement.

**Corpus D- analyse d'un texte arg M/N (432-451)**

433. M- <sil> /<autodictée> / regarde ici (أنظر هنا) / où l'homme n'était utilisé que pour sa force musculaire.
434. N- et maintenant↑ ? Cet exemple و الآن هذا المثال
435. M- hm:/ regarde bien// attends/ je pense que/ euh : أظنه // انتظر // لاحظ جيدا/
436. N- hein :
437. M- sauf erreur de ma part//d'après le schéma du texte argumentatif// argument  
Suivi d'un exemple
438. N- tiens ++ tiens// regarde c'est le même cas// effectivement  
أه /صحيح / أظنها نفس الحالة
439. M- je ne suis pas d'accord// la deuxième/ ligne// concerne le positionnement//  
de l'auteur/ vient par la suite l'argument étayé par un exemple.  
لأشاطرك الرأي / السطر الثاني من الفقرة يخص موقف صاحب النص // بعده الحجة مدعمة بمثال
440. N- <lit le texte> hm/ ça c'est la suite de l'argument/ euh : non ça c'est l'exemple//  
la suite est là/ c'est en ce sens/ que les métiers odieux disparaissent  
ou s'humanisent  
هذا ماتبع الحجة/انه في هذا المفهوم أين نلاحظ اختفاء المهن المهينة
441. M - hein :
442. N- n'est ce pas ? ألا تظن ذلك ?
443. M- oui : c'est ça / et le point↓
444. N- le point ↓<lit le passage>
445. M- le point ? Pourquoi faire ? ↑
446. N- pour indiquer la fin de l'exemple// et enchaîner avec le reste de l'argument
447. M- Ah :↑ oui
448. N- tout à fait
449. M- oui/ c'est clair/ maintenant j'arrive à faire sortir la position de l'auteur
450. N- très bien/ et comment tu l'as su ?
451. M- parce qu'on ne fait que juxtaposer les bienfaits de la machine.

**Interprétation**

Après avoir identifié ce qu'ils considèrent être thèse et antithèse, Moncef et Nadia tâchent à retrouver les autres éléments tout en respectant l'ordre présenté dans le

schéma canonique du texte argumentatif donné par l'enseignant, une thèse est souvent suivie d'un argument, or l'argument peut être suivi, soit d'un exemple, soit il fait l'objet d'un développement. Le conflit entre les deux étudiants réside à ce niveau là. Alors que Nadia avance en (433) de classer la phrase comme un exemple, son partenaire la considère plutôt comme une suite de l'argument en (438). Nadia procède en (439) à la traduction en L1 de la phrase afin de vérifier l'hypothèse présumée par sa camarade. Ce passage par la L1 semble bien reconforter les deux étudiants, et cela, est manifestement clair en (442) et (443). Et les deux étudiants finissent par établir un consensus sur les fragments de ce texte. D'après cette analyse, on a l'impression que le seul fait de traduire avait une fonction avant tout psychologique d'apaisement.

#### **4.2- La L1 : Un tremplin interpsychologique**

On a souligné l'importance du découpage en paragraphe dans la facilitation de l'accès au sens, et ce, à travers le repérage des connecteurs du schéma canonique du texte argumentatif. Or, il arrive parfois qu'à la recherche d'un équivalent sémantique d'un terme, les apprenants choisissent différents procédés tels que la traduction mot à mot et selon laquelle l'affirmation d'une signification ne peut être valide que si elle est confirmée par une stricte correspondance entre les graphèmes des deux langues et l'adhésion du groupe à cette hypothèses relèvent de représentations selon lesquelles toutes les langues seraient des traductions littérales de sa propre langue première. Christiane Luc, ayant également mené des enquêtes avec les enfants, souligne ainsi que pour eux « la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, une correspondance terme à terme avec le premier <sup>1</sup> ». On peut cependant noter ici la résistance extrême d'un tel postulat, puisque ni les doutes exprimés par certains pairs, qui auraient pu aiguiller le groupe vers l'adoption de stratégies de rechange, ni les incohérences et contradictions patentes avec les informations fournies par l'illustration, n'ébranlent une conviction très fermement énoncée.

#### **Corpus D- analyse d'un texte arg Lyn/Lot (452- 467)**

**452. Lyn- (lit le §) avant de condamner// la machine/<continue>/ et de lui reprocher// les sujétions qu'elle impose/ il y en a sans doute// et elles sont / n'oubliez pas qu'elle a // et elles sont/ lourdes.**

**453. Lot- s'agit-il d'un argument↓// en faveur de la machine**

**454. Lyn- non// il dit ici// qu'avant de reprocher/ à la machine// euh:/ nous**

---

<sup>1</sup> Luc. C, « *Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire* », Repères, n° 6, 1992, p.29.

avons soumis l'homme à un esclavage de plus// euh : comme cité à la fin du 1<sup>er</sup>§// l'auteur avance dans le 3<sup>e</sup>§ après avoir confronté les deux thèses// le 2<sup>e</sup> § contient la plus grande part de vérité.

قبل أن نلقي اللوم على الآلة/ قد أخضعتنا الإنسان الى عبودية أكثر// مثلما أشار اليه في نهاية الفقرة الأولى/ كاتب النص و بعد مقابلة الأطروحتين و هذا في الفقرة الثالثة// استنتج بأن الأطروحة الثانية تحتوي على القسط الأكبر من الحقيقة

455. Lot- et ben// euh : je n'arrive pas //à faire sortir la position de l'auteur↑

أوف/ لا أقدر على معرفة موقف صاحب النص

456. Lyn- il dit// mais les statistiques montrent que c'est la seconde // euh :/ qui contient la plus grande part de vérité// bien qu'elle présente des avantages

ولكن الإحصائيات تشير الى أن الثانية الأقرب من الحقيقة// أوف/ في حين كونها تقدم جملة من الإيجابيات//أه↑

457. Lot- <sil> euh : donc c'est la thèse ?

إذا/ فهي الأطروحة؟

458. Lyn- avancer les avantages de la technique↑

تقديم ايجابيات التكنولوجيا↑

459.Lot- et alors↑ comment t'as su// que ce sont les thèses// t'as pu sortir l'argument↑/

Ouf// et pour l'auteur/ qu'elle est sa position↑ est-il pour ou contre la machine↑

إذا// كيف عرفت بشأن الأطروحتين// هل أخرجت الحجة/ و صاحب النص ماذا عن موقفه↓ هل هو مع أو ضد الآلة↑

460.Lyn- le début du 3<sup>e</sup>§// ni l'une ni l'autre↓ de ces deux thèses ne sont ni tout à fait vraies/ ni tout à fait fausses// mais les statistiques montrent que c'est la seconde // qui contient la plus grande part de vérité// **c'est-à-dire qu'elle est en faveur de la machine// n'est ce pas↑ (le passage traduit)**

أي أنها مدعمة للآلة// أليس كذلك↑

461.Lot- il avance au début du 4<sup>e</sup>§/qu'avant de lui reprocher les sujétions qu'elle impose/

صاحب النص/ يقترح في بداية الفقرة 4/ قبل لوم الآلة // كونها تجعل الإنسان أكثر تبعية//

462.Lyn- oui/ la machine↑

نعم الآلة↑

463.Lot- ces avantages↑

محاسنها↑

464.Lyn- tout à fait// ces avantages

أجل محاسنها

465. Lot- qu'elle impose// il y en a sans doute et elles sont lourdes < cela veut dire >//

n'oublier pas/ qu'elle a mis fin //à la chiourme des galères et considérablement/  
amélioré les conditions des mineurs de fond/

التي تفرضها/ هناك و بدون شك// و هم/ كثر//أوف/ هذا يعني/ أنها وضعت حدا للأعمال الشاقة// و حسنت  
بطريقة واضحة شروط عيش القصر

466. Lyn- c'est la position finale de l'auteur// n'est ce pas↑

467. Lot- oui : je pense que:/ c'est ça↑

### Interprétation

En (452) le choix de Lynda qui implique de part ses connotations, une certaine tension, se trouve modulé par (il y en a sans doute). Ainsi peut convenir que cette formulation comporte des significations implicites qui correspondent à la position de l'auteur et qui sont en faveur de la machine. Cette affirmation est immédiatement suivie d'une demande de clarification concernant le sens et implicitement de la thèse qu'elle défend l'auteur, et ce, en (453). Lynda en (454) poursuit en présentant en L1 ce qu'elle considère la thèse et l'argument, c'est-à-dire le troisième paragraphe du texte ainsi que les deux dernières phrases du même paragraphe. Or, Lotfi prend toujours du recul devant cette justification qui n'octroie pas une idée claire de l'opinion de l'auteur et il demande implicitement à Lynda en (455) de lui expliciter la thèse, c'est-à-dire de lui montrer qu'elle est la position exacte de l'auteur. Cependant Lynda reste incapable devant les signes d'incompréhension de son partenaire comme l'indique ses deux interventions en (456-458) où elle ne fait que réitérer la reformulation de la thèse qu'elle avait précédemment proposée en (454).

Toutefois, lors de l'analyse de l'intervention de Lynda en (456) où elle a tenté de répondre à la question de son partenaire, on a remarqué que la locutrice a ajouté volontairement des éléments tels que (bien qu'elle présente des avantages), qui bouleversent radicalement le sens réel du texte et rend effectivement l'objectif de l'auteur plus ambigu. Il en est de même pour la translation de l'opinion qu'il reformule également en L1 à travers lequel l'auteur s'engage et est manifestement marqué dans (nous avons soumis » pour exprimer son désagrément via la machine. Cette intervention constitue une parfaite offensive face au texte original où cette prise de distance de l'auteur est clairement manifestée par l'usage du pronom personnel (ils ont soumis l'homme).

Cette partie du texte n'est donc pas saisie par les protagonistes de la conversation, elle est marquée par une distanciation justifiée par le fait que Lynda donne une idée

fausse, et que son partenaire ne remet pas en question cette idée. C'est peut être cette absence de remise en question des propos de Lynda à travers le passage par la L1 qui empêche Lotfi de bien saisir le texte. Ce recours à la traduction est en vain face à une partenaire qui ne se contente pas du simple fait de traduire mais qui cherche davantage à comprendre le texte afin de réaliser la tâche. Devant la résistance de Lotfi, sa partenaire reprend la lecture du texte et de nouveau opte pour la reformulation du passage lu. Or, cette fois-ci son intervention est d'emblée coupée par une formulation de Lotfi. Qui finit d'ailleurs par changer de stratégie, et ce, en remettant en question l'interprétation de sa partenaire, en (463) puis en (465).

### **Conclusion**

Les extraits qu'on vient de proposer sont fortement contrastés permettant ainsi de mettre en évidence, par le biais de divers observables et indices, l'existence d'une zone proximale de développement de l'interlangue.

De prime abord j'ai décrit des phénomènes de réglage linguistiques et conversationnels, que j'ai reliés à la notion de sensibilité à l'hétérostructuration. Dans les parcours d'apprentissage marqués par la nécessité de converser dans des situations exolingues diverses, la sensibilité à l'hétérostructuration est une condition qui détermine l'évolution de l'interlangue. L'apprenant peut solliciter et ratifier les données des natifs (enseignant), ou il peut préférer des stratégies qui lui permettront d'éviter ce qu'il peut considérer comme un état de dépendance par rapport à autrui. Il peut s'impliquer dans le jeu des séquences potentiellement acquisitionnelles en accordant de l'importance à la thématization du code de la conversation, ou il peut au contraire minimiser ces dissemblances codiques en privilégiant le contenu de la conversation.

