

## **SOMMAIRE**

*INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE*

*HYPOTHESES DE RECHERCHE*

### **PREMIERE PARTIE**

#### **CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE**

**CHAPITRE 1 : LE FRANÇAIS EN ALGERIE - APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE**

**CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE**

**CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE – OUTILS PRATIQUES ET  
THEORIQUES**

### **DEUXIEME PARTIE**

#### **POUR UNE DESCRIPTION DES INTERACTIONS VERBALES COMME MOTEUR DES APPRENTISSAGES**

**CHAPITRE 1 : A LA CROISEE DE LA DIDACTIQUE ET DE L'ACQUISITION**

**CHAPITRE 2 : INTERACTION ET ACQUISITION LANGAGIERE**

**CHAPITRE 3 : LES SITUATIONS D'INTERACTION - DESCRIPTION ET  
ANALYSE**

### **TROISIÈME PARTIE**

#### **OBSERVATION DES INTERACTIONS VERBALES EN CONTEXTE SCOLAIRE ET NON SCOLAIRE**

**CHAPITRE 1 : L'ECHANGE VERBAL EN FRANÇAIS EN CLASSE DE LANGUE**

**CHAPITRE 2 : L'INTERACTION EN DEHORS DE LA CLASSE DE LANGUE**

**CHAPITRE 3 : CARACTERISTIQUES INTERACTIONNELLES FAVORISANT  
L'APPREN-TISSAGE LINGUISTIQUE**

## INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE

Notre recherche doctorale s'appuie préalablement sur notre activité professionnelle, en l'occurrence l'enseignement universitaire en cycle de graduation. En effet, enseignante au département de français de Mostaganem depuis quelques années, nous avons eu l'opportunité d'observer des pratiques langagières dans la langue enseignée, en l'occurrence le français, et de développer des réflexions sur ces pratiques exercées par les étudiants. Cette expérience nous amène à proposer une réflexion sur les différentes formes du français qui sont aujourd'hui enseignées. Notre objet de recherche est donc sous-tendu, initialement, par des expériences professionnelles personnelles.

Commençons par réfléchir à la notion d'interaction verbale et à la poser comme une résultante de la démarche pragmatique. Cette dernière, soulignons-le, ne considère pas le langage comme un tout achevé et structuré. Pour cette science, l'utilisation du langage dépend fortement du contexte dans lequel elle s'effectue, et de la participation du locuteur à une situation d'interlocution. Le langage n'est pas une activité isolée dans la mesure où il se développe à l'intérieur d'un réseau de rapports humains interactifs.

Cette démarche s'appuie sur la constatation que, dans un échange oral, l'utilisation du langage par un locuteur n'a pas seulement pour but d'exprimer un contenu, mais d'influer sur ses interlocuteurs. La réciproque étant également vraie, on emploie le mot "inter-action". L'énonciateur n'est pas vu comme émetteur d'un message qui serait adressé seulement à un récepteur, mais comme un participant à une activité commune. Le point de départ de l'analyse des interactions verbales est donc le contexte d'une conversation, dans lequel des participants interviennent et par là interagissent. L'interaction verbale pourra être définie comme l'unité

immédiatement inférieure à celle de la conversation.

Toutefois, l'analyse des interactions verbales s'appuie sur la conception d'une conversation idéale dans laquelle tout fonctionnerait d'une manière optimale. Elle se doit d'observer des principes d'intelligibilité, d'informativité et de sincérité sans lesquels la conversation cesserait d'être intéressante pour les interlocuteurs, ou les entraînerait à ne plus coopérer. Dans la réalité, on observe que peu de conversations fonctionnant ainsi, dans la mesure où de nombreux événements souvent interprétés à tort comme des *ratages* (silences, prises de paroles trop longues ou impertinentes, interruptions, chevauchements, malentendus) interviennent dans ces conversations.

Dans le cadre de notre expérience personnelle et de notre pratique professionnelle dans l'enseignement du français, nous avons constaté que, dans les méthodes de FLE, les dialogues sont en fait essentiellement basés sur le mode des discours écrits où on ne retrouve aucune des caractéristiques ci-dessus. Au-delà des caractéristiques de surface (présence de plusieurs locuteurs et alternance des prises de parole), le fonctionnement de l'interaction n'y est pas fondamentalement présent. L'homogénéité thématique, le mode d'enchaînement des contenus ainsi que les constructions syntaxiques relèvent de l'écrit. L'habitude des dialogues littéraires, qui ont peu de choses en commun avec la plupart des dialogues naturels, n'est probablement pas étrangère à la représentation qui vient spontanément à l'esprit et que nous retrouvons dans les manuels de langue – et donc souvent dans les cours de langue.

Cela remet quelque peu en cause la référence à l'approche communicative mise en avant par la plupart des méthodes de langue, entre autre en français. Si cette approche se définit comme le respect, dans les documents et activités proposés aux apprenants, de règles de la communication verbale « naturelle », on voit que, pour ce qui relève des interactions, l'écart peut être important entre la déclaration d'intention et la réalité de l'enseignement. Et de fait, nous nous interrogeons sur les caractéristiques des dialogues fabriqués pour les besoins de l'enseignement qu'on

trouve couramment dans les manuels et dans les séances d'enseignement. Il faut noter que les recherches menées sur les interactions verbales, notamment celles de Kerbrat-Orecchioni (1990), ou celles de Cicurel sur la classe de langue, ouvrent la voie à des confrontations intéressantes entre les représentations du français oral véhiculées par les situations d'enseignement et la réalité des discours oraux en français. Au sein de ce vaste domaine, nous mettrons ici l'accent sur les différentes façons dont les locuteurs gèrent l'enchaînement discursif dans leurs productions verbales, en particulier dans deux types de situations d'interaction en français, le discours pédagogique appelé dans notre étude « corpus formel » (A) et le dialogue entre amis (entre pairs), que nous appellerons « corpus informel » (B). Ce couplage, qui peut surprendre a priori, correspond en fait aux deux types de discours qu'on peut considérer comme déterminants dans la formation linguistique des étudiants algériens. Car nous posons l'hypothèse que, dans ces deux situations, les étudiants à la fois utilisent et apprennent la langue française et des savoirs métalinguistiques.

Nous aurions pu nous attacher à observer uniquement les échanges verbaux menés dans un milieu informel. Cependant, nous avons choisi de les comparer avec ceux qui sont réalisés à l'université, cette dernière étant le lieu de déploiement d'une intense activité métalinguistique, en ce sens que la langue est l'objet de l'enseignement/apprentissage, ainsi que le moyen par lequel l'enseignement est dispensé. Le recours à une optique comparative nous semble pouvoir mettre en relief les éventuelles spécificités inhérentes aux activités métalinguistiques et pouvant contribuer à l'appropriation de la langue hors de la classe. Il faut noter que cette optique comparative est rendue possible par notre prise en compte de la langue comme vecteur central extra et intra- institutionnel. Nous en observerons à la fois les aspects interactionnels et certains aspects linguistiques.

Cette prise en compte a pour arrière-plan le paradigme suivant : ce à quoi vise la classe n'est pas de faire parler couramment les apprenants avec l'enseignant, mais de transmettre/acquérir les connaissances nécessaires pour que les apprenants n'aient pas de difficultés lorsqu'ils pratiquent le français en dehors de la classe de langue. Tout cela nous amène à dire que, si la classe de langue vise la pratique du

français en situation « réelle », il pourrait y avoir des activités qui ressembleraient à la réalité langagière sociale et qui mettraient en valeur l'appropriation de la langue en situation « réelle »<sup>1</sup>. Dans ce cas, il y a lieu d'examiner avec attention les types de compétences dont peuvent faire preuve les étudiants hors de la classe, puis d'observer jusqu'à quels degrés leur langage peut servir la classe de langue et y intervenir.

Autrement dit, dans le cas où les échanges verbaux en classe de langue ne contiendraient pas de telles activités et seraient constitués exclusivement d'exercices grammaticaux ou fabriqués, les apprenants se heurteraient à un écart non négligeable entre leur pratique du français et ce qu'ils apprennent en classe de langue. C'est cet écart que devrait remplir un rapprochement entre la réalité discursive et interactive et les activités à mener en classe de langue ; ce en quoi l'analyse des dialogues dans ces deux types de situation d'interaction peut, nous a-t-il semblé, contribuer au domaine de la didactique des langues, et particulièrement à la didactique de l'oral. Il faudra évidemment pour cela légitimer les pratiques langagières hors de la classe comme des pratiques dignes d'intérêt et d'observation - ce à quoi ne mène pas la notion de « français langue étrangère » que nous éviterons désormais, car elle nous semble peu adaptée à la situation algérienne, nous y reviendrons.

Le but de notre recherche est donc construit autour de la problématique suivante : dans quelle mesure l'usage de la langue française non scolaire est-il proche ou différent de celui que l'on observe en classe de langue ? Comment peut-on décrire cette continuité/discontinuité ? Quelles sont les ressemblances ou les différences entre les dialogues menés en situation réelle, et ceux utilisés en classe de langue ? Peut-on rapprocher le processus d'appropriation d'une langue étrangère avec la situation dans laquelle cette dernière est utilisée comme moyen de communication ou considérée comme objet de l'apprentissage ? Enfin, dans quelle mesure une analyse des interactions verbales en situation réelle peut-elle apporter

---

<sup>1</sup>. Nous utiliserons désormais le mot « réel » pour désigner des situations hors de classe. Ce qui est loin de signifier que les situations scolaires ne sont pas réelles, elles sont néanmoins institutionnelles et se distinguent des premières.

une contribution à la didactique des langues ?

Notons que, sur le plan méthodologique, la création même de ce type d'étude nécessite sans doute une approche quelque peu différente de celle qui préside actuellement à l'élaboration des dialogues dits didactiques dans les manuels. S'il est en effet relativement aisé d'imaginer et d'élaborer des dialogues construits sur le modèle de l'écrit, il est en revanche beaucoup plus difficile d'"imaginer" de véritables dialogues interactifs dans la mesure où ceux-ci comportent une part importante de spontanéité et d'improvisation.

Partant de ce constat, notre réflexion se propose de dépasser la simple visée de l'interaction verbale, non comme un phénomène statique mais comme un phénomène dynamique. Il nous sera possible de procéder à notre analyse après avoir enregistré des conversations en situation réelle (conversation entre amis, dans la vie courante) et des dialogues institutionnels pédagogiques en classe de langue (milieu universitaire), : on risque de conclure à l'absence de dialogues pédagogiques porteurs des caractéristiques les plus fréquentes en situations réelles. Et on peut craindre que cette uniformité ne permette pas vraiment de préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle sociale, que ce soit en Algérie, en France ou dans d'autres lieux francophones. Il serait possible d'éviter l'enfermement dans la comportementalisation de l'interaction verbale, et d'actualiser le lien entre discours oral et réalité sociale. Conséquemment, nous supposons qu'il faut prendre en ligne de compte les fonctions sociales du langage pour développer l'aptitude (la capacité) à entretenir des interactions verbales véritables pour co-construire du sens conversationnel.

## HYPOTHESES DE RECHERCHES

Suite à ce qui précède, nous pensons qu'un discours qui correspond trop bien à l'image idéale du français que l'on veut inculquer aux apprenants, les fera moins progresser qu'un discours oral spontané avec toutes les variations qu'il peut contenir. De plus, pour acquérir une compétence de communication, les apprenants

doivent être en mesure de replacer les échanges langagiers dans leurs conditions de réalisation sociale et leur situation de communication, d'apprécier les intentions des locuteurs, et de comprendre que tout acte de communication obéit à des règles sociales, qui bien que descriptibles, ne sont pas du ressort du seul langage. D'autre part, une véritable interaction verbale pourrait s'instaurer au sein de la classe si l'on arrive à instituer de nouveaux rapports interactionnels, à revaloriser le statut de la langue cible dans ses variations, y compris locales, et à restructurer le temps et l'espace pédagogiques : plus l'apprenant sera appelé à participer à un nombre varié de types d'interactions, plus il acquerra de l'autonomie dans sa compétence discursive.

Nous venons d'énoncer nos objectifs. Pour les atteindre, nous retenons les trois hypothèses suivantes :

- 1- L'usage du français et la façon de communiquer diffèrent selon que l'on est dans ou hors la classe.
- 2- Les enseignants refusent l'alternance codique qui pourrait favoriser la production verbale dans la classe.
- 3- La conscience d'une forme algérienne du français parlé est à construire.

Nous envisageons une quatrième hypothèse, plus transversale et prospective que les précédentes et qui ouvrira sur notre conclusion finale :

4- La réflexion sur les pratiques langagières du français par les apprenants pourrait les aider à développer leurs compétences métalinguistiques.

Cette hypothèse est subordonnée aux procédures expérimentales que nous envisageons ultérieurement pour la classe de langue. Elle pourrait faire l'objet de recherches post-doctorales.

Notre thèse est organisée en trois parties qui vont de l'exposé de nos outils théoriques à l'analyse de notre corpus, sans séparer pour autant les deux démarches, ce qui est expliqué que nous n'ayons pas choisi une partition binaire du texte. En effet, c'est au fur et à mesure de notre réflexion que les concepts se sont faits nécessaires et c'est donc selon cette progression que nous les exposerons dans notre

rédaction. C'est la raison pour laquelle nous avons ressenti le besoin d'une deuxième partie intermédiaire, qui nous permet d'expérimenter la pertinence des concepts retenus sur notre corpus et de les transformer, dans notre étape méthodologique, en outils d'analyse. Nous espérons que ce choix rédactionnel audacieux ne desservira pas notre démarche, mais au contraire en rendra le processus vivant et efficace.

**PREMIERE PARTIE**  
**CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE**

Notre étude ne peut prendre sens que par l'explicitation du cadre dans lequel elle s'est déroulée. En effet, l'Algérie entretient avec ses langues, et avec le français en particulier, des rapports complexes et toujours en évolution. De plus, ce qui peut être observé dans une région du pays ne peut être généralisé à ce qui pourrait s'observer dans une région différente. Nous avons donc trouvé utile de définir les paramètres contextuels de notre thèse car le plurilinguisme algérien est au cœur de notre problématique. La place spéciale qu'y occupe le français entraîne des phénomènes linguistiques et discursifs observables autant dans le domaine scolaire que dans d'autres domaines sociaux, qui assurent la communication entre les locuteurs : il nous a semblé utile également de les passer en revue en mettant l'accent sur les usages oraux. Enfin, le troisième volet de cette partie de cadrage présentera la façon dont nous avons construit, autant méthodologiquement que théoriquement, notre recherche.

Nous voulons, en intégrant dans un même mouvement les concepts interactionnels, le contexte sociolinguistique et les questions d'apprentissage linguistique, souligner combien tout ce qui relève de la didactique est pour nous partie prenante du social, tant dans ses origines que dans ses débouchés.

## CHAPITRE 1

### LE FRANÇAIS EN ALGERIE : APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE

Ce premier chapitre se donne pour but, en partant de notre objet d'étude, le français, d'élargir le champ de vision pour l'insérer dans le paysage linguistique de l'Algérie, ce qui pourra expliquer autant ses particularités linguistiques que les caractéristiques de son apprentissage, que tout enseignement devrait prendre en compte. On abordera en particulier la question de la politique linguistique en Algérie et ses conséquences sur le plurilinguisme de ses locuteurs. Cette vision sociale des langues plaide en faveur de ce que nous appelons, avec Marielle Rispaïl, une « socio-didactique », c'est-à-dire une didactique inséparable des conditions d'émergence sociale de ses réalisations scolaires et d'apprentissage en général.

Cette vision nous paraît d'autant plus nécessaire et pertinente dans notre cas que notre terrain d'investigation, l'Université de Mostaganem, jouit d'une situation qui n'est réductible à aucune autre en Algérie. Ainsi un français particulier y est parlé par un grand pourcentage de la population, et nos étudiants se trouvent dans la situation curieuse de devoir étudier, dans des termes qui leur sont souvent étrangers, une langue que par ailleurs ils pratiquent couramment entre eux dès qu'ils sont sortis de la classe. C'est cette double configuration que nous avons voulu examiner de près.

## **1. Le statut problématique du français en Algérie**

Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962 et après une présence dominante de 132 ans, le français, langue du colonisateur, possède un « statut privilégié » par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne. Il faut dire que la langue française a profondément marqué l'inconscient de plusieurs générations d'Algériens en raison de la domination coloniale et, conséquemment, des diverses politiques linguistiques et culturelles mises en place à partir de 1830.

Placé, depuis 1962, dans un rapport conflictuel avec la langue arabe (langue nationale), le français est désormais défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Toutefois, ce statut reste théorique dans la mesure où le paysage linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française dans le pays, avec des variations suivant les zones géographiques. L'étendue et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants et déterminants qui lui confèrent une position (informelle) dans la hiérarchie des valeurs et sur le marché linguistique algérien.

### ***1.1. Appropriation du français***

Il existe divers vecteurs du français au sein des différentes couches de la société algérienne. Le système éducatif, la famille, les médias et certaines institutions économiques sont les lieux privilégiés qui, en permettant la diffusion du français, favorisent son appropriation par les sujets parlants. Cette appropriation est susceptible d'emprunter plusieurs canaux avant que son enseignement ne soit assuré par l'école : l'environnement immédiat (la famille), les médias (surtout la télévision), les documents en rapport avec la vie quotidienne sociale et économique du locuteur, constituent les multiples supports (formels ou informels) de l'acquisition du français dans la société algérienne.

L'enseignement / apprentissage du français en Algérie se fonde sur plusieurs objectifs fondamentaux<sup>2</sup> :

- communicationnel : la communication est l'objectif fondamental assigné à l'enseignement du français<sup>3</sup> : « *il faut faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de maîtriser l'utilisation* » (Instructions officielles, 1982). Cette idée est reprise de manière plus explicite dix ans plus tard : « *l'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication* » (Instructions officielles, 1992 : 5) ;
- civilisationnel : l'enseignement du français doit permettre à l'apprenant de découvrir d'autres civilisations, donc de prendre conscience de l'existence d'autrui. Ce but civilisationnel trouve ses sources dans la Charte nationale qui affirme que : « *l'enseignement des langues participe à la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde* »<sup>4</sup> (Charte nationale, 1976 :65). Les Instructions officielles (1992 : 4) réaffirment cet objectif d'« élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés ».
- culturel : l'enseignement des langues étrangères contribue non seulement à parfaire les connaissances culturelles des apprenants mais aussi à réaliser une personnalité authentique et à développer une conscience nationale ; il vise à élargir les horizons culturels de l'adolescent par la découverte « *d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'école fondamentale l'a habitué* » (Instructions officielles, 1992 : 4);
- fonctionnel : l'enseignement d'une langue étrangère, le français en particulier, doit faciliter l'accès à une documentation spécialisée dans les domaines scientifiques et techniques ; conformément aux recommandations de la Charte nationale (1976 : 66) prônant « l'acquisition des langues étrangères [...] qui nous faciliteraient la constante communication avec les sciences et les techniques

---

<sup>2</sup>. Ces objectifs fondamentaux existaient même avant la réforme des programmes.

<sup>3</sup>. Comme l'affirment les instructions officielles pour l'enseignement du français au cycle secondaire.

<sup>4</sup>. Il faut noter néanmoins que de nouveaux programmes sont apparus depuis l'année 2003.

modernes», il s'agit grâce aux langues étrangères, « d'accéder aux sciences et techniques» (Instructions officielles, 1992 : 6).

Pour atteindre ces objectifs, les décideurs algériens préconisent pour l'école une méthodologie moderne qui cible essentiellement un savoir faire en faisant la différence entre « les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement». Il s'agit de développer les compétences linguistiques et communicatives par la pratique et par l'étude systématique des règles de fonctionnement de la langue cible dans le contexte socioculturel particulier de la classe.

Nous avons relevé l'intérêt que portent les apprenants à ce qui constitue la base d'un savoir linguistique : la phonétique, la morphologie et la syntaxe. La compétence grammaticale de l'apprenant est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la conjugaison, de la morphologie, de la phonétique et de la grammaire. Cette dernière est en quelque sorte une discipline privilégiée et la méthodologie préconisée pour son enseignement est appliquée pour permettre théoriquement à l'apprenant de réinvestir les connaissances sur le plan linguistique.

Or, l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant de maîtriser le fonctionnement de cet instrument de communication. On pourrait viser une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant de réussir tous les échanges langagiers auxquels il sera amené à participer dans un contexte socioculturel spécifique. En d'autres termes, d'être capable d'interpréter ou de construire un discours dans n'importe quelle situation. On est donc bien loin des lois grammaticales et de leur application.

Ainsi, même si les décideurs font, en théorie, la différence entre compétence linguistique et compétence de communication puisqu'ils mettent en œuvre une méthodologie qui vise une utilisation judicieuse du système linguistique ciblé, on relève tout de même l'absence de la dimension extralinguistique dans les situations

d'apprentissage<sup>5</sup>. En effet, la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour employer sa compétence linguistique dans une situation de communication réelle et transférable dans son quotidien, dans son monde référentiel.

Cette transférabilité n'est prise en charge effectivement ni par les méthodologues, ni par les enseignants qui se limitent d'ailleurs à l'approfondissement des connaissances linguistiques de l'élève, au lieu de l'aider à développer sa compétence de communication, non pas par la simulation de situations de communication mais par la prise en charge et le développement des comportements et des savoirs langagiers de l'apprenant.

Comment se place cet apprentissage du français sur l'échiquier scolaire ?

### ***1.2. Langue étrangère et contexte scolaire***

La situation des langues (nationales et étrangères) est, de nos jours, plus que jamais inextricable en Algérie, car souvent prisonnière d'enjeux de natures différentes qui bloquent la résolution des problèmes que connaît le pays sur les plans culturel et éducatif. En effet, plus que jamais les décideurs semblent ne pas se résoudre à modifier la planification linguistique du pays, domaine sensible car étroitement lié au pouvoir. Voilà pourquoi l'équilibre linguistique en Algérie reste instable, là où le politique domine les débats et dénature complètement l'essence du problème, en dépit d'une réalité prégnante : *«La confusion entre le politique et le cognitif en Algérie,... a pour effet majeur de dresser de multiples écrans entre le réel et les modes d'appréhension de celui-ci»* (Sebaa. R, 1996 :132-133).

En ce qui concerne le français qui est dans une position dite privilégiée, la première difficulté de son apprentissage en situation de classe, c'est parfois la différence de vue entre les deux environnements, extérieur (langue de communication dans la société) et intérieur, à l'institution éducative (en tant qu'objet d'étude à l'école). Les attitudes langagières d'un même individu par

---

<sup>5</sup>. Toutefois, les nouveaux programmes, planifiés par la Commission Nationale pour la Réforme du Système Educatif (CNRSE) et mis en œuvre depuis l'année 2003, essaient de prendre en compte cette dimension extralinguistique.

rapport à cette langue étrangère peuvent changer suivant le contexte dans lequel celui-ci se trouve.

L'absence donc d'une politique réaliste a exacerbé les incohérences d'un contexte sociolinguistique déjà problématique, rendant inconfortable la situation des apprenants piégés par l'écart entre leur langue de communication «*langue usagière, fautive, et dévalorisée*» (Sebaa. R, 1996 : 63) et la langue scolaire.

### ***1.3. L'étude des pratiques langagières***

On le voit bien, l'accent est implicitement mis par l'institution sur le «linguistiquement correct» et le «linguistiquement dicible». Cet intérêt porté aux structures de la langue exclusivement permet de

*«garder impensées les questions qui mettent en crise le discours déréalisé du pouvoir (et d'une certaine opposition) et de centrer l'intérêt sur la combinatoire linguistique tout autant incolore et indolore, pensant peut être, que briser le thermomètre a pour effet de supprimer la fièvre»* (Dourari. A, 2002 : 20)

C'est dans ce contexte intellectuel que l'on mesure toute la pertinence du point de vue de K. Taleb-Ibrahimi quand elle affirme :

*«La notion de pratique langagière marque une évolution dans la description linguistique et sociolinguistique car il ne s'agit plus uniquement d'analyser les règles internes au système linguistique qui organisent la compétence d'un locuteur idéal (...) ou de décrire les régularités structurales d'un corpus fermé de données (...), mais de s'intéresser à la diversité des locuteurs, à la diversité de leurs conduites». Elle ajoute :*

*«L'étude de pratiques langagières permet de rassembler une somme d'informations et de renseignements sur la réalité sociolinguistique d'une société donnée, en ce sens elles font partie d'un ensemble plus important qui englobe toutes les pratiques humaines»* (Taleb Ibrahimi. K, 1995 : 120).

Nous retrouvons dans cette citation deux piliers de notre travail que nous développerons ultérieurement : le champ sociolinguistique inhérent à notre problématique et la diversité des locuteurs auxquels nous nous intéressons ici.

## 2. La situation sociolinguistique de l'Algérie

### 2.1. L'Algérie, société plurilingue

A quelque niveau que l'on remonte dans l'histoire humaine, les sociétés ont partout dû connaître la présence simultanée de deux ou plusieurs langues. L'étayage de cette assertion doit être cherché dans les situations et occasions où des groupes et sociétés humaines se sont rencontrés, soit pour des raisons d'échanges commerciaux, soit pour de raisons de belligérance. Historiquement, les causes pour partager des espaces et pour avoir des contacts sont multiples comme le souligne ce passage de J.F. Hamers :

*« Les situations plurilingues, loin d'être un phénomène récent, se sont sans doute développées à l'aube de l'humanité, dès que des communautés ont parlé des langues différentes »* (Hamers J.F, 1997 : 8).

Elle ajoute dans la même page : *« Les enjeux plurilingues en effet existent là où il y a des langues »*. Pour démontrer que le phénomène du contact des langues touche toutes les sociétés, Hamers s'appuie sur des données chiffrées. Elle fait une simple comparaison entre le nombre de langues vivantes qui est «estimé à 5000 et le nombre des pays qui, lui, s'élève à 200. Par conséquent, et par la disproportion entre le nombre des pays et celui des langues, on constate que des espaces multilingues ont toujours existé. L.J.Calvet est dans la même logique lorsqu'il écrit :

*« Il y a à la surface du globe entre 4 et 5000 langues différentes et environ 150 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins, d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse. Ce plurilinguisme fait que les langues sont constamment en contact [...]. Et le résultat de ces contacts est l'un des premiers objets d'étude de la sociolinguistique»* (Calvet.L.J, 1993 : 23).

Il s'agit, dans l'actuel chapitre, de présenter la situation sociolinguistique algérienne en mettant l'accent sur sa caractéristique plurilingue et le conflit linguistique qui la sous-tend.

## 2.2. *Plurilinguisme et conflit de langues*

L'Algérie se présente comme un pays où se côtoient plusieurs langues, entre autres l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight, le français et l'anglais. Cette situation peut être traitée ainsi d'un point de vue plurilingue mais aussi du point de vue du conflit linguistique<sup>6</sup>.

Les travaux de recherche en sociolinguistique foisonnent sur les situations de plurilinguisme et se focalisent sur l'étude et l'analyse des concepts nés de cette situation comme le bilinguisme, la diglossie et le plurilinguisme mais qui passent pour être étudiés et analysés de deux points de vue différents :

- d'une part, ces concepts sont analysés dans le cadre de la sociolinguistique du «groupe des natifs» représentés par les recherches du domaine catalan ; ces travaux se sont intéressés, en particulier, à la minorisation linguistique ;
- d'autre part, il y a les travaux des sociolinguistes américains qui s'inscrivent dans une perspective différente en analysant la situation de contact des langues en termes de coexistence pacifique. A ce sujet, Boyer souligne la dichotomie entre ces deux courants quand il écrit :

*« Le traitement du contact des langues dans les sociétés bi ou plurilingues semble aujourd'hui traversé par (au moins) deux courants importants [...] »*

- 1ère orientation traite le contact en termes de conflit...
  - 2ème orientation traite le contact sous l'angle de coexistence pacifique»
- (Boyer.H., ibid : 10).

Pour expliquer cette distinction de points de vue, il ajoute plus loin :

*« A une représentation fonctionnaliste statique (Ferguson, Fishman...), à l'idée d'une distribution des fonctions de deux variétés de la même communauté, distribution stable (même s'il peut y avoir asymétrie), la sociolinguistique catalane et la sociolinguistique occitane vont opposer une représentation beaucoup plus*

---

<sup>6</sup> Le conflit linguistique naît plus souvent quand une langue entre en contact avec d'autres langues et se trouve en position de force, devient omniprésente dans tous le secteur où la langue est le vecteur principal. Par le biais de ce statut, elle domine et minorise une autre ou les autres langues, souvent autochtones, avec lesquelles elle cohabite. Ce que H. Boyer explique ainsi : « La situation où une langue en position de force (pour des raisons politico-administratives ou/et socio-économiques) a tendu à occuper tous les secteurs de l'activité langagière au détriment d'une autre langue, souvent plus légitime du point de vue historique » (Boyer. H, 1991 : 10).

*dynamique : d'une polarité sociolinguistique neutre on va passer à une polarité problématique, à une « relation de subordination» entre une langue dominante et une langue dominée. Il y a instabilité, dissymétrie» (Boyer H., ibid : 18-19).*

Cette dichotomie a engendré une rénovation et une modification de l'angle de vue vis-à-vis de ces notions. A ce propos, L.J. Calvet rappelle comment la sociolinguistique catalane réfute le sens de la notion de diglossie par rapport au nouveau cadre d'analyse :

*« La notion de diglossie a eu un important écho dans la sociolinguistique naissante, avant de prêter flanc à un certain nombre de critiques, venant en particulier des chercheurs travaillant sur le créole et sur le bilinguisme hispanique (surtout les sociolinguistes catalans). En effet, Ferguson comme Fishman avaient tendance à sous-estimer les conflits dont témoignent les situations de diglossie. Lorsque Ferguson introduisait la stabilité dans la définition du phénomène, il laissait entendre que ces situations pouvaient être harmonieuses et durables. Or la diglossie, tout au contraire, est en perpétuelle évolution» (Calvet L.J, 1993 : 45).*

L'école catalane substitue à la notion de diglossie celle de conflit des langues, qui oppose une langue dominante à une ou des langues dominées sur le plan politique. Qu'en est-il de la situation algérienne ?

### **2.3. Réflexions sociolinguistiques sur les langues en Algérie**

L'Algérie est une société plurilingue où coexistent plusieurs langues avec des statuts différents :

*« La situation linguistique de l'Algérie peut-être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel à tendance de nommer, la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui...) et l'arabe dialectal» (Kara A. Y, 2004 : 33).*

D'après l'analyse de L.J. Calvet, les langues en présence en Algérie ont des statuts différents et se répartissent comme suit :

- Tout d'abord, la catégorie de langues auxquelles échoit le statut haut (high). Il s'agit de l'arabe classique et du français :

1. L'arabe a été décrété langue nationale et officielle après l'indépendance du pays. Elle est pratiquée dans l'enseignement, l'administration et les médias ; elle est également déclarée (politiquement) langue du recouvrement de l'identité et de la personnalité nationales :

*«Cette variété n'a plus connu, depuis fort longtemps (4<sup>o</sup> siècle hégirien) d'usage spontané dans l'aire arabophone et elle est exclusivement apprise et utilisée dans les contextes formels particuliers» (Taleb-Ibrahimi.K, 1995: 26).*

L'arabe classique est en particulier l'apanage des locuteurs ayant un bon niveau d'instruction mais personne ne le parle quotidiennement et régulièrement dans la vie courante car, même si quelqu'un, par ses études et sa volonté, en avait la capacité, ils n'auraient pas d'interlocuteurs réguliers pour le comprendre et lui répondre.

2. Le français, langue issue de la colonisation, représente la langue de l'ouverture, des domaines scientifiques et technologiques. Malgré son statut de langue étrangère, elle n'en demeure pas moins importante<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>. Depuis la réforme du système éducatif, le français a gagné plus de prestige dans le paysage linguistique algérien globalement et à l'école spécifiquement. Selon les nouvelles orientations, l'enseignement du français débutera dès la deuxième année du primaire ou bien de la quatrième année (Après une année d'expérimentation, le Ministère de l'Education Nationale a décidé, à cause du manque d'encadrement, semble-t-il, que cet enseignement débutera à partir de la troisième année primaire.

- La deuxième catégorie concerne les langues auxquelles échoit le «statut bas» (low) ; il s'agit du tamazight et de l'arabe dialectal, considérées comme les seules langues légitimes par leurs locuteurs car :

*« Ces langues ont de fait été, avec l'arabe écrit, le pôle d'une résistance d'une identité algérienne déniée. Elles avaient donc droit à une reconnaissance officielle de la part des gouvernants, alors que ceux-ci n'ont su pratiquer à leur égard que mépris et agression »* (Grandguillaume G., 1998 : 217).

Ainsi Grandguillaume explique ce « statut bas » par la représentation dévalorisante des gouvernants à l'égard de ces langues.