La sensibilité à l'hétérostructuration est en général expliquée par les particularités biologiques du cerveau. On considère qu'elle est particulièrement présente chez les enfants, qui paraissent davantage apprendre par imitation que les adultes. Or, dans l'approche interactionniste qui particularise ce travail, cette sensibilité est plutôt liée à la définition des places énonciatives par les interlocuteurs, définition mise en place institutionnellement et/ou négocié au sein de l'interaction. Cependant, si culturellement, l'enfant occupe une place énonciative largement définie par son statut d'apprenant « en toute chose », l'adulte qui apprend une langue cible ne se considère plus et n'est plus considéré comme tel. De ce fait, la mise en place d'un système de transmission de savoirs ne peut se faire sans tenir compte des contraintes rituelles propres aux interactions entre adultes, qui se construisent dans un rapport davantage symétrique. Les

apprenants-adultes qui manifestent par leur comportement langagier une sensibilité à l'hétérostructuration ont en quelque sorte mis entre parenthèses les problèmes de face liés à l'asymétrie des places énonciatives. En établissant un contrat didactique avec celui qui est placé en position d'expert sans pour autant que cette asymétrie de places ne pose problème.

Nous avons ensuite avancé l'idée que la variation de l'interlangue est un indicateur du potentiel de son développement et que les SPA construites autour des données morphosyntaxiques ne peuvent s'initier qu'à partir de l'existence de formes concurrentes de l'interlangue. Les SPA seraient donc non pas un moyen pour procurer des données nouvelles mais seraient destinées à jouer un rôle dans l'organisation de la variation, qui reflète par conséquent la zone proximale de développement de l'interlangue.

Quant à la notion de conscience, elle est orientée vers une conception lexico pragmatique ou morphosyntaxique de la L2 et elle se manifeste surtout dans les activités de focalisation et d'extraction de données réalisées par l'apprenant. Il serait encore judicieux d'affirmer, sans nuance, qu'une conception lexicopragmatique de la L2 empêche la progression de la grammaticalisation et qu'à l'inverse, une conception davantage morphosyntaxique garantit toujours ce même développement. Il n'en reste pas moins toutefois de signaler que, chez l'adulte, le type de conscience linguistique n'est pas sans rapport avec le potentiel de développement de l'interlangue, et que cette conscience linguistique oriente aussi le type d'échange didactique susceptible de se dérouler entre enseignant et apprenant.

On peut aussi conclure que le recours à la L1 se révèle extrêmement important quant au rôle qu'elle joue à la fois sur le plan intrapsychologique, et ce, en garantissant une meilleure interprétation et une bonne compréhension du texte argumentatif. L'interprétation que nous avons avancée, nous amène à conclure que si le locuteur est habilité de traduire, c'est qu'il comprend, et par conséquent, son choix est fondé sur cette compréhension. Toutefois, le recours à la traduction peut ainsi constituer une consolation au niveau interpsychologique, et ce, à travers la régulation des activités propres d'adaptation mobilisées dans la résolution de problème où les étudiants s'en servent de la traduction en L1 afin de montrer la pertinence de leur raisonnement à leur camarade.

## Conclusion

La place de la langue « maternelle », s'est toujours révélée, au cours des siècles, un critère important de différenciation des orientations méthodologiques, au même titre que la nature de la langue à enseigner, la place et le mode de présentation de la grammaire ou le lien à établir entre le culturel et le linguistique. Le choix de solliciter un certain type de démarche d'accès au sens, en effet, impose inévitablement de se poser la question du rôle de la langue déjà connue dans cette approche des signes en langue inconnue. On peut, dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte ; on peut ensuite, si l'on peut admettre la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle ou, pour le moins, écran à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère.

L'acquisition d'une langue étrangère est un processus sociocognitif, fortement dépendant des événements langagiers vécus par l'apprenant. De ce point de vue, nous nous sommes inscrits dans le cadre de notre recherche dans une perspective interactionniste-cognitiviste, qui plonge ses racines dans la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication, et la psychologie sociale. Ce choix se justifie pleinement par le fait que la problématique de l'interaction constitue une « mouvance » et un lieu de pratiques transdisciplinaires. Dans les sciences du langage on y voit l'affirmation de la nature sociale, dialogique du langage face au courant chomskien, qui souligne davantage l'ancrage biologique et cognitif du langage. De plus, l'analyse de l'interaction s'inscrit très souvent dans une tradition empirique qui prend en compte des situations concrètes, mettant en présence des individus réels, alors que le rationalisme formaliste de la grammaire générative postule l'existence d'un être abstrait, fictif même, sous les traits d'un locuteur-auditeur idéal.

La perspective interdisciplinaire adoptée dans ce travail s'est manifestée par le recours à des théories élaborées par des linguistes et des psychologues sociaux pour décrire et interpréter des observables linguistiques et conversationnels. Le lien entre interaction et apprentissage de la L2 a été envisagé par la méthode de description et d'interprétation des observables.

On l'aura aussi compris lors de la lecture de ce travail que les recherches qui tendent vers une théorie socioculturelle proviennent des idées de vygotsky, c'est tout particulièrement sur le rôle de l'environnement et de l'input linguistique et sur l'importance du contexte dans lequel s'élabore le langage qu'insistent ceux qui étudient « l'interaction sociale, définissant ainsi, une deuxième forme importante d'approche interactionniste, partiellement inspirée quant à elle par l'œuvre de vygotsky qui insiste sur l'importance de la collaboration interpersonnelle (travail de groupes) dans l'acquisition du langage et par conséquent sur son rôle dans le développement des facultés cognitives.

S'inscrivant dans notre optique, la langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologique, dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la L1 qui sert de modèle à l'élaboration des principes et des méthodes censées guider l'apprentissage de la L2 ; mais, dans le même temps, l'exigence d'accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage, dont on affirme de plus en plus, en s'appuyant sur ce prototype de l'acquisition « naturelle » qu'il doit s'effectuer de manière naturelle. A cet égard, notre objectif n'était pas de contribuer à justifier le recours des apprenants à la L1 dans leur apprentissage de la L2. Etant donné, qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre les pousse à se réfugier devant la moindre difficulté, derrière la valeur sûre d'une langue plus sécurisante parce que suffisamment maîtrisée. Ensuite, le fait que cette langue soit partagée au même titre et avec un haut degré de compétence par l'ensemble des apprenants, et dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire renforce sans doute son usage. Ceux-ci nous a amené à pousser notre analyse et essayer d'explicitier le rôle qu'elle (L1) peut jouer d'un point de vue cognitif, d'une part, et d'un point de vue relationnel, d'autre part.

La recherche expérimentale rapportée dans les deux derniers chapitres (IV et V) constitue de nouvelles affirmations en faveur du rôle constructif des interactions entre paires dans le développement cognitif. Le fait de travailler à deux pour résoudre une tâche peut permettre aux élèves qui participent à l'interaction de faire des progrès qu'ils n'auraient pas faits s'ils avaient été seuls. Pour cela, nous avons focalisé notre attention sur l'intérêt qu'elle peut susciter la collaboration dans les interactions entre élèves.

L'observation participante des interactions entre élèves nous a permis de mettre en exergue l'importance du choix de la langue et son impact sur les rôles interactionnels des partenaires et par conséquent dans la construction des rapports de place, sachant que ces derniers sont en étroite relation avec la notion de rôle ou, plus exactement de rapport de rôles.

L'analyse du chapitre IV a fait apparaître que la volonté de marquer sa place est souvent manifestée par le choix de la L2. Ceci est pleinement justifié, par le fait que dans ce contexte particulier, l'examen se mesure surtout à la capacité des étudiants à maîtriser l'objet d'apprentissage qu'est la L2. Cependant cette capacité peut aussi être mise en exergue par un usage remarquablement supérieur d'un partenaire sur l'autre, et ce, non seulement lors de la phase d'inscription mais aussi pendant toutes les activités, en particulier celles du cadrage, qui ne nécessitent pas forcément le recours à la L2. Le choix de la langue sera désormais facultatif, il ne sera alors pas relatif au discours en tant que tel, afin d'entretenir une fonction de contextualisation, mais relatif au choix, autrement dit, à la préférence du partenaire. Il paraît alors légitime de conclure que l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées.

Par ailleurs, jouer le rôle du professeur, implique de convoquer son partenaire dans un rôle d'étudiant. De sorte que la mise en place d'un rôle implique de passer par un positionnement réciproque. Il est donc possible d'affirmer dans le cadre de notre étude que le choix de la L2 comme langue de l'interaction n'est pas toujours sans incidence. Cela étant dit, la communication en situation de contact impose aussi aux participants un travail de "figuration" particulièrement intense et délicat, car celui qui occupe la position basse étant au départ plus ou moins fortement handicapé par rapport à celui qui occupe la position haute, sa face risque de se trouver perpétuellement menacée au cours de l'échange. Cependant, nous avons aussi constaté que cette tension est beaucoup plus atténuée dans les entretiens entre l'enseignant et ses élèves.

On sent bien là se dessiner une articulation entre l'alternance codique et la co-construction des rapports de places. Toutefois, nous avons certifié, qu'imposer la L2 comme langue de base de l'interaction, lors du travail de groupe avait toutes les chances d'échouer si on ne doit pas, préalablement, tenir compte de la composition plus ou

moins équilibrée de ce même groupe pour ce qui est de « l'aisance » de ses acteurs en L2.

Nous avons vu que le passage à la L2, dans un flux discursif en L1 est un procédé commode qui pouvait marquer un changement d'activité et cela est fortement lié au type de tâches proposées ; un sujet qui apprend une langue étrangère s'exprime tantôt plus en tant qu'apprenant qu'en tant que personne, tantôt l'inverse. Par ailleurs, l'alternance codique loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives, et ce, en faisant distinguer le discours constitutif du discours régulateur. La L2 semble majoritairement réservée au texte lu ou à inscrire, autrement dit, focalisation sur la forme, tandis que c'est en L1 que se font la majorité des activités de cadrage (étayage) ou de discussion, focalisation sur le contenu.

Il faut en outre témoigner que la co-construction d'un rapport de places asymétrique du type enseignant/apprenant pouvait être favorable à l'acquisition de la L2, à condition que soit établi un contrat didactique entre les partenaires de l'interaction. La présence de ce contrat permettrait alors qu'au cours de l'échange puissent se réaliser des séquences potentiellement acquisitionnelles, les fameuses SPA, qui contribueraient à l'apprentissage de la L2.

Pour ce qui est de la deuxième partie. La première analyse a consisté à envisager les rapports entre acquisition et interaction d'une autre manière, en partant cette fois des séquences potentiellement acquisitionnelles et en observant son apport sur l'apprentissage de la L2 à travers plusieurs corpus comparables. Cette analyse a permis d'illustrer le concept de zone proximale de développement, par la l'intermédiaire de certains indices linguistiques et conversationnels présents dans les observables. Il ressort de ces constats que la sensibilité des productions de l'apprenant à l'hétérostructuration engendrée par les énoncés du locuteur plus compétent est un bon indice d'une zone proximale de développement de l'interlangue. On a vu, par exemple, au cours d'un extrait comportant de nombreux tours de parole et de nombreuses occurrences de la même donnée que celle-ci, même si elle est postulée par l'apprenant, peut tout d'abord n'être suivie d'aucune prise, puis être ratifiée par mention, pour enfin être intégrée dans un énoncé autostructuré de l'apprenant et modifiée selon les règles de son interlangue. Cette évolution, au cours de la conversation, du traitement de la donnée, qui va de l'absence de prise à la prise par usage en passant par le stade intermédiaire de la prise par extraction illustre bien l'existence d'une zone proximale de

développement de l'interlangue, zone perméable qui permet le traitement, au fur et à mesure du déroulement de l'interaction, des échantillon de la langue-cible présentés par l'interlocuteur plus compétent.

En ce qui concerne le développement morphosyntaxique de l'interlangue, il apparaît que l'existence d'une variation spontanée au sein de cette dernière constitue également un indice d'une zone proximale de développement. Cette constatation permet de préciser le rôle des SPA (ou des séquences analytiques) dans le processus de grammaticalisation. Dans ce champ, elles sont, principalement, pour l'apprenant un moyen par le biais duquel il arrive à organiser la variation de son interlangue. Inversement au domaine lexical, où les SPA peuvent être déclenchées à propos de n'importe quel item, celles qui ont pour objet une donnée morphosyntaxique s'avèrent réclamer l'existence d'un « prérequis » qu'on a appelé conscience linguistique à dominante morphosyntaxique qui se manifeste souvent par des sollicitations de formes précises telles que « quel est le passé composé du verbe aller ? ». Quant à la notion de « conscience linguistique » elle est fortement liée à un ensemble de représentations linguistiques, de besoins communicatifs et d'objectifs d'apprentissage, qui sont largement déterminés par le vécu de l'apprenant et par le niveau de son interlangue. Nous avons constaté que si la conscience de l'apprenant semble davantage se fonder sur les aspects lexico-pragmatique de la langue cible, dans ce cas là, les données grammaticales ne sont pas sollicitées par l'apprenant et par conséquent les mouvements d'hétérostructuration du maillon fort ne sont pas non plus suivis de ratification. Autrement dit, les données n'aboutissent pas à des prises. Cette absence d'occurrences donnée-prise à centration grammaticale peut être considérée comme un indice de l'absence d'une zone proximale de développement de l'interlangue dans le domaine concerné.

Au vu de ces constatations, on peut préciser, sans grande crainte de se tromper, les rapports entre interaction et acquisition de la manière suivante : quelquefois, l'interaction semble bien être le lieu de l'acquisition, cependant les indices conversationnels et linguistiques approuvant cette affirmation ne sont pas fréquents dans les observables. L'interaction donne lieu en revanche à des activités d'enseignement-apprentissage, mais on ne peut affirmer que le lieu de l'acquisition se confonde avec ces activités

La deuxième analyse avait pour objet de mettre en valeur le rôle cognitif joué par la L1 au niveau intra et interpsychologique. Dans la quasi-totalité des groupes observés, nous avons remarqué que, tous les échanges sur le sens des textes se font, généralement, en L1. Ce qui nous a amené alors à déduire que ce recours a servi d'aide à synthétiser le sens. Par ailleurs, nous avons constaté qu'au sein de quelques dyades que le recours à la L1 s'avère en fait un appui restrictif, et ce, dans la plupart des cas où l'accès au sens était relégué au second plan par tous les étudiants. Dans ce cas là, les élèves adoptent d'autres stratégies pour la réalisation des tâches qui leur étaient attribuées tel que le repérage des connecteurs logiques du texte argumentatif. Or les stratégies instaurées n'ont pour fonction que tronquer définitivement tout doute et surtout se reconforter psychologiquement.

Dès lors, Il faut se rendre à l'évidence que la L1 joue un rôle de premier plan, étant donné qu'elle figure au centre du répertoire langagier des élèves. A travers les exemples auxquels nous nous sommes recourus tout au long de cette étude, nous avons constaté que les élèves sont le plus souvent monolingues avant d'aborder l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère, ce qui renforce le poids du modèle de la langue déjà connue comme véritable langue de référence dans le processus d'appropriation d'une autre langue. Nous en avons conclu à la nécessité pour les enseignants de faire prendre conscience aux élèves de leur utilisation de la L1, lors des activités de lecture en L2, afin de les guider dans cette utilisation, d'une manière à rendre cette dernière plus efficace.

En résumé et pour le dire d'une manière un peu simpliste, apprendre une langue étrangère dans le cadre de notre recherche ne consiste pas à construire un nouveau monolinguisme, cohabitant d'une manière séparée avec un monolinguisme préexistant. Apprendre une deuxième langue, c'est devenir un sujet plurilingue, capable de puiser dans l'arsenal de son répertoire les moyens de s'exprimer, de communiquer, de s'identifier et de connaître l'autre dans diverses situations. Cette richesse langagière ne se réalise pas uniquement au terme de l'apprentissage, mais au cours même de celui-ci. C'est alors la mobilisation de l'ensemble des ressources linguistiques disponibles, du point de vue individuel (l'apprenant) et collectif (le groupe-classe) qui contribuent à la construction des compétences, ce qui donne tout son sens à l'imbrication didactique des différentes langues en présence. Nous en avons conclu à la nécessité pour les enseignants de faire prendre conscience aux apprenants de leur utilisation de la L1, lors

des activités de lecture en L2, et ce, afin de les guider dans cet usage, de manière à rendre cette dernière plus efficace

# **Annexes**

# 1. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	pause très brève, brève, moyenne
(p. 15 s.)	pause de 15 secondes
&	enchaînement rapide de paroles
'	intonation montante après ce signe
''	intonation montante après ce signe avec changement de registre
'	intonation descendante après ce signe
''	intonation descendante après ce signe avec changement de registre
!	intonation implicative
OUI, BRAvo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui: bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
n:::on	le nombre de : est proportionnel à l'allongement
(rire)	description d'aspects du comportement verbal. La durée de ce comportement peut être marqué sur la transcription par la distance entre deux * (Ex. * (hoche plusieurs fois la tête) *)
<ironique>	commentaire ou interprétation du transcripteur
<d'accord ?>	séquence dont l'interprétation reste incertaine
<alors/allons>	hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
<.....?>	séquence inaudible ou incompréhensible
A : <i>Tu vas bien depuis la dernière fois</i>	
B : <u>ça va</u>	chevauchement de paroles
X, XX, XXX	mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
(bon)jour	( ) = partie non prononcée. Ici seul "jour" est prononcé
"chépa"	représentation phonético-orthographique
/ʃepa/	transcription phonétique
=	Liaison inhabituelle : un chânt = agréable ("un chan ta-gréable")
≠	absence inhabituelle de liaison : les ≠ enfants ("le enfants")

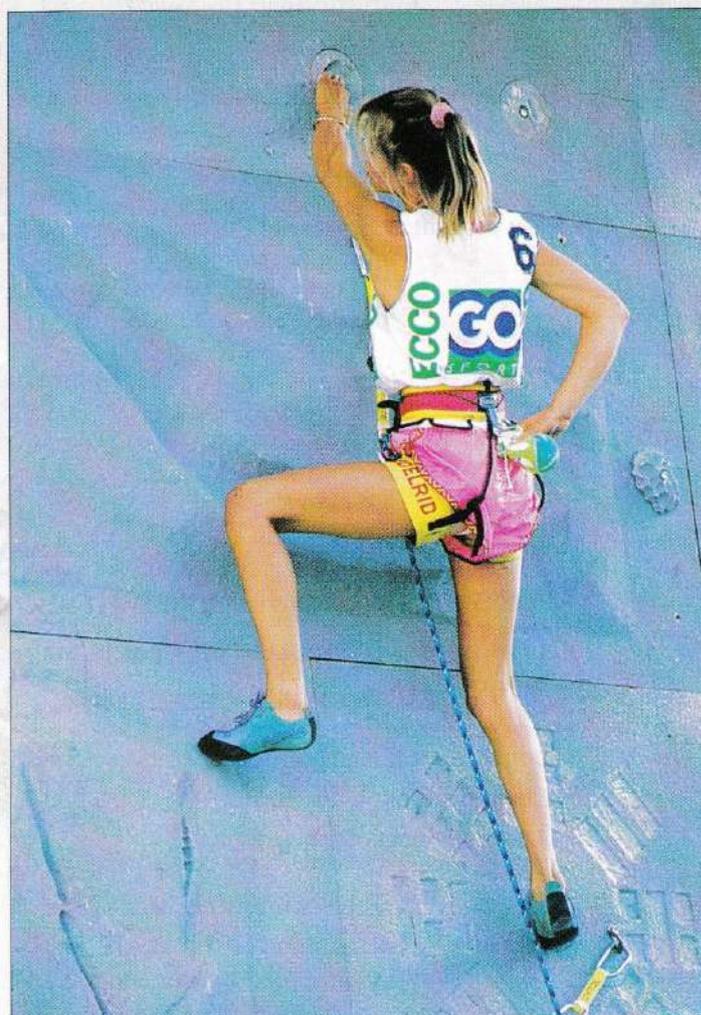
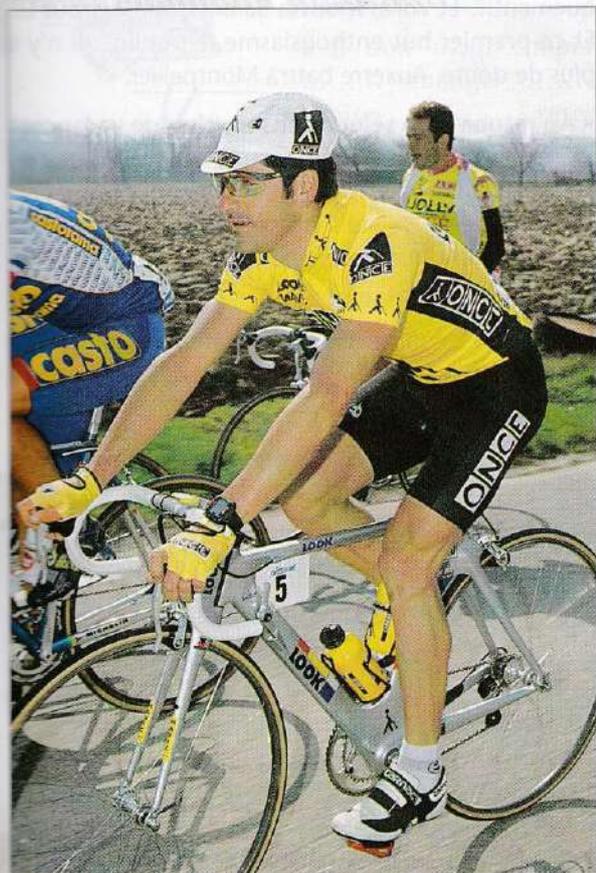
## Sport et médias



Lors des grandes compétitions internationales, les Français réussissent mieux dans les petites disciplines sportives que dans les grandes épreuves très médiatisées. Ils remportent des médailles en ping-pong, en escalade, en escrime. Mais l'épreuve reine du 100 m n'a jamais été gagnée par un Français. Pour trouver une victoire française en tennis à Wimbledon, il faut remonter à 1946. En descente de ski, il faut se contenter de la médaille d'or de Jean-Claude Killy aux Jeux olympiques de 1968.

D'après les sportifs, les médias ont une grande part de responsabilité dans ces échecs. Le sportif qui remporte un premier succès dans une grande discipline devient une star du jour au lendemain. Les journalistes, les caméras le suivent partout. On s'intéresse même à sa vie privée. Le public devient moins indulgent et ne supporte plus un seul échec. Les publicitaires exigent de lui des résultats toujours améliorés. Beaucoup de sportifs ne sont pas préparés à affronter le stress de cette nouvelle vie. Alors, comme Surya Bonaly, ils « craquent ».

Laurent Jalabert lors du Paris-Nice en 1994.



Isabelle Patissier, championne du monde d'escalade.



Sergeï Bubka (Ukraine), champion du monde de saut à la perche (1994).

## CIVILISATION

## TRAVAILLER AUTREMENT

## LES NOUVELLES FORMES DU TRAVAIL

Philippe Flichy est directeur de Betterway, une société de conception et d'édition de programmes interactifs. Quand sa société était installée à Paris, ses collaborateurs et lui n'arrivaient à accorder ni leur calendrier, ni leurs humeurs, ni leurs horaires. Alors, il a installé Betterway loin de Paris, dans un petit village.