#### ***2.4. La politique linguistique en Algérie***

La politique linguistique est un des vastes axes d'étude auxquels s'intéresse la sociolinguistique. Elle concerne toute action ou intervention sur la langue (sur son statut, son lexique ou sa codification, etc). L. J Calvet, le premier utilisateur de ce concept en France signale :

*« Le syntagme langage planning qui sera traduit en français par la planification linguistique, apparaît en 1959 sous la plume de E.Haugen, que les uns qualifiaient de sociolinguistique appliquée. Puis apparaît dans les années 70, la notion de politique linguistique »* (Calvet L.J, 1996 : 4).

Avec J-B. Marcellesi et B. Gardin, va naître plus tard le concept de glottopolitique, que Marcellesi définit ainsi :

*« Il y a en quatrième et dernier lieu les problèmes glottopolitiques ou politique de langues. Dans le passé ces questions étaient réduites à leurs dimensions techniques et on parlait de « planification linguistique ». Aujourd'hui elles sont abordées à travers une véritable réflexion sociolinguistique liée à une prise de parti : les chercheurs ont fini par refuser de traiter du seul point de vue technique des « questions linguistiques » qui se révélaient, à l'expérience, et quelles que soient les parentés et les proximités structurelles, de véritables poudrières »* (Marcellesi J.B, 2003 : 55).

Pour préciser les délimitations épistémologiques de ce concept, il ajoute :

*« La glottopolitique c'est essentiellement le problème de la minoration [...] ; langues minorées au contraire réfère au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toute sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple » (Marcellesi J-B., ibid. : 57).*

Le champ linguistique algérien, comme nous l'avons vu, est composé de différentes langues avec des statuts distincts. Or, dès l'indépendance, le pouvoir algérien, dans des lois et les décrets, a voulu imposer un monolinguisme à toute la société à travers l'imposition et la reconnaissance officielle unique de l'arabe classique :

*« Depuis l'indépendance, c'est sous l'angle de la construction de l'état-nation que la problématique des langues a toujours été soulevée. Les grands textes de référence que sont les constitutions (1976, 1986, 1989), et la charte d'Alger de 1964 posent de manière univoque la problématique des langues de façon duale : langue nationale (l'arabe classique) et langues étrangères. Le traitement in absentia qui est fait des vernaculaires locaux, montre un parti pris, peut-être « normal » en faveur d'une langue donnée pour des besoins de construction d'une société « homogène », ce que toutes les politiques se sont attelées à réaliser » (Miliani M., 2004 : 214).*

Ainsi est donné le cadre idéologique qui a façonné, d'une manière consciente mais non pertinente, la politique linguistique algérienne que M. Miliani synthétise dans le tableau suivant :

| Objectif                                     | types d'action (ou de manœuvre)  | Arguments récurrents   | arguments cycliques  |
|--|--|--|--|
| en direction de l' <b>arabe classique</b>    | Démarche jacobine (normale) <b>domination</b> et <b>imposition</b>   | constantes nationales à forte teinte arabo-islamiques<br>construction de l'Etat-nation<br>langue sacrée<br>identité culturelle |  |
| en direction des <b>langues étrangères</b>   | emploi des L.E comme alibi ou prothèse<br><br><b>ou par</b><br>détournement (anglais en lieu et place du français) | langue instrument (pas de culture) transfert de technologie  | hiérarchisation (conjoncturelle) ouverture<br><br>(facteur modulable) langues mineurs                                |
| en direction des <b>vernaculaires locaux</b> | oubli pas <b>cécité</b> consciente (comme s'ils n'existaient pas)  | risque de désunion langues non pures occultées.  | l'amazighité (berbérité) élément à géométrie variable car convoqué ou oublié selon patrimoine (aspects folkloriques) |

**Tableau 1 : Synthèse de la politique linguistique en Algérie (Miliani, 2004 : 215)**

Il ressort de ces données que l'Algérie est marquée par un plurilinguisme de fait et un monolinguisme dans les positions et les décisions officielles.

### ***2.5. Plurilinguisme et diglossie en Algérie***

Dans une société comme l'Algérie où coexistent, comme nous l'avons montré, plusieurs langues, on observe un état de multilinguisme que Marcellesi distingue du bilinguisme quand il écrit :

*« Il s'agit pour nous de ce que l'on pourrait appeler « bilinguisme de masse », c'est-à-dire pratiqué par toute une population de deux ou plusieurs systèmes linguistiques [...] nous avons dit « deux ou plusieurs » : c'est que dans le cas du plurilinguisme il y a toujours « bilinguisme » et que dans celui-ci se posent (sans doute de manière différente mais toujours exemplaire) tous les problèmes du « plurilinguisme » » (Marcellesi J.B., 2003 : 125).*

Ce multilinguisme est vécu par la majorité des locuteurs algériens qui, dans leurs vies quotidiennes, sont en contact avec au moins deux langues. C'est la dichotomie entre langues dominantes et langues dominées qui est généralement à la base de ce plurilinguisme. En effet, dans les pratiques spontanées ou informelles, les locuteurs recourent aux langues vernaculaires. Alors que dans les situations formelles, ils sont dans l'obligation d'utiliser les langues hautes – ou du moins d'essayer !

Pour ce qui est du concept de diglossie, dans les travaux de la sociolinguistique des Catalans, cette situation est vue sous le rapport de dominance ou de conflit, si on la compare avec la relation de stabilité dont parle la sociolinguistique américaine comme le souligne Boyer :

*« La sociolinguistique catalane et par la suite la sociolinguistique occitane et la créolisation vont opposer une vision beaucoup plus dynamique et polémique : il ne saurait être question de coexistence équilibrée entre deux langues concurrentes. S'il ya bien coexistence, c'est une coexistence problématique entre une langue dominante et une langue dominée. Et dans un contexte de domination, il y a forcément déséquilibre et instabilité, il y a forcément conflit et dilemme »* (Boyer H, 1996 : 19).

Nous nous retrouvons en effet, devant cet état quand nous étudions le paysage linguistique algérien. Dans la vie quotidienne, les locuteurs recourent à ces langues selon la situation (formelle ou non) dans laquelle ils se trouvent et selon également leur niveau social, leur niveau d'instruction et suivant l'espace géographique où ils évoluent.

En effet, dans certaines zones géographiques<sup>8</sup>, le tamazight est en usage dans ses différentes variétés : le kabyle, le chaoui, le targui, le mzab. Ce sont des aires linguistiques où le tamazight est en échange en priorité dans les échanges ordinaires de la vie quotidienne. Cependant, en même temps, avec cette langue coexiste, d'une manière officielle, l'arabe standard. Il serait trop simple, enfin, de limiter les

---

<sup>8</sup>. Ces zones géographiques constituent en même temps des communautés linguistiques berbérophones. Segmentées en wilayates, elles sont comme suit : Tizi Ouzou, Bedjaia, Boumerdès, Bouira. Quelques régions limitrophes sont, elles aussi, berbérophones. Nous avons d'autres zones aussi importantes où les communautés linguistiques parlent la variété chaoui à l'est du pays, d'autres moins importantes au sud.

diverses variétés de berbère aux zones géographiques qui sont leur berceau. Et la plupart des grandes villes possèdent des communautés berbérophones dont il serait intéressant d'étudier les usages langagiers, les liens avec la population arabophone et les pratiques de transmission des langues. Ces microcosmes offrent des situations passionnantes des contacts des langues.

Par ailleurs, à côté de l'arabe dialectal, nous trouvons la langue française utilisée dans des situations formelles. En dehors de ces situations, il y a des parents qui emploient, surtout avec leurs enfants, le français, parfois, souvent, de temps en temps ou presque uniquement. On reviendra sur ces usages très variables du français, à la fois chez un même individu, dans une même famille ou communauté, dans un même lieu (une wilaya, une entreprise) ou un même temps (un moment donné de l'année ou d'une décennie). Comme pour les locuteurs amazighophones, les locuteurs dans les régions arabophones peuvent, eux aussi se trouver dans l'obligation de recourir à deux ou plusieurs langues selon les situations. Le français est ainsi plus ou moins maîtrisé, plus ou moins compris, plus ou moins utilisé, selon les classes sociales, les moments de la journée, les interlocuteurs et les wilayas.

## ***2.6. Langue maternelle ?***

Par langue maternelle, on entend généralement la première langue acquise auprès de la mère ; il s'agit de la première langue acquise en interaction avec la famille et l'environnement et avec laquelle, l'enfant arrive à s'exprimer en premier. Pour J. Dolz , « *c'est la langue de l'enfant lorsqu'il acquiert le langage, lorsqu'il apprend à parler* » (Rispaïl .M., 2005 : 71). De son côté H. Besse note :

*« Par langue maternelle, on entend une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée être plus maîtrisée que toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement »* (Besse.H.,1987 : 12).

Or, si on se penche avec attention sur cette notion, on se rend compte, selon Dabène, que, quoique cette notion semble précise, elle n'en demeure pas moins mal délimitée et peu claire. En effet, dans son ouvrage *Repères sociolinguistiques pour*

*l'enseignement des langues*, Dabène énumère quatre cas possibles où la notion de langue maternelle renvoie à des contenus sémantiques distincts et cela uniquement au niveau de l'aire européenne. Il s'agit entre autre de :

« - *celui ou la langue de l'élève constitue une variante linguistique de la langue standard (le Wallon en Belgique) ;*

- *où elle est une autre langue de la même famille (vénitien en Italie) ;*

- *celui où elle appartient à une autre famille européenne (breton en France) ;*

- *celui où elle est originaire d'un contexte extra-européen (migrant en provenance d'un pays arabe) » (Dabène. L., 1994 : 9).*

Dans le contexte scolaire algérien, les langues maternelles<sup>9</sup> (au sens que nous venons de voir) ne sont pas – du moins pour l'arabe algérien - prises en charge par l'école. De ces quatre cas de figure, on déduit que la notion de langue maternelle ne peut recouvrir un sens univoque qui serait susceptible de référer à une notion unique qui engloberait toutes les situations où une langue est qualifiée de maternelle. Par conséquent, pour dépasser cet écueil qui rend impossible de préciser avec exactitude en quoi consiste la notion de langue maternelle, L. Dabène passe en revue d'autres appellations possibles de cette dernière. Parmi elles, elle cite : « *Langue de la mère, la première acquise, langue la mieux connue, langue acquise naturellement, langue source* ». D'autre part, elle énumère les dénominations correspondant au contexte scolaire : « *Le parler vernaculaire de l'élève, la langue de référence proposée, le parler vernaculaire de l'enseignant* » (pp. 9-27).

De cette constellation de notions, l'auteur fait une récapitulation sous forme de trois catégories qui correspondent à trois domaines auxquels se réfère le terme de langue maternelle. Ces domaines se répartissent de la manière suivante :

« - *celui du parler, qui correspond à l'ensemble de potentialités individuelles d'un sujet et aux pratiques qui en découlent ;*

---

<sup>9</sup>. La notion de langue maternelle ne peut être portée que par l'arabe dialectal et la langue amazighe dans ses différentes variétés (comme il a été précisé dans le chapitre sociolinguistique) car ce sont les langues de la première socialisation et du contact quotidien.

- *celui de la langue revendiquée, qui correspond à l'ensemble des attitudes et des représentations d'un sujet ou d'un groupe face à la langue en tant qu'élément constitutif de l'identité ;*
- *celui de la langue décrite, qui correspond à l'ensemble des instruments heuristiques dont dispose l'apprenant ». (id. p. 27).*

Dans ce cadre, M. Rispaïl (2004) cite trois cas qui démontrent que la notion de langue maternelle (quand elle se réfère directement et primordialement à la mère) est entachée d'ambiguïté. Car, selon elle, et si on examine uniquement le sens étymologique de « langue de la mère », cette notion :

- *ne correspond plus à nombre de nos sociétés modernes où les rôles sociaux père/mère sont partagés ;*
- *ne correspond pas du tout à l'évolution du rôle des pères dans les familles, qui s'occupent parfois davantage des enfants que la mère ;*
- *ne correspond pas non plus à nombre de sociétés où père et mère, venant de tribus ou ethnies ou villages différents, ne parlent pas la même langue, ou parlent entre eux une autre langue que celle de la mère ou du père : comme souvent en Afrique ou en Inde.*

Et enfin, J. Dolz déclare :

*« Mais pour un chercheur, ce n'est peut-être pas le terme le plus précis, étant donné la diversité des situations sociolinguistiques. C'est pourquoi je préfère parler de langue première familiale, ou langue première de la société, ou langue première de l'école, c'est pour clarifier de quoi on parle précisément. D'une part, lorsque l'enfant apprend à parler, est-ce seulement avec sa mère ? Les hommes, nous voulons aussi montrer que les enfants parlent avec nous ! » (Rispaïl M., 2005).*

Il conviendrait ainsi de dire que la / les langue(s) maternelle(s) signifie la première ou les premières langues<sup>10</sup> dans laquelle (lesquelles) l'enfant se socialise dès sa première enfance. Ajoutons que l'une de ses caractéristiques fondamentales, c'est que, sur elle et grâce à elle, d'autres acquisitions d'autres langues viennent se

---

<sup>10</sup>. Car il existe des situations où l'enfant est en contact avec plusieurs langues simultanément.

greffer. Il s'agit des langues secondes et des langues étrangères. Elle est donc particulièrement importante sur le plan acquisitionnel et didactique.

En Algérie, il est rare (mais possible) que des enfants aient eu le français comme langue maternelle, ou comme une des langues maternelles, dans leur famille. Quel adjectif alors accoler à la langue française ?

### **2.7. Langue seconde ?**

La qualification de langue « seconde » ne recouvre pas non plus un contenu précis. Ainsi, dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, la langue seconde est une « *expression pédagogiquement non justifiée, mais qui introduit une nuance utile par rapport à « langue étrangère » pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...), ou dans lesquels une « langue non maternelle » bénéficie d'un statut privilégié (le français dans les pays francophone » (Galisson R., et Coste D., 1976 : 478).*

Mais pour H. Besse, l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde existe « *quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent » (Besse. H., 1987 :). H. Besse énumère les diverses situations extrascolaires qui caractérisent le contact avec cette langue. Situations qui démontrent sa présence dans la vie quotidienne des apprenants. Ce sont, pour les citer, des cas où une langue d'origine étrangère est en usage dans un autre pays. Il écrit à ce propos :*

- « - *soit parce qu'elle y est une langue d'origine étrangère mais privilégié (le français au Maroc ou en Tunisie) ;*
- *soit parce qu'elle est langue de certaines provinces (français en Belgique, en Suisse et au Canada) ;*
- *soit parce qu'elle est pratiquée dans le milieu social qu'ils fréquentent (le français dans une partie de la bourgeoisie égyptienne) ;*
- *soit parce qu'elle est enseignée / apprise dans le pays même où elle est pratiquée (stages dits linguistiques, cours de français langue étrangère donnée par exemple en France et au Québec. »*

Dans son ouvrage *Classe de langue*, Christine Tagliante désigne par ce concept une langue

*« qui, généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. Les enfants de ces pays ont une autre langue maternelle dans beaucoup de situations de la vie quotidienne »* (Tagliante C., 1994 : 7).

La langue seconde se caractérise aussi par rapport à sa double utilisation dans le cadre scolaire ; elle peut être en plus de langue enseignée, utilisée comme langue véhiculaire ou langue outil servant à assurer d'autres enseignements. Cuq résume cela en disant qu'une langue seconde, sans être celle de la famille, se retrouve dans l'environnement social (affiches, media, etc.) et est souvent l'héritage d'un passé colonial, les deux paramètres étant liés ; ils expliquent par ailleurs que cette situation soit destinée à évoluer. Plus la période coloniale s'éloigne dans le temps, plus ses traces dans l'environnement social, sauf volonté institutionnelle explicite, risquent de s'estomper.

Dans ce sens, M. Miled note que la langue seconde, même si elle s'inscrit dans la sphère hétéroclite de la langue étrangère, se définit néanmoins par un statut particulier, ou privilégié, qui l'autorise à assurer exclusivement ou particulièrement des fonctions sociales et scolaires et par là-même à se substituer à la langue maternelle, à des degrés divers, selon les contextes. (Miled M., 1998 : 330). Ce statut de prestige devient perceptible par rapport aux diverses fonctions qu'elle assume dans la société en général. Son utilité est nécessaire pour le fonctionnement de certains secteurs : économique, technologique, scientifique et pour la communication de masse. La même utilité se fait sentir à l'école aussi, du moment que certains pays font appel à des langues autres que les langues natives, afin d'assurer des enseignements, surtout en ce qui concerne les disciplines scientifiques. Ainsi, comme le fait remarquer M. Rispail, *« ce concept ne recouvre actuellement plus rien que des situations inclassables dont on ne sait que faire »* (Rispail M, 2004).

Cette notion réfère ainsi à plusieurs situations qui embrouillent la possibilité de se prononcer pour décider dans quelle situation précise une langue est seconde ou non. De surcroît, l'appellation elle-même ne relève pas, nous semble-t-il, automatiquement des données sociolinguistiques objectives d'un pays, mais beaucoup plus, dans quelques cas, des décisions politico - idéologiques :

*« Si les objectifs, les contours et les lieux d'utilisation d'une langue seconde qui jouit d'un statut social privilégié sans être explicitement reconnue dans les textes officiels (l'expression « langue seconde » n'est attestée ni dans la constitution des pays concernés ni dans la plupart des programmes d'enseignement des ministères de l'éducation » (Miled M., op.cit. : 332).*

Le cas du statut du français en Algérie est très illustratif à ce sujet. D'une part, cette langue bénéficie d'une grande visibilité graphique dans l'environnement en dépit de la loi qui interdit tout autre usage graphique que l'arabe. J. Billiez et L. Kadi, dans *La langue française en Algérie*, notent :

*« Selon les résultats de nos observations, des descriptions privées affichées à celle plus contrôlées, la langue française se promène publiquement soit toute seule, soit accompagnée, soit encore « en doublure » de la langue arabe » (Billiez J., et Kadi L., 1998 : 231).*

D'autre part, elle est la langue du fonctionnement de plusieurs secteurs névralgiques du pays. Elle bénéficie de représentations linguistiques très positives de la part de locuteurs, « *notre butin de genre* » disait Kateb Yacine. Officiellement, elle est désignée dans les curricula comme langue étrangère. Cependant, avec toutes ces caractéristiques dont jouit la langue française dans le contexte algérien, ne peut-on pas faire d'elle une langue dont l'appellation serait différente de celle de l'anglais, de l'allemand, présentes aussi dans l'école algérienne et qui, elles, se présentent réellement comme étrangères, c'est-à-dire sans existence hors de l'école ?

## 2.8. Langue étrangère ?

On parle de langue étrangère pour une langue enseignée aux apprenants chez qui des compétences linguistiques, métalinguistiques, discursives et communicatives sont déjà installées dans une autre langue. Autrement dit, la langue étrangère vient se superposer à de savoirs antérieurement acquis en « langue maternelle » ou langue 1 de l'école. Pour Louise Dabène, ce qui permet de qualifier par le concept « étrangère » une langue :

*« c'est le fait qu'elle représente, pour un individu, ou un groupe, un savoir ignoré qui constitue par conséquent un objet d'apprentissage potentiel et peut-être érigé en discipline scolaire. Cependant ce terme d' « étranger » n'est employé pour aucun autre savoir : qualifierons-nous, à des fins autres que métaphoriques l'histoire ou les sciences naturelles d' « étrangères » ? C'est que le savoir, ici considéré, est à la fois homologue et différent d'autre savoir précédemment acquis : en l'occurrence la langue maternelle et que, par ailleurs, il est le savoir propre d'une ou de plusieurs autres communautés humaines dont il constitue la langue maternelle » (Dabène L., op.cit., 29).*

Or, ce terme comporte également certaines fluctuations liées à la distance qui sépare une langue d'une autre. Ceci est dû au phénomène de xénité<sup>11</sup> existant entre les langues. Il existe trois degrés de distance qui rendent compte de cette xénité :

- *d'abord, la distance matérielle : c'est l'éloignement géographique qui existe entre les enseignants qui transmettent une langue et le pays d'où elle est issue. La perception de l'étrangeté sera plus ou moins grande suivant les relations qui peuvent exister entre ces enseignants et ce pays.*
- *ensuite, la distance culturelle : elle constitue un obstacle pour l'apprentissage, du moment que des différences au niveau des pratiques relationnelles, des valeurs en vigueur et des traditions éducatives, existent chez des apprenants.*
- *enfin, la distance linguistique : elle rend compte à travers la linguistique contrastive des distanciations linguistiques existantes entre les langues.*

---

<sup>11</sup>. Terme de Weinrich : le taux d' « étrangeté » correspond à la distance qui sépare une langue d'une autre langue.

Ainsi, nous pouvons dire que l'enseignement des langues doit être pensé par rapport aux paramètres issus des réalités sociales nouvelles étudiées et mises au jour, notamment la prise en compte effective de l'ordre sociolinguistique, psycholinguistique et linguistique qui donne des bases aux pourquoi et comment enseigner-apprendre les langues.

Pour conclure, il convient donc de dire que les paramètres classiques par rapport auxquels se conçoivent les didactiques de langues (maternelles, secondes et étrangères) doivent être repensés et adaptés à des contextes nouveaux. A titre d'exemple, des reconfigurations didactiques deviennent incontournables dans le contexte algérien de ces dernières décennies, en raison surtout des remodelages latents des statuts des langues en présence dans ce pays et des représentations collectives qui y sont liées. On pense avoir montré combien les attaches sociales et linguistiques contextualisées sont nécessairement à expliciter pour qui veut envisager l'enseignement d'une langue en Algérie, et dans notre cas du français. C'est en ce sens que l'approche socio-didactique s'impose, même si elle ne suffit pas à cadrer tous les objectifs de notre étude.

A présent, il est important pour nous de développer une réflexion particulière sur le français à travers le statut qui lui sied le mieux à notre avis, en l'occurrence celui de langue seconde. Le chapitre suivant développera cette réflexion.

## CHAPITRE 2

### L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Les débats dont nous venons de faire état, entre bilinguisme et diglossie, ou plurilinguisme et conflit, autant que le portrait linguistique que nous venons de brosser de l'Algérie, se répercutent souvent, sur le plan didactique, autour des notions de « fautes », « d'erreurs », bref dans ce sous-domaine de la didactique qu'est l'évaluation. C'est parce que cette situation plurilingue a pour conséquence un mélange des langues et des discours, dont les locuteurs ne sont pas toujours conscients, et qui sont vite stigmatisés par la norme scolaire. C'est sur ce phénomène que nous allons réfléchir dans le chapitre qui suit, puisque ces rencontres de langues sont le lot de toute langue seconde, par définition : en effet, qui dit seconde dit première, et peut-être troisième et quatrième ..., au point que dire « seconde » suppose inévitablement que la langue ainsi désignée rencontre, dans les usages sociaux, d'autres langues. Comment se passe cette rencontre ? Quelle est sa nature ? Nous nous demanderons en fin de chapitre si les procédés et stratégies éprouvés peuvent servir les apprentissages, et dans ce cas-là lesquels.

## 1. Pour dépasser l'approche contrastive

Notre hypothèse de travail est qu'on peut qualifier, en 2009 en Algérie, le français de langue seconde. Nous avons examiné lors du précédent chapitre les facteurs qui nous inspirent cette option, même si ce n'est pas l'option officielle. A présent, partant de ce statut qui reflète, pensons-nous, la réalité de cette langue en Algérie, nous allons consacrer une partie de notre recherche à l'approche contrastive afin de mieux comprendre comment peut se passer l'apprentissage du français, pour des apprenants ayant comme langue 1 l'arabe moderne et comme langue maternelle, assez souvent, l'arabe parlé ou une variété de berbère, et décider si cette approche est adaptée à notre situation.

Les travaux de Corder permettent de dépasser le cadre behavioriste de l'analyse contrastive en relativisant le rôle du transfert et en intégrant les apports de la grammaire générative à l'analyse d'erreurs. En effet, en examinant l'apport des analyses contrastives à l'enseignement des langues, Corder (1967) souligne leur inadéquation et la nécessité de nouvelles perspectives. Il effectue ainsi un parallèle avec les études menées sur l'acquisition de la langue maternelle et pose comme hypothèse que certaines des stratégies développées par des apprenants de langue étrangère sont identiques à celles mobilisées dans l'acquisition de la langue maternelle<sup>12</sup>. Cela reviendrait à mettre l'accent sur ce qui rassemble, et non sur ce qui sépare, les deux situations d'apprentissage.

Comme le souligne Corder (1980 : 12) :

*« Dans le cas de l'apprenant de langue étrangère, on pourrait, penser que nous disposons effectivement de données sur la nature de l'entrée (input), celles-ci étant assez étroitement contrôlée par l'enseignant. Pourtant, une prudente réserve s'impose ici quant au contrôle de l'entrée (ce que nous appelons le programme). Pour qu'il y ait entrée, il ne suffit pas forcément de présenter en classe une certaine forme linguistique à un apprenant : en effet, l'entrée est en réalité "ce qui entre", et non ce que le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée, ou plus précisément cette "Saisie". Il est tout à fait plausible*

---

<sup>12</sup>. Voir également Py (1976) sur les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes.

*que cette opération est déterminée par les caractéristiques de son dispositif d'acquisition du langage et non pas celles du programme».*

Corder établit également une distinction entre faute et erreur<sup>13</sup> : les "fautes" non systématiques relevant de la performance (imputables à la fatigue un état émotionnel ...etc) et des "erreurs" systématiques<sup>14</sup>, révélatrices de l'état des connaissances en langue de l'apprenant, ce qu'il dénomme "*transitional competence*" (compétence de transition). Pour lui

*« les erreurs de l'apprenant manifestent le système linguistique qu'il utilise (qu'il a appris) à un moment donné du programme qu'il suit (répétons ici qu'il utilise un système, même si ce n'est pas encore le bon) »* (Corder, id. :13).

Les erreurs commises, dans cette perspective, s'avèrent triplement pertinentes :

- pour l'enseignant qui les analyse de manière systématique, elles indiquent la progression de l'apprenant et le chemin encore à parcourir ;
- pour l'apprenant qui teste ses hypothèses sur la langue et constate ainsi dans quelle mesure le système de la langue seconde diffère de(s) système(s) qu'il connaît déjà ;
- pour le chercheur à qui elles révèlent les stratégies mobilisées par l'apprenant et donnent accès au processus d'apprentissage d'une langue.

C'est en cela d'ailleurs que résident les différences profondes entre processus d'acquisition des langues maternelle et étrangère. Mais la discussion sur les erreurs ne s'arrête pas à l'identification des types d'erreurs en fonction de la capacité des apprenants à les reconnaître et à les corriger. Elle porte davantage sur les sources ou

---

<sup>13</sup>. Rojas (1971) adopte un point de vue différent de celui de Corder sur sa dichotomie erreur / faute et soutient que les critères principaux pour déterminer s'il s'agit d'une faute ou d'une erreur est, d'une part, la prise de conscience de l'erreur par l'apprenant et, d'autre part, la capacité de la corriger. Il ajoute qu'un grand nombre d'erreurs se trouvent entre ces deux catégories : l'apprenant est conscient de l'erreur, mais il est incapable de la corriger. S'agirait-il ici de faute ou d'erreur ? Il propose alors, soit d'établir une troisième catégorie d'erreurs, soit de classer les erreurs de compétence en plusieurs types.

<sup>14</sup>. Corder distingue trois types d'erreurs selon leur systématisme :

- a. Les erreurs présystématiques (l'apprenant ne connaît pas l'existence d'une règle particulière dans L<sub>2</sub>) ;
- b. les erreurs systématiques (l'apprenant découvre la règle, mais ne l'utilise pas pertinemment) ;
- c. Les erreurs post-systématiques (l'apprenant connaît la règle, mais par manque d'attention ou de mémoire, n'en fait pas constamment un usage courant).

les causes des erreurs. C'est ainsi que l'on peut découvrir un grand nombre de travaux de recherche visant à expliquer d'où viennent les erreurs linguistiques commises par les apprenants de L2 et que l'on a développé des concepts comme l'interférence, le transfert et l'interlangue que nous allons maintenant explorer.

On notera que l'expression « L2 » n'est pas tout à fait synonyme de « langue seconde », pour les raisons définitoires évoquées dans le chapitre ci-dessus. Toutefois, nous estimons que les réflexions de Corder sont valables dans le cas qui nous intéresse.

## **2. L'apprentissage comme rencontre des langues**

### ***2.1. L'interférence linguistique***

L'interférence linguistique est le premier concept en linguistique appliquée, issu des études relatives à l'influence de L1 sur l'apprentissage de L2. Ce concept a été considéré, à partir d'études d'analyse contrastive menées dans les années 50<sup>15</sup>, comme la principale, sinon la seule source d'erreurs dans l'apprentissage de L2.

Dans les années 80, à partir d'études sur les erreurs dans l'apprentissage d'une L2, Richards (1986), considère au contraire qu'il y a peu d'erreurs imputables à l'influence de L1. Il distingue deux sortes d'erreurs : intralinguales et de développement. Les premières refléteraient les caractéristiques générales de règles d'apprentissage de L2, à savoir la généralisation (création d'une structure déviée sur les bases de l'expérience de l'apprenant d'autres structures de L2), l'application incomplète des règles (degré de développement des règles nécessaires à la production de structures acceptables) et l'ignorance des restrictions d'une règle (application des règles dans des contextes où elles ne devraient pas l'être).

Les erreurs de développement, quant à elles, surgiraient lorsque l'apprenant essaie de nouvelles hypothèses sur le système de L2 (par exemple, l'utilisation

---

<sup>15</sup>. C'est Lado qui, en 1957, a développé et théorisé l'analyse contrastive dans son livre *Linguistics across cultures*, ouvrage dans lequel il préconise l'élaboration de la description contrastive à des fins pédagogiques. Selon lui, les méthodes de descriptions des langues fournissent les meilleurs outils pour l'enseignement, et l'analyse contrastive aide à identifier les problèmes et les difficultés surgissant dans l'apprentissage de L2 – Deux hypothèses sont à la base de cette théorie : 1- L1 influence l'apprentissage de L2 ; et 2- Ce qui est différent entre les deux langues constitue la plus grande difficulté de l'apprentissage.

systematique de « est-ce que » en position initiale comme marque de l'interrogation en français) ; elles proviendraient également d'une fausse compréhension de deux notions appartenant à L2, parfois imputables à une gradation inadéquate de l'enseignement ; ce qui illustre les tentatives de l'apprenant de construire des hypothèses sur L2 dans le cadre de son expérience limitée d'apprentissage.

Au cours de la décennie suivante, Corder (1992), de son côté, considère que l'on a accordé un rôle trop limité à L1 dans l'apprentissage de L2 puisque, à son avis, L1 participe au processus de découverte de L2. La persistance des traits de L1 dans la performance de L2 serait la preuve. Selon lui, l'interférence (ou transfert négatif) s'effectue depuis la structure mentale où se trouve la connaissance implicite de L1.

Ce survol historique nous montre que les positions quant à l'interférence linguistique de L1 dans l'apprentissage de L2 sont diverses et parfois opposées. Aussi s'agit-il d'un passage d'un extrême à l'autre qui paraît paradoxal et surprenant. Il nous permet surtout d'introduire un autre concept, celui de transfert, pertinent pour la suite de notre travail

## ***2.2. Le transfert***

Historiquement, l'étude du transfert<sup>16</sup>, étroitement associée au développement des théories béhavioristes, à été la première tentative pour expliquer les erreurs commises par l'apprenant de L2, et cette tentative impliquait la seule influence de L1.

Les études de Chomsky (1959) sur le langage, et en particulier le concept de «créativité», remettent en question les positions concernant le comportement verbal et veulent démontrer que l'acquisition du langage est de nature développementale et donc effectuée plus de l'intérieur que de l'extérieur. Ceci a entraîné une reconsidération du rôle de L1 dans l'apprentissage de L2 et, par conséquent, une nouvelle vision du transfert. Il est intéressant de noter que le transfert affecte tous les niveaux linguistiques, à savoir phonétique, syntaxique, morphologique, lexical et

---

<sup>16</sup>. Ce concept apparaît dans les théories de l'apprentissage de L2, où l'on parle de "transfert positif" et de "transfert négatif". L'interférence et le transfert négatif sont employés indistinctement. Quant au transfert dit positif, il est considéré comme tel lorsque l'apprenant produit un énoncé correct en L2 là où il existe une identité entre certains traits ou certaines structures de L2 et de L1.

discursif, mais que l'on est plus conscient de ce transfert lorsque L1 et L2 diffèrent dans le cas d'une structure en particulier et que cela entraîne l'utilisation de structures qui n'appartiennent pas à L2.

Le transfert est également défini comme l'influence qui résulte des similitudes et des différences entre la langue cible et toute langue apprise auparavant. Il est d'ailleurs soutenu que l'on retrouve dans le transfert les procédés psycholinguistiques suivants :

- 1- procédé de production concernant l'utilisation de L1 en rapport avec l'intention communicative ;
- 2- procédé de réception impliquant les tentatives de l'apprenant d'interpréter les structures de L2 sur la base de sa connaissance en L1 ;
- 3- procédé d'apprentissage lorsque l'apprenant établit des hypothèses concernant les règles et les structures de L2.

Au cours des dernières décennies, les chercheurs ont voulu identifier les conditions qui facilitent ou interdisent le transfert et parlent des facteurs linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques :

- *en ce qui concerne les niveaux linguistiques, le transfert est, semble-t-il, plus important au niveau phonologique lexical et discursif qu'au niveau grammatical et ce probablement à cause d'une conscience métalinguistique plus développée ;*
- *en ce qui a trait aux facteurs sociolinguistiques, Odlin (1989, 1990) soutient que l'apprenant effectue moins de transferts négatifs lorsqu'il se trouve dans une situation d'apprentissage guidé, c'est-à-dire dans une salle de classe, que lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage non guidé, c'est-à-dire en milieu naturel ;*
- *quant aux facteurs psycholinguistiques, il s'agit essentiellement du développement de la connaissance de L2. Si l'on considère la position de Corder (1978) qui soutient que le point de départ de l'acquisition de L2 est la L1 de l'apprenant et que celui-ci remplace des structures de L2 au fur et à*

*mesure que l'apprentissage de L2 progresse, on pourrait penser que le transfert est plus fréquent au début que vers la fin de cet apprentissage*<sup>17</sup>.

A présent, il s'agit de développer, du moins théoriquement, un autre concept important pour l'aspect pratique de notre travail, en l'occurrence l'interlangue.

### **2.3. L'interlangue**

L'interlangue est définie comme un système linguistique productif, par référence aux deux autres systèmes linguistiques que constituent la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère. La forme de l'interlangue est, en effet, décrite comme dépendant de processus psycholinguistiques à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue étrangère, caractérisés par :

1. un phénomène de transfert (transfert linguistique direct de la langue étrangère et transfert lié à l'apprentissage) ;
2. différentes stratégies d'acquisition (stratégies d'apprentissage et de communication)<sup>18</sup> ;
3. un phénomène de surgénéralisation des connaissances linguistiques en langue étrangère)<sup>19</sup>.

#### *2.3.1. Aspect lexical de l'interlangue*

Les chercheurs se sont souvent concentrés sur l'aspect lexical de l'interlangue. Singleton (1993) a noté, à plusieurs reprises, que les connaissances lexicales sont primordiales pour l'acquisition d'une deuxième langue. Il constate que la compétence lexicale est un facteur fondamental à travers toutes les activités en L2, il affirme que l'acquisition de lexique en langue étrangère est indispensable, et que l'accès au vocabulaire est la clé de la communication. Il maintient également que cette condition fondamentale déterminera dans une large mesure la capacité communicative de

---

<sup>17</sup>. Cependant, il existe d'autres études qui, à l'opposé, montrent que les possibilités de transfert augmentent au fur et à mesure que la connaissance de L<sub>2</sub> augmente (Klein, 1986).

<sup>18</sup>. La stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère s'apparente à la tendance des apprenants à réduire la langue étrangère à un système simple ; la stratégie de communication dans la langue étrangère conduirait les apprenants à favoriser une communication fluide aux dépens de formes grammaticales.

<sup>19</sup>. La surgénéralisation de connaissances linguistiques est l'extension de certaines règles grammaticales à des cas de figure auxquels elles ne s'appliquent pas.

l'apprenant, le manque de vocabulaire pouvant fortement limiter cette capacité. Il semble donc évident que, pour construire des énoncés et pour se faire comprendre dans une situation de communication, l'apprenant doit disposer de moyens lexicaux en L2.

La richesse et la variation lexicales se développent bien évidemment au fur et à mesure du développement de l'interlangue. Ceci impliquerait que l'apprenant ayant atteint un stade avancé a accès à plus de mots et peut ainsi varier davantage son usage du vocabulaire dans une conversation libre. Cet apprenant n'éprouve pas les mêmes besoins que l'apprenant moins avancé de recourir à une autre langue quand il rencontre des problèmes de lexique ; ce qui est certainement lié à la compétence lexicale.

Par ailleurs, l'influence d'une autre langue sur la langue cible est particulièrement observable sur le plan lexical, car elle peut avoir des effets sur l'aspect formel aussi bien que sur l'aspect sémantique des mots. L'exemple le plus éloquent à cet égard, nous l'avons dans le contexte algérien où l'influence de l'arabe parlé et l'arabe moderne est réel sur l'apprentissage du français. Ainsi, la langue maternelle d'une part, la langue 1 en contexte scolaire d'autre part, influencent considérablement l'apprentissage du français langue seconde. De plus, l'étude de cette influence est importante car elle peut nous renseigner sur l'organisation du lexique chez le locuteur (le lexique mental) : y a-t-il séparation ou intégration des lexiques (Singleton, 1999 :164)? Autrement dit, il s'agit de savoir si les mots appartenant aux différentes langues que connaît un locuteur sont stockés ensemble dans un lexique commun, ou s'ils sont, au contraire, dissociés de façon à représenter plusieurs sous-ensembles lexicaux. La réponse est importante en ce sens qu'elle peut constituer un paradigme essentiel dans l'apprentissage en milieu plurilingue.

Weinreich (1953) enfin a été l'un des premiers à aborder la question dans la perspective du bilinguisme. Il distingue trois types :

- 1- Les langues peuvent être stockées d'une manière coordonnée, ce qui implique qu'elles seraient entièrement séparées l'une de l'autre.

- 2- Les deux langues partageraient la composante du sens. Il s'agit d'un stockage composé où les formes seraient stockées de façon séparée.
- 3- Les formes en L2 seraient attachées au sens en L1 par l'intermédiaire des formes en L1. C'est le stockage subordonné.

Il existe certainement un degré de connectivité et d'intégration entre les lexiques. Il est possible, aussi, que les deux lexiques soient séparés, mais qu'il y ait des liens forts entre les deux. De plus, si les changements de code indiquent que les langues sont activées à différents degrés, cela suppose une intention, une sélection et un certain degré de séparation. La question de l'effet de la compétence langagière du locuteur sur l'organisation lexicale est aussi importante à aborder. Selon la terminologie de Weinreich, l'organisation subordonnée serait associée à une compétence moins élevée, tandis que l'organisation composée indiquerait une composante plus élevée.

A présent, nous arrivons à un domaine incontournable dans le domaine de l'apprentissage des langues, celui de l'oral. Nous le traiterons à partir de l'interlangue comme compétence de communication, puis à travers l'alternance codique.

### *2.3.2. L'interlangue comme compétence de communication*

Mettant en cause la division du monde du langage opérée par Chomsky entre la performance (dépréciée) et la compétence (limitée au savoir grammatical), Hymes, en ethnographe de la communication, choisit comme objet d'étude « *les variétés et les styles dans les « façons de parler » (les manières de parole) de communautés linguistiques réelles (posées non seulement comme différentes les unes des autres, mais aussi comme chacune constitutivement hétérogène) [...] »* (Coste, note liminaire, in Hymes, 1991 : 8).

C'est de cette réflexion qu'est née la notion de compétence de communication, sur laquelle nous reviendrons plus loin, en fin de ce chapitre. Pour l'instant, nous allons nous compléter notre réflexion sur l'interlangue en nous attardant sur les liens entre alternance codique et classe de langue.

#### **2.4. L'alternance codique**

L'alternance codique se définit comme le passage complet et de longueur variable, d'une langue à l'autre dans une même interaction. Cette définition, qui se veut volontairement très générale, met bien en évidence les deux caractéristiques fondamentales de ce phénomène. D'une part, le changement de code et, d'autre part, le maintien du caractère distinct des deux systèmes en présence chez le même locuteur. Cela signifie que « *les deux systèmes ne se fondent pas l'un dans l'autre, mais alternent dans l'axe syntagmatique* » (Lüdi et Py, 1989 : 155). Il y a donc synchroniquement autonomie et alternance des deux systèmes linguistiques en présence ; contrairement à ce que l'on appelle interférence qui est la « *superposition inconsciente des deux systèmes* » (Lüdi et Py, 1986 : 146).

Dans le domaine de l'enseignement des langues, on remarque une nette séparation entre l'enseignement d'une langue maternelle et celui d'une langue étrangère ou seconde, une sorte de mise en garde contre les risques de confusion et de perturbation que peut entraîner chez l'apprenant la rencontre de deux codes linguistiques différents. Certaines méthodes en langue seconde ont même évacué toute référence à la langue maternelle ainsi que tout usage de la traduction. Moore (2001 : 76) rappelle qu'une

*« perspective fondamentalement monolingue a en effet conduit linguistes de l'acquisition et didacticiens, dans un premier temps, à penser les relations entre L1 et L2 comme essentiellement parasitaires, et à considérer l'apprenant comme un monolingue de L1 à qui l'on demanderait de devenir aussi monolingue en L2 ».*

Ce cloisonnement qui enferme chaque langue dans sa logique propre est attesté en amont de l'acte d'enseigner : une séparation institutionnelle des équipes d'élaboration des programmes, des divergences dans les démarches pédagogiques et un manque de concertation entre les enseignants en Algérie. Dans les pratiques de classe, certains enseignants, par exemple, préconisent un recours exclusif à la langue étrangère afin d'éviter les interférences. En effet, le rapport entre la langue maternelle et la langue étrangère peut être envisagé de façon horizontale ou de façon verticale. On peut considérer la classe de langue comme un domaine

diglossique caractérisé par une alternance codique où chaque langue remplit des fonctions différentes par rapport aux activités d'apprentissage (Py, 1997).

Si l'on considère que l'apprentissage d'une langue étrangère se réalise dans l'interaction, la zone de proche développement où la dynamique se crée (Vygotski, 1985) se situera souvent chez l'apprenant (surtout débutant), entre les compétences et les savoirs qu'il a lui-même construits antérieurement en L1 et ceux qui sont ciblés par l'apprentissage de L2, dont l'enseignant est le principal pourvoyeur. D'où l'importance de l'impact sur les processus d'apprentissage des choix de langues qu'effectuent les acteurs au cours de l'interaction en classe.

Le choix de langue est sujet à une négociation, prenant des sens interactifs qui sont définis par les participants eux-mêmes. Dans les interactions verbales bilingues<sup>20</sup>, l'alternance codique sert d'*indice de contextualisation* (Gumperz, 1982), générant des interprétations d'ordre pragmatique par rapport aux intentions communicatives et aux rôles interactionnels des partenaires. Dans le contexte de la classe, les choix de langues se réalisent plus spécifiquement en fonction des objectifs que l'enseignant se fixe, des modes d'engagements des apprenants dans les activités que l'enseignant leur propose et des processus d'étayage (Bruner, 1983) que celui-ci met en œuvre pour soutenir et contrôler leurs progressions.

D'autre part, on prend appui sur le postulat vygotkien selon lequel l'articulation entre L1 et L2 sous-tend les processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue maternelle servira alors d'outil de médiation à cet apprentissage :

*« qu'on établit entre le mot et l'objet. Le mot étranger que l'enfant assimile avec l'objet a un rapport non pas direct mais médiatisé par les mots de la langue maternelle. »* (Vygotski 1985 : 292).

---

<sup>20</sup>. Comme c'est le cas de l'Algérie où, souvent, les interactions verbales sont bilingues en ce sens que les langues maternelles et le français sont en emplois concurrentiels. L'Algérien, dans ses conversations, utilise tour à tour des mots et des syntagmes entiers d'une langue et de l'autre. Il passe de la LM à la LS et vice versa.

Ce postulat vygotkien correspond aux théories d'apprentissage de langues étrangères qui s'inspirent de la psychologie cognitive. Un modèle proposé par John Anderson, par exemple, envisage que l'apprenant s'appuie sur sa langue maternelle comme principale source d'analogie dans la construction de savoirs et savoir-faire pendant la phase initiale d'apprentissage (Anderson, 1983 : 226). La langue maternelle lui sert non seulement de cadre conceptuel et référentiel préétabli, mais aussi de base pour l'élaboration d'hypothèses de transférabilité d'unités lexicales et de structures morphosyntaxiques entre L1 et L2 en fonction de sa perception concernant la similitude ou la divergence entre les deux langues (Kellerman, 1983).

#### *2.4.1. Alternance codique et classe de langue*

L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère a toujours été objet de discussion. L'interdiction formelle à l'emploi de la langue maternelle remonte à la méthode directe dont l'originalité résidait dans le fait que : *« l'enseignant utilise dès la première leçon la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à L1 [...] »* (Besse, 1985 : 31).

Vers les années 1960, la langue maternelle réapparaît très timidement dans l'enseignement des langues étrangères grâce à la méthode audio-orale qui tolère la traduction des phrases modèles et procède également à une analyse de type contrastif. L'analyse contrastive s'y développe à travers les travaux de R. Lado, (1957) pour qui l'apprentissage d'une nouvelle langue demande d'évacuer la première, ou les autres apprises précédemment (Py, 1984 : 33). Ainsi, on compare la langue cible et la langue source afin d'éviter tout transfert : l'influence de la langue source représente encore un fort obstacle à l'apprentissage. Enfin, avec la méthode SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle), se développent deux attitudes envers la langue maternelle. D'une part, comme le souligne Roulet pour le français : *« [...] il arrivait fréquemment que les enseignants de français langue seconde, avec les dogmes de l'époque interdisaient tout recours à la traduction [...] »*. (1980 : 24).

L'accès au sens se fait alors à partir d'autres moyens, par exemple la paraphrase, donc à travers ce qui a été déjà acquis par l'apprenant. D'autre part, avec ce qu'on appelle la troisième génération SGAV, l'enseignant est censé donner l'explication en L<sub>1</sub> quand cela s'avère utile pour les apprenants (Besse, 1984 : 140).

A partir de la fin des années 1970, une réflexion plus ponctuelle a été développée sur les relations étroites entre langue maternelle et langue étrangère. Cette réflexion a été menée dans plusieurs domaines (acquisition, apprentissage, enseignement des langues étrangères), et a transcendé la perspective monolingue. A ce sujet, nous allons reprendre quelques citations significatives que Maria Causa présente dans sa thèse (Causa 1992 : 99), en ordre chronologique, et qui montrent de quelle manière la langue maternelle a été réintroduite en classe de langue, qui plus est, en tant que vecteur d'apprentissage :

- E. Roulet, dans son ouvrage de 1980 écrit :  
« [...] la LM ne peut être exclue de l'acte pédagogique en langue seconde ; plus précisément la réflexion sur le langage qui peut être conduite lors de l'étude de la langue maternelle doit intervenir activement dans l'apprentissage des langues secondes à l'école [...] » (p. 24).
- R. Galisson parle d'une « réintégration de la langue maternelle dans la didactique des langues étrangères ». il parle aussi « d'acceptation de la comparaison » en LM et cela pour encourager l'apprenant à réfléchir sur « les analogies et les différences des systèmes communicatifs en présence » et aussi sur « les rapports entre connaissance de la LM et acquisition de la LE » (1980 : 64-65).
- F. Cicurel (1985), à propos du métalangage employé par l'enseignant dans des classes de langues ayant un public de même langue maternelle, souligne que : « on peut faire les descriptions de la langue enseignée en LM, cela n'empêchera pas l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue cible. [...] avoir recours à la LM pour "la langue décrite" ne paraît pas un obstacle de l'acquisition d'une LE [...] » (pp. 112-113).

- D. Gaonach (1987) en parlant de l'impact de la théorie chomskienne sur la pédagogie d'apprentissage d'une L2 dit : « *Si l'on accepte le postulat d'existence des universaux [...], alors on ne peut plus considérer la L<sub>1</sub>, lors de l'apprentissage d'une L<sub>2</sub> sous l'analyse essentiellement négative des interférences qui risquent d'apparaître entre les deux langues. [...]. Développer, à propos de la L<sub>1</sub> des concepts verbales pour toutes les langues [...], est susceptible de favoriser grandement l'apprentissage d'une L<sub>2</sub>* » (p. 106).
- D'un point de vue interactionnel, C. Kramsch (1990) affirme que « *l'usage de LM est l'expression directe des rapports interactionnels qui sous-tendent le discours en LE. Éliminer radicalement tout emploi de la LM sans rien changer à ces rapports ne fait qu'obliger apprenants et enseignants à travers d'autres moyens (souvent non verbaux) de les exprimer.* » (p.12).
- J. Giacobbe (1990), plus particulièrement dans le domaine de l'acquisition, souligne que : « *le rapprochement des langues "source" et "cible" est constitutif du système des hypothèses opératoires de l'interlangue et détermine [...] l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible.* » (p. 123).
- Enfin, plus récemment, A. Trévisé (1993) fait un bilan positif sur ce qui était qualifié négativement de transfert entre langue maternelle et langue cible : « *Les recherches actuelles montrent que, dans les deux modes d'acquisition / apprentissage, le transfert de la langue 1 existe et manifeste une activité cognitive créative de la part de l'apprenant dans la construction des systèmes interlinguistiques successifs. L'apprenant doit traiter tout l'« insert » de la langue cible que les données intériorisées provenant de la connaissance de la langue 1 à travers laquelle il cible ses perceptions, et ce surtout s'il ressent les deux langues comme proches. Il compare, repère des différences, des ressemblances (partielles, apparentes ou réelles), transfère plus ou moins consciemment, à tort ou à raison ce qu'il pense transférable, et ne transfère pas ce qui peut lui sembler être spécifique de sa langue 1 [...]. Ses hypothèses naissent de ce qu'il se représente être la langue cible, et*

*qu'il perçoit nécessairement au travers de la grille d'analyse qui est la langue 1. » (p. 41).*

Ainsi, les inquiétudes relatives à l'emploi de la langue maternelle en classe de langue, tout comme le danger représenté par les transferts opérés par l'apprenant de L2, semblent désormais avoir disparu. On admet que la classe de langue est un espace dans lequel deux (ou plusieurs) langues entrent en contact, ce qui amène inévitablement à des rapprochements entre les langues concernées.

#### *2.4.2. Facteurs amenant à l'emploi de plusieurs langues en classe*

Si nous généralisons les facteurs susceptibles d'amener à l'emploi de la langue maternelle en classe, on pourrait parler, dans une vision superficielle, de manque de compétence linguistique de la part des apprenants et d'une « faiblesse » de la part de l'enseignant. Or, ceci peut répondre à des besoins divers : indice d'incompétence dans la langue cible certes, mais aussi comme le dit à juste titre G. Lüdi (1991-1993), indice de la construction d'une compétence bilingue chez l'apprenant qui exploite toutes les ressources communicatives dont il dispose à un moment donné de son apprentissage. Nos investigations de terrain confirment cette approche.

Nous remarquons, dans le contexte universitaire que nous étudions et pour confirmer ce que d'autres chercheurs ont déjà découvert, que chez l'enseignant, cet emploi renvoie à sa formation, aux habitudes d'enseignement (les habitudes d'enseignement du corps enseignant dans l'institution où cet enseignement est dispensé), aux directives imposées par les instructions officielles du pays dans lequel la langue est enseignée / apprise (Andrade, 1993 : 143), ou encore à des facteurs individuels (D.-L. Simon, 1989 : 243). Cela dit, le recours à la langue maternelle par l'enseignant (encore plus que ce même recours par l'apprenant qui, lui, bénéficie du statut d'apprenant : celui qui est en train d'apprendre) est avant tout vécu comme une rupture du contrat didactique propre à la classe dans laquelle la langue cible est en même temps objet d'étude et moyen de communication (Dabène, 1984 et Cicurel, 1985).

Dans les situations de communication, le locuteur met en pratique sa compétence linguistique mais utilise plus particulièrement le registre "usuel" de la langue. Les modèles linguistiques stéréotypés acquis dans le système scolaire ne lui sont d'aucune utilité dans une situation de communication extra-scolaire essentiellement déterminée par sa culture, son statut scolaire, le statut de la langue étrangère, son rapport à cette langue, le statut de sa langue maternelle, le statut de l'interlocuteur. Ainsi, le sujet parlant met en œuvre l'ensemble des moyens linguistiques et non linguistiques des langues en présence qui sont habituellement utilisés dans les échanges langagiers de la vie quotidienne. Aussi le locuteur algérien met-il à contribution, en plus de sa compétence du système linguistique de la langue française, une compétence dans la langue arabe. Il s'agit donc d'un locuteur bilingue utilisant et subissant deux ou plusieurs langues selon les circonstances et les lieux.

Peut-on alors parler de bilinguisme dans ce cas ? Cette notion, en Algérie, demeure quelque peu complexe car elle chevauche à la fois trois types de bilinguismes : individuel, collectif et institutionnel, dus essentiellement au contact permanent de plusieurs langues. Nous ne sommes pas certaine alors que les notions de « interlangue » ou « alternance codique » souvent utilisées pour désigner de tel phénomènes soient adéquats ici. Y. Cherrad écrit à ce propos :

*« En examinant de près les divers types de discours tels que : les discours politiques, les conversations sur un sujet officiel ou scientifique, les pièces de théâtre, les lettres personnelles, [...], et enfin les discussions au sein de la famille, nous constatons dans la quasi-totalité des cas une alternance des passages en arabe-algérien, des passages en arabe moderne et parfois des passages en français » (1987, *Contacts de langues : quels modèles ?*).*

La pratique langagière du sujet sera caractérisée donc par un emploi en alternance<sup>21</sup> de divers codes linguistiques, basée sur une stratégie liée essentiellement à

---

<sup>21</sup>. J. Gumperz distingue deux types d'alternances codiques, l'une spécifique aux "circonstances de la communication" : alternance liée au changement d'interlocuteur, de lieu, de sujet, etc. et l'autre concernant les changements qui interviennent dans "une même séquence avec le même interlocuteur et parfois sur le même thème".

ses intentions, aux buts qu'il s'assigne à travers l'échange. Nous avons constaté, pour notre part, que l'ensemble des interactions verbales en classe de langue à l'Université de Mostaganem se font en langue française sans aucune interférence avec l'arabe dialectal. En effet, l'enseignant n'a en ce qui le concerne pratiquement jamais recours au changement de code. On peut rapporter cet état de fait à deux types de causes :

- le poids de la politique institutionnelle qui veut que seule la langue cible soit prise en compte dans la classe.
- la volonté de l'enseignant de fournir le maximum d'input en langue cible (français).

Ainsi nous pouvons considérer que le lieu, qui est un facteur déterminant dans l'apparition de l'alternance comme le soulignait J. Gumperz peut comporter des caractéristiques constitutives qui peuvent bloquer le mélange des moyens linguistiques. Autrement dit, dans notre cas, le choix de la langue (le français) est déterminé par les contraintes de type institutionnel (l'espace de déroulement de l'interaction), les contraintes du genre du discours et du thème de la communication (le genre didactique imposé par le cadre institutionnel : la salle de cours et les objectifs assignés à l'enseignement dispensé).

Par ailleurs, dans les échanges qui se déroulent de manière spontanée entre les étudiants en dehors de la salle de cours, nous avons relevé des unités en langue arabe qui s'insèrent dans des phrases françaises. La présence d'expressions et d'interjections en dialectal reste une dominante dans la pratique langagière des étudiants enregistrés. L'explication (ou une explication) de la grande occurrence de ces éléments semble résider dans le rôle assumé par le lieu qui n'exerce plus aucune contrainte sur les locuteurs contrairement à l'espace institutionnel. Les extraits suivants pris de notre corpus enregistré en dehors de la salle de cours vont permettre de voir les facteurs qui mènent à ce qui peut sembler de l'alternance codique ainsi que son rôle dans une interaction verbale entre amis.

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

40. A: *khaTRA lqit nadjim xxx*  
J'ai rencontré une fois nadjim
41. B: il est devenu dangereuse *fèl hadra euh :*  
dans ses paroles
42. A: euh:
43. B: il est devenu dangereux / *mara:kch aà:kèl fèl td taà*  
M. < / la semaine passé / dernière séance/  
tu ne te souviens pas lors du td de M.  
S: *aànd monsieur >*  
chez
45. B: *aànd M. < chta wella yehdèr weLLA/*  
chez M.< qu'est-ce qu'il ne parlait pas/
46. A: peut être il xxx ce que nous sommes entraîné de faire  
là< /je suis là pour éradiquer les bâtards là
47. B: *chi:tane* c'est quatre ans qu'il n'a pas entrer chez lui  
Diable
48. A: xxx les vacances *hna xxxx*  
ici
49. B: quatre ans *MELLI ja*  
depuis qu'il est venu
50. D: *mara:hch ga:à*  
il n'est pas parti dutout
51. B: jamais< les vacances *ta:àh ma:yefèwèthoumch hna<*  
*yèrou:h lè Alger khouya*  
Il passe jamais ses vacances ici< il part à Alger mon frère

Le jeu de l'interaction qui s'est mis en place entre les interlocuteurs nous montre que ces passages se situent autant en ouverture de séquences, en milieu de séquence et quelquefois en fin de séquences. On distingue par exemple que la présence de l'énonciateur est marquée souvent par un mot arabe en ouverture de séquence ou dans les reprises d'arguments. L'exemple ci-dessous en est une illustration :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

18. A: *ana tbanli* c'est la condition d la femme.  
moi il me semble.
19. M: *lokhra* elle est exploitée.  
l'autre.

Généralement, "*ana*" marque l'ouverture, mais elle peut montrer aussi la volonté du locuteur dans son discours. La fonction d'ouverture peut être assumée également par les interjections qui interpellent le partenaire de l'échange. Nous

remarquons par ailleurs que les indicateurs de négation, d'approbation et d'interrogation ferment généralement la séquence. Ce type d'exemple sera développé davantage lors du traitement du corpus. Il montre en tout cas que l'alternance des langues n'intervient pas de façon gratuite et désordonnée mais qu'elle obéit à des règles qui ne sont pas des incompétences, à ce qui nous paraît plutôt être l'apparition de besoins communicatifs en cours d'échange.

A présent, nous allons développer théoriquement la construction d'une compétence de communication en langue seconde, afin de mieux comprendre les stratégies d'appropriation en contexte algérien, institutionnel et extra institutionnel.

### **3. La compétence de communication**

La construction d'une compétence de communication en langue seconde requiert des stratégies réfléchies. Deux questions fondamentales sont sous-jacentes à la mobilisation de ces stratégies : y a-t-il une distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage ? Pouvons-nous inférer, à partir des stratégies de communication repérables dans les productions, qu'un processus d'apprentissage est en cours ? En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, les identifications interlinguistiques sont doublement constitutives de l'interlangue, pour deux raisons :

- 1- les apprenants font des comparaisons entre leurs productions et ce qu'ils perçoivent de la langue étrangère ;
- 2- elles représentent la base d'un système linguistique identifié par les apprenants comme tel.

Selinker distingue de surcroît au sein des stratégies d'acquisition, les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Cette distinction est objet de débats, Les descriptions des stratégies de communication, et des stratégies d'apprentissage vont nous permettre de nous situer dans ce domaine.

### ***3.1. Les stratégies de communication***

Beaucoup de linguistes (Tarone, 1992) choisissent de ne s'intéresser qu'aux stratégies de communication et les distinguent des stratégies d'apprentissage sur le critère de l'intention du locuteur qui y a recours. Ce critère est arbitraire dans la mesure où il est difficile de mesurer les intentions du locuteur qui peut, inconsciemment, acquérir une langue en ayant recours à une stratégie de communication.

Ces stratégies se définissent comme les efforts mutuels produits par deux interlocuteurs pour s'accorder sur le sens d'une proposition, quand les structures signifiantes font défaut :

- le locuteur pense qu'il n'a pas à sa disposition (ou que son interlocuteur n'a pas sa disposition) la structure linguistique requise pour faire passer le message qu'il désire communiquer ;
- le locuteur choisit soit d'éviter le message, soit d'utiliser d'autres moyens pour faire passer ce message et arrêter ses essais lorsqu'il apparaît que le message est bien passé.

Il est à remarquer, par ailleurs, que les stratégies de communication sont mobilisées tant dans les productions en langue étrangère (sont concernées les structures syntaxiques, morphologiques et phonologique) qu'en langue maternelle et que, si l'on se place dans une perspective interactionniste, on pourrait présumer que les stratégies de communication sont par essence coopératives.

### ***3.2. Les stratégies d'apprentissage***

On pose, en matière de stratégies d'apprentissage, deux types de stratégies : les unes directes et les autres indirectes. Les stratégies directes seraient au nombre de trois :

1. stratégies touchant à la mémoire : des images et des sons, être actif, utiliser des gestes... ;
2. stratégies cognitives : pratiquer la langue, analyser, transformer la langue ;
3. stratégies compensatoires : surmonter les obstacles, à l'écrit et à l'oral.

Les stratégies indirectes sont aussi au nombre de trois aussi :

1. stratégies métacognitives : organiser son apprentissage en le planifiant, l'évaluer ;
2. stratégies affectives : s'auto-encourager, gérer la dimension émotionnelle ;
3. stratégies sociales : poser des questions, coopérer...

La question des stratégies est donc au cœur de la problématique sur l'apprentissage dans et par la communication. Pourquoi fait une distinction entre stratégies de communication et d'apprentissage, chose qui n'est cependant pas aisée :

*« La distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication - même non couverte, celle-ci par un terme hyperonymique - a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère ». (Porquier 1994 : 60).*

Il est donc évident que nous devons développer, dans notre travail, cette dimension en nous intéressant tout d'abord aux stratégies de communication et en essayant d'en comprendre les mécanismes en contexte, puis en les articulant aux stratégies d'apprentissage. C'est ce qui nous permettra de savoir quels types de stratégies interviennent dans l'apprentissage du français langue seconde en milieu universitaire algérien, et jusqu'à quel degré ces stratégies sont, à la fois, contextualisées et opératoires.

Examinons à présent l'importance de l'interlangue dans le contrôle des productions en langue seconde.

### ***3. 3. Contrôle des productions et apprentissage***

Une facette de l'interlangue conçue comme compétence de communication non native, concerne le contrôle des productions qu'effectue un locuteur. Pour Krashen (1982), à tout apprenant s'offrent deux « voies » distinctes et indépendantes pour

s'approprier une langue étrangère, qui préexistent à la définition d'un dispositif contrôlant leurs productions :

- 1- une voie inconsciente, largement implicite et focalisée sur ce qu'on cherche à communiquer ;
- 2- une voie consciente, nécessairement explicite et focalisée sur les formes qu'on utilise.

Ce dernier ensemble des connaissances est appelé « le moniteur »<sup>22</sup> qui fournit aux apprenants des règles grammaticales consciemment formulées. Il a pour rôle de modifier et de filtrer les productions du premier système selon les règles de ce système métalinguistique<sup>23</sup>. Le moniteur a donc la fonction de contrôler les productions quand deux conditions sont remplies (Besse, 2000 : 119) :

- avoir le temps de réfléchir (avant ou après la production) ;
- prêter attention non à ce qu'on veut dire mais aux formes utilisées, et disposer d'une règle pouvant servir de référence.

Le but poursuivi est de

*« produire des utilisateurs optimaux du Moniteur, des locuteurs qui remettent la grammaire consciente à la place qui est la sienne, à savoir qu'elle est plus centrale, plus importante »* (Krashen & Terrel, 1983 : 45, in Besse, id. : 120).

Il nous semble avoir montré que l'approche contrastive, malgré ses richesses, n'est pas adaptée au contexte algérien qu'elle rigidifie, car elle ne peut s'adapter à ses variations. Notre préférence va vers une attention accrue portée à la rencontre des langues, à leurs interférences et leur enrichissement réciproques, dans un but de communication.

Après avoir développé théoriquement comment se construit une compétence de communication en langue seconde, dans le but de mieux comprendre les stratégies d'appropriation en contexte algérien, nous allons en examiner à présent une composante indissociable, à savoir la compétence orale. Nous allons nous

---

<sup>22</sup>. Traduction « Moniteur » (Monitor) selon Besse & Porquier (1984/1991).

<sup>23</sup>. Les productions revues et corrigées par le Moniteur contiendront davantage de formes grammaticales similaires à celles de la langue étrangère que les productions sans intervention du Moniteur.

référer d'abord, pour notre terrain pratique, à l'école. En effet, on verra que l'institution scolaire est le premier terrain dans lequel se construit formellement cette composante. Cela devra nous permettre ensuite de mieux appréhender la compétence orale en milieu universitaire.

#### **4. Gros plan sur l'oral**

C'est d'abord, mais pas uniquement, par la voie orale que s'incarnent les capacités et stratégies communicatives, que ce soit en LM ou dans d'autres langues apprises ou acquises au cours de la vie. C'est la raison pour laquelle il nous a paru utile d'examiner la place de l'oral, historiquement, dans les méthodes d'apprentissage des langues, comme nous l'examinerons plus tard dans notre étude, dans les programmes de français algériens.