AUJOURD'HUI, IL NE TRAVAILLE PLUS, il télétravaille ! Ses collaborateurs échangent constamment des données graphiques avec son ordinateur central et viennent sur place de temps à autre. Résultat : pour Philippe, une meilleure productivité, un cadre de vie idyllique, un pouvoir d'achat accru ; pour la région parisienne, moins de pollution, moins d'encombrements ; pour les commerçants, artisans de son village – qui sont venus en juin visiter « la soucoupe volante » au cours d'une journée portes ouvertes – un client de plus. L'exemple de Philippe donne un avant-goût de ce que sera le travail au XXI<sup>e</sup> siècle ; nomade, éclaté et autonome. [...] Les technologies de l'information vont transformer l'ensemble de notre modèle économique et social : les modes de production et de consommation, l'organisation de l'entreprise et des services publics. Bref, notre vie.

Dominique Nora, *Le Nouvel Observateur*, septembre 1995.

## 1 UNE NOUVELLE ORGANISATION

Lisez l'article ci-dessus.

- Pour quelles raisons Philippe Flichy a-t-il installé son entreprise dans un village ?
- Comparez l'organisation de Betterway avec celle d'une entreprise traditionnelle.
- Quels sont les avantages de cette organisation du travail ? Y trouvez-vous des inconvénients ?
- Expliquez et commentez les trois caractéristiques du travail de demain :
  - « nomade », « éclaté », « autonome »
  - Cette organisation du travail sera-t-elle possible avec le métier que vous faites ou que vous ferez plus tard ?
  - Avec quelles professions est-elle possible ? impossible ?



## 2 MÉTIERS D'AVENIR, MÉTIERS EN VOIE DE DISPARITION

- Lisez l'article de la revue *Talents* (p. 153).
  - Pourquoi, d'après-vous, ces différentes professions sont-elles des professions d'avenir ?
  - Comparez la situation de la demande d'emploi en France et dans votre pays.
- Lisez ci-dessous la liste des petits commerçants et des petits artisans. Pour chaque profession :
  - Expliquez sa fonction : « Le boulanger fait le pain et le vend, etc. »
  - Dites si, d'après vous, ces professions ont de l'avenir.

## Petits commerçants - Petits artisans

- **Petits commerçants** : boulanger - boucher - bijoutier - épicier - fruitier - pâtissier - poissonnier - quincaillier - etc.
- **Petits artisans** : électricien - maçon - menuisier - peintre - plombier - serrurier - tailleur (couturière) - teinturier (blanchisseur) - etc.

## 3 MÉTIERS RARES

Découvrez (*photos et légendes*, p. 153) cinq métiers d'avenir.

- Quelles qualités, quelles compétences particulières faut-il avoir pour les exercer ?  
Quels sont les avantages et les inconvénients de chacun de ces métiers ?
- Connaissez-vous d'autres métiers rares ? Présentez-les.

## 4 PROFESSION FICTION

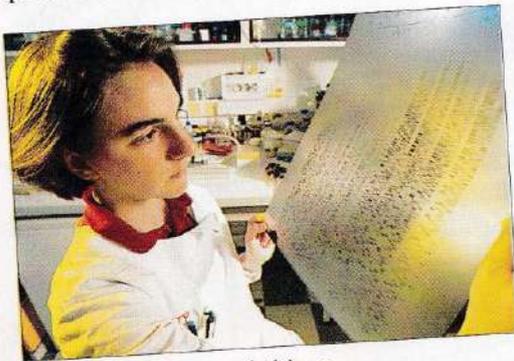
Vous avez touché un héritage et vous décidez de créer une entreprise originale. Décrivez cette entreprise.

## La carte d'identité génétique

Les gènes sont des éléments fixés sur les chromosomes des êtres vivants. Leur organisation est particulière pour chaque individu. L'équipement génétique d'une personne détermine ses caractéristiques physiques. Il détermine aussi en partie l'évolution de sa santé. Certains généticiens pensent que les gènes peuvent peut-être influencer les tendances psychologiques.

La découverte des gènes et l'établissement de la carte génétique d'une personne permettra :

- de guérir les maladies en remplaçant un gène déficient ou en apportant un gène manquant ;
- de prévoir les maladies. En étudiant la carte génétique on peut trouver les maladies qu'un individu risque d'avoir.



Lecture d'une carte génétique.

## Pour ou contre la carte d'identité génétique.

Deux philosophies s'affrontent. Dans le camp des scientifiques, on estime qu'il serait absurde de refuser l'utilisation des tests qui permettent à un individu et à ses médecins de connaître les risques auxquels celui-ci est exposé. À l'inverse, les humanistes s'inquiètent du fait que certaines affections puissent être diagnostiquées alors que l'on ne sait pas encore les guérir (...).

Lors d'une récente communication à l'Académie de médecine, le Pr. Maurice Tubiana exprimait son angoisse de voir des personnes se suicider en apprenant, au vu des résultats d'un test, qu'elles sont porteuses du gène d'un mal incurable. On peut aussi s'interroger sur l'attitude d'employeurs et d'assureurs qui n'ont pas tardé à s'intéresser de très près à ces mêmes tests génétiques, infaillibles moyens de déterminer les sujets à risques lors d'une embauche ou de la signature d'un contrat d'assurance-vie.

G. Badou, *L'Express*, avril 1995.

## 5 LA GÉNÉTIQUE

Voici des exemples de ce que la génétique a déjà fait avec des plantes et des animaux. Êtes-vous d'accord avec ces pratiques? Accepteriez-vous ces pratiques sur un être humain?

En ajoutant des gènes, en modifiant un équipement génétique, on peut :

- modifier la couleur et la forme d'une fleur,
- produire des tomates qui restent mûres-longtemps et pourrissent tardivement,
- rendre un arbre résistant à une maladie,
- allonger le corps d'un porc pour qu'il ait plus de côtes,
- détruire une espèce animale. Par exemple dans les plantes que les chenilles ont l'habitude de manger, on introduit un gène coupe-faim. Les chenilles ne mangent plus et elles meurent.

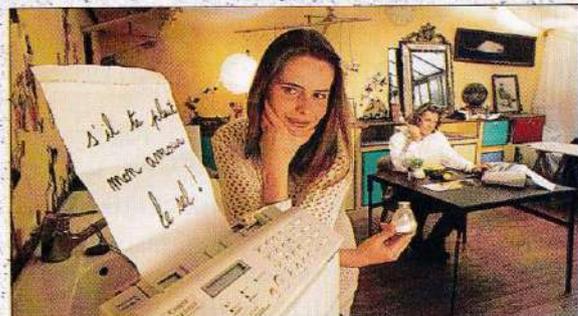


La génétique permet de créer des légumes aux dimensions réduites, très décoratifs, mais toujours aussi savoureux !

## 6 LES OBJETS DE DEMAIN

Quels sont d'après vous :

- les objets actuels qui vont se développer et se moderniser ?
- les objets actuels qui vont disparaître ?
- les nouveaux objets qui vont apparaître ?



Le télécopieur (le fax) va-t-il petit à petit remplacer le téléphone ? Le CD ROM va-t-il remplacer les disques, les CD, les cassettes audio et les cassettes vidéo ?

## VOCABULAIRE

## Développer un argument

## ■ L'éducation en France, sujet de débats

En 1994, le Premier ministre a demandé aux jeunes ce qu'ils pensaient du système éducatif. Voici quelques extraits de leurs réponses.

1 D'une manière générale, il faudrait réduire le temps de travail hebdomadaire (et donc les vacances !). La semaine des 4 jours est encore, je pense, une mauvaise réforme. Cela augmente encore le travail quotidien. Il faut au contraire le réduire et augmenter les activités de détente comme les sports. Car au lycée, en plus des 6 à 8 h de travail au lycée même, il faut encore rajouter les heures de travail à la maison (de 1 h à 5 h) selon les jours mais aussi les personnes. Une fille de ma classe s'est trouvée mal après le bac blanc. Elle a expliqué ensuite qu'elle s'était couchée à minuit - 1 h pour se réveiller à 5 h - 5 h 30 pendant les trois jours du bac blanc. C'est un cas qui malheureusement n'est pas isolé.

Alphonse, 18 ans, lycéen.

2 Que cela soit au collège ou au lycée, je n'ai eu aucun contact avec le monde de l'entreprise. On nous apprend qu'on aura « quand on sera plus grand et si on travaille bien » un travail, bref que l'on est et sera un salarié en puissance : mais nous dit-on qu'on peut créer son entreprise ? Que l'on est aussi et tout autant un chef d'entreprise en puissance ? Ce qu'est une entreprise ou comment « ça marche » ? Non, et même, on fait « comme si » l'entreprise était donnée, allait de soi : la fin d'un enseignement professionnel ne se conclut-il pas par des exercices de présentation aux entretiens d'embauche ? Imagine-t-on des exercices de création d'entreprises ? (comment trouver un financement, de quelles aides publiques peut-on bénéficier, etc. ?).

Grégoire, 24 ans, ingénieur, Toulouse.

3 Pourquoi y a-t-il en France (depuis plusieurs années) cette hégémonie certaine des mathématiques et du baccalauréat scientifique que j'ai passé l'an dernier (parce que, soi-disant, c'était mieux) ; il y a un certain paradoxe à voir en classe scientifique des élèves qui sont plus attirés



par les langues vivantes, la philosophie, la littérature (...).

Par ailleurs, pourquoi ne changerait-on pas complètement le système scolaire en s'inspirant du système allemand (cours de 45 minutes, après-midi libres nous permettant de consacrer plus de temps à nos loisirs, moins de grandes vacances en contrepartie, apprentissage ...). Il n'y a aucune honte à copier un système qui fonctionne bien et qui écarte un grand nombre de jeunes du chômage (il n'y aurait en Allemagne que 3 % de jeunes au chômage).

Bernadette, 19 ans.

Extraits de Michel Fize, *Génération Courage. Les lettres des jeunes Français au Premier ministre*, Éditions Julliard, 1995.

## UNITÉ 3 • LEÇON 8

# À moi, Auvergne !


**A B**

*Pierre et Annie visitent l'Auvergne. Il est 2 heures de l'après-midi. Ils s'arrêtent devant une petite auberge sur le bord de la route.*

**Pierre :** Il y a quelqu'un ?

**Annie :** Regarde, il n'y a personne dans ce restaurant. On va ailleurs ?

**Pierre :** Ah non ! J'ai faim, moi ! Ils doivent bien avoir quelque chose à manger... Il y a quelqu'un ?

**Le patron :** Voilà ! Voilà !

**Pierre :** Bonjour, monsieur. Il est un peu tard, mais est-ce qu'on peut déjeuner ?

**Le patron :** Oui, bien sûr ! Mais vous savez, il n'y a pas beaucoup de touristes en ce moment. Je n'ai pas un grand choix. J'ai du poulet, de la potée auvergnate et... attendez, je demande à ma femme... Marie, il reste encore du rôti de bœuf ?

**La voix de Marie :** Non.

**Le patron :** Vous avez entendu ? Plus de rôti. Ça va aller ? Oui ? Alors, asseyez-vous ! Où vous voulez...

...

**Le patron :** Qu'est-ce que je vous sers comme entrée ? Un peu de pâté de campagne ? Quelques crudités ?

**Pierre :** Beaucoup de pâté et beaucoup de crudités. Dites donc, vous n'avez pas l'accent de la région. Vous n'êtes pas d'ici ?

**Le patron :** Si, si. Je suis bien auvergnat à cent pour cent. Mais j'ai vécu vingt ans à Paris. J'avais un café là-bas...



## GRAMMAIRE

## Mettre en valeur

## ■ Les pronoms relatifs

## 1. « Qui » remplace une personne ou une chose, sujets du verbe.

Anne Durand est un bon professeur.  
Elle m'a fait découvrir l'Histoire.

- Anne Durand est un bon professeur **qui** m'a fait découvrir l'Histoire.  
→ **C'est** un professeur **qui** m'a fait aimer l'Histoire.

La Renault Espace est une voiture confortable.

- La Renault Espace est une voiture **qui** est confortable.  
→ **C'est** une voiture **qui** est confortable.

## 2. « Que » remplace une personne ou une chose, complément du verbe.

Pierre Gerbault est un ingénieur.  
Je l'apprécie beaucoup.

- Pierre Gerbault est un ingénieur **que** j'apprécie beaucoup.  
→ **C'est** un ingénieur **que** j'apprécie beaucoup.

J'ai visité la Pologne l'an dernier.

- La Pologne est un pays **que** j'ai visité l'an dernier.  
→ **C'est** un pays **que** j'ai visité l'an dernier.

## 3. « Où » remplace un complément de lieu ou de temps.

J'habite dans un quartier très animé.  
→ Le quartier **où** j'habite est très animé.

## VISITEZ LES GORGES DU VERDON

Une région **qui** vous offre des paysages sublimes, **que** vous aimerez, **où** vous ferez des promenades et du canoë-kayak.

1 Complétez avec *qui, que, où*.

## Conversation dans un salon.

« Vous connaissez Cédric Girard ?

– Bien sûr, c'est un garçon ... j'aime beaucoup. Je suis allé voir sa présentation de mode ... était formidable. Mais, vous n'avez pas lu l'article ... j'ai écrit sur lui ? L'article du *Figaro Magazine* ... je parlais de ses influences historiques ?

– Ah, c'est vous ... avez écrit cet article ! Eh bien, félicitations ! C'est un article ... aidera beaucoup ce jeune homme ... a de l'ambition et ... veut réussir.

– Je vais vous faire une confidence ... vous me promettez de ne pas répéter, hein ? Je connais la maison de couture ... il va travailler. »

## 2 Combinez les deux phrases en utilisant un pronom relatif.

- *Le Monde* est un quotidien. J'aime le lire.  
→ *Le Monde* est un quotidien **que** j'aime lire.
- Les fruits sont de bons aliments. Ils apportent des vitamines.
- Le TGV est un train rapide. Il fait Paris-Lyon en deux heures.
- Renaud fait des chansons. Je les aime beaucoup.
- La Provence est une région de France. En Provence, il fait beau presque toute l'année.
- Le Macintosh est un ordinateur. On l'utilise beaucoup pour le traitement de texte.

## GRAMMAIRE

## Caractériser, mettre en valeur par une proposition relative

## ■ Les propositions relatives

- Elles permettent de caractériser un nom, de le mettre en valeur ou de combiner deux phrases pour éviter une répétition.
- Le pronom relatif (**qui**, **que**, **où**, **dont**) remplace le nom qu'il suit.
- Le choix du pronom relatif dépend de sa fonction dans la proposition relative.

*Marie est allée au cinéma La Pagode avec des amis.  
Elle a vu un film très intéressant de Jean-Luc Godard.  
Elle aime beaucoup les films de Godard.  
Après la séance, Marie et ses amis sont allés au café et ils ont parlé du film.*

**QUI** est sujet du verbe de la proposition relative.

- Marie a vu un film **qui** était intéressant.
- Marie, **qui** est allée au cinéma avec ses amis, a vu un film intéressant.
- C'est Marie **qui** est allée à La Pagode.

**QUE** est complément d'objet direct du verbe de la proposition relative.

- Godard est un cinéaste **que** Marie aime beaucoup.
- Le film **que** Marie a vu était intéressant.
- C'est un film de Godard **que** Marie a vu.

**OÙ** est complément de lieu ou de temps de la proposition relative.

- La Pagode est le cinéma **où** Marie et ses amis sont allés.
- La Pagode, **où** on passe un film de Godard, est un très joli cinéma de Paris.
- Le jour **où** Marie est allée au cinéma, je travaillais.

*Attention ! Pour mettre en valeur un complément de lieu ou de temps, on utilise la plupart du temps « C'est ... que ... » :*

- C'est à La Pagode **que** Marie est allée.
- C'est mercredi **que** Marie est allée à La Pagode.

**DONT** est complément d'un nom ou complément d'un verbe construit avec la préposition « de ».

- Le film **dont** Marie et ses amis ont parlé était intéressant.
- Godard, **dont** le dernier film passe à La Pagode, fait toujours des films très originaux.
- Godard, c'est le cinéaste **dont** ils ont parlé.

## 1 LE PRONOM RELATIF « DONT »

Combinez les deux phrases en utilisant « dont ».

- Zola est un grand écrivain. J'ai lu tous les romans de cet écrivain.

→ Zola est un grand écrivain dont j'ai lu tous les romans.

- J'ai lu un roman de Victor Hugo. L'histoire de ce roman se passe au Moyen Âge.
- Jacques Prévert est un poète contemporain. L'œuvre de ce poète est faite avec des mots simples.

- On a rejoué récemment la pièce d'Edmond Rostand *Chantecler*. Tous les personnages de cette pièce sont des animaux.

- Je vous offre un bon dictionnaire de français. Vous aurez besoin de ce dictionnaire pour vos études.

- Dans *La Chartreuse de Parme* de Stendhal, il y a un personnage attachant. Quand j'étais adolescent(e), je rêvais de ce personnage. J'étais même amoureux (euse) de ce personnage.

## GRAMMAIRE

## Les pronoms « en » et « y »

## ■ « En », pronom de quantité

1. Le complément du verbe est précédé de : *du - de la - de l' - des*. Il indique une quantité.

2. Le complément du verbe est précédé de : *un, une, deux, trois, etc., un peu de, beaucoup de, quelques, plusieurs, etc.*

## ● Au passé composé

- J'ai cherché des romans policiers de Simenon. J'**en** ai trouvé. J'**en** ai acheté un.
- J'ai cherché un dictionnaire de chinois. Je n'**en** ai pas trouvé.

• Tu veux **du café** ? – Oui j'**en** veux.

– Non, je n'**en** veux pas.

• Tu as **un roman policier** ? – J'**en** ai un.

– J'**en** ai deux, trois.

– J'**en** ai beaucoup.

– Je n'**en** ai pas.

## ● À l'impératif



1 a) Sondage sur la lecture. Répondez. Puis posez les questions à votre voisin(e).

- Est-ce qu'il y a une bibliothèque dans votre ville ?
- Est-ce que vous empruntez des livres ? Vous en empruntez beaucoup ? Combien en empruntez-vous par mois ?
- Vous lisez des romans ? Combien en lisez-vous par mois ?
- Et des essais ? Et des bandes dessinées ?
- Vous achetez des livres ? Combien en achetez-vous par mois ?

b) Imaginez les questions d'un autre sondage. Posez-les à votre voisin(e).

## ● Sur un produit alimentaire.

« Vous buvez de l'eau minérale ?  
Combien de litres ? ... »

## ● Sur les conditions de vie.

« Vous avez des enfants ? Combien ?  
Vous avez des animaux ? ... »

## ■ « En » et « y », compléments indirects de choses

1. « En » remplace une chose, une idée, un lieu introduits par la préposition *de* (ou les articles contractés *du, de la, de l', des*).

- Vous avez besoin de mon dictionnaire ?  
– Oui, j'**en** ai besoin.
- Elle revient de la piscine ? – Elle **en** revient.

2. « Y » remplace une chose, une idée, un lieu introduits par la préposition *à* (ou les articles contractés *au, à la, à l', aux*).

- Vous pensez à votre pays ?  
– Oui, j'**y** pense souvent.

- Elle habite à Paris ? – Oui, elle **y** habite.

NB : « Y » peut aussi remplacer un complément introduit par une préposition de lieu.

- Tu vas chez tes parents ? – J'**y** vais.

## 3. À l'impératif

- Est-ce que je dois parler de mon projet ?  
– Oui, parlez-**en** ! / Non, n'**en** parlez pas !
- Est-ce que je dois aller dans la salle de réunion ?  
– Oui, allez-**y** ! / Non, n'**y** allez pas !

## Séquence 1

## Argumenter : l'art de convaincre

Thème : Le progrès technique, le monde d'aujourd'hui

## Objectifs

- ▶ Reconnaître un texte argumentatif.
- ▶ Distinguer les thèses qui s'affrontent.
- ▶ Distinguer les arguments.
- ▶ Distinguer les procédés de raisonnement.

## Texte 1

Faut-il avoir peur du progrès technique ?

La mode est au pessimisme, à l'apocalypse, seuls les devins tristes sont honorés. Les moralistes, autrefois écoutés, proclament la dégradation des mœurs, l'affaiblissement de la famille, l'irrévérence des jeunes pour leurs aînés. On connaît cette antienne depuis des millénaires, les moralistes n'ont jamais dit autre chose **et pourtant** les mœurs existent toujours, les aînés dirigent toujours les jeunes et les amoureux voulant fonder une famille continuent à s'unir par les liens sacrés du mariage.

Les sociologues énumèrent les méfaits de la ville [...] **Et pourtant** nos rues sont **plus** propres et nos habitations sont **moins** surpeuplées **qu'**autrefois, et on se porte **mieux** en ville **qu'**à la campagne. Le citadin s'y protège **mieux** contre les intempéries, il s'y fatigue **moins**, l'eau qu'il boit à son robinet est médicalement **plus** saine **que** celle de la plupart des puits.

Les médecins nous disent à quel point notre santé physique est menacée, **puisque**, à les entendre, nous mangeons mal, nous respirons mal, nous travaillons mal. **Et pourtant** de nombreuses maladies ont été vaincues. L'homme est **plus** vigoureux **que** jamais, sa vie s'allonge sans cesse, son alimentation fait l'objet de perfectionnement et de **tels** contrôles **qu'**une boîte de conserve de haricots verts est **plus** saine **que** bien des légumes ayant séjourné sur les marchés. [...]

Comment nier que la vie de l'homme s'améliore ? Comment nier qu'il a presque toujours su s'adapter aux conditions que la nature ou lui-même lui imposaient ?

Il est exact que les progrès techniques dus à son ingéniosité sont encore réservés à une minorité d'humains et **que**, même dans nos pays, des tâches défavorisées subsistent, **mais** des meilleures conditions gagnent chaque année un nouveau pays, une nouvelle couche sociale.

Il est exact que chaque amélioration technique a ses inconvénients et **qu'**aucune des pollutions que l'on décrit n'est un leurre : elles ne doivent pas être minimisées, elles sont des dangers certains, évitables pour la plupart. Le ciel de nos villes peut redevenir clair, l'expérience de Londres le prouve. Nos rivières devenues cloaques peuvent redevenir limpides. La Suède le prouve. Nos rues et nos campagnes peuvent être nettoyées.

Le perfectionnement de nos automobiles a fait du permis de conduire un permis de port d'arme, nous avons les moyens de lutter contre l'idiote mortalité liée à la circulation routière.

L'évolution de nos techniques est inévitable, elle est liée à l'insatisfaction de l'homme, à

## Compréhension

30 ses désirs. Personne ne peut arrêter cette marche. A lui de veiller à ce que les avantages en surpassent les conséquences fâcheuses.

Jean-Claude Sournia, *Le Monde* du 12 mai 1972.

### ■ Observer et formuler des hypothèses de sens

- Repérez le titre. Parcourez le texte des yeux (soyez particulièrement attentif(ve) aux mots de liaison en gras ou en couleur, aux champs lexicaux\*). D'où est extrait le texte ? Qui en est l'auteur ?
- En vous référant aux éléments repérés, essayez de deviner le contenu du texte.
- Reproduisez, puis complétez le tableau suivant.

Qui parle ?	Où ?	Quand ?	De quoi ?	A qui ?	Pour quoi faire ?