##### ***4.1. Les méthodes pédagogiques anciennes et modernes***

Comme nous l'avons énoncé à la fin du chapitre précédent, il s'agit à présent de mieux comprendre les stratégies d'appropriation de la langue seconde en contexte algérien. Pour y parvenir, nous étudierons le développement de la compétence orale à l'école. Nous nous penchons d'abord sur le cycle primaire par le fait que les premières années de l'enfant au sein de l'institution constituent la première phase durant laquelle se construit formellement cette composante. L'enseignement du français au cycle primaire, en Algérie, s'est focalisé essentiellement, pendant de longues années, sur la littérature du texte et sur les activités de grammaire et de lecture. L'apprentissage était censé se faire par imprégnation. Cette méthode dite traditionnelle était dominée par les pratiques de l'écrit comme modalité d'apprentissage des langues. En cela elle rejoignait ce qui se faisait ailleurs dans le monde, et aussi le modèle d'apprentissage de l'arabe.

En effet, les méthodes pédagogiques classiques visaient essentiellement la mémorisation du mécanisme morpho-syntaxique de la langue. Les apprenants devaient, à ce stade là, disposer d'une compétence métalinguistique mettant en évidence le côté formel de la langue. De ce fait, le français, en tant que discipline

enseignée à l'école, était considéré comme un objet d'analyse plutôt qu'un moyen de communication.

Avec le temps, les réformes se sont succédé dans le système scolaire algérien et les instructions officielles ont essayé d'améliorer le système d'enseignement dans la perspective de renouveler par l'innovation les programmes pédagogiques consacrés à l'apprentissage des langues. Ces changements sont intervenus dans une époque où l'écrit dominait au sein de l'école et ce au détriment de l'oral ; il a nécessité l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement du français en milieu scolaire. Peu à peu, les approches communicatives ont pris le pas sur les méthodes classiques et valorisé l'oral comme paradigme d'apprentissage essentiel. On commence ainsi à s'intéresser à l'oral comme à une dimension nouvelle, aussi importante que l'écrit, dans l'appropriation des langues. De cette façon, les activités orales commencent à devenir de plus en plus importantes, au moins dans les instructions officielles, sinon dans les pratiques de classe ! Elles s'affirment, désormais, dans les programmes de 2003 qui s'inspirent globalement des modèles communicatifs du français langue étrangère et des langues étrangères en général. Cela a donné de l'intérêt et de la valeur aux interactions verbales. Nous nous référerons surtout dans ce qui suit aux études méthodologiques menées par Christian Puren qui fait autorité en la matière.

#### *4.1.1. Les méthodes antérieures à l'approche communicative*

L'approche communicative s'est définie d'abord par opposition aux méthodes antérieures : la méthode « grammaire-traduction » et la méthode « audio-orale » ou « audio-visuelle ». Ces méthodes sont considérées comme caractéristiques de deux tendances successives et dépassées de la didactique des langues, la première qualifiée de « cognitive », la seconde de « behavioriste ». La rupture avec ces méthodes s'est faite au nom de la communication, une notion dont l'introduction comme fondement de la pratique pédagogique et comme but ultime de l'apprentissage des langues est aujourd'hui incontestée. Mais l'approche communicative se définit également dans la continuité avec ces mêmes méthodes

qu'elle prétend réunir et dépasser dans sa conception des activités d'apprentissage (Bérard, 1991: 65).

Dans la méthode grammaire-traduction, la langue est considérée exclusivement comme un édifice construit systématiquement selon des règles logiques. Les principes didactiques de cette méthode sont au nombre de deux :

- prendre connaissance des lois de construction de la langue étrangère ;
- la reconstruire par l'application des règles.

Ce qui caractérise cette méthode est que de nombreux apprenants ont une bonne pratique de la métalangue de la grammaire. Les apprenants savent que ce qu'on attend d'eux, ce sont des phrases grammaticalement correctes. Mais les apprenants ayant travaillé avec cette méthode joignent fréquemment à une bonne connaissance des règles un nombre souvent considérable de fautes communicatives ou sémantiques dans une conversation de la vie quotidienne, et même dans l'écrit. Incontestablement, la principale critique faite par les tenants de l'approche communicative à la méthode grammaire-traduction est de ne viser que l'acquisition par l'apprenant d'un savoir déclaratif sur les faits et le système de la LE et non un savoir-faire dans cette langue : on devient alors plus performant en réception qu'en production, et étranger aux stratégies communicatives qui sont censées combiner les deux.

Quant à la méthode audio-orale / audio-visuelle, une tendance s'est imposée peu à peu, selon laquelle une langue n'est pas acquise par compréhension intellectuelle et application des règles, mais par imitation. Ce qui doit faire l'objet d'un entraînement, ce n'est pas la compréhension et l'application des règles, mais des enchaînements de stimulus-réponse dans le comportement verbal. Une fois le lien entre stimulus et réaction établi, il suffit d'avoir par intervalles des renforçateurs pour maintenir le comportement verbal souhaité. La construction d'une compétence en langue étrangère doit donc être inscrite dans un programme d'entraînement de comportement. L'apprentissage se fait par des processus de conditionnement behavioriste, le but étant de développer des habiletés par imitation et par un entraînement continu de modèles de mots et de phrases. On a donc affaire

à deux paradigmes apparemment incompatibles avec la finalité et les modalités de l'apprentissage des langues.

Après cette présentation des grandes phases méthodologiques de l'apprentissage des langues, nous allons développer à présent l'approche prônée dans le système éducatif algérien ces dernières années. Il s'agit, bien entendu, de l'approche communicative. Il est important de mettre en relief les nouveautés introduites par cette approche.

#### *4.1.2. L'innovation de l'approche communicative*

La nouvelle tendance est une réorientation radicale de la didactique dont on ne saurait sous-estimer l'importance. En effet au centre des processus d'apprentissage, on ne met plus la phrase correcte, mais les processus de compréhension et les modes d'expression adéquats au contexte ou à la situation. Le but de l'apprentissage est défini comme la « compétence de communication ».

On introduit dans la didactique l'idée que l'acte de langage précède logiquement et conditionne les moyens linguistiques : retenons cette notion que nous reprendrons quand nous exposerons les outils méthodologiques qui nous ont servi pour effectuer notre analyse. C'est une véritable rupture par rapport aux tendances issues de la méthode grammaire-traduction qui veulent privilégier la forme grammaticale plutôt que d'admettre que la forme linguistique est effectivement subordonnée à l'intention de communiquer et à la fonction de poser en règle que l'enseignement doit respecter la hiérarchie des activités de communication réelles. En effet, dans de nombreux cours et manuels, l'apprentissage de phénomènes formels de la langue est au premier plan. Cela n'a pas une relation directe avec ce qui intéresse les apprenants dans la communication. Les activités se limitent fréquemment à faire apprendre par cœur, puis à faire réciter des dialogues du manuel, à demander des réponses aux questions fermées de l'enseignant, à apprendre des règles de grammaire, etc. En outre, la compétence de communication est définie par ce qu'on appelle « les 4 habiletés »: comprendre et produire à l'écrit et à l'oral. Cette définition explique seulement en quoi consiste la

communication et non en quoi consiste l'apprentissage de la communication, en fait ne s'attache qu'au résultat de l'apprentissage et non au processus lui-même. La communication n'a été prise en compte que sous son aspect pragmatique.

Or la communication doit aussi être considérée comme une activité ayant un aspect psycholinguistique. Dans l'approche communicative, on n'a pris en compte que la finalité sociale et le mode de réalisation social de la communication. Cependant, l'aspect psycholinguistique n'est pas moins important que l'aspect interactionnel dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans cette optique, une approche communicative de l'apprentissage de LE est évidemment nécessaire, car elle s'intéresse à l'objet de l'apprentissage, à savoir la communication en langue étrangère. Mais elle n'est pas suffisante ; elle doit être également une approche cognitive qui se préoccupe des mécanismes psycholinguistiques de la compréhension et de la production verbale et de l'apprentissage de ces processus. On ne peut se contenter de prendre en compte le résultat visé de l'apprentissage pour en saisir les mécanismes. Pour être interlocuteur, le locuteur doit d'abord traiter cognitivement l'information. Il faut donc opérer une traduction en termes de cognition individuelle de la hiérarchie des activités proposées par l'approche communicative. Une telle traduction a des conséquences considérables pour la didactique.

#### ***4.2. Approche communicative et compétence de communication***

La classe de langue ayant pour but d'apprendre aux apprenants à communiquer en langue cible, elle se doit de définir quelles compétences transmettre afin de rendre les apprenants opérationnels en classe mais surtout en dehors de la situation didactique. A la suite de Canale et Swain (1980), Moirand (1982) et Hymes (1984) ont défini la compétence de communication en présentant les différents types de compétences qui interviennent dans une situation de communication particulière pour produire et interpréter des énoncés. Le but de cette connaissance est de pouvoir analyser la situation de communication et utiliser, en

classe de langue notamment, des stratégies d'enseignement pour apprendre plus efficacement aux apprenants à communiquer<sup>24</sup>.

La compétence de communication englobe plusieurs composantes qui diffèrent selon les autres. Pour Canale et Swain (idem), elle recouvre trois composantes :

- 1- la compétence grammaticale correspond à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases, comme le synthétise Savignon (1990 :30) : « *on démontre sa compétence grammaticale en utilisant une règle et non pas en la formulant* » ;
- 2- la compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations ;
- 3- la compétence stratégique implique la capacité d'adapter ses stratégies de communication (verbales et non verbales) à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus.

Quant à S. Moirand (op. cit.), elle considère que la compétence de communication englobe quatre compétences :

- 1- une composante linguistique : connaître les règles grammaticales, le vocabulaire, c'est-à-dire avoir une connaissance théorique du fonctionnement de la langue hors intentions de communication ou notion de contexte ;
- 2- une composante discursive : pour un apprenant, il s'agit d'être capable d'utiliser le type de discours adéquat en relation avec la situation de communication dans laquelle il émet son énoncé ;

---

<sup>24</sup>. Ceci en réaction par rapport aux conceptions behavioristes. Comme le précise H.G. Widdowson : « *connaître une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication* » (1991 : 11).

- 3- une composante socioculturelle : connaître les règles d'interaction entre les individus, les règles d'interaction ainsi que l'histoire culturelle liée à une langue ;
- 4- une composante référentielle : connaître le monde et ses objets.

Moirand précise que lors de la production / compréhension d'énoncés, les différentes composantes de la compétence de communication n'interviennent pas au même degré ni au même temps. Il s'agit, en fait, de stratégies de communication que chaque individu utilise. C'est une compétence complexe dont les composantes ne sont pas hermétiquement compartimentées. Faire des progrès dans l'une de ces composantes influence les autres et entraîne une progression générale de la compétence de communication.

Ainsi, en souhaitant établir un lien entre théories linguistiques et apprentissage des langues, deux conséquences de cette proposition d'une compétence de communication sont mises en évidence par Roulet (1976) : l'importance de la notion d'acte de communication pour l'enseignement d'une langue et un questionnement sur l'acquisition et l'enseignement de la compétence de communication. Cela implique une pédagogie de l'apprentissage au lieu d'une pédagogie de l'enseignement (analyse des besoins langagiers, des attitudes et motivations, des stratégies d'apprentissage, des erreurs, etc.).

Ancré dans les propositions de Corder et Selinker, un recentrage a été aussi effectué autour de l'actualisation de l'interlangue dans l'acte de communication. Cette évolution n'est pas sans points communs avec celle de la notion de compétence opérée par Hymes. Dans l'ensemble des réactions suscitées par l'hypothèse de l'interlangue<sup>25</sup>, deux dimensions sont de fait principalement abordées: « *la conceptualisation des connaissances intermédiaires de l'apprenant et la description de ces productions* » (Pujol & Véronique, 1991 : 76).

---

<sup>25</sup>. Nous nous intéressons dans notre travail à la notion d'interlangue conçue comme construction et évolution d'une "compétence de communication non native". Ce postulat s'inscrit dans la continuité des propositions de Besse & Porquier (1984/1991 : 237) : « *on peut envisager l'interlangue comme une compétence de communication non-native individualisée* ».

### ***4.3. L'apprentissage selon l'approche communicative***

Dans l'approche communicative, tout est censé être centré sur l'apprenant ; il est le sujet du processus d'apprentissage. Mais si l'apprenant est au centre du processus pédagogique en tant que sujet de la communication, il n'est pas toujours sujet du processus d'apprentissage.

L'approche communicative se contente de reprendre et de combiner les façons de voir qui avaient cours antérieurement, sans se poser la question de leur cohérence. Selon cette approche, l'activité verbale est comprise comme une activité intellectuelle, voire un acte cognitif créatif dans un jeu d'actes de communication. Dans l'enseignement de LS, elle est structurée par le degré de développement des stratégies de compréhension et la maîtrise de moyens d'expression. Le conditionnement linguistique au sens de la théorie behavioriste de l'apprentissage trouve sa place dans la consolidation de certaines structures d'expression par un entraînement dans des rôles dans la langue étrangère. Il s'agit donc d'un faire et non d'un savoir-faire ; ce qui peut laisser entendre que la maîtrise des moyens d'expression doit précéder la communication elle-même. Il faudrait donc apprendre pour pouvoir ensuite communiquer. Mais alors, quand se mettre à communiquer ? C'est toute notre problématique, quand nous considérons les compétences de nos étudiants de langue à Mostaganem.

Cette approche met en relief, nous l'avons dit, un concept important, celui de la centration sur l'apprenant, En effet, l'une de ses particularités est la prise en compte de la « *participation de l'individu à son propre apprentissage* » (Germain, 1993 : 204), et l'établissement de ce que Springer (1996) parmi d'autres nomme la « *centration sur l'apprenant* », opérant le passage de la centration sur l'apprentissage à celui de la centration sur l'apprenant.

En termes différents, l'apprentissage est le résultat des données présentées à l'apprenant, combinées à la façon dont il les traite. L'apprenant acquiert un statut actif et responsable dans son apprentissage. Il est acteur, non enclin à la passivité routinière. Il devient co-constructeur de son savoir, aux côtés de l'enseignant qui revêt plus le rôle de tuteur. Ce dernier, au même titre que son apprenant, change de

statut en « *facilitateur* » ou « *conseiller* » (Germain, idem : 206). Sur le plan pédagogique, cette approche nécessite la mise en place d'une pédagogie différenciée (Legrand, 1986) prenant en compte les besoins et les spécificités de chaque apprenant et établissant un programme adapté en accord avec l'apprenant pour la planification des objectifs<sup>26</sup>. Cette nécessité suppose, si notre recherche aboutit, qu'elle devienne visible par des retombées et changements pédagogiques dans les classes.

L'enseignant est appelé, dans son nouveau statut, à aider l'apprenant à devenir autonome, à créer des situations de communication authentique afin de mettre en pratique le postulat qui vise à apprendre, à communiquer en communiquant (Coste, 1975). De ce fait, on assiste à une valorisation des activités de l'apprenant.

En conclusion, nous constatons que l'interaction en classe se situe dans une optique dynamique d'action liée à la programmation<sup>27</sup>. La pragmatique<sup>28</sup> ne se contente pas seulement de comprendre le langage comme un moyen d'agir, elle s'efforce de le replacer par rapport à son contexte, à la situation concrète dans laquelle les propos sont émis. La prise en compte du contexte, pour nous scolaire / non scolaire, engendre la performance (qui est l'accomplissement de l'acte en contexte, c'est-à-dire la façon dont le locuteur doit produire son énoncé), ou des performances différentes, que nous voulons analyser.

#### ***4.4. Premières conclusions de notre approche théorique***

Tout au long de notre développement théorique, nous avons essayé d'assembler les éléments qui nous permettent de cerner d'abord les soubassements

---

<sup>26</sup>. Néanmoins, dès 1995, Puren mettait en garde contre les difficultés d'application de ce concept de centration sur l'apprenant, qui « *si l'on en tirait toutes les implications méthodologiques pour en faire autre chose qu'une incantation ou une simple réactivation des méthodes actives, invaliderait ipso facto toute stratégie d'enseignement collectif à cohérence unique et globale* » (p. 37-38).

<sup>27</sup>. En pragmatique, le langage sert à agir sur les autres plus qu'à représenter le monde.

<sup>28</sup>. La pragmatique signifie que le locuteur doit s'adapter à la situation de communication (Vion, 1992 : 91). Cette adaptation peut se faire au moyen de différentes stratégies opératoires et adaptables à diverses circonstances en fonction de l'interlocuteur et du contexte. Ces stratégies sont des négociations et correspondent à ce que Charaudeau (1995 : 94) décrit comme : « *le possible comportement discursif qui correspond à un rôle* ».

de notre entreprise, de délimiter ensuite les paradigmes essentiels sur lesquels se fonde notre travail pratique.

Nous avons vu, lors du premier chapitre, qu'il existe divers vecteurs du français au sein des différentes couches de la société algérienne. L'approche sociolinguistique qui caractérise ce chapitre nous permet d'aboutir à la conclusion suivante : cette réalité informelle contredit le statut officiel assigné à cette langue, en l'occurrence celui de langue étrangère. C'est pourquoi nous lui avons préféré un autre statut, plus compatible avec cette réalité, celui de langue seconde. Ce statut va servir de premier paradigme à notre travail.

Nous avons ensuite examiné cette langue dans un cadre institutionnel. La conclusion retenue est que l'enseignement / apprentissage de cette langue se fonde sur plusieurs objectifs énumérés et développés dans le deuxième chapitre, et sur la mise en valeur de ce contexte.

Dans le troisième chapitre, nous avons appréhendé le français langue seconde dans une optique exclusivement didactique. Cette approche, fondé essentiellement sur l'oral, devait nous permettre de mieux comprendre les stratégies d'appropriation de la langue seconde en contexte algérien. Pour y parvenir, nous avons étudié le développement de la compétence orale à l'école. Les conclusions auxquelles nous sommes parvenus doivent nous aider à mieux analyser les interactions orales en milieu universitaire. Notre conclusion générale met en valeur le fait que l'accent mis sur les interactions verbales, dans et hors de la classe, donnera de l'importance aux outils de la pragmatique pour servir nos analyses. Nous les présenterons dans ce qui suit, après avoir rapidement brossé le tableau de nos données et de leur nature.

## CHAPITRE 3

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE OUTILS PRATIQUES ET THÉORIQUES

C'est sur le milieu universitaire, on le sait, que notre attention va à présent se focaliser. C'est en effet le milieu que nous connaissons bien puisque nous y travaillons. Mais le choix de notre public ne s'explique pas principalement par le confort de la recherche. Il s'appuie aussi sur le fait que de nombreuses recherches, en Algérie, existent à présent qui portent sur les niveaux primaire, moyen et secondaire – ne serait-ce que parce que les programmes de 2003 ont attiré l'attention sur les nouvelles pratiques susceptibles de s'y mettre en place et ouvert la voie à des études comparatives (avant / après) très fructueuses. Rien de tel pour le supérieur, où les programmes sont flous, laissés souvent à la liberté des enseignants, peu comparables d'une université à une autre, et où d'autre part le passage au LMD risque de causer de nombreuses remises en question et difficultés. Il nous a donc paru opportun, dans ces circonstances, de proposer une étude sur l'université, autre que celles qui commencent à pulluler, à savoir le français de professionnalisation et le français pour les matières scientifiques. L'enseignement des langues à l'université est sans doute à la veille de grands changements et il est donc important d'apporter quelques études réflexives sur ce terrain peu connu, même s'il s'agit de micro-didactique, c'est-à-dire de recherches dépendantes d'un contexte donné dont il serait imprudent de vouloir généraliser les résultats – pour les raisons expliquées au chapitre I.

Le chapitre qui suit a donc pour ambition de présenter les éléments principaux du recueil des données, qui sera détaillé plus tard, ainsi que les outils d'analyse qui serviront à entrer dans le corpus.

## **1. Le recueil de données**

On va trouver ci-dessous les choix qui ont présidé à la construction de notre corpus.

### ***1.1. Cadre général de la recherche***

Nous allons essayer d'expliquer dans ce chapitre nos choix méthodologiques destinés à vérifier nos hypothèses de départ. Nous décrirons d'abord le contexte, la constitution de notre corpus, l'identification du public ciblé, puis les techniques de recueil. Nous aboutirons ensuite à une méthode d'analyse qui procèdera par croisements et interprétation de nos données.

Puisque notre recherche s'inscrit dans une approche<sup>29</sup> socio-didactique, notre choix méthodologique découle nécessairement d'un cadre théorique qui articule deux domaines : celui de la sociolinguistique et celui de la didactique – on vient de le voir dans notre chapitre théorique. Cette approche socio-didactique, qui est à l'intersection de la sociolinguistique et de la didactique, exige un travail de compréhension profond du contexte et des données. Cela suppose la récolte de deux types de données ce qui nous permettra d'éprouver nos hypothèses de départ. Compte tenu de ce cadre socio-didactique, notre analyse se basera sur deux grilles d'interprétation de données : l'une sociolinguistique et l'autre didactique. Nous essaierons d'articuler ces grilles dans la construction de notre démonstration et lors de notre conclusion.

### ***1.2. Constitution du corpus***

Une première série de données de nature sociolinguistique concerne les pratiques langagières en français chez les étudiants universitaires du département de français en dehors de la classe. Elle a pour but de montrer la spécificité de ce français algérien. La deuxième série de données, plus didactique, a pour but de décrire le milieu formel dans lequel prend place l'enseignement de cette langue. Nous obtenons ainsi un double corpus qui va nous permettre une démarche comparative.

---

<sup>29</sup>. La notion de l'approche, en général, s'appuie sur une ouverture sur plusieurs apports. Autrement dit, elle ne se réfère pas à un cadre de recherche unique.

### ***1.3. Public choisi***

Notre public est formé exclusivement d'étudiants du département de français de l'université de Mostaganem<sup>30</sup>. Les étudiants dont nous avons enregistré les interactions verbales en cours et entre groupes d'amis, sont en première et deuxième années pour l'obtention d'une licence. Ils appartiennent à la même tranche d'âge (18-22 ans) et se destinent tous à l'enseignement du français. Nous avons ciblé ces deux promotions pour des raisons de commodité et d'homogénéité. En effet, ces étudiants sont en nombre élevé et il nous est facile de les appréhender quotidiennement.

### ***1.4. Techniques de recueil***

Du recueil des données par enregistrement à l'objet écrit observable, nous avons dû effectuer plusieurs tâches et transformations, dont nous présentons le déroulement ci-dessous.

#### ***1.4.1. Les enregistrements***

Pour ce qui est du corpus que nous appellerons « formel » parce qu'il est recueilli en classe, deux séances de travaux dirigés de 90 minutes ont été enregistrées par deux collègues du département<sup>31</sup> de français de notre université. La première séance a été enregistrée le 5 avril 2005 ; il s'agit d'une séance d'« Etude d'un auteur français » destinée aux étudiants de la première année et dans laquelle ces étudiants sont appelés à présenter des travaux sur l'auteur étudié en cours, en l'occurrence Maupassant. 35 étudiants étaient présents et la séance a duré effectivement 90 minutes. La deuxième séance a été enregistrée le même jour (le 5 avril 2005) ; dans cette séance de travaux dirigés en « Littérature et société » pour la deuxième année, les 25 étudiants présents ont exposé oralement un travail de

---

<sup>30</sup>. Mostaganem est une ville qui se situe à l'ouest du pays, distante d'Alger (la capitale) d'environ 350 kilomètres. C'est une agglomération de moyenne importance qui compte un peu plus de 300 000 habitants. L'Université de Mostaganem compte quatre facultés, dont celle des Lettres et des Arts, et un institut de sport.

<sup>31</sup>. Les deux collègues sont des maîtres assistants qui assurent des travaux dirigés en « Littérature et société » pour les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année et en « Etude d'un auteur français » pour les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année. Qu'ils soient ici remerciés chaleureusement.

comparaison entre les textes littéraires et la presse. La durée institutionnellement fixée pour cette séance était de 90 minutes mais elle n'a duré que 45 minutes parce qu'un étudiant n'avait pas préparé son exposé ; l'enseignante a préféré s'arrêter et reporter le travail. Aucune gêne n'a été manifestée après qu'on a expliqué aux étudiants l'utilisation heuristique de ces enregistrements.

Pour ce qui est du corpus que nous appellerons désormais « informel » parce que collecté en dehors des classes, mais à l'intérieur de l'université, nous avons commencé, nous-même, les enregistrements dans un premier temps. Mais nous avons rapidement constaté que notre présence gênait les interlocuteurs parce que nous représentions à leurs yeux l'institution en raison de notre statut d'enseignante. Nous avons préféré attribuer la tâche à une tierce personne qui ne serait pas handicapée par un statut institutionnel et qui, de ce fait, ne serait pas cause d'inhibition – c'est du moins l'hypothèse que nous avons faite.

Ce sont ainsi quelques étudiants qui ont, pour nous, réalisé les enregistrements en utilisant quelque fois le dictaphone, mais souvent leurs téléphones portables, dans une discrétion totale. Néanmoins, nous avons averti les étudiants enregistrés, une fois la collecte terminée, que leurs conversations feraient l'objet d'une étude. Nous avons expliqué à nos enquêteurs de ne pas proposer le sujet de discussion et de ne pas demander aux interlocuteurs de parler en français, notre objectif étant de collecter des conversations authentiques entre amis en dehors de la classe. Huit enregistrements ont été réalisés entre le 18 mars et le 2 mai de la même année. Le nombre de participants variait entre deux et quatre et la durée des conversations allait de 15 à 40 minutes (voir Annexes). Sept enregistrements ont été réalisés à l'université en dehors de la classe (devant la salle de cours ou à la cafétéria) alors que le huitième a été réalisé dans la maison d'une étudiante.

#### *14.2. La présentation des transcriptions*

Notre démarche est ensuite passée par la transcription des échanges verbaux recueillis dans des situations vécues. Ces données sont constituées par des

interactions (entre étudiants ou/ et avec l'enseignant) durant les cours de français et (entre étudiants) en dehors de la classe de langue.

Nous appellerons les données formelles recueillies dans les classes de langue le corpus A et celles, informelles, recueillies en dehors de la classe le corpus B. Pour ce qui est de la classe de langue, toutes les situations de contact enregistrées peuvent être appréhendées comme semi-naturelles dans la mesure où les participants (enseignants et apprenants) étaient au courant que leurs paroles feraient l'objet d'un enregistrement et par la suite d'une analyse mais où ils n'ont consciemment rien changé au projet didactique initial. Nous ne leur avons cependant pas donné d'indications relatives à la démarche à prendre pour poursuivre l'échange verbal et aux activités à mener. En ce sens, nous pensons que le déroulement de l'échange verbal n'est pas artificiel.

Pour transcrire, nous avons numéroté toutes les interactions dans les 2 corpus : les 2 séances enregistrées du corpus A et les 8 conversations enregistrées du corpus B. Vu que nous sommes surtout intéressée aux différences linguistiques, discursives et interactionnelles entre les deux corpus, ce sont les phénomènes liés à ces particularités qui sont mis en valeur dans nos transcriptions. C'est ainsi que nous avons été amenée, ne pouvant tout transcrire, à laisser de côté les aspects prosodiques des interactions, leurs aspects phonétiques et phonologiques, voire certaines manifestations para verbales ou non verbales. Ces dernières seront parfois indiquées quand elles nous ont semblé très visibles ou très importantes (pour des rires par exemple), mais pas de façon systématique.

A l'intérieur de chaque conversation, didactique ou non didactique, la numérotation des tours de parole permettra au lecteur d'être renvoyé aux Annexes pour repérer le contexte d'un extrait cité. Nous avons bien sûr anonymé les transcriptions et numéroté les participants.

Pour transcrire les corpus recueillis, nous avons établi des conventions en prenant pour modèle celles de Vion (1992 : 265). Nous présenterons ci-dessous les nôtres.

### ***1.5. Conventions de transcription et de traductions***

On trouvera ci-dessous les conventions que nous avons adoptées, sachant que nous présenterons ensuite les aménagements que nous avons dû leur faire subir, du fait que Vion travaille sur des corpus monolingues en français. Ainsi, à la phase de transcription, nous avons dû ajouter une phase de traduction pour le corpus informel, qui pose des questions de graphie et de spatialisation des propos retranscrits. Les codes exposés ci-dessous sont, pour la plupart, utilisés par les chercheurs interactionnistes. Quand cela nous a semblé éclairant, nous donnons un exemple issu de notre corpus :

/ rupture dans l'énoncé ou micropause

(Xs) pause de X secondes

? Intonation montante

X, XX, XXX Partie inaudible

OUI, BRAVo accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules)

oui:, bon:: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des "deux points" est proportionnel à l'allongement)

ko, compnon – connaiséron transcription phonétique (en caractères gras), soit d'une série acoustique non repérable comme mot ou comme morphème(s), soit d'une partie de verbe mal conjugué (l'accent sur un e montre que cet e n'est pas un e caduc, ni un e muet)

*lfoug – saha* mot(s) ou expression(s) en langue arabe (italique + lettres latines)

<d'accord> série acoustique incertaine

<aller/allé> série acoustique ambiguë susceptible d'être transcrite sous deux formes

quandll ,ils absence inhabituelle de liaison français(e)absence d'accord (le e entre parenthèses indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine)

regard- partie du mot reconnaissable (le trait d'union représente la partie non prononcée)

(rire) description de l'aspect voco-verbal (entre parenthèses)

F 001 : bonjour - J 002 : bonjour tours de parole (numérotés)

F 007 : c'est bon - J 008 : oui Chevauchement de paroles (souligné)

Nous avons développé les conventions de Vion pour que celles-ci s'adaptent à la réalité de nos corpus et à nos objectifs. Par exemple, nous avons établi certaines transcriptions pour les mots dont une partie n'est pas reconnaissable (trait d'union), pour les mots arabes (mis en italique) et pour la prononciation alphabétique.

Enfin nous avons rajouté la transcription des mots arabes dans le corpus informel, de façon à ce qu'il soit lisible dans son intégralité par le lectorat francophone. Les parties des enregistrements qui comportent des alternances codiques sont ainsi beaucoup plus lourdes à décrypter et à lire mais elles restent fidèles aux données recueillies. Dans les deux cas, il s'agit, de toute façon, de données conversationnelles, même si les eux contextes diffèrent ; elles sont liées par la présence de locuteurs qui appartiennent à la même classe socio-discursive (étudiants de français à Mostaganem). Qu'appelons-nous conversation ?

## **2. L'analyse des données**

On trouvera ci-dessous les outils théoriques issus du champ de l'interactionnisme qui nous serviront pour analyser notre double corpus.

### ***2.1. Elucidation des concepts nécessaires à l'analyse***

Nous entendons généralement, par conversation, les dialogues informels et quotidiens qui ne sont pas orientés vers un objectif de communication décidé à l'avance. Dans le cadre de ce travail, nous considérons que tout dialogue à deux ou à plusieurs, est, de façon élargie, une conversation. Or, il faut souligner la distinction entre « conversation » et « communication » (qui est d'ordre méthodologique), car on ne peut parler de cette dernière sans prendre en compte l'analyse du non verbal. Pour ce qui est de notre recherche, nous nous limitons à parler de « conversation » entendue comme ce qui est verbalisé dans la communication et qui se prête donc à une analyse linguistique (le non verbal,

parfois signalé dans notre corpus, n'est pas pris en compte dans cette thèse). Ceci peut se justifier puisque notre travail de professeur de français, et donc notre formation, nous font porter une attention précise à la langue à transmettre.

## ***2.2. Autour des interactions verbales***

Parlant de conversations, il est normal d'aborder la notion d'interactions à laquelle elle est accolée. Leur étude est complexe car elle concerne une activité multi-canal (verbal / para-verbal / non verbal) et très longue (phases de transcription notamment) ; elle aboutit le plus souvent à la description de micro-phénomènes. Il y a lieu d'ajouter aussi que les interactions verbales sont avant tout un type particulier d'interactions sociales et que, pour les appréhender, le chercheur ne peut faire abstraction de l'ensemble des dimensions sociales inhérentes à ces échanges conversationnels : leur ancrage social, leur objectif, les représentations de leurs acteurs, etc.

Nous avons d'abord analysé les interactions selon le modèle genevois (Roulet), en rangs, et à travers deux formes :

- sous forme d'interactions, de séquences, d'échanges, d'interventions ou d'actes de langage ;
- sous forme de paires adjacentes.

Mais, on le verra, nous avons dépassé cette forme dans la présentation finale de notre analyse, car elle ne mettait pas obligatoirement en valeur les phénomènes didactiques sur lesquels nous voulions déboucher. En outre, on n'oubliera pas qu'un locuteur est un acteur social et que parler revient à agir avec celui à qui on s'adresse.