### ■ Lire et comprendre

1. Quel rôle joue le § 1 ? Relevez-y trois mots de vocabulaire qui montrent que les tenants de cette thèse sont hostiles au progrès.
2. Formulez la thèse adverse\*. Relevez les arguments en faveur de cette thèse.
3. Quel rapport logique exprime le mot de liaison **en rouge** dans les § 2, 3 et 4 ? Montrez que ces paragraphes sont construits sur une opposition. Quel rôle jouent les outils grammaticaux **en vert** ?
4. Formulez la thèse\* défendue par l'auteur.
5. A quel type appartiennent les phrases dans le § 5 ? Sont-ce de vraies questions ? Quel rôle joue ce paragraphe par rapport aux quatre premiers ?
6. Quel rapport logique expriment les mots **en bleu** dans les § 6 et 7 ? Repérez des concessions.
7. Quel rôle joue le dernier paragraphe ?

### ■ Récapituler

- Reproduisez, puis complétez le tableau suivant.

Paragraphes	Structure du texte	Enoncés	Mots de liaison	Rapports logiques

### ■ Pratiquer l'oral

- Formez deux groupes : le camp des partisans du progrès technique, le camp des opposants au progrès.
- Choisissez votre camp.
- Cherchez vos arguments, exprimez votre point de vue.

Vous pouvez reprendre de mémoire certains passages du texte.

Utilisez les structures suivantes.

#### ► Exprimer son avis :

→ Moi, je suis pour le progrès, je n'en ai pas peur, je ne vous le cache pas. Grâce au progrès + arguments...

→ Moi, je suis hostile au progrès, je vous le dis franchement. A cause du progrès + arguments...

#### ► Répondre à un adversaire :

– **en exprimant une opposition franche :**

→ Non, non, non, trois fois non, je ne suis pas du tout d'accord avec toi.

→ Ce que tu dis ne résiste pas à l'analyse.

– **en lui concédant des points :**

→ Bon, je ne dis pas le contraire, ce que tu dis est sans doute vrai, nul ne peut le contester / le nier.

→ Assurément / c'est vrai, le progrès a des avantages / des aspects positifs...

→ C'est vrai, le progrès a des inconvénients / des aspects négatifs.

→ Mais il ne faut quand même pas nier que le progrès a des inconvénients + arguments.

→ Mais il ne faut quand même pas nier que le progrès a des avantages + arguments.

## Séquence 1

## Argumenter : l'art de convaincre

Thème : Le progrès technique, le monde d'aujourd'hui

## Texte 5

## La machine source d'esclavage ou facteur d'affranchissement ?

Prévoir de l'aut

Les expressions « métier moderne », « métier technique » évoquent en bien des esprits l'image d'un ouvrier rivé à sa machine, outil dont il se borne à surveiller la marche, à moins qu'il n'accomplisse un geste unique, mécaniquement. On en conclut que ceux qui ont inventé ce genre de travail étaient des êtres impitoyables, insensibles à toute culture : ils ont soumis l'homme à un esclavage de plus, celui de la machine.

Bien au contraire, répondent les techniciens, c'est la machine qui a libéré l'esclave de mille servitudes : la preuve en est que pour chiffrer l'énergie dont dispose aujourd'hui l'homme grâce à la machine, on a introduit la notion d'« esclaves mécaniques » dont le nombre caractérise précisément le niveau de civilisation matériel d'un pays.

Ni l'une ni l'autre de ces deux thèses ne sont tout à fait vraies, ni tout à fait fausses. Mais les statistiques montrent que c'est la seconde qui contient la plus grande part de vérité. La technique a créé beaucoup moins de métiers ingrats<sup>1</sup> qu'elle n'a supprimé de métiers odieux<sup>2</sup>, ceux par exemple où l'homme n'était utilisé que pour sa force musculaire. Ces métiers disparaissent ou s'humanisent.

Avant de condamner la machine et de lui reprocher les sujétions<sup>3</sup> qu'elle impose – il y en a sans doute et elles sont lourdes –, n'oubliez pas qu'elle a mis fin à la chiourme<sup>4</sup> des galères<sup>5</sup> et considérablement amélioré les conditions des mineurs de fond ou celles des chauffeurs de locomotive. Chaque fois que le rendement du travail n'est plus fonction<sup>6</sup> simple de la peine humaine, mais que s'interpose entre eux un auxiliaire, la machine, il y a progrès social, place faite à la culture.

Louis Armand, *Simple propos*, 1968.

1. Désagréables, déplaisants. 2. Pénibles, durs. 3. Contraintes, obligations. 4. Ensemble des rameurs d'une galère. 5. Bâtiments de guerre à rames. 6. Dépend de.

### ■ Observer et formuler des hypothèses de sens

- Repérez le titre. Parcourez le texte des yeux (soyez particulièrement attentif(ve) aux champs lexicaux\*, aux termes plusieurs fois employés). D'où est extrait le texte ? Qui en est l'auteur ?
- En vous référant aux éléments repérés, essayez de deviner le contenu du texte.

### ■ Lire et comprendre

1. Quel est le thème abordé dans le texte ?
2. Sur ce thème, deux thèses\* s'affrontent. Formulez ces deux thèses. Repérez les arguments en faveur de chacune d'entre elles.
3. Quelle thèse privilégie l'auteur ?
4. Relevez l'argument avancé par l'auteur pour justifier sa position.

## Compréhension

5. « ouvrier rivé à sa machine », « mineurs de fond », « chauffeurs de locomotive », « surveiller la marche de la machine », « force musculaire », « geste unique ».

Classez les expressions ci-dessus dans le tableau suivant.

Métiers ingrats (déplaisants)	Métiers odieux (pénibles, durs)

### ■ Récapituler

- Reproduisez, puis complétez le tableau suivant.

Paragraphes	Structure du texte	Énoncés	Mots de liaison	Rapports logiques

### Retenir

- Dans un texte argumentatif, l'énonciateur\* vise à **faire partager à autrui l'idée qu'il défend**. Comment procède-t-il alors ? Quelle **stratégie** adopte-t-il ?
- Pour convaincre l'énonciataire\* du bien-fondé de son idée, l'énonciateur **fait appel à la raison**. Il recourt alors aux **procédés de raisonnement** (voir fiche 19, pp. 156-157).
- L'énonciateur peut évoquer, dans son énoncé, uniquement son point de vue.
- L'argumentation se fait en général en trois étapes.
  - On **énonce** explicitement la **thèse** qu'on défend et à laquelle on veut rallier autrui.
  - *La télévision constitue un véritable danger pour les enfants.* (thèse)  
(La thèse que l'on soutient est parfois implicite, elle n'est pas énoncée explicitement, le destinataire la devine à travers les arguments et les exemples.)
  - On ne peut se contenter d'énoncer son point de vue, on a besoin de **le justifier**. On avance alors **un ou plusieurs arguments** pour appuyer sa thèse.
    - *La télévision empêche de dormir.* (argument 1)
    - *Elle fait l'apologie de la violence.* (argument 2)
    - *Elle distrait des études.* (argument 3)
  - On **illustre** ses arguments à l'aide d'**exemples concrets** puisés dans l'actualité ou dans l'histoire. On peut aussi se référer à son expérience personnelle.
    - *Beaucoup d'enfants veillent jusqu'à une heure tardive les yeux rivés sur le petit écran.* (exemple 1)
    - *Que voient les enfants sur leur petit écran ? Ils voient des gens qui échantent des coups de poing, et d'autres qui se tirent dessus. La réalité télévisuelle est faite de meurtres et d'agressions.* (exemple 2)
    - *On ne fait pas ses devoirs à la maison, on ne lit plus. On est accaparé par l'image cathodique.* (exemple 3)
- L'énonciateur peut choisir de **faire entendre** dans son énoncé **plusieurs voix** : la **sienne** évidemment et **celle de ses adversaires**. Il évoque, dans son propre énoncé, les thèses de ses adversaires, pour en montrer les points faibles et ainsi **les réfuter**.

## Production écrite

## Atelier de montage d'énoncés

→ Reconstitution de textes

### ▶ Jouer à l'apprenti essayiste

Essayiste en herbe, à votre plume !

#### Activité 1

Voici deux productions écrites, l'une sur le thème d'Internet, l'autre sur celui de la vie à la campagne. Retrouvez l'ordre logique des phrases ou des propositions de ces deux productions écrites en vous guidant par les indices que contiennent les phrases de chacune des deux productions.

#### → Sur le thème d'Internet

- 2/ a) Oui, toutes ces critiques sont tout à fait fondées, nul ne peut les réfuter.
- b) A preuve, désormais on peut faire ses achats à distance, on peut réserver son billet d'avion ou de train sans se déplacer, ainsi évite-t-on la cohue, les bousculades, les attentes inutiles.
- c) En effet, ce moyen de communication est devenu une source de dépravation :
- d) Enfin, Internet rapproche les hommes :
- e) Tout d'abord, la Toile nous facilite la vie.
- f) En outre, il existe des sites qui incitent à la haine raciale et d'autres qui font l'apologie de la violence.
- g) Internet fait l'objet de vives critiques.
- h) Au total, Internet est une invention remarquable ; il nous appartient d'en faire un bon usage.
- i) Il n'en reste pas moins qu'Internet a aussi de nombreux avantages.
- j) Par ailleurs, le Web est un moyen d'instruction inégalable.
- k) la preuve en est qu'on y diffuse des images obscènes qui risquent de choquer aussi bien les enfants que les adultes.
- l) Grâce à cet outil, on a désormais accès à toutes les connaissances, de quelque nature qu'elles soient.
- m) il permet de mieux connaître l'autre ; on ne s'est jamais senti aussi proche les uns des autres, grâce notamment à la Toile.

#### → Sur le thème de la vie champêtre

- a) Enfin, à la campagne, on est plus solidaire, on est très proche les uns des autres, on est à l'écoute de tous ceux et celles qui sont dans l'adversité.
- b) Rien ne vaut la vie champêtre.
- c) Par ailleurs, les risques de pollution à la campagne sont presque inexistantes : l'air est très pur, on respire parfaitement bien.
- d) J'entends souvent dire qu'à la campagne, on s'ennuie à mourir et que, de plus, on s'y fatigue beaucoup.
- e) D'abord, à la campagne, il règne un véritable climat de sérénité : on n'est guère stressé.
- f) En ville, par contre, il règne une indifférence totale, on ne pense qu'à soi. Si vous êtes dans la détresse, nul ne pensera à vous, vous serez livré à vous-même, autour de vous sera érigé un mur d'insensibilité.
- g) En ville, en revanche, on vit dans une perpétuelle angoisse. Les gens sont très tendus.
- h) On est exposé à toutes sortes de bruits : le klaxon des voitures, le vrombissement des moteurs, le bruit des marteaux-piqueurs.
- i) Voilà des critiques qui ne résistent pas à l'analyse factuelle.
- j) En somme, on est beaucoup plus heureux à la campagne qu'en ville.
- k) Il n'en est rien. L'habitant de la campagne ne s'ennuie guère et ne se fatigue point.
- l) En ville, au contraire, on respire mal, on inhale à longueur de journée des gaz toxiques.

#### Activité 2

Sur le thème du téléphone portable, produisez un texte s'inscrivant dans le canevas suivant.

- Introduction

## Séquence 1

## Argumenter : l'art de convaincre

Thème : Le progrès technique, le monde d'aujourd'hui

## ■ Canevas de la polyphonie énonciative

## 1.

Structure du texte	Énoncés		Mots de liaison
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thèse adverse (voix des partisans ou des détracteurs de...)</li> </ul>	<p><b>Pour</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains ou d'aucuns pensent / soutiennent / affirment / allèguent que + <b>proposition</b> (pour)</li> <li>- On n'hésite pas à défendre / à faire l'éloge de + <b>nom</b></li> <li>- On ne cesse de défendre / de faire l'éloge de + <b>nom</b></li> <li>- On défend ardemment / avec force / énergiquement / avec vigueur / vigoureusement + <b>nom</b></li> <li>- Les éloges à l'endroit de + <b>nom</b> + vont bon train</li> <li>- On ne cesse d'encenser / de louer / de faire l'éloge de + <b>nom</b></li> <li>- On fait un vrai plaidoyer en faveur de + <b>nom</b></li> </ul>	<p><b>Contre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains ou d'aucuns pensent / soutiennent / affirment / allèguent que + <b>proposition</b> (contre)</li> <li>- On n'hésite pas à critiquer / à condamner + <b>nom</b></li> <li>- On ne cesse de critiquer / de condamner + <b>nom</b></li> <li>- On attaque violemment / avec véhémence / avec furie + <b>nom</b></li> <li>- Les critiques contre + <b>nom</b> + fusent</li> <li>- On reproche à / on accuse + <b>nom</b> + de + <b>infinitif</b></li> <li>- On dresse un véritable réquisitoire contre + <b>nom</b></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arguments</li> </ul>	- ...	- ...	- En effet
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conclusion partielle</li> </ul>	- Si l'on en croit les partisans de + <b>nom</b> + <b>proposition</b> (pour)	- Si l'on en croit les détracteurs de + <b>nom</b> + <b>proposition</b> (contre)	- Donc / alors
<b>Transition</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfutation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non, je ne suis pas d'accord - je conteste - je ne marche pas - c'est complètement faux - c'est un énorme contresens - tout cela est faux / inexact</li> <li>- je réfute ces allégations - je n'adhère pas à ces thèses - je ne souscris pas à ces thèses - je ne partage pas cet avis - je récusé fondamentalement votre thèse - votre thèse ne résiste pas à l'analyse - vos arguments sont irrecevables.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concession</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui, assurément / certainement / bien évidemment / bien entendu tout cela est vrai, c'est indéniable. Nul ne peut nier cela...</li> <li>- N'oublions pas que + <b>proposition</b> - On ne peut nier que + <b>proposition</b></li> <li>- Il n'en reste pas moins que + <b>proposition</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certes</li> <li>- Mais / cependant / néanmoins</li> </ul>

## Production écrite

Structure du texte	Enoncés	Mots de liaison
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Votre thèse (pour ou contre)</li> </ul>	- ...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arguments et exemples</li> </ul>		
– Argument 1	- ...	– D’abord
– Exemple 1	- ...	– Pour preuve / la preuve en est que + un exemple
– Argument 2	- ...	– De plus
– Exemple 2	- ...	– Par exemple
– Argument 3	- ...	– Par ailleurs
– Exemple 3	- ...	– J’en veux pour preuve
etc.		
– Dernier argument	- ...	– Enfin
• Conclusion générale	- ...	– En somme / en définitive / au total

## 2.

Structure du texte	Enoncés	Mots de liaison
• Thèse 1 (voix des partisans ou des détracteurs)	– Selon certains + <i>thèse</i> (pour ou contre) – Certains / d’aucuns soutiennent / affirment / allèguent + que + <i>thèse</i> (pour ou contre)	
• Un ou plusieurs arguments en faveur de la thèse 1	- ...	– En effet / en outre / de plus / par ailleurs / enfin
• Un ou plusieurs exemples	- ...	
• Conclusion partielle	- ...	– Donc / alors

# **Bibliographie**

**bibliographie**

Abercrombie. (1972 :64), in Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales, "approche interactionnelle et structure des conversations"*, Paris, A .Colin, 1990.

Abric .J-C. (1987 :56), in Vion R, *Analyse des interactions*, Hachette livre, 1992.

Alber .J-L & Py .B, *interlangue et conversation exolingue*. Cahiers du département des langues et des sciences du langage, 1, Université de Lausanne, 2004.

Alles-Jardel .M, « *psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère* », 1997.

Alles-Jardel « *L'Acquisition d'une langue étrangère et le développement cognitif de l'enfant durant la période opératoire* », Chemins actuels, n ° 64, Juin, 2003.

Anderson .P, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 1999.

Ansart . P, *Les sociologies contemporaines*, Paris, Le seuil, col. « Points », 1990

Astolfi .J-P, *L'erreur, outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.

Bailly .D, *Didactique de l'anglais*, vol.1 et vol. 2, Nathan, 1997.

Bakhtine .M, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, éditions de minuit, 1977.

Bange .P, « *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)* », AILE n°01, 1992.

Baylon, (1991 :39-40), in Hélot. C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007.

Benveniste .E, *problème de linguistique générale*, tome 2, Paris, 1966.

Besse .H, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier/ CREDIF « essais », 1985.

Besse .H, « *Langue maternelle, seconde et étrangère* », le Français aujourd'hui n° 78, 1987.

Bibeau .G « *La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques* », Bulletin de L'ACLA (Association canadienne de linguistique appliquée), 1983.

Bruner (1983) in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.

Bruner .J-S, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, Paris, 1991.

- Castellotti .V, *la langue maternelle en classe de langue étrangère*, édition Michèle Grandmangin, 2001.
- Cuq .J-P, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Didier-Hatier, 2005.
- Charaudeau P & al, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris, 2002.
- Coulon .A, « *Qu'est ce que l'ethnométhodologie ?* », Paris, PUF, col. « Que sais-je ? », 1986.
- Calvet .L-J, *La sociolinguistique*, Collection, Que sais-je ?, 6<sup>e</sup> édition mise à jour, 2009.
- Cambra .M & Nussbaum .L, « *Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant* », études de linguistique appliquée, n°108, 1997.
- Cenoz .J, « *l'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque* », Acquisition et interaction en langue étrangère, 1997.
- Cicurel, F, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE Internationale, 1984.
- Cicurel, F, « *La polyphonie des discours tenus en classe de langue et leur dimension socioculturelle* », communication au 2<sup>e</sup> colloque de Bagni di Luca, in bulletin de la recherche linguistique URL 4, Publications de l'Institut National de Langue Française CNRS. 1988
- Coste .D, *Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants*, 1991.
- Cuq .J-P & Gruca .I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, nouvelle édition, presses universitaires de Grenoble, Didier-Hatier, 2005.
- Dabène, L. *Pour une taxinomie des opérations métacommunications en classe de langue*, étude de linguistique appliquée, n°55, Paris, Didier, 1984.
- Dabène, L. & al. *Variations et rituels en classe de langue, Langues et Apprentissage des langues*, Hatier, Paris, 1990.
- Dabène, L. « *Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères* », 1992.
- Dabène .L, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, « F », 1994.
- Dannequin, C. in Cicurel, F, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international, 1984.
- Dausendschön .G & Krafft .U, *éléments pour l'analyse du SLASS. Communication au 3<sup>e</sup> colloque du réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*, Bielefeld, 1990.

Dausendschön-Gay .U & Krafft .U, *Rôle et face conversationnels*. À propos de la figuration en situation de contact. In C. Russier et al, 1991.

Defays .J-M, *Le français langue étrangère et seconde*, 2003.

De Pietro .J-F & al, *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue*. In D. Weil & H Fugier (éditions), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 1989.

De Pietro.J.F, Matthey. M, Py. B, *Les SPA dans la conversation exolingue*, Strasbourg, 1989.

De Pietro .J-F & Schneuwly .B, « *Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle ?* », *Etudes de linguistique appliquée*, n °120, didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, 2000.

Doise. W, *Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale*, Connexion, 1983.

Dubois .J, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.

Ducrot .O & Schaeffer .J-M, *nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, édition du seuil, 1995.

Duquette .L, « *Les habiletés réceptives : Situation actuelle et perspectives pédagogiques* », Les presses de l'université d'Ottawa, 1989.

Durkheim .E, *les règles de la méthode sociologique*, Paris, Quadrige/PUF, 23<sup>e</sup>édition, 1987.

Flahault . F (1978 :58), in Vion, R. *La communication verbale*, Edition Hachette, 1992.

Frauenfelder .U & Porquier .R, « *Les voies d'apprentissage en étrangère* », travaux de recherche sur le bilinguisme, 1979.

Frauenfelder, U.& Porquier, R. *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*, 1980.

Frawley, W & Lantolf, J. P. *Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective*. Applied linguistics, 1985.

Galisson .R, *D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris 1980.

Gaonac'h .D, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1987.

Germain .C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international « DLE », 1993.

- Goffman E, *la mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*, 1973.
- Goffman .E, *les rites d'interaction, les éditions de minuit*, (1974b).
- Goffman .E, *les moments et leurs hommes*, Paris, le seuil/Editions de minuit. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin, 1988.
- Goffman .E, *le parler frais d'Erving Goffman*. Actes du colloque de Cerisy-la-salle, 1989.
- Grosjean, (1985), In Hélot. C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007.
- Guberina .P (1972 :10-11), in Germain .C, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international « DLE », 1993.
- Gulich & Kotschi (1983 :305) in Vion, R. *La communication verbale*, Edition Hachette, 1992.
- Gumperz .J, *engager la conversation, « introduction à la sociolinguistique interactionnelle »*, éditions de minuit, 1989.
- Gurvitch, in Mead .G-H, *l'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF, 1963.
- Habermas .I, *logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, Col. « Philosophie d'aujourd'hui », (1987b).
- Hamers & Blanc, *Bilingualité et bilinbualisme*. Bruxelles : Margada, 1983.
- Helot .C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007.
- Hasan .R, in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.
- Hymes .D, vers la compétence de communication, Paris, Crédif-Hatier, col. « LAL », 1984.
- Hymes .D, *langage et société, "héritages et débats"*, n° 139, 2012.
- Johsua (1996), in Minder .M, *Didactique fonctionnelle, " Objectifs, stratégies, évaluation "*, le cognitivisme opérant, 9<sup>e</sup>édition, 2007.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, A.Colin, 1980.
- Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990.

Krashen (1985 :2-7), in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.

Labov .W, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1983.

Lakoff .R, (1973 :303), in Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales*, Armand colin, Paris, 1990.

Lantolf .J-P, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000.

Linton .R (1977 :71-72) in Charaudeau .P & al, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris, 2002.

Luc. C, « *Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire* », Repères, n° 6, 1992.

Ludi & Py, *Etre bilingue*, Berne : lang, 1986.

Mackey, (1982), In Moreau .M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Pierre Margada, 1997.

Marc .E & Picard .J, *L'interaction sociale*, Col. « Le psychologue », PUF, Paris, 1989.

Martinez .P, *La didactique des langues étrangères*, Editions “Que sais-je?”, Paris, 1996.

Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.

Matthey .M, *Les langues et leurs images*, Actes du colloque international, Neuchâtel, Mars 1997.

McLaughlin .B & Heredia .R, *Information-processing approaches to research on second language acquisition and use*, 1996.

Meirieu et Grangeat, (1997 :177) in Minder .M, *Didactique fonctionnelle, “ Objectifs, stratégies, évaluation ”, le cognitivisme opérant*, 9<sup>e</sup>édition, 2007.

Minder .M, *Didactique fonctionnelle, “ Objectifs, stratégies, évaluation ”, le cognitivisme opérant*, 9<sup>e</sup>édition.2007.

Mondada L, « *Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques* », TRANEL, 1995.

Mondada .L, « *L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction* » : “ *procédures de catégorisation des locuteurs* ”, dans langage, n°134, 1999.

Moreau .M-L, *Sociolinguistique, concepts de base*, Pierre Margada, 1997.