Notre questionnement, introduit dans la problématique, devra trouver des réponses grâce à l'approche théorique susdite. D'autres approches existent du fait que l'appropriation d'une langue (seconde) n'est pas un processus simple, mais un phénomène complexe et multidimensionnel, relevant de plusieurs mécanismes. Présentons, même d'une manière succincte, quelques théories en relation avec notre sujet. Par exemple, lorsqu'on envisage le processus psychocognitif d'appropriation d'une langue en dehors de la classe, par opposition à celui qui s'observe en classe

de langue, on peut recourir à la « théorie du contrôle » (« monitor theory »)<sup>32</sup> proposée par Krashen (1981). De ce point de vue, on pourra savoir dans quelle mesure le « contrôleur » (« Monitor ») (ibid:1), c'est-à-dire la machine chronique qui s'emploie à dicter les connaissances acquises pour traiter le réel linguistique ou pour le modifier, peut être pertinente dans chacune de ces deux situations.

Une autre théorie est envisageable lorsqu'on veut appréhender le langage dans son contexte et dégager la spécificité de son usage. On peut alors se référer à l'ethnographie de la communication qui envisage la parole dans son contexte (à l'exemple de Gumperz, de Hymes), à la sociologie du langage qui privilègie le rituel dans une rencontre humaine (celle de Goffman entre autres)<sup>33</sup> et à l'ethnométhodologie qui tente de décrire l'ensemble des implicites sociaux (celle de Turner...). On peut recourir également à un type d'analyse dérivé de cette dernière et développé aux États-Unis, à savoir l'analyse de conversation (celle de Sacks, Schegloff et Jefferson), reprise en France par exemple par Catherine Kerbrat-Orecchioni ou Véronique Traverso, ainsi qu'à la pragmatique interactionnelle de Roulet (1981)<sup>34</sup> conçue en s'inspirant de la théorie des actes de langage<sup>35</sup>. L'approche goffmanienne et l'analyse de conversation, portent, elles, sur la structure des échanges verbaux.

---

<sup>32</sup> . Les termes « monitor theory » sont traduits par (théorie du contrôle) chez Klein (1984, trad française 1989 : 44). Cette théorie postule que l'adulte possède deux systèmes indépendants pour développer ses connaissances en langue étrangère, à savoir l' « apprentissage conscient de la langue » (« conscious language learning ») et « l'acquisition subconsciente de la langue » (« subconscious language acquisition »). Selon cette théorie, lorsque le sujet « apprend » une langue il est attentif à et donc conscient de la forme linguistique des énoncés qu'il produit, mais ce n'est pas le cas dans l' « acquisition qui est marquée par l'absence d'une telle conscience chez le sujet. Elle précise, par ailleurs que l' « acquisition » suit souvent un processus dont l'ordre est stable et commun aux sujets adultes, alors que l' « apprentissage » n'est possible que lorsque le « contrôleur » (« monitor ») est consciemment mis en marche.

<sup>33</sup> . Goffman lui aussi peut être compté parmi les ethnométhodologues dans la mesure où il envisage la vie de tous les jours en tant que « mise en scène » (Goffman 1959, trad. française 1973 : 23) ou en tant que représentation (ibid., trad. Française 1973 : 23). Avant ce travail, il a poursuivi des recherches de sociologie au Canada, s'intéressant à Durkheim d'une part et à l'anthropologie culturelle d'autre part. Il est aussi influencé par la psychologie sociale de G-H. Mead à Chicago. En effet, comme le souligne, Lindenhfeld & Simonin (1981), « habituellement, on considère Goffman comme « difficile à classer » »(ibid. : 126).

<sup>34</sup> . Roulet a conçu pour la première fois la pragmatique interactionnelle dans un article publié en 1981. L'approche qu'il a présentée dans cet article est développée par l'équipe qu'il dirige à l'université de Genève. On trouve une version remaniée de son approche pragmatique dans l'ouvrage qu'il a publié avec son équipe (voir à cet égard Roulet & al. 1958).

<sup>35</sup> . Théorie qui avait été conçue par Austin<sup>(1)</sup> et développée par Searle. En étudiant la pragmatique du langage, Austin (1962, trad. française 1970) distingue trois actes : « acte locutoire » (c'est-à-dire l'acte consistant à dire quelque chose), « acte illocutoire »(c'est-à-dire l'acte effectué en disant quelque chose) et « acte perlocutoire » (c'est-à-dire l'acte consistant dans la production de certains effets sur l'interlocuteur) (ibid., trad. française 1970 : 109).

Elles nous aident à mettre en lumière la ressemblance et la différence du fonctionnement du langage lié aux structures de l'échange verbal entre amis dans une situation ordinaire et en milieu scolaire.

Les recherches que nous menons dans le présent travail s'inscrivent dans une perspective qui met en jeu différents acteurs : linguistique, psychologique, cognitif et pédagogique. Il est donc nécessaire de dégager les spécificités situationnelles de la classe de langue ainsi que celles du contact entre amis, en dehors du milieu scolaire. Charaudeau nous aidera pour l'analyse de discours. Nous allons également nous référer aux recherches de Hymes, Porquier et Py sur la compétence de communication en situation plurilingue. Il nous semble également nécessaire de décrire la structure des échanges verbaux, car certains aspects métalinguistiques du discours, dans une interaction, peuvent être définis en fonction des énoncés auxquelles ils s'attachent structurellement et pragmatiquement. Les approches conversationnelles de Sacks, Schegloff et Jefferson viendront enrichir la pragmatique interactionnelle de Roulet, comme nous l'avons déjà signalé. Enfin, les recherches novatrices de Cicurel sur les activités métalinguistiques du discours en classe de langue vont enrichir notre analyse.

### ***2.3. Techniques connexes***

Nous ne nous priverons pas, malgré le choix éminemment qualitatif fait pour nos analyses, d'avoir recours éventuellement à quelques résultats quantifiés, entre autre pour mettre en valeur des différences chiffrées entre nos deux corpus. En effet, les contrastes exprimés sous forme de nombres sont parfois plus parlants que des analyses verbales.

## **3. La communication révélatrice de l'interaction sociale**

Nous allons détailler à présent en quoi la problématique de la communication s'inscrit dans une problématique sociale et grâce à quels penseurs.

### **3.1. Goffman et la mise en scène de l'interaction**

E. Goffman<sup>36</sup> étudie l'acteur et les rôles qu'il joue dans sa vie quotidienne. Ainsi, selon lui, l'acteur est défini comme un « *artisan infatigable des impressions d'autrui, engagé dans l'innombrables mises en scène quotidienne* ». Il étudie principalement les rites sociaux qui gouvernent nos sociétés à travers des notions telles que la norme collective, la négociation de l'ordre social ou les processus de déviance, afin de proposer des hypothèses pertinentes pour comprendre le monde social.

Il tente de trouver quelles sont les normes sociales qui régissent notre vie quotidienne, mais en procédant par rupture au sein de notre société. La méthode qu'il utilise ne consiste pas à observer, étudier, comparer deux cultures afin de déterminer quelles sont les règles qui les régissent. Il procède par observation de certains groupes plus ou moins en marge de notre société (personnes handicapées, internées), afin de dégager les caractéristiques de l'ordre social et des règles chez les personnes « normales » :

*« L'usage de ces données [recueillies lors d'une enquête dans un hôpital psychiatrique] est fondé sur l'idée que le lieu le plus indiqué logiquement pour rechercher les propriétés de la personne est celui où des personnes sont enfermées pour leur échec spectaculaire à les conserver. Bien que confinées, elles enfreignent des règles d'une valeur très générale, et nous amènent ainsi à étudier la société dans son ensemble ».* (E. Goffman, 1974, p. 44).

En analysant comment fonctionnent certaines catégories marginales de la société, il en déduit le fonctionnement « correct » à adopter pour intégrer cette société. Il livre ainsi une réflexion portant en particulier sur le concept de « face » qu'il qualifie de :

*« [...] 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 contrat particulier. La face est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés et néanmoins partageable [...] »* (idem, p. 9).

---

<sup>36</sup>. 1973, 1974, 1987, 1988, 1991.

Il étudie cette notion ainsi que les comportements, les relations, interactions et les stratégies de l'acteur social en public, toujours par rapport aux déviations de la norme, c'est-à-dire aux maladresses, aux « ratés » de l'interaction. De la sorte, il met en évidence et fait découvrir quelles sont les stratégies que nous utilisons tous, sans en avoir conscience et qui permettent à l'acteur d'évoluer dans le monde social, de créer des contacts et de se protéger, d'être membre, c'est-à-dire d'être prévisible.<sup>37</sup>

Mais Goffman n'a pas seulement étudié les comportements physiques des acteurs sociaux, il a également analysé leurs interactions verbales au moyen « *d'un système de pratiques, de conventions et de règles de procédures 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* ». (op. cit., p. 32-33). Par son étude, il tend à démontrer que l'acteur a une grande connaissance, même implicite, de la réalité sociale qui lui permet de se mouvoir parmi les autres acteurs sans créer de conflits, ou tout du moins de pouvoir les réparer. Les interactions sociales constituent donc la trame d'un certain niveau de l'ordre social parce qu'elles sont fondées sur des règles et des normes, tout autant que les grandes institutions comme la famille ou l'état (Y. Winkin, 1981, p. 94).

Qu'il s'agisse des comportements physiques des acteurs, ou des interactions verbales, E. Goffman se démarque de la sociologie et rejoint l'un des postulats importants de l'ethnométhodologie : pour lui, il est dommage que ces interactions qui rythment notre fonctionnement social paraissent tellement banales, que seuls quelques cas jugés non banals et fortement ritualisés retiennent l'attention des chercheurs (mariages, baptêmes). Or, c'est justement dans les rencontres les plus quotidiennes que se livrent les enjeux sociaux les plus riches d'enseignement. En somme, le « banal » a beaucoup plus de choses à nous apprendre sur nous et notre fonctionnement social qu'on ne le suppose. Et c'est dans ce sens que nous pensons que notre corpus « informel » peut nous aider à comprendre la façon dont nos

---

<sup>37</sup>. 1959, 1967, 1981.

étudiants communiquent, dans leur vie sociale quotidienne, au moins dans cette partie « périphérique » des cours que sont leurs échanges autour de l'université.

L'intérêt porté au « banal » permet donc (E. Goffman, 1991) d'étudier la société sous de nombreux angles, parmi lesquels figurent les rites d'interactions, de salutations, la tenue et la déférence. En effet, l'expérience de notre vie se fait au moyen de cadres qui définissent les situations, servent de repères, posent des bornes à l'intérieur desquelles l'individu peut se mouvoir sans crainte. Ces rites seront certainement présents dans les échanges informels plus que dans les situations de classe.

Ces cadres organisent et structurent notre expérience en tant qu'acteur, car dans nos sociétés, identifier un événement, c'est faire appel « à un ou plusieurs cadres ou schèmes interprétatifs que l'on dira primaires, parce que, mis en pratique, ils ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou « originaire » ». (E. Goffman, 1973 : 30). Les cadres primaires permettent de donner du sens à des événements qui sans leur support n'auraient aucune signification.<sup>38</sup> E. Goffman (op. cit.) distingue deux sortes de cadres :

- les cadres naturels qui « nous permettent d'identifier des occurrences qui ne sont pas ordonnées ou orientées, qui ne sont pas pilotées ou animées, qui sont 'purement physiques' ». (E. Goffman, idem : 30),
- et les cadres sociaux qui « filtrent » la réalité et nous permettent de l'interpréter en accord avec notre perspective culturelle : « Les cadres sociaux, eux, permettent de comprendre d'autres événements, animés par une volonté ou un objectif et qui requièrent la maîtrise d'une intelligence ; ils impliquent des agencements vivants, et le premier d'entre eux, l'agent humain ». (E. Goffman, idem : 31).

Il est évident que le cadre scolaire est un de ces cadres sociaux. En outre, à l'intérieur de ces cadres, l'acteur joue diverses représentations qui représentent « la

---

<sup>38</sup>. Nous pouvons dire que les cadres primaires sont les moyens d'interprétation des événements, dont nous disposons. Au moyen de ces cadres, nous pouvons donner du sens à ce qui nous entoure et également obtenir la validation de notre interprétation par les autres acteurs de la société puisqu'ils sont supposés partager les mêmes cadres.

*totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des participants* ». (E. Goffman, idem : 23). L'acteur social peut interpréter différents rôles en fonction de la région dans laquelle il se trouve et de la représentation qu'il donne :

*« On peut définir une région comme tout lieu borné par des obstacles à la perception, ceux-ci peuvent être de différente nature : ainsi, par exemple, des vitres épaisses, comme dans la salle de régie [...] »*. (E. Goffman, idem : 105).

En revanche, un acteur incapable d'accorder son rôle, au lieu de l'interaction sociale dans lequel il évolue, devient déviant et risque de perdre la face ou de la faire perdre à d'autres acteurs présents. Dans la première partie de la recherche, c'est au moyen des concepts dramaturgiques goffmaniens (1991), que nous présentons le cadre et les rôles des différents acteurs. En effet, les thèmes traités par l'auteur sont explicités dès le titre. Il se préoccupe des cadres dans lesquels les acteurs interagissent, et les incidences que le passage d'un cadre à une autre peut avoir sur leur comportement en tant qu'acteur social.

Cet ensemble d'approches théoriques, convergentes sur certains points et divergentes sur d'autres, devra inspirer, partiellement et à des degrés différents, l'aspect analytique de notre travail, en particulier dans la comparaison entre les deux situations mises en regard.

### ***3.2. L'actualisation des actions des membres par la communication***

De son côté, l'ethnométhodologie démontre que l'interaction est organisée de façon méthodique en fonction des diverses situations auxquelles sont confrontés les acteurs. Elle permet de répondre à la question suivante : pourquoi tel cadre et tels acteurs engendrent-ils tels types d'interactions ? Comment, par rapport à une situation, les acteurs parviennent-ils à produire certains types d'interactions cohérentes avec ce qui est socialement attendu d'eux dans ces circonstances ? Quelles sont les ethnométhodes qu'ils utilisent ? L'ethnométhodologie permet donc de comprendre comment les personnes agissent pour se conformer à une situation

sociale dans laquelle elles sont engagées. Cette approche est primordiale pour notre étude comme le démontreront nos développements ultérieurs.

En termes différents, l'ethnométhodologie, ce sont les méthodes des membres qui établissent le monde dans lequel nous évoluons et cela de façon réflexive. Par réflexivité, nous entendons les pratiques qui décrivent et constituent un cadre social. H. Garfinkel (1967) estime en effet que décrire une situation c'est la constituer ; dire, c'est construire l'ordre et la rationalité de ce que nous faisons au moment même où nous prenons la parole. Or, pour qu'une situation soit descriptible, pour qu'on puisse en parler, il lui faut être visible et rapportable. C'est ici qu'apparaît la notion de « accountability ». Pour l'ethnométhodologie, les activités quotidiennes sont descriptibles à travers les pratiques des acteurs. Nous essaierons donc de décrire ces actions, particulièrement dans leur dimension discursive et linguistique.

L'ethnométhodologie considère qu'il y a influences réciproques du membre<sup>39</sup> sur le contexte et du contexte social sur le membre. Il y a donc interaction entre le membre et le contexte social composé d'autres membres de la communauté, comme le laissent apparaître plusieurs passages de nos corpus. Les mêmes corpus contiennent des expressions telles que « cela », « je » qui ont du sens seulement rapportées à leur contexte de production, au locuteur et à son interlocuteur. Ces expressions sont désignées par le concept d' « indexicalité »<sup>40</sup>.

A partir de l'ouvrage *Studies* de H. Garfinkel (1967), on s'explique mieux l'arrière-plan des interactions verbales (dans les contextes formels et informels) contenues dans nos corpus. En effet, cet arrière-plan (composé des scènes de la vie quotidienne) nous aide à comprendre les habitudes et les comportements des interlocuteurs au sein de la société. Nous sommes dans une approche qui va

---

<sup>39</sup>. Devenir membre en ethnométhodologie c'est appartenir à un groupe, mais en acquérant le langage institutionnel commun.

<sup>40</sup>. D'après A. Coulon (1987), ce concept d'indexicalité renvoie à l'incomplétude des mots dont le sens n'apparaît qu'en « tant indexé, c'est-à-dire par rapport à leur contexte de production. Cependant, H. Garfinkel, dans ses principes, va au-delà de l'indexicalité, concernant certains mots, et suppose que le caractère indexical peut s'étendre à l'ensemble du langage. D'après lui, la signification du langage quotidien (qui contient les gestes et les actions) dépend pour chaque membre du contexte dans lequel ce langage se produit.

introduire une tendance particulière, en l'occurrence l'analyse conversationnelle. Et nous essaierons alors de définir quelles caractéristiques linguistiques et discursives émergent de ces conversations quotidiennes et didactiques.

### 3.2.1. *H. Sacks et E. Schegloff : les analyses conversationnelles*

L'analyse conversationnelle, tout en gardant les concepts théoriques de l'ethnométhodologie, s'intéresse non pas aux activités quotidiennes de l'acteur social, mais à ses conversations ordinaires. L'une des particularités de cette tendance est l'organisation des conversations qui contiennent une grande part de non-dit, n'entravant pas pour autant la communication entre les interlocuteurs. Les principes de l'analyse conversationnelle rappellent ceux de l'interactionnisme symbolique pour lequel les choses prennent leur sens du fait de l'interaction avec autrui, et ce sens est à son tour manipulé et modifié par l'interprétation que l'acteur lui donne (H. Blumer, 1969). Ces principes seront identifiés lors de l'analyse de certains passages de notre corpus.

Dans une étude menée conjointement avec E. Schegloff (1973, pp. 289-327), H. Sacks étudie le phénomène de clôture de conversation. Les auteurs montrent que dans toute conversation, il y a un système de tours de parole<sup>41</sup> qui est instauré. Le fonctionnement de ce système résulte d'une alternance de type ababab (dans le cas des interactions duelles surtout)<sup>42</sup> Lorsque plusieurs personnes parlent en même temps, cela est généralement considéré comme une violation des tours de parole. H. Sacks et E. Schegloff ont également mis en relief la composante de l'orientation vers le prochain co-conversationniste et montrent que dans les tours de parole, les co-conversationnistes (que nous avons identifiés dans certains endroits de notre corpus) peuvent implicitement montrer celui qui va prendre la parole au tour suivant

---

<sup>41</sup>. Les tours de parole constituent, à un niveau formel, les composants de l'interaction verbale, dans la mesure où « toute interaction verbale se présente comme une succession de 'tours de parole' –ce terme désignant d'abord le mécanisme d'alternance de prises de parole, puis par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction (production continue délimitée par deux changements de tour, qui peut du reste avoir une longueur extrêmement variable, allant du simple morphème à l'ample 'tirade'). » C. Kerbrat-Orecchioni (1990, p.159).

<sup>42</sup>. H. Sacks & alii, 1974. Cependant, comme le précise C. Kerbrat-Orecchioni (idem, p. 160), le système d'alternance ababab est sommaire et n'est approprié qu'au cas des interactions duelles. Même dans ce cas, se pose le problème de la délimitation des tours de parole notamment par rapport aux régulateurs.

(next-speaker), à un point de transition possible ou « place transitionnelle » (C. Kerbrat-Orecchioni).

A partir de ces postulats, les auteurs étudient les clôtures de conversation et les fonctionnements dont elles dépendent. Cette réflexion est justifiée par les principes de conversation précédemment énoncés, entre autres celui de la présence des tours de parole et celui de l'absence de silences dans une conversation. Par leur réflexion, H. Sacks et E. Schegloff posent les premières pierres de l'étude de conversation, en analysant des échanges en contexte et en y intégrant l'influence des tours passés et les attentes sur les tours de parole à venir. Ces notions apparaissent en filigrane dans notre corpus dans la mesure les données interprétées nous autorisent à comprendre que le fait d'apprendre une langue seconde ne signifie pas uniquement apprendre à maîtriser un nouveau système linguistique, mais également apprendre toutes les règles interactionnelles, communicatives et culturelles qui gravitent autour de ce système.

Toutefois l'analyse conversationnelle, qui s'appuie sur la structure des conversations et leur dynamique, a besoin d'outils plus précis prenant en compte les éléments linguistiques qui forment les énoncés : c'est ce que propose l'approche énonciative.

### *3.2.2. Les approches énonciatives*

#### 3.2.2.1. F. Jacques et la mise en communauté de l'énonciation

La théorie de F. Jacques (1983) s'inscrit au sein de la pragmatique et repose essentiellement sur les notions de co-énonciateurs et de force illocutoire. Selon cet auteur, des théories comme celle des actes de langage<sup>43</sup> sont critiquables car elles ne prennent en compte que l'énonciateur et ses énoncés sans intégrer l'allocutaire. Or, pour F. Jacques, tout repose sur ce qu'il nomme la mise en commun du contenu propositionnel, intégrant l'allocutaire comme co-énonciateur afin d'en finir avec une conception théorique qui considère la communication comme le résultat de deux soliloques composant un dialogue (op cit : 51). L'énonciation, en tant que message échangé, résulte de l'activité de celui qui

---

<sup>43</sup> . Austin, 1970, J. Searle, 1969.

parle et de celui qui écoute<sup>44</sup>, la situation énonciative est « colloquiale. Et qui dit colloque dit « parler avec » et non simplement « parler à » » (F. Jacques, idem). D'où la nécessité de « *lier la force illocutoire des énoncés à leur insertion discursive en la définissant de manière contextuelle et séquentielle* » (op. cit. : 68). C'est donc sur l'échange et ses manifestations que nous mettrons l'accent dans nos analyses.

En définitive, ce que propose théoriquement F. Jacques, c'est de ramener la communication à autre chose qu'à une succession d'énoncés analysables de façon isolée et intra-textuelle, et de se recentrer sur les « faits relationnels » afin d'entendre la communication comme une action liant un locuteur à un allocataire, en relation avec une situation de communication. Ce recentrage sur les « faits relationnels » peut être d'un apport particulier pour nos corpus. Nous y reviendrons ultérieurement.

#### 3.2.2.2. Le cadre et l'espace interactifs

Toute interaction se déroule dans un cadre interactif permettant de définir la situation dans laquelle se déroule l'échange. Ce cadre interactif peut être soit complémentaire, soit symétrique (R. Vion, 1992), et représente « *la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction* » (op. cit. : 110). A l'intérieur de ce cadre se définit l'espace interactif<sup>45</sup> ou relation, construit par la co-activité des sujets (op. cit. : 112). Il va de soi que les deux situations proposées dessinent deux cadres interactifs différents.

L'espace interactif rend compte de la complexité des interactions dans la mesure où un cadre interactif délimité peut contenir des « modules », c'est-à-dire des types d'interactions ne correspondant pas à ce qui est préalablement attendu en fonction de ce cadre. Par exemple, une consultation peut intégrer des moments

---

<sup>44</sup>. On voit avec cette théorie arriver une perspective interactive de l'énonciation visant à admettre également que « loin d'être une instance purement passive, le récepteur participe indirectement (et même directement par le biais des régulateurs qu'il est tenu de produire) à la construction du discours de l'émetteur, qu'il infléchit sensiblement les opérations d'encodage et que le 'tu' exerce un contrôle permanent sur le 'je'. » C. Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 84.

<sup>45</sup>. La notion d'espace interactif a été élaborée par R. Vion dès 1991 à partir d'une analyse d'affiches politiques dotée du principe dialogique inhérent à tout message et aboutissant mise en relief de certains aspects de l'interaction.

conversationnels qui font sortir les interlocuteurs du type d'interaction attendu d'eux dans un tel cadre. On verra qu'il y a plus ou moins de modules attendus, dans nos corpus formels et informels. L'espace interactif est composé de cinq places à gérer simultanément par les interactions :

- les places institutionnelles qui correspondent à la mise en place du cadre interactif ainsi que de la relation sociale ;
- les places modulaires correspondant aux interactions développées localement, sans être en conformité avec les interactions dans le cadre de référence. L'existence de ces places modulaires conduit à la coexistence de deux types d'interactions : un type dominant qui définit le cadre et des types dominés qui correspondent à des interactions subordonnées à l'interaction générale ;
- les places subjectives qui sont l'image de soi mise en place par les sujets et leur comportement, de façon consciente ou non ;
- les places discursives relevant de la gestion interactive des tâches discursives. Les sujets confirment ou attestent de leur place discursive pendant l'interaction en donnant des marques de leur statut ;
- les places énonciatives concernant le mode de présence et d'implication des acteurs par rapport à leur production langagière. Les places énonciatives portent sur l'implication des acteurs quant aux opinions qu'ils émettent.

Les situations d'enseignement ou de non enseignement définissent sans doute des places différentes et inégales pour les locuteurs. Nous vérifierons ultérieurement la présence de ces cinq places, ou de quelques-unes d'entre elles, dans les interactions verbales relevées dans nos corpus. Il nous semble néanmoins que les places institutionnelles sont beaucoup plus présentes dans les contextes formels, à quelques exceptions près peut-être. Quant aux places subjectives, mêmes présentes dans les situations formelles, elles nous semblent davantage dominantes dans les contextes informels. L'analyse des corpus confirmera ou infirmera cette approche que nous assimilons beaucoup plus à une hypothèse.

L'hétérogénéité et l'instabilité énonciatives sont dues à la prise en compte du dynamisme discursif des interactions. Ce dernier est dicté par la nécessité, pour les interlocuteurs, de gérer simultanément les cinq types de places, et de gérer interactivement la subjectivité et les états affectifs. La gestion de l'espace interactif prenant en compte l'instabilité énonciative des interactions est à la base de notre analyse, partant du principe que : « [...] *la parole d'un sujet est constamment traversée par d'autres paroles* » (R. Vion, 1992).

Avec cette approche de l'espace interactif et de la mise en scène énonciative, R. Vion (op. cit.) réintroduit l'ordre social dans l'analyse des interactions et réussit ainsi à dépasser l'ordre de l'interaction, permettant d'appréhender les phénomènes dans leur complexité et leur pluralité.

### 3.2.3. *Typologie des interactions de R. Vion*

Dans sa typologie, R. Vion (1992) distingue deux structures d'échange principales auxquelles nous pourrions éventuellement avoir recours dans notre travail pratique :

- les interactions sans structure d'échange : il s'agit des supports développant une communication a priori unilatérale des affiches ou des textes littéraires. Concernant cette structure, nous adhérons à la critique de M. Bakhtine (1977) qui pense que les acteurs mettent en place des méthodes pour agir en cohérence par rapport au contexte ; dans le cas d'une affiche ou d'un texte, le récepteur agit en cohérence par rapport au stimulus qu'est la lecture, ce qui provoque des réactions comme des commentaires ou des interrogations ;
- les interactions avec structures d'échange dans lesquelles les participants peuvent devenir énonciateurs :
  - les échanges de nature « épistolaire » ;
  - les relations interpersonnelles ;
  - la communication dans les groupes.

Ce sont les deux derniers points, en l'occurrence les relations interpersonnelles et la communication dans les groupes, qui intéressent l'analyse de

notre corpus, particulièrement en ce qui concerne les interactions verbales en situations informelles (extra- institutionnelles). Nos corpus révèlent que dans ce type d'interactions, les participants ont d'emblée la possibilité de devenir des co-énonciateurs. Dans une interaction de nature verbale avec structure d'échange, le récepteur doit répondre, sinon il manifeste un manquement aux règles interactionnelles de ce type d'échange.

En nous appuyant sur les contenus de nos corpus et les interprétations qui en découlent, nous allons dans le même sens que R. Vion (idem) pour distinguer deux types d'interactions, estimant que dans tous les cas, les participants peuvent devenir co-énonciateurs. Ces distinctions, outre le fait qu'elles englobent ou non un critère de structure d'échange, reposent également sur d'autres critères :

- d'abord, la symétrie/ la complémentarité : une interaction complémentaire entraîne une position haute et une position basse entre les interlocuteurs comme une interaction entre un enseignant et un apprenant. Les interactions complémentaires regroupent tous les échanges dans lesquels l'un des interactants présente un handicap ou un déficit encyclopédique et/ou institutionnalisé. Il est réduit à la position basse alors que l'interactant qui détient le savoir ou qui est institutionnellement reconnu comme compétent et donc supérieur se voit attribuer la position haute<sup>46</sup>. Un tel positionnement n'apparaît pas dans une relation symétrique caractérisée par une égalité entre les participants. Ce n'est évidemment pas le cas dans notre corpus formel.
- Ensuite, R. Vion (1992) propose comme autre trait caractéristique des interactions les principes de coopération et de compétition. La coopération au sein d'une interaction amène à une conversation au cours de laquelle les interactants s'orientent vers une compréhension mutuelle, alors qu'une interaction placée sous le signe de la compétition relève de la dispute ou du débat ; formes dans lesquelles chaque participant veut imposer son point de vue à l'autre. On pourra trouver ces tendances dans nos deux corpus.

---

<sup>46</sup>. La distinction entre règles symétriques et asymétriques a déjà été faite par E. Goffman (1974), à propos des règles de tenue et de déférence en public.

- Une troisième caractéristique des interactions est la nature des finalités. En effet, la conversation repose toujours sur des finalités internes, elle consiste à « *confirmer l'existence de liens sociaux privilégiés entre des individus* » (R. Vion, idem : 127). Quand on converse avec quelqu'un, on entretient forcément une relation sociale avec cette personne, même si elle n'est que passagère. Cette dimension sociale sera examinée particulièrement dans le corpus informel.

Une fois évoquée la question de la nature des interactions et de leur composition on peut à présent se demander, chose utile devant un corpus important comme le nôtre, si on peut classer les interactions.

#### 3.2.4. Genres de l'oral et types d'interaction

C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso (2004) proposent une typologie des genres à l'oral<sup>47</sup> puisque : « *les productions orales relèvent elles aussi de "genre" divers, c'est-à-dire se distribuent en "familles" constituées de productions variées mais présentant un certain "air de famille"*. ». La classification, utilisée à l'origine pour différencier des genres à l'écrit, distingue deux sortes de genres appelés G1 et G2 :

G1 : ce sont des catégories de textes plus ou moins institutionnalisés dans une société donnée,

G2 : ce sont des types plus abstraits de discours, caractérisés par certains traits de nature rhétorico-pragmatique ou relevant de leur organisation discursive.

Cette classification peut également s'établir à l'oral<sup>48</sup> :

- en effet, les G1 correspondent à « *un ensemble discursif plus ou moins institutionnalisé dans une société donnée* » car ils sont culturellement spécifiques. Parmi les différents G1, S.C. Levinson<sup>49</sup> (1992) distingue entre autres : enseigner, un entretien professionnel, un match de football ou encore un dîner ;

---

<sup>47</sup>. Précisons que la problématique des genres a été élaborée pour l'écrit, notamment par rapport au texte littéraire (J.M. Adam, 1992 ou encore D. Maingueneau, 1998).

<sup>48</sup>. Comme elle l'a été dans le cadre de l'ethnographie de la communication, notamment chez D. Hymes (1972).

<sup>49</sup>. Pour qui un G1 peut être toute activité culturellement reconnue socialement constituée, exerçant certaines contraintes sur les participants.

- les G2 quant à eux représentent d'une part certaines catégories discursives identiques à celles de l'écrit comme la narration ou la description, et d'autre part « *certaines de ces unités pragmatiques que sont les actes de langage ou les "échanges"* », comme les salutations, la plainte, la confidence.

Ces G2 sont présents dans nos transcriptions. Toutefois, nos corpus, que nous approfondirons dans la partie analytique de notre travail, font alterner les G1, c'est-à-dire des discours institutionnalisés dominants en contexte formel, et les unités pragmatiques appelés actes de langage, que nous relevons surtout dans les contextes informels. Il est, en effet, dans l'ordre des choses, que la classe « institutionnalise » le discours des locuteurs, alors que les interactions en milieu courant s'assimilent à des influences réciproques sous-tendues par des forces illocutoires et qui répondent mieux à ce qu'on appelle les actes de langage.

### ***3.3. Processus de production orale chez le locuteur monolingue et bilingue***

Dans la mesure où notre recherche concerne la langue parlée, il nous semble pertinent d'aborder certains modèles de production orale qui tentent d'expliquer ce processus. L'essentiel pour nous étant la comparaison de deux situations, l'une formelle et l'autre informelle, les modèles de production orale peuvent nous servir de soubassements théoriques, pour classer les phénomènes analysés.

Nous allons présenter deux modèles, celui de Levelt d'abord, celui de De Bot ensuite. Le choix que nous portons sur ces deux modèles est justifié par le fait qu'ils développent des critères susceptibles d'être appliqués, avec adaptations, au public algérien.

#### ***3.3.1. Levelt (1989) : le processus de parler***

Le modèle de Levelt (1989) concerne, certes, la production orale en langue maternelle, mais il sert souvent de point de départ pour les chercheurs sur le bilinguisme et le plurilinguisme. Le modèle pose que la langue est produite dans trois modules successifs : le conceptualisateur, le formulateur et l'articulateur. Outre

ces modules, il y a un système de compréhension du discours et un système d'audition que nous vérifierons auprès des publics qui constituent nos corpus.

Dans le conceptualisateur, les intentions communicatives sont transformées en un message préverbal. La macro-planification concerne l'élaboration des buts communicatifs et la récupération des informations requises pour exprimer ces buts. C'est à ce stade que le contenu des énoncés ultérieurs est choisi. Ensuite, la micro-planification est la sélection des informations qui permettent de réaliser les buts communicatifs. En termes plus simples, c'est à ce stade que le locuteur choisit la manière dont il va construire les énoncés : cela concerne donc particulièrement les apprenants.

Par la suite, les messages préverbaux entrent dans le « formulateur », qui est connecté au lexique. Les mots du lexique se divisent en deux composants : le lemme, qui comporte les traits sémantiques et syntaxiques, et le lexème, qui correspond aux formes possibles du mot. Il y a deux sous-composantes du formulateur : l'une pour le codage grammatical, qui consiste en des processus permettant d'avoir accès aux lemmes du lexique et aux constructions syntaxiques pour produire une structure de surface, et l'autre pour le codage phonologique, qui produit un plan phonétique pour l'énoncé. Finalement, l'articulateur reçoit ce plan phonétique et produit la sortie.

La tâche primordiale pour les chercheurs qui tentent d'expliquer la production orale chez les bilingues, par rapport à la production orale chez des monolingues, consiste à rendre compte du fait que deux langues sont impliquées dans le processus. Trois différences principales entre la production orale en L1 et en L2 devraient être prises en compte dans des modèles de L2 :

- 1- La compétence en L2 n'est pas complète. On y retrouve souvent un « manque » lexical, une grammaire « moins » développée que celle de L1, etc. De plus, la richesse lexicale n'est pas encore très grande, ce qui se traduit par des problèmes d'expression. Ceci conduit l'apprenant soit à éviter de s'exprimer, soit à recourir à des stratégies compensatoires pour résoudre les problèmes lexicaux. Cette première différence est perceptible chez les

publics d'étudiants algériens qui forment l'échantillonnage de nos corpus. En effet, ces derniers n'ont pas une compétence complète en français et ils compensent en classe leurs limites par des stratégies telles que la gestuelle ou la mimique, et hors de la classe par le passage d'une langue à l'autre.

- 2- La production orale en L2 se caractérise par une fluidité inférieure à celle en L1. Ainsi, on assiste souvent à des répétitions et à des reformulations dans la production orale en L2. Cette deuxième différence, qui n'est pas très différente de la première, est perceptible chez nos publics. Ils ont souvent recours à des reformulations et/ ou des répétitions pour appuyer leurs dires.
- 3- La L2 peut comporter des traces de la L1, surtout aux niveaux acquisitionnels inférieurs. Une approche contrastive de nos corpus, même si elle ne peut en rendre compte complètement, permettra de démontrer ce dernier point : nous savons que nous serons amenée à la nuancer pour définir un autre « parler » algérien, encore peu connu et peu décrit, fait d'emprunts aux L1 et L2.

On peut soutenir que les points 1 et 2 ne posent pas de problèmes pour les modèles bilingues. Ainsi un lexique incomplet et un manque d'automatisme chez l'apprenant seraient des traits explicables par des modèles monolingues : dans le modèle de Levelt (1989), par exemple, des connaissances incomplètes en L2 pourraient s'expliquer en supposant que le lexique contient seulement les unités lexicales en L2 déjà apprises par l'apprenant, et que certaines unités ne sont pas encore spécifiées au niveau sémantique, syntaxique et phonologique. En revanche, les modèles monolingues ont beaucoup plus de difficultés à expliquer le troisième point mentionné ci-dessus, à savoir que la L2 peut contenir des traces de la L1. Il faudrait donc que les modèles de production orale bilingue rendent compte de la possibilité de mélanger et de séparer les langues, ou d'en faire un tout cohérent qui serait presque une autre langue, et non un mélange.

### *3.3.2. de Bot (1992) : adaptation du modèle de Levelt (1989)*

Le chercheur De Bot (1992 : 8) aborde d'abord la question du choix de langue, qui serait selon l'auteur, effectué dans le conceptualisateur, étant donné que

celui-ci est influencé par les connaissances du locuteur concernant la situation, les interlocuteurs et leurs connaissances. De Bot propose que la langue à utiliser est choisie dans le conceptualisateur au cours de macroplanification que le codage spécifique à la langue a lieu. Le message préverbal contient alors l'information spécifique à la langue, qui sera ensuite lexicalisée dans le « formulateur ». L'étudiant algérien, ou du moins celui de Mostaganem, pourrait donc choisir en conversation informelle s'il commence un tour de parole en français ou en arabe algérien.

De Bot postule que le « formulateur » est spécifique à chaque langue, c'est-à-dire qu'il y a différents processus pour le codage grammatical et phonologique pour la L1 et la L2. Afin d'expliquer les changements de code, il propose l'existence simultanée de deux planifications de la production orale, l'une pour la langue sélectionnée et l'autre pour la langue activée (de Bot, 1992 : 14). L'accès à ces deux planifications permettrait ainsi au locuteur d'arrêter facilement l'une d'entre elles tout en poursuivant l'autre lors d'un problème de lexique par exemple. Ainsi s'expliquerait l'alternance des langues dans le langage des jeunes étudiants enregistrés.

Le modèle du chercheur De Bot, même s'il présente moins de pertinence pour notre public, est à retenir en ce sens qu'il aide à expliciter les processus pour le codage grammatical et phonologique chez le locuteur algérien parlant le français ou sa langue maternelle.

En conclusion, les interactions verbales et leurs soubassements théoriques, que nous avons présentés lors de cette partie, devront nous servir d'outils d'analyse pour l'exploitation de nos corpus. Il est clair que ces modèles seront soumis à des adaptations, il n'en demeure pas moins qu'ils enrichiront la teneur de nos enquêtes. Nous allons présenter dans la partie 2 l'intérêt de notre méthode comparative et les repères que nous avons dû mettre en place pour l'exploiter.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **POUR UNE DESCRIPTION DES INTERACTIONS VERBALES COMME MOTEUR DES APPRENTISSAGES**

Nous allons poursuivre, dans cette deuxième partie, notre réflexion sur les interactions, leur rôle dans l'apprentissage des langues et leurs variations, selon qu'elles apparaissent en contexte scolaire ou non scolaire. Cette exploration nous amènera à marier sans arrêt les concepts proposés par les divers chercheurs qui se sont intéressés à cette problématique et les références à notre corpus pour les éclairer les uns par les autres. Notre rédaction sera donc faite, jusqu'à la fin du présent travail, d'un tissage entre outils notionnels et opérations d'analyse, tant il nous aurait paru artificiel, dans notre cas, de séparer ce que l'on appelle souvent « théorie » et « pratique ». En effet, c'est au fur et à mesure de notre observation que le besoin de nouveaux outils se fait sentir, et nous avons pensé qu'enrichir le cadre conceptuel de départ au fur et à mesure que des nécessités théoriques émergeaient, rendrait mieux compte de notre réflexion et de son dynamisme qu'une mise à plat dichotomique.

On trouvera donc dans les pages qui viennent un nécessaire détour par la notion d'acquisition, qui est apparue dans la mesure où le terme d'enseignement, ou d'apprentissage, est réservé aux moments ritualisés de la classe et ne rendait donc pas compte de tout notre corpus. On s'interrogera ensuite sur la place et le fonctionnement des interactions dans cette acquisition. On terminera cette partie d'approfondissement par une présentation de la façon dont les interactions évoluent et progressent dans une conversation, ce qui nous demandera de revenir sur les propositions de Goffman, du point de vue de leur dynamique.

## CHAPITRE 1

### A LA CROISEE DE LA DIDACTIQUE ET DE L'ACQUISITION

Ce chapitre interroge le lien entre didactique et acquisition. Cette question s'est imposée à nous à cause de notre double corpus. En effet, si une part de nos données est recueillie dans la classe et relève donc de la didactique, l'autre moitié, relevée en contexte social hors de la classe, nous a posé un problème de catégorisation. Dans quel domaine classer cette partie dite « informelle » ? Comment prouver, méthodologiquement et théoriquement, qu'elle pouvait relever de la même réflexion que le corpus didactique ? Il nous est apparu que les deux situations pouvaient être des occasions, pour les participants, d'apprentissages ou de perfectionnements linguistiques. La différence fondamentale entre les deux, outre l'analyse linguistique et discursive qui en sera faite, est que la situation de classe est uniquement orientée vers les apprentissages, alors que la situation informelle peut apporter des savoirs ou connaissances linguistiques, sans que ce soit son but premier – presque subrepticement. On peut même passer totalement à côté de cet objectif, si on en reste à la simple communication conversationnelle. C'est donc bien le didacticien qui, par son regard, peut rendre une situation « potentiellement acquisitionnelle », comme l'ont définie les collègues suisses, suivant l'utilisation réflexive qu'on en fait. C'est cet espace d' « acquisition possible » qui nous a intéressée, et sur lequel nous reviendrons en fin de partie 3.

En attendant, il nous a fallu nous pencher sur la notion d'acquisition, qui permet la diffusion de connaissances en contexte quotidien, sans cadre social réservé à ces connaissances, dans un état de superposition à une situation ordinaire.

## **1. Didactique et acquisition d'une langue seconde**

Au milieu des années 80, des chercheurs ont argumenté le fait que l'on peut apprendre convenablement en classe de langue, quelle que soit la méthode d'enseignement envisagée. En effet, le contexte de la classe est mis en valeur et il est appréhendé aujourd'hui dans la littérature sur l'acquisition en contexte scolaire selon deux perspectives différentes. D'un côté, la classe de langue apparaît comme un lieu idéal pour tester les grandes hypothèses théoriques de l'acquisition, souvent fondées en dehors de la classe. D'un autre côté, elle est perçue comme un lieu de prédilection de la recherche en acquisition car elle constitue un « *poste d'observation particulier* » (Porquier 2000 : 97) ou encore un « *terrain* » comme le définit Py (2000 : 401) :

*«C'est-à-dire non pas tant un laboratoire où l'on procéderait à des expérimentations destinées à vérifier des hypothèses théoriques, mais plutôt comme un ensemble d'événements dont l'identification, l'observation et l'interprétation ne saurait se limiter à l'application d'une grille préconstruite... ».* (Py 2000 : 401).

Notons que l'auteur opère une nette distinction entre la classe comme lieu d'investigation et d'exploration, et la classe comme laboratoire expérimental. Toutefois, selon Py, la classe n'est pas un lieu quelconque d'application d'un modèle ou d'une hypothèse concernant l'acquisition d'une langue étrangère mais, à l'inverse, un lieu qui doit fonder des modèles ou hypothèses concernant ce même processus. Il est intéressant de vérifier le degré de justesse de cette affirmation dans l'objectif de notre enquête.

## **2. Intérêts méthodologiques et théoriques d'une recherche en classe de langue**

Une façon de prendre en compte la spécificité de l'acquisition en classe de langue consiste à préciser le rapport entre séquences d'enseignement et séquences d'acquisition. Ce questionnement préoccupe depuis longtemps les didacticiens si l'on en juge par cette remarque relevée dans le *Dictionnaire de didactique des langues* :

*«A un moment on assiste à un recentrage sur l'enseigné, la question clé reste celle des rapports entre progression (s) d'enseignement et progression(s) (stratégies et procès) dans un apprentissage.» (DDL, 1976 : 448).*

Dans une approche acquisitionnelle, la classe constitue un lieu idéal pour cerner et mesurer le lien entre la source et le résultat de l'apprentissage, en raison de l'unicité du lieu de contact avec la langue cible et de la visibilité des activités physiques et verbales dans lesquelles sont engagées les apprenants. De la même façon, si l'on considère qu'une des questions primordiales de l'acquisition en langue seconde consiste à savoir comment s'adaptent et se réorganisent les significations d'apprenants au fil de l'apprentissage de nouvelles propriétés en langue cible, l'observation de l'apprentissage scolaire de langue étrangère apparaît comme la plus à même de pouvoir fournir une réponse étayée à cette question puisque les variétés d'apprenants se réorganisent précisément au fil d'une exposition contrôlée à la langue cible. Outre cet intérêt méthodologique, la classe présente aussi un intérêt théorique indéniable pour les modèles de l'acquisition, que nous essaierons de tester chez nos étudiants.

### **3. Le contexte acquisitionnel**

L'acquisition d'une langue seconde n'est pas déterminée par des facteurs univoques, mais résulte de l'agencement complexe de nombreux facteurs. Prendre en compte ce constat au commencement d'une recherche en acquisition de langue étrangère ne consiste pas seulement à identifier les facteurs entrant en jeu dans les activités de la classe de langue, mais aussi à les sélectionner en évaluant leur influence respective dans le processus acquisitionnel. Comme le remarque Cicurel (2002: 155) :

*«La classe, lieu qui se veut propice à l'apprentissage, met en mouvement une multiplicité de facteurs qui peuvent, selon les cas, aider ou retarder l'appropriation. Le désir d'apprendre, le désir d'être le meilleur du groupe, un programme adapté à son propre rythme, le rapport à la langue apprise, l'aptitude à développer une compétence orale ou écrite, l'occasion d'entendre la langue à l'extérieur ou pas,*

*l'impact du professeur, l'influence entre les apprenants, autant de facteurs qui jouent des rôles déterminants mais dont la pondération risque fort d'échapper au chercheur... tout comme à l'usager lui-même» (Cicurel : 2002 : 155) .*

Dans notre cas, c'est le paramètre des usages langagiers hors de la classe que nous voulons sélectionner. Selon Py (2000), le contexte se trouve à la croisée des chemins entre acquisition et didactique et constitue à la fois un cadre et un constituant essentiel de l'acquisition d'une langue étrangère. À la suite de Gajo, Koch, Mondada (1996) et Véronique (1994), il note que l'acquisition est socialement située et ne peut être interprétée que si l'on fait intervenir aussi bien le macro-contexte socio-culturel et le micro- contexte énonciatif et interactionnel. C'est ce que nous voulons faire en interrogeant les pratiques des étudiants quand ils sont entre eux. Dans cette perspective, comme dans celle de Porquier (2000), macro- contexte et micro- contexte sont dans une relation d'inclusion :

*«La notion d'activités (micro progression à l'intérieur de la macro progression) est aussi à explorer : comment les activités (de classe ou d'interaction hors la classe) servent- elles de jalons et de leviers pour la progression ? Quelles micros- progressions y détecte-t-on? »<sup>50</sup> (Porquier, 2000).*

Cette relation d'inclusion permet de fournir des clés d'interprétation de l'apprentissage entendu comme somme d'activités. On verra si ces activités sont une unité de mesure efficace pour nos analyses.

#### **4. Le contexte interactionnel**

Toutes les recherches inhérentes au contexte interactionnel s'inscrivent, à la suite de Vygotski (1934), dans un paradigme sociocognitif, défendant l'idée que les productions langagières de l'apprenant sont socialement situées (Pekarek 1999, Mondada et Pekarek 2000), et que l'interaction doit être conçue comme un contexte acquisitionnel à visée communicative. Le contexte interactionnel de la classe doit permettre à l'apprenant de déployer ses connaissances. Autrement dit, il doit à la

---

<sup>50</sup> . Plus précisément les auteurs (Porquier et Py 2004) expliquent que dans les travaux sur l'interaction, le micro- contexte est souvent perçu comme le cadre de l'interaction (sites, participants, types d'activités, types d'interactions) tandis que le macro- contexte désigne l'ensemble du contexte social et institutionnel dans lequel s'inscrit le micro- contexte.

fois proposer des tâches dans lesquelles l'apprenant peut déployer ses connaissances linguistiques mais aussi des savoir-faire conversationnels, qui peuvent avoir été acquis hors de la classe, dans d'autres contextes conversationnels ou sociaux. L'interaction, comme toute tâche cognitivement complexe, représente une difficulté linguistique.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

13. E : oui très bien ça on l'a dit on a dit on a dit heu: qu'est-ce qu'on a dit qui est-ce qui peut me rappeler ça on a dit: heu: est-ce qu'on est en plein fantastique avec Maupassant
14. A : (*tous ensemble*) non : non :
15. E : il s'agit de faire quoi
16. A : (*tous ensemble*) xxxxx
17. E : prenez la parole individuellement oui mademoiselle
18. A<sub>2</sub> : de faire heu : de faire heu : une in : introduire heu : bru heu brutale dans la vie rielle REelle.
19. E : très bien donc / d'introduire brutalement le fantastique dans la vie / réelle
20. A<sub>2</sub> : réelle
21. E : donc nous sommes heu : le cadre il est comment / vas y parle oui
22. A<sub>2</sub> : (*silence*)
23. E : le cadre est réel / les éléments
24. A<sub>2</sub> : les éléments réels
25. E : les évènements fantastiques ils vont s'introduire ça c'est très important ça c'est l'une des caractéristiques de l'écriture de Guy de : de Maupassant
26. A : (*tous ensemble*) Guy de Maupassant
27. E : continuez oui mademoiselle
28. A<sub>2</sub>: heu:: le le réel se se heu::
29. A : irréels
30. E : IRREELS/ alors qu'est-ce qui peut me donner le résumé la fin de la : nouvelle/ qu'est-ce qui se passe à la fin/ est-ce qu'on sait si le bonhomme est réellement venu le mort
31. A : (*tous ensemble*) non
32. E : donc on est dans : on est dans le : on est :
33. A : (*silence*)
34. E : on est des le / DOUTE

On voit que, dans cet extrait issu du début du cours, les échanges ont du mal à s'organiser. L'enseignant essaie de les ordonner en donnant la parole nommément à l'une ou l'autre, en encourageant les prises de parole, en reformulant ce qui vient

d'être dit mais, malgré ses efforts, il n'obtient rien d'autre que des réponses en chœur et monosyllabiques. Les interventions individuelles restent inachevées et c'est lui-même, qui attendait un apport très précis, qui doit répondre à sa propre question. On ne peut savoir, à ce stade de l'analyse, si cet échec interactionnel est dû au manque de savoir et de compréhension des étudiants, si ce sont les moyens linguistiques qui leur manquent ou si des raisons relationnelles et psychologiques priment pour expliquer leur presque silence. Il se peut que la contrainte contextuelle soit la cause de leur retenue. Cette contrainte doit être prise en compte dans l'évaluation des productions d'apprenants en classe.

Bange (1992) tranche en faveur d'un dispositif d'enseignement orienté vers la communication car, selon lui, les activités communicatives en classe constituent le seul levier sur lequel l'enseignant peut agir afin d'accélérer l'acquisition de la langue visée et forment à ce titre un contexte décisif pour la réussite du processus d'acquisition. Bien que conscient de l'inévitable bifocalisation des énoncés produits en classe, Bange prône un déséquilibre entre activités communicatives et activités métalinguistiques :

*«Si l'input apparaît trop ouvertement commandé par une progression pédagogique, trop dépendant d'un calcul sur les connaissances supposées de l'apprenant, trop détaché de buts communicatifs réels, alors il risque de ramener pour l'élève lui-même le focus de la communication sur le code et d'être un facteur de réduction de la communication ».*

Bange défend donc l'idée d'une communication nécessaire à l'acquisition de langue étrangère et d'un usage modéré du métalinguistique supposé être « *un facteur de réduction de la communication* » et, par ricochet, de l'acquisition.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

117. E : c'est tout> c'est bien mais : heu : ça manque comme même de développement par rapport à ta camarade/ qu'est-ce que vous en pensez c'est assez heu : plat on va dire hein oui/ toi tu n'es pas encore passée hein oui

118. A<sub>4</sub> : heu je choisi heu :

119. E : J'AI choisi

120. A<sub>4</sub> : j'ai choisi le premier travail  
 121. E : hum hum le premier C'EST bien donc ça nous fait hein:/ des travaux sur le premier ensuite sur heu : le le deuxième  
 122. A : (*ensemble*) deuxième  
 123. E : c'est bien de : / ça fait une/ heu :: diversification oui  
 124. A<sub>4</sub> : en lisant heu quelques nouvelles on tombe sur une même problématique/ heu est-ce que toutes les :: xxx nous avons heu :  
 125. E : REprends quelle problématique  
 126. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui m'a fait peur  
 127. E : ÇA fait peur à toi>  
 128. A<sub>4</sub> : heu :  
 129. E : NON À L'AUTEUR / heu/ on dit pas tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> non d'accord  
 130. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui lui fait peur  
 131. E : Voi : la très bien très bien  
 132. A<sub>4</sub> : nous passons pour heu::

Contrairement à l'exemple précédent, dans cet extrait qui se situe beaucoup plus en aval dans le cours de la séance, on voit que les étudiants essaient réellement de participer et répondre. Mais l'enseignant utilise une technique conversationnelle contre-productive et ses interventions pleines de restriction « c'est bien mais », « ça manque de », « c'est assez plat », « REprends », ainsi que la valeur sémantique du paraverbal (« euh », « hum », etc.) montre clairement sa désapprobation : au bout du compte, l'étudiant se décourage et se tait. On ne sait qu'en déduire sur le plan de l'acquisition : finalement qu'a-t-il appris sur le plan linguistique ou littéraire ? Rien ne peut nous aider à répondre à cette question.

Toutefois, le lien entre la tâche interactionnelle et l'acquisition n'est pas encore démontré. Dans les activités interactives, on remarque que les apprenants développent des savoir-faire communicationnels et, dans une moindre mesure, des savoir-faire grammaticaux. Il reste difficile, d'un point de vue méthodologique, de saisir les relations entre interaction et acquisition, même si l'intuition des chercheurs

va dans le sens d'une relation certes, mais complexe, comme le souligne Matthey (1996 : 199) :

*« L'interaction semble bien parfois être le lieu de l'acquisition, mais les indices conversationnels et linguistiques autorisant 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 les activités ».*

Cette complexité des relations entre l'interaction et l'acquisition est vérifiable dans nos corpus. En effet, les indices conversationnels et linguistiques n'y sont pas fréquents au même moment pour clarifier cette relation.

Les compétences de communication ont déjà été évoquées dans les chapitres précédents. Nous essaierons de montrer ici en quoi elles peuvent, avec d'autres, constituer des outils d'analyse.

## **5. La compétence linguistique**

Tout locuteur dispose d'une compétence linguistique, capacité biologique innée, c'est-à-dire un système de règles pour transmettre des messages, relevant d'un code linguistique en constante évolution, mais aussi d'une compétence pragmatique définie comme l'ensemble de règles socio-linguistiques acquises au fur et à mesure dans le cadre des interactions sociales de tous ordres. La compétence de communication n'est donc pas uniquement la somme des savoirs linguistiques, elle est également le reflet de divers savoir faire et habitus langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interactions sociales. On reconnaît de cette façon que la langue est une pratique sociale et que l'analyse linguistique doit s'intéresser aux performances variées des locuteurs réels ordinaires, c'est-à-dire aux façons variées de communiquer dans le cadre des activités quotidiennes. Toute la difficulté tient au fait de ne pas séparer ces activités quotidiennes des activités formelles de la classe de langue.

### 5.1. Composante linguistique et composante sociolinguistique

La didactique des langues a caractérisé vers la fin des années 70 cette première distinction en dissociant la compétence en composante linguistique d'une part et composante sociolinguistique d'autre part. Autrement dit, on distingue ce qui relève des savoirs linguistiques et ce qui relève des savoir-faire sociolinguistiques. La composante sociolinguistique peut se définir de la manière suivante, selon les propositions de Hymes : « *c'est utiliser la langue de manière appropriée dans une grande variété de situations socialement régies* » (Hymes, 1984 : 34).

Tout locuteur dispose d'une connaissance approfondie des règles socialement admises et des différents modèles de situations communicatives. Il lui faut nécessairement opérer des choix significatifs pour son énonciation à partir des systèmes de règles dont il dispose.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

295. E : tu as pris quel récit pour l'analyse le premier ou le deuxième  
296. A<sub>5</sub> : le : le premier  
297. E : le premier> pa : parce qu'il y a : y a deux récits  
298. A<sub>5</sub> : deux  
299. E : y a deux récits y a le premier ça passe à Ouargla dans les xxxx et le deuxième ça se passe dans la forêt : dans dans la maison de :: du chasseur/ tu as pris lequel  
300. A<sub>5</sub> : Ouargla  
301. E : tu as pris pour les deux>  
302. A<sub>5</sub> : j'ai : cité Ouargla heu : la première la midé  
303. E : très bien très bien oui  
304. A<sub>5</sub> : j'ai pas expliqué : j'ai  
305. E : vas-y vas-y vas-y  
306. A<sub>5</sub> : je l'ai cité comme un paysage meublé// le temps utilisé est l'imparfait qui  
307. correspondant qui corresPOND à la description/ le titre attachant nous donne une idée sur le contenu de cette nouvelle  
308. E : QUEL TITRE>  
309. A<sub>5</sub> : heu : la peur  
310. E : très bien/ la peur déjà on est d'emblé dans le :  
311. A<sub>5</sub> : heu : dans le : contenu de cette histoire xxxx  
312. E : C'est : le fantastique hein : on est d'emblée dans le fantastique

313. A<sub>5</sub> : en dernier Maupassant a toujours su donner une  
sati satisfaction aux lecteurs à travers ses écrits heu : en leur  
multiplicité
314. E : hum hum
315. A<sub>5</sub> : (*silence*)
316. E : c'est tout> ah non non NON (*Silence 7s*)
317. A<sub>5</sub> : oui
318. A<sub>6</sub> : Chacun raconte la peur qu'il a vécue de sa propre  
expérience par rapport aux autres/ j'explique/ Maupassant  
nous montre un trait caractéristique sur lequel il nous  
avoue il nous invite à : connaître la suite à travers le temps  
et l'espace/ (*lecture*)
319. E : c'est tout> très peu très peu

Dans cet échange un peu long, les étudiants jouent le jeu communicationnel attendu par l'enseignant : il s'agit de répondre (« QUEL TITRE », « euh la peur »), de développer ses réponses (en 311 ou 313 par exemple), de corriger suivant les indications données (en 318, ou un autre étudiant vient à la rescousse du premier qui a du mal à reprendre après le « NON » de l'enseignant). Ils connaissent les règles du jeu et se passent donc le relais en cas de défaillance de l'un d'eux. C'est donc la classe entière qui sert d'interlocuteur à l'enseignant : on peut dire qu'on a une conversation à deux voix, comme dans le quotidien, mais une des deux voix est collective. Voyons ce qu'il en est dans l'informel.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

99. A : vous souhaitez ou espérez enseigner ou quoi>
100. M : enseigner> (*rire*)
101. A : oui< enseigner <
102. M : c'est ce que je ne sais pas faire euh :
103. A : TU SAIS PAS FAIRE et t en quatrième année< /  
c'est dur euh:
104. K : non heu:: c'est ce que nous voulons pas tous le  
faire euh : (*rire*)
105. A : oui c'est vrai mais> si vous avez le choix ?
106. K : si j'avais le choix : euh : ah> (*rire*) / rejoindre autre  
chose euh :< (5s) autre chose sauf l'enseignement<
107. A : je ne sais pas si j'avais d'autres choix euh :
108. M : moi j'ai envie de faire de la politique euh:
109. K : la politique>
110. M : ah> : ouais
111. K : ah> ouais : / tu veux de la politique>

112. A : OUI  
113. K : (*rire*)

Comme il fallait s'y attendre, les choix communicationnels s'expriment dans l'informel mais de façon différente. On peut déjà noter les rires qui accompagnent ou précèdent la réponse de M, puis de K, soit que réellement leurs réponses suscitent l'hilarité, soit que les rires soient là pour cacher la gêne de parler de choses sérieuses, soit que les deuxièmes rires ne soient qu'une riposte aux premiers, pour créer une sorte d'équilibre relationnel. Outre cela, on observe un jeu communicationnel où A semble le meneur de jeu et où M et K lui répondent tour à tour, au moins au début, car c'est A qui pose les questions en 99 ou 105. De plus, il assume une sorte de parole magistrale en 103 où il reformule puis évalue (« c'est dur »). On retrouve une sorte de copie des règles de la classe, transposées dans un milieu non scolaire, mais acceptées par ceux qui les connaissent bien.

Certains, cependant, proposent de dissocier le linguistique du pragmatique en affirmant que le pragmatique est essentiel et distinct du linguistique. D'autres, c'est le cas de Hymes, mais aussi des linguistes de l'énonciation, n'en voient pas la nécessité, c'est deux éléments sont en fait indissociables et interagissent constamment. On verra, dans notre corpus, si les deux sont séparables ou non.

### ***5.2. La construction du sens***

La communication ne se réduit pas à une simple transmission d'information, basée sur une opération d'encodage et de décodage. La situation est plus complexe. En effet, pour qu'il y ait compréhension, il est nécessaire qu'il y ait négociation, adaptation, confirmation, ce qu'on appelle «*co-construction*» de sens. Cette opération suppose d'autres compétences que les compétences linguistique et sociolinguistique. Nous estimons, à la lumière des interprétations de notre corpus, qu'il y a nécessairement une compétence que l'on appelle discursive (elle permet de reconnaître les types de discours) ainsi qu'une compétence socioculturelle qui va permettre au locuteur et à l'interlocuteur de mettre en œuvre des stratégies pour

appréhender les «images» et «les abstractions» véhiculées lors des interactions, particulièrement quand la langue de communication n'est pas la langue maternelle.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

414. E : le sable dans le désert quand les petits grains de sable tombent les uns sur les autres et : sur une grande dune donc ça fait un bruit/ ENORME donc ça on le découvre au 21<sup>e</sup> siècle mais là on est en plein z'années 1800/ on est au 19<sup>e</sup> siècle donc pour Maupassant quelle définition quelle explication il donne à ce bruit étrange à la fin il dit quoi

415. A : (*silence*)

416. E : à la fin de la nouvelle il dit quelque chose pour expliquer

417. A : (*ensemble*) xxx

418. E : tout ça c'est par/ imagination

419. A : (*ensemble*) imagination

420. E : mais comment il le dit il emploie quel mot on est en plein Sahara qu'est-ce qu'on voit dans le Sahara des :

421. A<sub>9</sub> : mirages

422. E : mirages très bien donc pour lui c'est un mirage de : de son/ voilà : donc le : le au Sahara quand on a très soif donc on voit une oasis et est-ce est-ce qu'elle est réelle

423. A : (*ensemble*) non non

424. E : c'est un mirage donc pareil donc pour Maupassant le son était un : mirage

425. A : (*ensemble*)  
mirage

426. E : parce qu'on est au Sahara parce qu'on a peur et xxx/ maintenant on sait que le son a bel et bien/ existé parce qu'il provient des petits grains de sable qui descendent à travers les dunes du Sahara/ les grandes dunes hein oui

Le raisonnement prévu par l'enseignant avance, mais finalement ce sont davantage les assentiments collectifs (« non » en 423) ou les répétitions, collectives aussi (419, 425) ou individuelles (425), des propos de l'enseignant, qui créent les étapes de cette avancée. Certes il y a construction collective, mais dans une dynamique où l'enseignant est le moteur discursif. Aucun énoncé sémantiquement autonome n'est proféré par les étudiants. Et on est frappé par la disproportion entre les tours de parole de l'enseignant et ceux des apprenants : qui apprend à parler ? qui a l'occasion d'expérimenter la langue ? qui utilise des mots de lancement

thématique (« comment ? », etc.) et les mots de liaison argumentative ? Il semble que toutes ces stratégies, qui engagent des savoirs ou apprentissages, ne soient pas partagées.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

158. K : pdf > pdf c'est :  
159. A : pdf> c'est une sorte de fichier>  
160. K : sorte de fichier comme html  
161. A :xxx une sorte d'image< ça veut dire le texte ne se change pas  
162. M : donc tu :: / cites ou tu vas le trouver>  
163. A : tous les livres / tu vas trouver tous les livres gratuitement<  
164. K : gratuitement> c'est quoi ça>  
165. A : livre en français/ gratuit<  
166. K : google> dans google  
167. A : en google<  
168. M : livre français  
169. A : livre français< / gratuit / entre parenthèses pdf< c'est rechargeable  
170. M : il est rechargeable>

On peut observer dans cette conversation quotidienne ce que, peut-être, l'enseignant ci-dessus espérait obtenir : à savoir une construction collective de l'objet discursif, où les interventions, non autonomes prises une à une, se complètent pour former un discours cohérent et nuancé sur le thème avancé qui consiste à définir (« c'est ») le pdf et à lister ses caractéristiques (170 « il est rechargeable »). La complémentarité entre les divers locuteurs se passe à plusieurs niveaux interactionnels :

- question / réponse en 162 / 163 ;
- syntaxique en 158 / 159 où A complète la phrase commencée par K ;
- par des reprises d'assentiment (166 / 167)
- par une reformulation morpho-syntaxique presque à l'identique qui indique sans doute une appropriation, donc une évaluation positive du discours en 169 / 170 (« c'est rechargeable » / « il est rechargeable »).