- Moore .D, « *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école* », AILE, n°7, 1996.
- Park .R-E, *Race and culture*, New York, The free press, édition, 1990.
- Petit Robert (2000 :250), in Hélot. C, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, édition L'Harmattan, Paris, 2007.
- Piaget .J, *la représentation du monde chez l'enfant*, cité introduction, 1980.
- Pike .K-L, (1967 :39), in Matthey. M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.
- Plantin. C, *L'argumentation*, Mémo Seuil, Paris, 1996.
- Porquier .R, « Stratégies de communication en langue non maternelle ». *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, Université de Neuchâtel, 1979. « communication exolingue et apprentissage des langues » in *acquisition d'une langue étrangère*, n°3, Presses de l'université de Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis et centre de linguistique appliquée de l'université de Nauchâtel, 1984.
- Puren .C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE international « DLE », 1988.
- Py .B, « *L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction* », DRLAV, 1989.
- Py .B, *Les stratégies d'acquisition en situation exolingue*, le français dans le monde. Recherches et applications, 1990.
- Py .B, « *Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique* », Crédif-Hatier, LAL, 1994.
- Py .B, « *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue* », ELA, 2000.
- Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008.
- Rolland .D, in Robert .J-P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris, 2008.
- Rubi .S, (1988) in Matthey .M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.
- Sacks .H, « *Perspectives de recherche* », *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales III* (« Arguments ethnométhodologiques »), 1978.
- Saussure .F, *cours de linguistique générale*, Paris, Payot, (1916)/1972.
- Schegloff .E, « *entre micro et macro : contextes et relations* », sociétés, 1987.

- Scherer. (1984 :73-4), in Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales, "approche interactionnelle et structure des conversations"*, Paris, A.Colin, 1990.
- Schutz .A, *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Klincksieck. (original publié en 1971), 1987.
- Selinker .L, « *L'interlangue* », IRAL, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10, n°3, 1972.
- Swain & Lapkin (1998 :70), in Matthey M, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Editions scientifiques européennes, Bern, 1996.
- Van Dijk (1977:191), in Kerbrat-Orecchioni .C, *les interactions verbales, « approche interactionnelle et structure des conversations »*, Armand colin, Paris, 1990.
- Van Dijk (1979) in Cicurel, F, *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international, 1984.
- Vasseur .M-T, « *La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs* »in *BUSCILA, L'interaction*, 1989.
- Vasseur .M-T, *Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère*. In C. Russier et al, 1991.
- Vasseur. M-T & Grandcolas. B, « *Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère ? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère ?*», LINX, n°36, 1997.
- Véronique .D « *Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : Friches et chantiers en didactique des langues étrangères* », Etudes de linguistique appliquée, n°120, didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition, 2000.
- Vion .R, *La communication verbale « analyse des interactions »*, Edition Hachette, 1992.
- Vion .R, « *l'analyse des interactions* », la construction interactive des discours de la classe de langue, cahiers du CEDISCOR, n°4, publication de l'université Paris III, 1996.
- Vogel .K, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse : P.U. Du Mirail, 1995.
- Vygotski .L-S, *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), Paris : Messidor (Terrains), 1985.
- Watzlawick & al, (1972 :52) in Vion .R *La communication verbale, « analyse des interactions »*, Edition Hachette, 1992.
- Winkin, *la nouvelle communication*, Paris, le Seuil, 1981.

# Tables des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>I</b>
<b>Dédicace</b> .....	<b>II</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>III</b>
<b>Sommaire</b> .....	<b>IV</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre I : Interaction et approches interactionnelles</b> .....	<b>9</b>
Introduction .....	<b>10</b>
1- L’histoire interactionnelle .....	<b>11</b>
1.1- L’interaction “définition” .....	<b>12</b>
1.2- L’interaction verbale .....	<b>14</b>
2- Les approches interactionnistes .....	<b>15</b>
2.1- Les approches ethno-sociologiques .....	<b>16</b>
2.1.1- L’ethnographie de la communication .....	<b>16</b>
2.1.2- L’ethnométhodologie .....	<b>18</b>
2.1.2.1- l’indexicalité .....	<b>20</b>
2.1.2.2- la réflexivité .....	<b>21</b>
2.1.2.3- l’accountability .....	<b>21</b>
3-L’apprenant « sujet psychologique » au sujet social .....	<b>21</b>
3.1- Le dialogisme .....	<b>22</b>
3.2- Le sujet chez Mead .....	<b>23</b>
3.2.1-l’image sociale .....	<b>23</b>
3.2.2- le rôle .....	<b>24</b>
4- Dramaturgie et figuration .....	<b>25</b>
4.1- Dramaturgie .....	<b>26</b>
4.2- Figuration .....	<b>26</b>
5- L’intersubjectivité .....	<b>28</b>
5.1- les représentations .....	<b>28</b>
6- L’ordre de l’interaction.....	<b>29</b>
6.1- Les fonctions de l’interaction verbale .....	<b>30</b>
6.1.1- Construction du sens .....	<b>30</b>
6.1.2- Construction de la situation .....	<b>32</b>
6.1.3- Construction de la relation .....	<b>38</b>
6.1.3.1- Rôle, Statut et rapport de places .....	<b>40</b>
7- Le matériau sémiotique et relation interpersonnelle .....	<b>44</b>
7.1- le rôle du paraverbal et du non verbal dans l’interaction à dominante verbale	<b>44</b>
8- Communication exolingue et interactionnisme .....	<b>47</b>
8.1- Distinction entre approche éémique Vs étique .....	<b>47</b>
8.2- L’interactionnisme Vygotskien .....	<b>48</b>
8.2.1- Le rôle du social dans le développement cognitif.....	<b>50</b>
9- Exolinguisme et acquisition .....	<b>51</b>
9.1- Les interactions de tutelle : Format et étayage .....	<b>53</b>
9.1.1- le format .....	<b>53</b>
9.1.2- l’étayage « le rôle de l’enseignant » .....	<b>54</b>
9.1.3- Bifocalisation, SPA et Contrat didactique .....	<b>56</b>

Conclusion.....	59
<b>Chapitre II : La L1 en classe de langue étrangère et contact des langues</b>	<b>62</b>
Introduction .....	63
1- définition de quelques concepts .....	64
1.1- Langue maternelle .....	64
1.2- Langue étrangère .....	66
1.3- Langue seconde .....	67
2- Le rôle et statut de la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la L2 – une histoire pleine de rebondissements .....	68
3- L'approche communicative .....	71
3.1- Les objectifs à atteindre .....	72
3.2- de la compétence linguistique à la compétence communicative .....	73
3.3- Evènement de parole ou de communication .....	76
3.4- L'acte de parole .....	77
3.4.1- contrat de parole .....	79
3.5- La centration sur l'apprenant .....	81
3.5.1- de la centration sur la méthode à la centration sur l'apprenant .....	81
3.5.2- l'analyse des besoins .....	83
3.5.3- de l'évaluation sélective à l'évaluation formative .....	84
3.6- les documents authentiques .....	86
4- du mécanisme au cognitivisme .....	87
4.1- la fonction du « déjà là » .....	89
5- L'appropriation .....	90
5.1- l'acquisition .....	90
5.2- l'apprentissage .....	91
6- L'interaction : apprendre et enseigner.....	92
7- La méthode naturelle de Krashen (input hypothesis) .....	92
8- de l'input à l'output .....	94
9- Les stratégies d'apprentissage .....	96
10- L'apport du bilinguisme sur l'acquisition de la L2 .....	98
10.1- L'interlangue .....	101
10.2- L'erreur .....	102
10.3- Contact des langues et alternance codique.....	104
11- L'apport de l'approche socioculturelle sur l'acquisition d'une langue étrangère.....	106
Conclusion.....	109
<b>Chapitre III : le recueil des données</b> .....	<b>111</b>
1- Méthodologie et démarches d'analyse.....	112
2- Objectifs et délimitation du terrain d'intervention .....	114
2.1- Population d'étude.....	114
3- analyse du corpus : recueil et traitement des données .....	115
3.1- Transcription des données.....	117
3.2- Analyse des données.....	117
3.3- Présentation du corpus.....	118

4- Motivation du choix du texte argumentatif.....	119
4.1- Panorama sur les pragmatiques de l'argumentation.....	120
4.2- Les discours autour du mot argumentation.....	120
4.3- formation des dyades.....	121
4.4-Déroulement de la séance.....	121
<b>Chapitre IV : Alternier les langues ; pour quoi faire ?.....</b>	<b>130</b>
Introduction .....	131
1-Le rôle de l'alternance codique et l'espace interactif dans la co-construction des rôles interactifs.....	132
2- Le contexte d'enseignement / apprentissage .....	141
2-1 Milieu endolingue /milieu exolingue.....	141
3- La situation sociolinguistique des acteurs.....	142
3.1- L'enseignant .....	142
3.2- L'apprenant .....	143
3.2.1-Le parler vernaculaire.....	144
3.2.2-La langue scolaire.....	144
4- Rituel communicatif et mise en scène dans un cours de langue.....	145
5- Les obligations professionnelles d'un enseignant de langue.....	145
5.1- Faire produire.....	146
5.2- Faire comprendre.....	149
5.3- Arbitrer.....	151
5.4- La notion d'habitus.....	153
5.4.1- L « 'habitus didactique ».....	153
6- L'implication du sujet dans son apprentissage.....	156
6.1 La prédominance du sujet apprenant dans la tâche.....	156
6.2- Les marqueurs.....	158
6.2.1- l'activité énonciative.....	159
6.2.1.1- La référenciation.....	159
6.2.1.2- Les marqueurs centrés sur l'énonciateur lui-même.....	160
6.2.2- la négociation du sens .....	161
6.2.2.1- L'incise métalinguistique.....	161
6.2.2.2- L'utilisation de la paraphrase explicative.....	164
6.2.2.3- La négation métalinguistique.....	166
6.2.2.4- La prise à témoin du récepteur.....	166
6.2.3- l'argumentation .....	167
6.2.3.1- les modes de formulation.....	167
6.2.3.2- Activité et stratégie de construction de l'interaction.....	168
6.2.4- la gestion de la dimension discursive .....	170
6.2.5- la construction de l'interaction pédagogique.....	171
6.2.6- La recherche de l'avantage.....	173
6.2.6.1- Prédominance marquée par le choix de la L2 .....	174
6.2.6.2- La L2 taxème marqueur de position haute : une réalité inégale.....	179
7- Rituel communicatif et mise en scène dans un cours de langue : centration sur La forme.....	189

8 -Répartition des alternances codiques et rapport de places : rôle de l'enseignant Versus le rôle de l'apprenant .....	193
8.1- Répartition des formes de l'alternance codique : discours apprenant versus discours apprenant.....	195
8.2 -Répartition des alternances codiques selon les locuteurs et selon le choix des. Langues L1 et L2.....	197
9- Les reprises réitératives .....	199
10- Les modalités d'évaluation.....	201
10.1- L'évaluation mutuelle.....	201
10.2- Accorder une place de choix à l'autoévaluation.....	202
Conclusion.....	203
<b>Chapitre V : Acquisition de L2 dans une perspective vygotkienne .....</b>	<b>205</b>
Introduction.....	206
1-L'apprentissage de L2 vu par Vygotsky .....	207
1.1-Le langage égocentrique.....	209
1.2-le concept de régulation.....	210
2- Les séances de tutorat et zone proximale de développement de l'interlangue (SPA, contrat didactique et collaboration).....	211
2.1- objectif de l'analyse.....	211
2.2- Les indices de la zone proximale de développement .....	212
2.3- Les modalités de réglages .....	213
2.4- L'ajustement de l'enseignant.....	217
2.5- Le traitement des données par l'apprenant.....	218
2.6- La résistance à l'hétérostructuration.....	219
2.7- ZPD et conscience linguistique.....	220
2.7.1- conscience linguistique à dominante morphosyntaxique.....	221
3- Les niveaux d'analyse en psychologie sociale selon Doise.....	223
3.1-Occurrences donnée-prise et niveaux d'analyse.....	224
4- La L1 en classe de langue étrangère : Apport cognitif.....	226
4.1- La L1 : Un réconfort intrapsychologique.....	226
4.2- La L1 : Un tremplin interpsychologique.....	234
Conclusion.....	237
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>239</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>246</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>263</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>271</b>