### 5.3. *Les objectifs métalinguistiques*

De ce point de vue, il n'est pas intéressant de « dresser » les apprenants pour qu'ils sachent répondre de manière automatique à toute situation de parole. Il vaut mieux développer face à la langue une attitude réflexive qui les amènera à peser les différents paramètres de la situation de communication, à prendre conscience de leur propre intention de communication et de celle de leurs interlocuteurs, et à choisir en conséquence les formes linguistiques appropriées. Ainsi, l'objectif prioritaire relève du développement d'une réflexion métalinguistique sur la valeur pragmatique des formes plutôt que de la connaissance et la reproduction automatique de telle ou telle formulation.

L'étude d'un acte de parole ne se fait jamais pour elle-même, comme un objectif en soi, mais dans l'optique du développement de compétences communicatives plus larges, reposant sur l'analyse des faits linguistiques dans une démarche très fortement métalinguistique. Nous essaierons de rendre compte de cette complexité et de l'imbrication des divers niveaux de notre analyse.

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

94. A<sub>6</sub>: dans le premier texte heu : plutôt dans le premier journal

95. E : heum

96. A<sub>6</sub>: (*lecture*) le journaliste parle autant des événements du maquis pendant la guerre d'indépendance que de xxxx / le journaliste parle librement et sans crainte dans cet article si on peut dire qu'il critique le : le livre de Mimouni en démontrant qu'il faut parcourir un certain nombre de pages pour rentrer dans l'histoire / ensuite on passe du maquis à l'actualité / c'est là que : ce sont des vieux qui racontent heu : leurs histoires anciennes ou : des jeunes confrontés aux xxxx / c'est bien que le : lecteur n'est pas saisi par un seul xxxx : il y a un ordre heu un ordre

97. E : et tu parles de quoi> l'auteur utilise quel mot >

98. A<sub>6</sub>: de : de :: c'est la : il heu:/ la chronologie<

99. E : c'est ça il parle de la chronologie

100. A<sub>6</sub> : oui

101. E : vous savez CHRONO/ LOGIE / LOGIE ça veut dire euh::/ théorie science

102. A<sub>6</sub> : hum  
 103. P 0444 : et CHRONO c'est LE TEMPS / en grec  
 104. A<sub>6</sub> : ah !  
 105. E : oui chronologie c'est la science de l'ordre euh : de l'ordre des temps>  
 106. A<sub>6</sub>: ah <  
 107. E : c'est bien allez on s'arrête là heu : d'accord / on passe à toi pour finir ok

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

433. A<sub>9</sub> : les adjectifs/ nombreux sont les adjectifs qui ont : installé la le : fantastique xxx citons à titre d'exemple effroyable affreux évo évocontable  
 434. E : EPOUvantageable  
 435. A<sub>9</sub> : épouvantageable/ mortel/ furieux/ incompréhensif etc xxxx pour que le fantastique soit:// il ne suffit pas : de : d'évoquer l'inexplicable au milieu de : l'ordinaire/ il faut par contre les entrechoquer  
 436. E : très bien très bien  
 437. A<sub>9</sub> : fai:re une autre tension entre les :  
 438. E : voilà on a dit : c'est l'intrusion BRUTE du fantastique/ il faut pas mêler les doux les deux pardon mais : les choquer hein les mettre au choc REALITE avec :  
 439. A<sub>9</sub> : xxx  
 440. E : voilà hein/ c'est pas : cohabiter pacifiquement les deux non/ il s'agit de : d'intrusion BRUTE  
 441. A : (*ensemble*) brutale  
 442. E : brutale voilà c'est ÇA heu : oui :  
 443. A<sub>9</sub> : (*silence 5s*) il faut par contre les entrechoquer faire naître une autre tension entre les deux pour que le fantastique soit/ encore ça n'est pas tout ce n'est pas tout// (*silence 4s*) il compte bien la manière/ dont la manière dont : son:// (8s) il compte bien la manière dont : dont : dont la : dont:/ c'est pour dire heu : la manière de représenter les faits de : de de ce récit  
 444. E : oui  
 445. A<sub>9</sub> : ça compte heu : ça compte:// heu de : de mettre heu : de mettre en re : pour heu :  
 446. E : c'est pas grave  
 447. A<sub>9</sub> : de mettre en RElief le doute/ pour mettre afin de mettre en relief le de doute l'angoisse le : l'incertitude à travers heu : un champ lexical propre heu au fantastique  
 448. E : hum hum

Dans ces deux extraits, on voit se dérouler un discours métalinguistique, en lien avec des phénomènes communicationnels et on peut interroger leur relation. Le premier extrait démarre sur une intervention assez longue de A, qui montre qu'il ou elle a compris les codes d'une séance de littérature : en témoignent le champ lexical de l'analyse littéraire « Mimouni / pages / lecteur », etc. ou les tentatives de comparaison journaliste / auteur, etc. Mais en 97 l'enseignant rompt cet exercice pour évaluer le propos en replaçant au premier plan le statut des deux locuteurs : « tu parles de quoi ? », on assiste à une vérification des savoirs ou du discours, confirmée par la question métalinguistique sur le sens et la formation du mot « chronologie » en 101 : logiquement, l'élan de A dans 97, étant alors interrompu, ne reprendra pas et ne sera pas exploité ; l'unité se termine par une injonction professorale « on arrête là » en 107. Ces divers actes de parole découlent du statut inégalitaire des locuteurs en présence et prennent la place de l'exploitation littéraire de la séance, comme pour réaffirmer que l'essentiel est de conforter chacun dans son rôle. On peut alors se demander quel rôle joue le passage métalinguistique : est-il là pour enseigner quelque chose du fonctionnement de la langue aux élèves ? Ou pour réaffirmer l'autorité de l'enseignant et rappeler aux élèves leur place d'élèves ?

Dans le deuxième extrait, la fonction du passage métalinguistique est plus complexe ou plus nuancée. En effet, la parole magistrale sur le plan linguistique, celle qui a des savoirs sur la langue, est partagée entre E et A. C'est A qui suggère le mot « brutale » après que E l'enseignant a proposé « brute », mais c'est E, en 434 qui aide A à trouver le bon mot avec « épouvantable ». Il s'agit ainsi d'une sorte de joute, où le savoir et l'habileté semblent partagés, et où l'intervention en 434 n'empêche pas A de continuer son discours littéraire. Ici le propos métalinguistique ne dévie pas en démonstration de maîtrise ou de savoir, il se tient à sa place, à savoir soutenir un propos principal et se mettre à son service.

Ces deux exemples montrent combien l'analyse doit se garder de généraliser des résultats anecdotiques et combien on doit éviter d'avancer par idée abstraite qui aurait seulement besoin de puiser dans le corpus des exemples pour s'auto-confirmer. Nous allons continuer dans cette voie dans ce qui suit.

## 6. Le cas de l'oral en langue seconde

### 6.1. La communication orale dans le contexte de l'enseignement

L'observation des pratiques courantes dans les classes de langues secondes et étrangères montre que l'expression orale des apprenants pose quelques problèmes. En effet, J. Courtyllon a écrit «*la production, surtout orale, est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante*» (Courtyllon 2003 : 63).

Il y a d'abord le temps de parole donné aux apprenants, toujours très réduit en comparaison avec celui réservé à l'enseignant, la seule personne qui pose des questions, lance les sujets, dévie la conversation, donne l'ordre de se taire etc. Voici quelques exemples non étonnants de ces fonctions de la parole professorale :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

1. E : oui s'il vous plait on commence on commence par voir heu : / les travaux de vos camarades ok / heu : vous êtes heu : vous êtes combien à passer aujourd'hui / quatre c'est ça < // bon on commence ok / qui veut passer en premier oui toi

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

3. E : oui : / est-ce que vous avez compris : ce que a dit votre collègue car d heu : le premier comment comment il a il a : défini Maupassant comment il a décrit cet animal par rapport à :> / con contexte <on l'a dit heu : reprends les phrases

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

17. E : prenez la parole individuellement oui mademoiselle

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

78.E : chut s'il vous plait

On voit successivement dans ce qui précède les gestes langagiers suivants de la part de l'enseignant :

- l'ouverture d'une séance : « on commence »
- la gestion du travail « vous êtes combien à passer aujourd'hui »

- la désignation des acteurs de l'apprentissage « qui veut passer en premier oui toi » ou « oui mademoiselle »
- le renvoi d'un discours particulier à la classe « vous avez compris ... »
- l'interrogation à la classe « comme il a défini Maupassant »
- la mise en ordre de la parole collective « prenez la parole individuellement »
- l'instauration de l'écoute « chut s'il vous plait ».

Ce très large éventail d'actes de parole est au service, pédagogiquement, du développement de la parole des élèves. Nous pensons que la plupart des enseignants sont à peu près d'accord sur les objectifs généraux à atteindre en ce qui concerne la capacité à s'exprimer oralement dans une langue étrangère : s'exprimer *aussi spontanément que possible, le plus clairement possible*, avec un lexique riche, approprié à la situation (en fonction des interlocuteurs, du sujet, du cadre de communication...). Or, beaucoup de difficultés se posent même si on essaie de pondérer le degré de « spontanéité » d'une part et la correction linguistique d'autre part. Et les divers rôles professoraux qu'assume la parole enseignante, comme nous venons de le voir ci-dessus, n'aident peut-être pas à l'émergence de cette parole des élèves.

### **6.2. L'expression « spontanée »**

En effet, on ne peut oublier que les échanges ne se déroulent pas dans la langue maternelle des apprenants et que ce déroulement est donc fragile, soumis à des aléas et sensible aux évaluations de toutes sortes. En langue étrangère, l'expression dite « spontanée » et l'expression « correcte », voire intelligible, ne vont pas forcément ensemble. Si l'apprenant mobilise une grande partie de ses ressources cognitives pour « s'exprimer correctement » comme on dit dans les classes, il doit réduire ses dépenses dans d'autres domaines : le contenu, la fluidité, la spontanéité. S'il favorise par contre l'expression de sa pensée, il va en premier lieu essayer de trouver les mots, de les mettre rapidement en forme, pour les « expédier » à son partenaire de communication. Un certain « laisser-aller » sur le plan de la grammaire (morphologie, ordre de mots,

lexique, phonétique...) en est la conséquence naturelle – ce qui ne gêne pas, ou rarement, la compréhension du message.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

320. A<sub>7</sub> : cette nouvelle raconte une histoire d'un personne it étranger qui : heu : qui va expliquer le vrai sens de du peur/ on voit que cette nouvelle contient tous les conditions heu :

321. E : OUI

322. A<sub>7</sub> : qui ont relation avec heu : la nouvelle fantastique// (lecture)/

323. E : oui

324. A<sub>7</sub> : y a aussi le la métaphore suivante heu:// l'homme au tête bronzée ça veut dire heu : ça veut dire que : heu : cette phrase signifiait que cet homme à des : brûlures de : dans son corps et surtout/ dans sa figure

325. E : hum

326. A<sub>7</sub> : (silence 5s)/ le titre de cette nouvelle et le concept de la : nouvelle fantastique

327. E : Voilà donc PAR EXEMPLE commencez par le titre ça on commence déjà par ça dire le titre est déjà révélateur : à partir du titre on a déjà une idée sur sur ce qui va : suivre hein

(Silence)

328. A<sub>7</sub> : heu : il est très/ très clair on peut dire aussi qu'o : on peut comprendre cette nouvelle à travers sa titre

329. E : SON

330. A<sub>1</sub> : son titre

331. A<sub>7</sub> : le style de Maupassant dans cette nouvelle/ la peur/ est le même que la nouvelle de : du xxx il a utilisé toujours des mots simples et faciles à comprendre/ on ajoute que : il qu'il possède des touches spéciales/ dans ces nouvelles heu : sont : la la cla la classification des évènements et : l'intuition des phénomènes considérés comme surnaturels

332. E : oui

333. A<sub>7</sub> : il y a aussi la description des personnages

Ce passage met en scène un dialogue enseignant / apprenant relativement équilibré, dans le sens où l'enseignant laisse se dérouler la parole de l'élève sans intervenir sur le plan métalinguistique, sous forme de correction ou d'évaluation.

De ce fait, les problèmes de langue de l'étudiant passent au second plan (« à travers sa titre », « l'homme au tête bronzée »), même si l'enseignant corrige au passage le genre du mot « titre » (en 329 « son ») ce que l'étudiant reprend aussitôt sans interrompre son flux. Et on arrive à l'expression d'une pensée complète, ponctuée en fin de séquence par le « oui » professoral en 332. Cette hiérarchisation des objectifs (la « correction » de la langue est subordonnée à l'expression de sa pensée par l'étudiant) nous semble profitable en termes d'acquisition et de développement de la langue. On se rapproche sans doute de ce qui se passe dans une conversation journalière.

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

28. B: euh: ce monde la est très large très large et compliqué<  
29. M: il est très large et très petite en même temps  
30. B: le monde est petit euh: / grâce euh:  
31. M: non non non pas petit au: euh : au contraire  
32. B : je ne me comprends pas tu veux dire quoi  
33. M: non non < (7s) / euh: peut être euh je ne sais pas si euh: xxxx par exemple tu xxxx un ami / un ami d'enfance qui est parti xxxx  
34. B: voila voila  
35. M: et puis cet ami  
36. B: il va s'éclipser  
37. M: il va il va se mobiliser vers euh un autre un autre pays  
38. B: autre endroit <  
39. M: ça tourne ça tourne le temps passe passe passe < / MAIS > il viendra un jour ou:  
40. B: vous allez le rencontrer  
41. M: vous allez la rencontrer < ça c'est sur / c'est pour cela qu'on dit que le monde est p'tit  
42. B: bon voilà (7s) tant qu'il y avait des hommes on est là  
43. M: on est là

Cet extrait est intéressant dans la mesure où on voit que les séquences métalinguistiques ne sont pas l'apanage des séances de classe. En effet, dans une conversation quotidienne, il arrive fréquemment qu'un des actants soit amené à

faire préciser à un autre actant le sens de son propos, voire à le reprendre s'il le pense erroné. Ainsi en 31, M contredit B sur un mot avec lequel il n'est pas d'accord (« non non pas petit ») puis en 32 B demande une explicitation (« tu veux dire quoi »), ce qui va déclencher un long développement sous forme d'exemplification, telle qu'on en demande souvent en classe pour expliciter une idée un peu vague. Ce recours à l'exemple se clôt sur la répétition en 41 du propos qui avait été mal compris en 11, à savoir « le monde est petit ». Le plus intéressant de ce passage est que l'exemplification est prise en charge collectivement, y compris par celui (B) qui avait marqué son incompréhension en 32. On assiste donc à une co-construction, non pas du sens mais du discours, telle que nous l'avons évoquée ci-dessus. C'est donc un passage interactionnellement et cognitivement complexe.

Nous remarquons, malheureusement, dans nos classes de langue, qu'il n'existe presque pas de moments où les apprenants sont invités à se placer dans des situations qui se rapprochent d'une interaction naturelle et spontanée (l'objectif principal de ces activités est d'improviser avec les moyens linguistiques acquis à tel ou tel stade d'acquisition). C'est d'ailleurs au cours de l'expression spontanée que l'apprenant se heurte à ses limites proprement linguistiques et peut de lui-même ressentir le besoin d'aller plus loin (le fait de pouvoir exprimer ses idées, de communiquer tant bien que mal avec les erreurs, sans être corrigé systématiquement, représente une importante source de motivation). Une trop grande concentration du travail pédagogique sur la correction des énoncés par l'apprenant et l'action de correction de l'enseignant peut donc sérieusement affecter cette source d'énergie pour l'apprentissage. On souligne ici, au passage, le double sens du mot « correction », caractère d'un objet par rapport à une norme, ou action ayant pour but de le doter de ce caractère.

### ***6.3. Particularités du dialogue en classe de langue (ou l'interaction didactique)***

Dans toute interaction langagière, les protagonistes tiennent un rôle conversationnel. Dans l'interaction didactique l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant, ce qui en fait la particularité. Il s'agit de savoir de quelle

manière se manifeste ce pouvoir au sein du dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement (des séquences questions - réponses), conduit les échanges et fait circuler le savoir. La forme des questions et interventions de l'enseignant semble être l'indice révélateur, la marque linguistique du pouvoir de ses mots sur le degré de liberté ou d'enfermement des apprenants.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

58. A<sub>2</sub> : l'auteur étudie : heu :: étudie beaucoup heu : la rhétorique heu : d'un côté il donne une couleur littéraire à la nouvelle d'un autre côté / elle aide le narrateur à assumer heu :

59. E : quand tu dis le narrateur tu parles de quelle personne quel personnage

60. A<sub>2</sub> : de : de l'homme :

61. E : de L'HOMME à la figure : comment il l'appelle lui

62. A<sub>2</sub> : brûlé (*ensemble*)

63. E : hein l'homme à la figure brûlée voilà : oui

64. A<sub>2</sub> : il existe par exemple heu : des comparaisons / nous avons

65. E : ils étaient là disposés comme des acteurs sur une scène / mademoiselle

66. A : (*ensemble*) oui

67. E : de quelle scène / une scène comment // joyeuse

68. A : (*ensemble*) non triste

Ce passage confirme des éléments déjà mis au jour plus haut. En effet, l'enseignant multiplie en quelques tours de parole la mostration de son pouvoir :

- en 59, il interrompt A pour vérifier son emploi du terme « narrateur »,
- en 61, il reprend un mot de A pour l'évaluer (positivement)
- et dans le même tour il ajoute une question de vérification (« comment il l'appelle »)
- avant, encore une fois, d'évaluer positivement l'ensemble par une reprise mot pour mot : « l'homme à la figure brûlée »
- et finalement d'apporter une information qui sera prétexte à une question au groupe « une scène comment // joyeuse ».

Il affirme sa maîtrise des échanges, de leur vitesse et de leur déroulement, se permet d'infléchir l'ensemble, d'insister sur une parole déjà dite, même si c'est pour

l'approuver, et fait appel à l'ensemble de la classe, comme si le dialogue A / E ne devait pas durer trop longtemps. En effet, le dialogue d'individu à individu n'a pas sa place dans la classe, du moins dans cette conception des interactions. Ce type d'interactions est donc radicalement différent de ce qui se passe quand les locuteurs ont le même statut. Dans la conversation ordinaire, comme dans le dialogue didactique, quand le locuteur pose une question, «*cet acte illocutoire (...) juridique*» (Ducrot, 1980) place l'interlocuteur devant un triple impératif :

- celui de donner une suite verbale à sa demande ;
- que cette suite verbale soit une réponse ;
- et que cela soit, si possible, une bonne réponse.

Ainsi la question, selon Kerbrat-Orecchioni, est un acte «*d'appel à l'autre*» (Kerbrat-Orecchioni, 1991 :10) car elle permet non seulement de lancer et de relancer la conversation mais elle est tournée vers autrui dans la mesure où elle oblige le destinataire à réagir verbalement. Il le fait d'ailleurs parfois de façon non verbale. Dans la conversation ordinaire, par contre, le questionneur peut, à son tour, se voir attribuer le rôle du questionné ; dans la classe de langue, le rôle du questionneur semble revenir à l'enseignant en raison de la dissymétrie des locuteurs devant le code langagier.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

202. M : dites moi le dernier jour du : du vacance< le mardi/vous avez fait cour >  
203. K : chez monsieur djebaili oui  
204. M : ah bon< il est venu <  
205. K : et : ouais : il est venu : à 11heure / il est venu  
206. M : et madame euh : l'autre >  
207. K : euh : non non<  
208. M : qu'est ce que vous avez fait >  
209. K : elle est venue< MAIS on a pas fait de cour  
210. M : ah : avec monsieur djebaili xxxxx  
211. K : ah : ouais  
212. M : déjà elle déserte / elle désert souvent euh :  
213. K : à bon>  
214. M : elle déserte souvent/  
215. K : qui >  
216. M : madame

217. K : le jour le jour ou elle vient/elle exige euh : les travaux vous n'avez pas fait les travaux >

On a vu plus haut comment, dans la classe de langue, la fonction questionnante revient toujours, finalement à l'enseignant. Dans l'extrait ci-dessus au contraire, elle « tourne » entre les divers actants et on voit M poser des questions en 202 et 208, puis K prend le relais en 217 : de fait, il s'agit ici d'élucider un fait (ce qu'on a fait ou pas fait avec tel ou tel professeur, absent ou présent) et, à cet effet, toutes les contributions sont bienvenues, personne n'est plus ou moins habilité à questionner ou répondre. On est donc plutôt sur le mode de la co-action, de la solidarité discursive, que sur celui de la question / réponse de mise dans la classe.

La seconde dissimilitude entre le dialogue ordinaire (hors de la classe) et le dialogue en classe de langue repose sur la condition préliminaire que J Searle (1972) pose à la réalisation de toute question, à savoir que le destinataire (questionneur) ne connaît pas la réponse. Nous remarquons, en situation scolaire, que la demande ne correspond que très rarement à un besoin d'information : l'enseignant connaît la réponse, mais exige de l'obtenir de l'apprenant.

#### ***6.4. Situation du locuteur apprenant dans la configuration interactionnelle***

L'apprentissage met le sujet apprenant en position de réagir à une demande. Il lui faut répondre à une injonction, achever un énoncé, prouver qu'il comprend. C'est ce qui le met dans une place d'exécutant. Pour s'approprier la langue, il faut accepter de se plier à un contrat.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

3. E : oui :/ est-ce que vous avez compris : ce que a dit votre collègue car d heu : le premier comment comment il a il a : défini Maupassant comment il a décrit cet animal par rapport à :> / con contexte <on l'a dit heu : reprend les phrases

4. A<sub>1</sub> : (*lit les phrases*)

5. E : donc oui très bien donc heu alors qu'il suffisait tout simplement de dire la vision de cet animal était effrayant

6. A : effrayant (*tous ensemble*)

7. E : mais là il a ajouté d'autres éléments pour ACCENTUER hein : parce qu'on est en plein xxxx on peut insister sur des éléments précis oui :

8. A<sub>1</sub> : pour être heu : dans un contexte

9. E : pour être dans un contexte précis oui

10. A<sub>1</sub> : oui

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

189. E : ça aussi c'est vrai/ un autre élément qui fait peur aussi c'est le : c'est le :

190. A<sub>4</sub> : désert

191. E : DESERT :>

192. A<sub>1</sub> : c'est grand

193. E : c'est grand c'est vaste ça fait peur surtout que l'homme à figure brûlée il vient d'où

194. A : (*silence*)

195. E : est-ce qu'il vient du désert

196. A : non (*ensemble*)

197. E : donc pour pour lui le désert c'est quoi c'est :

198. A<sub>1</sub> : c'est étrange

199. E : c'est étrange inco :

200. A : (*ensemble*) inconnu

201. E : c'est inconnu il vient de l'occident donc pour lui le désert fait :

202. A : (*ensemble*) peur

203. E : FAIt PEUR/ c'est un hein lieu qu'il ne connaît :

204. A : (*ensemble*) pas

205. E : PAS/ c'est un lieu qu'il n'a pas/ heu : côtoyé:/ c'est un lieu/ heu avec lequel il n'est pas/ familiarisé donc du coup il exprime comme même une certaine heu : PEUR

On reconnaît la situation formelle aux rôles que les interactants acceptent chacun de jouer. Cette mise en scène n'ajoute rien en termes cognitifs mais elle sert simplement à réaffirmer le contexte dans lequel se passent les échanges :

- l'enseignant questionne, affirme, répète, valorise, ponctue, vérifie (197 « c'est quoi »), fait le lien entre élèves (« votre collègue a dit »), développe (201)
- les apprenants répondent en chœur, achèvent la phrase enseignante, reprennent les structures syntaxiques proposées (197 / 198 « c'est » « c'est étrange »).

Cette répartition des rôles permet aux interactions de se dérouler harmonieusement car personne ne la remet en question. Son inconvénient est qu'elle fige les interactants dans des actes de parole, et donc des formes linguistiques, pré-établies dont ils peuvent difficilement sortir. On peut parler d'un contrat respecté par les deux instances en présence.

C'est à partir de ce contrat que l'apprenant accepte de parler selon les conventions communicatives qui sont soit implicites (parce que déjà connues), soit rappelées lors d'une séquence de consignes ou au cours de l'activité didactique, s'il y a déviation. On peut évidemment se demander, dans un scénario si précis, quelle place peut avoir l'expression « spontanée » dont nous parlions plus haut.

On retiendra de ce rapide tour d'horizon que didactique et acquisition peuvent faire bon ménage, même si certains paramètres se juxtaposent dans des proportions différentes suivant les situations étudiées.

Nous verrons ultérieurement quelles formes de contrats s'érigent entre les sujets témoins de nos corpus et jusqu'à quels degrés, puis sous quelles formes ils s'y plient. A présent, nous allons envisager les interactions dans l'acquisition langagière et leur présence dans nos corpus.

## CHAPITRE 2

### INTERACTION ET ACQUISITION LANGAGIERE

Le court chapitre qui suit a pour rôle, au-delà de la problématique de l'acquisition, de mettre en lumière l'objet principal de notre recherche, à savoir le jeu des interactions verbales dans les processus d'acquisition. On y verra que l'interaction peut être regardée sous diverses facettes et qu'elle fait découvrir des enjeux forts de la communication orale.

## **1. Le rôle de l'interaction dans l'acquisition langagière**

La didactique, tout comme la linguistique appliquée, se trouvent confrontées à la question de savoir quelle place réserver à l'interaction. Et ce pour répondre à des questionnements à la fois théoriques et pratiques qui s'imposent tout particulièrement à l'heure actuelle, telle que la définition des compétences d'interaction, l'élaboration d'instruments pratiques pour leur évaluation ou encore la description des conditions socio-interactionnelles de leur acquisition et de leur enseignement. L'interaction en langue étrangère contribue à l'acquisition de cette langue est devenu aujourd'hui un truisme, l'interaction est considérée non seulement comme objet d'acquisition, mais aussi comme lieu et moyen d'acquisition et d'enseignement.

Le paysage théorique est en effet caractérisé par le contraste entre deux conceptions opposées du rôle de l'interaction dans l'acquisition. On y reconnaît d'une part et depuis longtemps le rôle « auxiliaire » joué par l'interaction. Cette conception contraste avec la reconnaissance du rôle « constitutif » de l'interaction qui dans ce sens intervient de façon structurante dans le développement des compétences en langue étrangère. Pour notre part, nous penchons plutôt vers la deuxième conception.

### ***1.1. L'interaction comme lieu d'exposition à la langue***

Parmi les modèles de l'interaction «auxiliaire», on peut compter en premier lieu celui selon lequel l'interaction peut dans le meilleur des cas être un déclencheur de processus cognitifs liés à l'acquisition, conçus comme des processus qui de toute façon auraient lieu, indépendamment des modalités de l'interaction puisqu'ils se fondent sur des principes cognitifs innés. Dans ce modèle, défendu notamment par Krashen (1985), l'apport possible de l'interaction n'est pas nié. Mais il est réduit à n'être qu'un apport parmi d'autres. Krashen souligne même que l'interaction n'est ni une condition particulièrement privilégiée, ni nécessaire pour l'acquisition (Krashen 1998). Les résultats de nos interprétations de corpus valident, à première vue, cette

affirmation. En effet, les données récoltées montrent que les interactions, dans le cadre formel qu'est la classe de langue, ne sont pas décisives dans l'appropriation de la langue. Néanmoins, elles peuvent jouer le rôle d'adjuvant qui, sans être déterminant, permet tout de même à l'apprenant de progresser d'une manière latente.

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

69. A<sub>4</sub>: mon travail heu :
70. E : non non mais je voudrais qu'on qu'on discute le travail de N.S. oui K.
71. A<sub>5</sub>: le rapport du le : titre
72. E : le rapport du : le titre quel titre
73. A<sub>5</sub>: du roman
74. E : oui la malxxx avec le roman
75. A<sub>5</sub>: avec le roman ça reflète bien
76. E : oui t'as fait un travail là-dessus
77. A<sub>5</sub>: ça ça reflète heu :: toute le l'angoisse de des algériens pour heu : pendant les années noires / l'intégrisme le fait qu'on : que: heu : les femmes étaient : / étaient obligées de partir
78. E : chut s'il vous plait
79. A<sub>5</sub>: ne sortaient pas civilisées / heu :
80. E : ne sortaient pas DEVOILEES
81. A<sub>5</sub>: dévoilées heu : les hommes du jour au lendemain ont changé parce qu'ils veut voulaient ils disaient que heu :: / oui dans le paradis on va voir des : des *houriates* / un lac de miel heu :
82. E : oui oui oui toute une idéologie religieuse / oui Amel
83. A<sub>6</sub>: idéologie oui

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

155. E : mais pour le narrateur comment il explique ça/ n'oubliez pas que nous sommes en 1800 et quelques/ au 19<sup>e</sup> siècle donc certaines vérités n'étaient pas suffisamment scientifiques donc comment il explique lui ce bruit il dit que : c'est quoi c'est un>
156. A<sub>5</sub>: euh :: en arabe *khayel*
157. E: UN mirage de son
158. A : oui un mirage de son
159. E : tout à fait M.M. très bien donc c'est un mirage de:/ de son comme on est au Sahara on voit quoi généralement
160. A : (ensemble) un mirage

161. E : des mirages/ c'est une des : heu : vous savez ce que ça veut dire le mirage  
 162. A : (ensemble) oui c'est  
 163. E : donc c'est une vision qui n'est pas  
 164. A : (ensemble) réelle  
 165. E : réelle / heu : si on a soif ou a l'impression de quoi  
 166. A : (ensemble) de l'eau  
 167. E : de l'eau : des oasis etc / donc là on est au Sahara et c'est un mirage de :  
 168. A : de son  
 169. E : de son on a l'impression d'entendre des sons qui ne sont pas réels  
 170. A : (ensemble) réels

On n'oublie pas, bien sûr, le caractère « dissymétrique » de ces interactions. Voyons quelles autres fonctions elles remplissent.

### ***1.2. L'interaction comme cadre***

L'interaction peut être considérée comme un simple cadre à l'intérieur duquel la résolution de problèmes d'incompréhension et l'obtention d'un feed-back sont possibles. Par conséquent, la pratique didactique en classe peut être fondée sur l'interaction. Ce qui importe alors pour l'évaluation, voire l'optimisation de l'enseignement, c'est de s'interroger sur les formes d'interactions favorables pour l'acquisition, sur lesquelles repose l'enseignement et auxquelles sont exposés les apprenants. Cette interrogation est incontournable dans l'exploitation de nos corpus car elle nous permet de comprendre jusqu'à quel(s) degré(s) les stratégies d'enseignement des langues s'appuient sur les interactions, notamment dans le cas du français pour des publics d'apprenants algériens.

### ***1.3. L'interaction comme lieu de mise en pratique***

Cette conception est soutenue notamment par les travaux d'orientation socio-cognitiviste qui soulignent que l'activité langagière implique des processus d'une part contrôlés et d'autre part automatisés, et que l'automatisation présuppose la pratique (Gaonac'h, 1990). L'importance de l'interaction, dans cette optique, réside

en premier lieu en ce qu'elle rend possible l'automatisation et la procéduralisation des compétences.

Il devient alors évident que l'interaction contribue de façon privilégiée au développement de la fluidité verbale et du savoir-faire langagier, qu'elle soit « naturelle » ou « provoquée », comme dans la classe.

#### ***1.4. L'interaction comme moyen d'acquisition***

On peut concevoir une interprétation plus radicale du rôle de l'interaction, qui ne se limite pas à être un cadre où l'on peut appliquer et mettre à l'épreuve des compétences mais est conçue comme fournissant l'occasion d'accomplir différents types d'activités : l'interaction ne serait pas donc une simple occasion parmi d'autres qui pourrait stimuler l'acquisition dans la pratique langagière. Au contraire, l'interaction donnerait lieu à un travail cognitif qui ne saurait se produire hors d'elle (Bange, 1992). L'interaction apparaît alors comme un facteur essentiel structurant le développement.

## **2. Le rôle constitutif de l'interaction**

La conception vygotkienne selon laquelle l'acquisition d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de cette langue au sein des interactions entre êtres humains, installe le rapport en face à face, c'est-à-dire le rapport interactif qui structure le développement cognitif et le développement langagier. Il pose l'interaction comme fondamentale dans l'apprentissage, non seulement comme cadre mais aussi comme partenaire actif.

Ces travaux ont donné corps aux hypothèses développées dans le courant « interactionniste », selon lequel les compétences langagières se transforment, se consolident et se construisent à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques. L'acquisition est comprise, non comme un acte individuel, mais comme une activité sociale, liée au processus discursif.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

223. E : mais dans le deuxième récit la peur de quoi  
224. A : (*silence*)  
225. E : de :  
226. A<sub>2</sub> : retour<  
227. E : du fantÔME  
228. A<sub>1</sub> : la vengeance du fantôme  
229. E : oui mais est-ce qu'il heu:/ le fantôme généralement quand on heu quand on : quand on parle du fantôme on a peur de quoi de les>  
230. A : (*ensemble*) de les voir  
231. E : de les VOIR de les rencontrer donc c'est une peur: d'un face à face entre un monde réel et un monde sur/  
naturel  
232. A : (*ensemble*) surnaturel  
233. E : c'est ça la peur dans le deuxième  
234. A<sub>1</sub> : mais la première elle diffère heu :  
235. E : mais la première elle est différente donc c'est à la rigueur un bruit donc on va mourir on va/ mais dans le deuxième c'est plus que la mort c'est la / rencontre  
236. A<sub>2</sub> : rencontre

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

59. K<sub>2</sub> : alors euh : les exams< ils n'ont pas fixé une date >  
60. A : on l'aura peut être environ :  
61. K : t'as vu euh : t'as vu le le département d'anglais>  
62. A : ils ont déjà affiché  
63. K : le sept< x j'ai j'ai rencontré un ami : il m'a dis que ça sera le sept>  
64. A : ils n'ont pas de travaux dirigés< / ils n'ont pas d'exposés< que des cours là>  
65. K : non> le département d'anglais< depuis euh :: que monsieur x entre parenthèses a quitté le département> le département d'anglais euh :  
67. M : zéro >  
68. K : non non>  
69. M : ça a changé >  
70. K : xxxx  
71. M : xxx  
72. K : c'est vraiment mieux>  
73. M : avant<  
74. K : avant euh : y avait : / quelques comportements qui n'ont : x xxx

75. A :  
qui n'ont pas xxx avec la pédagogie<
76. K : justement / (7s) non> pas avec la pédagogie< mais :  
avec euh : comment dirais-je : / avec le comportement d'un  
être humain<
77. A : voila
78. K : un bon comportement
79. A : c'est ce qui nous manque< toujours
80. K : justement< c'est ce qui manque toute l'humanité

On voit dans ces deux extraits de notre corpus que l'interaction peut être une activité discursive collective quand elle fait référence à une expérience commune ou à un vécu commun. Dans le corpus formel, c'est à l'expérience de la peur qu'il est fait appel pour rassembler les participations des élèves ; et dans le corpus informel c'est sur l'expérience réflexive des étudiants que portent leurs propres discours. Ils opposent, ce qui en dit long sur les habitus scolaires, la « pédagogie » (76) à l' « humanité » (76) de leurs enseignants. Dans les deux cas, on voit le discours se construire peu à peu au fil d'une syntaxe à laquelle chacun apporte sa pierre, et qui devient finalement un seul et long énoncé. Dans le 2<sup>e</sup> cas, cette construction commune et complémentaire débouche sur un jugement éthique quand on passe au mot « bon » en 78, et que le propos se généralise avec « nous manque » et « toujours » en 79, avant l'intervention conclusive qui clôt la séquence « c'est ce qui manque toute l'humanité » (80). De nombreux passages de nos corpus illustre ce phénomène collectif où il faut une vingtaine de tours de parole pour faire aboutir une opinion ou une explication.

D'où notre attention prêtée aux contextes socio-interactionnels dans lesquels s'inscrivent les pratiques langagières de l'apprenant, et notamment à la classe de langue. Cette importance donnée aux contextes socio-actionnels justifie que nous nous inscrivions dans le champ de la socio-didactique. Mais quel est le rapport entre conversation et interaction, dans l'optique d'acquisition qui nous intéresse ?

### **3. Conversations et interactions**

L'une des manières de présenter les divers types de recherches qui structurent le champ de l'interaction serait de dire qu'il y a, d'un côté, ceux qui parlent de

conversation et d'analyses conversationnelles et, de l'autre ceux qui parlent d'interactions. Les premiers prolongeraient les analyses conversationnelles des années soixante-dix, n'accorderaient pas une grande importance aux divers types de situations et de relations contractées au cours des échanges en privilégiant ainsi les aspects linguistiques (Ecole de Genève, Bange et Trognon). Les seconds, comme les décrit R. Vion, «*ne se focaliseraient pas d'entrée sur le travail linguistique conjointement effectué mais sur la description de la situation dans laquelle les sujets s'engagent, estimant qu'on ne se comporte pas de la même manière en toute situation est que la relation sociale contractée dans la communication génère un ensemble de contraintes dont les sujets doivent tenir compte*».

Ces linguistes sont donc conduits à caractériser les divers types d'interactions qu'ils rencontrent et n'utilisent le terme de conversation que pour référer à un type bien précis et non comme un terme générique synonyme d'interaction. Même s'il nous semble nécessaire d'en parler, dans le souci de mettre en évidence les différents courants inhérents aux interactions verbales, nous ne nous inscrivons pas dans cette définition restrictive de la conversation. En effet, il peut y avoir pour nous conversation, même dans la classe, si des individus locuteurs échangent pour construire ou négocier du sens.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

149. E : d'où venait le bruit

150. A<sub>4</sub> : du glissement heu du :

151. E : du SABLE> vous savez c'est c'est heu : heu : scien : SCIENTIFIQUEMENT prouvé/ hein c'est scientifiquement prouvé/ vous savez que le sable les Grains du sable hein en glissant les uns sur les autres elles donnent quoi

152. A : un bruit (*ensemble*)

153. E : elles donnent un bruit donc la dernière fois j'ai vu ça sur canal algérie donc si vous regardez ça donc il y a:/ il y a des documentaires on apprend ENORMEMENT de choses/ donc heu c'est un bruit qui qui existe réellement

154. A : (*ensemble*) vraiment

Ici, même si l'enseignant mène le jeu et parle davantage que les élèves, on voit qu'il y a plus un échange qu'un apprentissage / enseignement car toutes les interventions vont dans le même sens, on partage un savoir commun (caractérisé par le mot « bruit » répété et la reprise de « réellement » en « vraiment »), sans souci d'apport linguistique. Ce faisant, la communauté de la classe se soude autour de l'enseignant, pour légitimer sans doute d'autres séquences plus inégalitaires ou conflictuelles : ces séquences de simples conversations sont indispensables, sur le plan de l'énergie interactionnelle.

#### **4. Les enjeux pragmatiques de l'oral**

On sait toutefois qu'on ne parle pas de la même façon suivant les situations sociales où on se trouve. Comment lier cela aux problématiques de l'enseignement ? La didactique de l'oral a longtemps été étroitement liée à la problématique des registres de langue, à la question du choix d'une manière de s'exprimer en fonction des situations de communication. Il s'agit d'une prise en compte de notions sociolinguistiques montrant que ce qui fait la valeur d'une forme linguistique, c'est avant tout son adaptation à un ensemble de paramètres situationnels (où, qui, pourquoi). C'est déjà une manière intéressante d'éviter une optique étroitement prescriptive, où les pratiques linguistiques sont évaluées en termes positifs ou négatifs (il faut / il ne faut pas dire...) par rapport à un idéal de la langue qui est le bon usage. Mais cela ne suffit pas encore, nous semble-t-il, pour permettre l'émergence d'une réflexion sur la spécificité de la communication orale à l'école et surtout à l'Université et sur ce qui s'y joue fondamentalement. Poser la question en termes de registres, c'est toujours finalement considérer qu'il y a des formes meilleures que d'autres, non plus dans un absolu de la langue, mais par rapport au relatif de l'interaction.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

114. M : j'aime crier

115. K : t'aime crier>

116. M : ah ouais> j'en ras le bol

117. K : t'as qu'a le faire maintenant : (*rire*)

118. M : faut parler : bon :: / faut se défouler euh :

119. A : bien sur tu m' baratines  
120. M : c'est ce que j'aime bon :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

24. Z: mais: vous allez pas travailler avec euh:  
25. R: quoi: >  
26. Z: vous allez pas travailler : avec des copains et tout  
27. R: ah> j'ai rien pigé  
28. Z: juste pour euh: pour savoir<  
29. R: et après: je vais: rajouter les: les  
30. Z: c'est bon c'est bon

Il n'est étonnant que nous n'ayons pas trouvé, dans notre corpus A, de passages d'un registre à l'autre. En effet, les élèves sont très conscients de ces sauts lexicaux et se réservent de s'y adonner dans leurs rapports personnels, comme en 116 (« ras le bol »), 119 (« baratines ») ou 27 (« rien pigé »). Ils montrent ainsi à la fois l'étendue de leur répertoire verbal en français et une vraie compétence épilinguistique qui leur fait choisir à bon escient le registre attendu par l'enseignant. On peut noter toutefois la vivacité des échanges que permettent ces transgressions de registres et l'intimité qui se crée par leur usage.

Certes, cela oriente la réflexion sur l'enseignement de l'oral autour de la question cruciale du «qui parle à qui», mais sans permettre de réfléchir à ce qui se négocie entre les co-énonciateurs dans tout échange de paroles. Or, ce qui se joue relève d'une dimension qui dépasse et intègre les registres : c'est la négociation d'un consensus qui va permettre la poursuite de l'échange. Il nous semble que la notion de norme s'efface devant la réalité de l'interaction.

## **5. Oral et interaction**

L'interaction orale fait passer au premier rang des dimensions beaucoup moins importantes à l'écrit, en premier lieu la construction d'un espace de collaboration qui permet la communication et s'inscrit dans la conception des interactionnistes. À l'oral, on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre. C'est ce qui nous impose, lors de chaque interaction, de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs.

Parler avec quelqu'un, c'est chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. Chaque fois, il faut respecter les règles fondamentales qui vont construire de soi une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement.

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

285. K : tu sais en quatrième année / la frangine étudiait : huit modules< / ici à mosta et j'avais>une cousine qui fait : la même euh : le même parcours qu'elle à : à oran / elle étudie combien que six modules<

286. A : six modules <

287. K : ouais / deux modules de moins/ et elle avait un emploi du temps TRès TRès xxxx

288. A : si ça influe sur le niveau de l'étudiant / ça c'est bon<

289. K : non c'est pas ça qui compte tu comprends pas je veux dire c'est le fait heu

290. A : une manière de ne pas relâcher les cours là<

291. K : oui ok attends non c'est pas ça je t'ai dit c'est le fait d'être heu: d'être un peu libre

292. A : je ne sais pas

293. K : bien sûr mais à la fin quand tu vas : faire une demande d'emploi / s'ils : trouvent un diplôme de : euh :

294. A : d'oran

295. K : d'oran celui de l'université d'oran / il est : plus accepté:/ il est plus reconnu que celui de mosta</ ça sert à quoi de nous FAIRE euh :: serrer comme ça (6s) / franchement c'est n'importe quoi

296. A : des preuves pour rien

Il ne faudrait pas croire que l'intimité du cadre ou des propos autorise un laisser-aller interactionnel. Au contraire, il faut faire attention à ce que la plus grande liberté de registre, de thème et de relations ne vienne pas blesser des interactants ou casser le fil du dialogue. On assiste alors suivent, comme ci-dessus, à des précautions oratoires qui adoucissent des propos (« je ne sais pas »), modulent des affirmations (« une manière de », « un peu libres ») ou approuvent l'autre avant de se démarquer de lui (« bien sûr » avant le « mais »). Ces savoirs interactionnels que l'on pourrait qualifier de savants constituent la trame relationnelle de ces

interactions rapides de la vie courante entre étudiants qui tiennent à rester courtois car le fil qui les relie ne doit pas être coupé.

Sans ce souci de créer et de maintenir, tout au long de l'interaction, des conditions d'une coopération harmonieuse, la communication orale tourne à l'affrontement. L'interaction peut même s'arrêter brutalement. Ménager sa face et la face de l'autre est essentielle, comme le rappelle G.D de Salins (1988 :189) :

*« Notre ligne de conduite à respecter notre face et à ne pas heurter la face d'autrui. Il est des stratégies de présentation de soi et des stratégies de confirmation de l'autre indispensables à respecte, ainsi que des stratégies de réparation rituelle à mettre en place (stratégies d'évitement aussi) » (G.D de Salins, 1988 : 189).*

Ces règles sont-elles les mêmes dans la classe et dans les autres espaces sociaux ?

Cette approche peut être valable en dehors de la classe, comme le démontrent certaines parties de nos corpus en contexte informel. Cependant, elle ne peut l'être dans la classe dans la mesure où les règles institutionnelles dans l'espace formel excluent toute forme d'agressivité.

Ces jalons une fois posés, et nos outils d'analyse présentés, nous allons pouvoir passer à l'étude des interactions dans notre double corpus.

## CHAPITRE 3

### LES SITUATIONS D'INTERACTION DESCRIPTION ET ANALYSE

On va terminer cette partie qui fait transition entre la définition de notre champ théorique et la construction de nos outils d'analyse, en insistant sur l'intérêt méthodologique du travail comparatif. Cela nous permet de dépasser les particularités de chaque corpus et de chercher, au-delà des situations différentes qui les ont générés, les points sur lesquels on pouvait les mettre en regard, pour en tirer des pistes de travail didactique. On verra ainsi se dessiner des régularités ou des irrégularités entre les corpus A et B, qui nous permettront de délimiter l'écart interactionnel, et donc en partie langagier, qui peut constituer un espace didactique d'apprentissage.

Les caractéristiques des interactions mises en avant ci-dessous seront illustrées, encore une fois, par des exemples extraits de notre corpus qui en vérifient l'efficacité. Elles sont liées à la capacité, pour les interactants, de jouer sur leur engagement dans la conversation et son déroulement.

## 1. Description des situations d'interaction du point de vue de l'échange verbal

### 1.1. La notion d'interaction

Il se peut qu'on doive, à ce point de notre réflexion, revenir encore de façon spiralaire sur la notion d'interaction, entre autre dans son lien avec la classe. Échanger des paroles dans une situation donnée n'est pas une simple transmission d'un message de la part de l'encodeur (émetteur) vers le décodeur (récepteur), telle que les théories sémiotico - linguistiques modernes<sup>51</sup> l'envisagent en termes de « communication ». Cette dernière étant la notion qui met en relief le seul processus de transmission d'information; l'échange verbal aux situations consiste, quant à lui, en une succession dynamique de processus de ce type, à la fois soumise à des contraintes situationnelles et conditionnant la situation dans laquelle le processus est impliqué. Il devrait ainsi être appréhendé comme « interaction », c'est-à-dire à la fois enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants et enchaînement de relations constructives entre l'énonciation et la situation. Par interaction, nous entendons, pour notre part, la suite des influences mutuelles que les interactants exercent les uns sur les autres au cours de tout échange communicatif car « *parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant* (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17). Une interaction est donc « *l'unité de rang supérieur* » (C. Kerbrat-Orecchioni, idem : 214) par rapport aux séquences et aux échanges.

---

<sup>51</sup>. Dans Sperber & Wilson (1986, trad. française 1989), on voit une brève caractérisation des théories sémiotiques de la communication : « *Tout le monde semble considérer qu'une théorie générale de la communication est possible et nécessaire. D'Aristote aux sémioticiens modernes toutes les théories de la communication ont été fondée sur un seul et même modèle, que nous appellerons, le model du code. Selon ce modèle communiquer, c'est coder et décoder des messages* » (ibid., trad. française 1989 : 13, les auteurs soulignent). Parmi les théories modernes de la communication on trouve celle de Jakobson (1963, trad. française 1963), qui a schématisé ce processus de la transmission d'un « message » de la part du « destinataire » vers le « destinataire » avec les trois autres facteurs qui interviennent : le « contexte » auquel l'émetteur renvoie et que le récepteur peut lui aussi saisir, le « code » requiert par le message et le « contact » qu'est le canal physique ou la rencontre psychologique entre les sujets concernées :

Contexte  
Destinateur .....Message.....Destinataire  
Contact  
Code (ibid., trad. française 1963 : 124)

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

76. A<sub>1</sub> : il y a un élément très important / qui attire l'attention dans cette nouvelle / et :  
77. qui se trouve rarement dans les autres nouvelles qui est l'utilisation de : l'ironie  
78. E : l'ironie vous savez ce que ça veut dire l'ironie  
79. A : (*ensemble*) non  
80. E : non/ c'est d'une manière indi  
81. A : direct  
82. E : INdirect c'est-à-dire on donne le contraire de son sens et on peut dire le contraire hein : dire par exemple/ oh que la salle est vide>/ pour dire en réalité que la salle est :  
83. A : (*ensemble*) pleine  
84. E : est est pleine à à craquer/ c'est-à-dire y a tellement oh la salle est vide aujourd'hui c'est-à-dire qui y a beaucoup de:/ de monde donc est-ce que : c'est ça l'ironie  
85. A<sub>2</sub> : y a la parodie  
86. E : y a la parodie y a l'ironie hein : y a la parodie elle est dans : oui

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

5. K : la femme c'est 'esclave de son mari  
6. A : de son mari oui: de la société de son frère du voisin  
7. M : c'est vrai l'esclave de tout le monde<  
8. A : l'esclave de tout heu : de tout le monde oui  
9. K : l'esclave de son père>  
10. A : encore si elle heu :: si elle est mariée> (rire)  
11. M : encore plus si elle est mariée (rire)  
12. A : elle devient plus un un OBJET quand elle est mariée  
13. K : un objet <intéressant> (rire)  
14. A : (5s)/ un objet adopté<

Si on peut nommer « interaction » les deux suites de répliques qui précèdent, c'est parce qu'elles forment, dans une conversation qui les dépasse, des unités sémantiques presque autonomes. La première se centre autour de la notion d'ironie que l'enseignant se donne pour but de définir, la deuxième sur le lien femme / esclave que développent les interlocuteurs. On peut ainsi dire qu'il s'agit de deux actions linguistiques, menées conjointement par les divers participants, chacun apportant sa pierre à l'édifice : en A, les élèves montrent qu'ils ont compris en complétant l'exemple (« pleine » en 83) entamé par l'enseignant, alors que dans le B, A, M et K surenchérisent sur la proposition première de K pour lui donner plus

d'envergure : « de tout le monde oui » en 8, puis « encore plus » en 11. On peut ajouter que chaque interaction est délimitée dans le discours par des « piquets » qui en montrent, plus ou moins clairement, l'ouverture et la fermeture. Ainsi, en A, les expressions de l'enseignant « il y a un élément » et « attire l'attention » (76) jouent un effet d'annonce, alors que la proposition d'un étudiant sur la parodie (86) invite à sortir du seul thème de l'ironie. De la même façon, en B, K ouvre la thématique avec l'équivalence  $a = b$  (femme = esclave) en 5 que les propos suivants vont développer et nourrir, alors que l'expression définitive de A « objet adopté » (en 14) montre qu'une première partie du débat est clos. L'interaction, grâce à nos exemples, se définit donc à la fois comme une unité intrinsèque de sens, et une délimitation « extrasèque » qui fait transition avec l'interaction qui précède et celle qui suit.

C'est ainsi que cette définition nous permet de découper notre corpus en sous-ensembles susceptibles d'être analysés, sous-ensembles comparables dans les corpus A et B. L'échange, bien qu'étant considéré comme la plus petite unité dialogique composant l'interaction, recouvre néanmoins différents niveaux (Roulet, 1981) :

- l'échange peut être envisagé en tant qu'unité constituante et l'analyse peut porter sur la relation des échanges au sein d'une conversation ainsi que sur leur enchaînement ;
- l'échange peut être également perçu comme unité constituée pour laquelle on analyse la structure interne, les constituants et leurs fonctions.

Les deux dimensions définies sont bien sûr indissociables ; elle sont peut-être déterminées aussi par le fait qu'on se place, dans l'analyse, d'un point de vue externe ou interne. Ces distinctions vont être utiles pour délimiter les choix d'extraits et ce que Dominique Bucheton appelle le « grain » de l'analyse. Outre la délimitation externe, on peut se demander ce qui définit intrinsèquement les éléments d'une même interaction. Afin de délimiter une interaction, C. Kerbrat-Orecchioni (idem : 216) précise que « *pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'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* ». Dans notre cas, il s'agit des élèves de nos classes et des mini-groupes où ont été enregistrés les échanges dits « informels ».

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

133. E : donc ça c'est bien donc la problématique toute la problématique de la nouvelle tourne autour du sens de la/ peur

134. A : (ensemble) peur

135. E : comment elle est perçue différemment chez les uns et chez les oui :

136. A<sub>4</sub> : la sensation de la peur

137. E : LA SENSation de la peur/ qui est cette peur// chacun a sa propre vision de:/ c'est ça la problématique c'est bien de : xxx la problématique de la nouvelle/ donc heu : cette nouvelle s'inscrit dans une problématique sur la PEU:R sur la DEfinition MÊME de la peur sur le sens MEME qui va//se : se différencier d'un être à l'autre et :

138. A<sub>1</sub> : chacun traduit cette peur là

139. E : TOUT à fait il là vit à sa :

140. A : (ensemble) sa façon

141. E : à sa manière s'il peut te te faire peur à toi

142. A<sub>1</sub> : mais pas peur à l'autre

143. E : et ne fait peur FORcément à l'autre hein/ donc c'est deux torts différents

144. A<sub>1</sub> : différents par rapport heu:/ par rapport aux réactions heu:: / l'influence heu : de la peur

145. E : tout à fait oui tout à fait oui :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

44. R: vous dites que: c'est un peu cher le pc>

45. Z: un peu cher oui

46. R: et avec un: écran normal ordinaire

47. Z: un écran ordinaire < 17 pouces bon euh:

48. R: mais je veux pas l'acheter avec un écran / l'écran c'est à: 8000 da

49. Z: moins 8000 >

50. R: ça va nous donner: 21500 / l'unité centrale simplement

51. Z: ah: ouais mais tu négocies après

Ces exemples viennent affiner ce que nous avons démontré précédemment, puisque c'est le même objet de discours qui est circonscrit et développé dans les corpus A et B, respectivement le rapport que chacun peut entretenir avec la peur, et le rapport qualité / prix d'un ordinateur : ici il n'y a pas un consensus à atteindre ou un concept à définir, mais plutôt un échange d'idées à propos d'un objet commun, où les effets énonciatifs (je, nous, vous) prédominent.

### ***1.2. L'interaction verbale en face-à-face***

L'une des composantes importantes de l'échange verbal dans une situation donnée est la transmission d'un message par la voie verbale, mais rares sont les rencontres de personnes construites sur l'unique réalisation de cette action. La plupart des contacts verbaux sont constitués par des actualisations successives du processus de « communication ». C'est-à-dire que destinataire et destinataire étant les deux acteurs principaux qui mettent en place une « communication », celui qui est le premier à émettre un message devient récepteur lorsque son partenaire produit une parole en réaction au message envoyé, partenaire qui était, dans un premier temps, le destinataire, puis, celui qui était le premier à émettre un message prend de nouveau la place du destinataire et adresse une parole à l'autre, en réagissant au message que celui-ci vient d'envoyer, et ainsi de suite. En un mot, l'échange verbal consiste en une accumulation des actes de transmission d'un message, dont une composante produit un effet sur la production verbale de l'autre et successivement. Autrement dit, les participants s'influencent l'un et l'autre à travers cette accumulation, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1991) :

*«Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, [...] exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles, parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant» (ibid : 17).*

Mais ceci ne rend pas compte des situations où les deux instances énonciatives ne sont pas égales : ce sera sans doute une des différences fondamentales entre nos deux corpus. Dans une telle acception, Goffman (1959, trad. française 1973),

s'intéressant à la vie quotidienne mise en scène par l'échange verbal en face à face, définit l'interaction en face à face de la manière suivante :

*«Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque continue les uns des autres ; le terme « une rencontre » pouvant aussi contenir». (ibid., traduction française, 1973 : 23.)*

Les échanges verbaux que nous analysons dans notre recherche, que ce soit en situation d'enseignement / apprentissage ou en dehors de la classe de langue, relèvent de «l'interaction verbale en face à face» conçu de cette façon. De ce fait, ils se différencient par exemple, des contacts verbaux, simultanés et médiatisés (comme l'interaction verbale par téléphone), et de contacts par écrit différés ou médiatisés (comme la correspondance ou comme l'échange de messages par courrier électronique). L'analyse de l'interaction verbale en face à face, même si, dans la classe de langue, sont face à face un individu et un groupe, réalisée dans une situation donnée, devra ainsi prendre en compte cette « influence mutuelle » entre les sujets participants. Elle consistera donc à se demander quelle « influence » un interactant exerce sur l'autre et réciproquement, par l'intermédiaire de la parole qu'ils utilisent pour mener une telle interaction verbale en face à face.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

88. E : est-ce que réellement l'homme à la figure brûlée a pris du plaisir à être là>  
89. A<sub>2</sub> : (*ensemble*) oui  
90. E : NON AU CONTRAIRE  
91. A<sub>2</sub> : ah il a eu peur  
92. E : parce qu'il a ressenti :  
93. A<sub>2</sub> : la peur  
94. E : la VRAIE peur de sa :  
95. A<sub>2</sub> : de sa vie  
96. E : c'est bien / je suis contente t'es partie dans : dans le fond

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

70. R : bon je vais acheter cet ordi à Oran puis c'est tout  
71. Z : écoute-moi écoute-moi à Mohammadia / à Mohammadia il y a plein de boutiques spécialisées dans le domaine d'informatique  
72. R : mais le problème c'est quoi / c'est avec la garantie / il y a un problème de ::  
73. Z : bien sûr mais attends/ les prix à Mohammadia sont moins chers qu'ici à Mostaganem et avec la même garantie un an / et: je ne sais pas moi / moi personnellement euh: xxx mon micro/ il y a un virus xxx/ demain: non demain après demain après demain / je vais le prendre chez:: chez qui j'ai acheté xxxxx /si tu veux >je vais : je vais essayer de: / je ne sais pas je vais je vais voir les prix< / ensuite euh ::  
74. R : t'as raison / alors on ira ensemble heu à Mohammadia / enfin si tu veux

On assiste ici à des interactions dont on ne peut, théoriquement, prévoir l'issue car elles mettent en scène des avis différents, voire opposés. Toutefois, il va de soi que l'issue en A est plus facile à deviner qu'en B, puisque le statut de l'enseignant fait que sa voix pèse davantage que celle de l'élève. Donc quand en 90 il dit « non au contraire », on sait que l'étudiant ne va pas s'obstiner dans sa voie. En revanche, la résolution du conflit, ou plutôt la négociation, est plus longue en B puisque chaque avis doit être argumenté avant que n'intervienne la décision finale. Dans les deux cas, l'influence de l'un des interactants l'emporte sur l'autre et mène à la clôture de l'interaction : en 96 avec « je suis contente » (qui montre la satisfaction de l'enseignante d'avoir convaincue l'étudiant), et en 74 pour le corpus B, où R dit clairement « t'as raison » et où l « alors » montre que la fluidité du discours collectif peut reprendre puisque les deux actants sont tombés d'accord.

Par ces négociations, avortées en A et développées en B, nous aurons un axe d'analyse à travers lequel nous éclairerons notre comparaison et sa finalité didactique.

## 2. Influences réciproques entre énonciation et situation

Comme nous venons de l'évoquer, l'interaction est différente d'une simple transmission de message, mais elle ne s'impose pas uniquement par l'influence réciproque que les sujets interactants donnent aux actions verbales respectives. Elle se caractérise également, par l'échange entre les énonciations et le contexte social et situationnel. Selon Bakhtine (1929, trad. française 1977), toute énonciation est en principe orientée par le contexte situationnel dans lequel le locuteur est impliqué :

*«La situation sociale la plus immédiate et le milieu social plus large déterminent entièrement, et cela de l'intérieur, pour ainsi dire, la structure de l'énonciation. En vérité, quel que soit l'énonciation considérée,[...] Il est certain qu'elle est entièrement orientée socialement. Elle est déterminée tout d'abord de la façon la plus immédiate par les participants à l'acte de parole, proches et éloignés, en liaison avec une situation bien précise; la situation façonne l'énonciation, lui imposant telle résonance et pas telle autre [...], [...]. La situation et les participants les plus immédiats déterminent la forme et le style occasionnels de l'énonciation. Les couches plus profondes de sa structure sont déterminées par les contraintes sociales plus substantielles et plus durables auxquelles le locuteur est soumis».* (ibid., trad. française 1977 : 124 - 125).

Cette intervention du contexte dans l'analyse est fondamentale, et elle lui restitue toute sa dimension sociale, en liaison directe avec les enjeux sociaux de son exploitation. Chez Bakhtine, la relation entre le contexte situationnel et l'énonciation est envisagée comme latérale, c'est-à-dire que celui-là conditionne celle-ci, mais certains chercheurs interactionnistes en France, influencés par l'analyse de conversation américaine, appréhendent cette relation comme réciproque<sup>52</sup>. C'est-à-dire que l'activité verbale qu'est l'énonciation exerce, elle aussi, une influence sur la situation. Selon Bange (1992), qui est inspiré par de telles approches interactionnistes :

---

<sup>52</sup>. L'analyse de conversation, (ou « conversation analysis » en anglais) américaine a pour origine l'ethnométhodologie qui cherche à décrire l'ensemble des implicites sociaux (de laquelle relèvent les recherches de Garfinkel, celles de Sudnow et celles de Turner) issue de l'ethnographie de la communication (dont l'une des recherches les plus importantes est Gumperz & Hymes 1972).

«*La situation (le contexte) et l'activité verbale se conditionnent réciproquement, c'est-à-dire, d'une part, que la situation et le « système plus large d'activités » déterminent, contraignent l'activité verbale et, d'autre part, que l'activité verbale fournit une interprétation de la situation et définit du même coup un contexte, un cadre, où certaines choses deviennent possibles et où d'autres sont exclues.* » (ibid.:12).

Dans cette perspective, le contexte situationnel n'est pas une chose préétablie, mais une production que les sujets interactants construisent eux-mêmes ou «*une construction interprétative par laquelle des acteurs définissent la situation en vue de la réalisation de buts pratiques* » (ibid. : 18). Ce point constituera sans doute une différence éclairante entre nos deux corpus.

De telles approches interactionnistes englobent la conceptualisation bakhtinienne qui ne conçoit qu'unilatéralement le rapport entre situation et sujets interactants. Elles fourniront ainsi un acte d'analyse plus dynamique, susceptible de nous aider à décrire les activités verbales complexes qui apparaissent dans une interaction, d'un point de vue linguistique et didactique. Si l'un des intérêts de l'approche interactionniste provenant de l'analyse de conversation est, comme nous l'avons évoqué plus haut, de mettre en lumière l'« influence mutuelle » entre les participants, un autre consistera à savoir comment le contexte situationnel contraint l'énonciation et de quelle manière l'activité verbale interprète et définit la situation d'énonciation. Autour de ces deux axes, nous allons maintenant mettre en lumière quelques-unes des caractéristiques majeures de nos situations d'interaction.

### ***2.1. Objectif des interactions***

Si un sujet aborde un autre sujet dans une situation donnée, c'est parce qu'il a un but, plus ou moins précis, à remplir, c'est-à-dire qu'il veut améliorer, par une interaction avec cet autre, l'état actuel de son environnement ou de son existence<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup>. Notons à l'égard de l'objectif de l'interaction que certains interactionnistes opposent l'interaction qui a une finalité « gratuite » (André- Larochebouvy 1984 : 18) ou « interne » (Vion 1992 : 127), c'est parler pour parler, à celle qui a pour objet « un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes » (Vion ibid : 127). La conversation au sens que donne Goffman (1981, trad. française, 1987 : 20, note 8), comme par exemple la conversation tenue par les habitués d'un café pour passer le temps, relève de

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

53. A<sub>2</sub> : madame/ il y a une seule chose que : qu'on a pas remarqué sur l'article.  
54. E : toi tu l'as remarquée>  
55. A<sub>2</sub> : oui  
56. E : très bien oui :  
57. A<sub>2</sub> : c'est que : Le journal c'est pour l'immigration // il parle heu : il parle surtout de l'immigration xxxxx on peut pas rester en Algérie  
58. E : là tu parles de l'idéologie générale / du journal dans lequel est : écrit l'article oui ça peut :: influencer dans la mesure  
59. A<sub>2</sub> : c'est dans : l'article comme quoi heu heu la la majorité des : des personnages dans ce roman peuvent partir et : laisser l'Algérie comme elle est :  
60. E : non, mais c'était UN SEUL personnage qui voulait partir les autres heu :: \ je vais expliquer l'idée : l'idée de de Yasmine / c qu'elle veut dire c'est que idéologie générale du journal parce que c'est journal intitulé/  
61. A<sub>1</sub> : hommes et migration.

Cette interaction est intéressante car elle fait partie des rares passages dont un étudiant prend l'initiative en cours. On démarre avec « madame », qui montre qu'on attire l'attention pour interrompre le cours au lieu de le laisser se dérouler comme prévu, apostrophe renforcée par « une seule chose » et la négation « pas remarqué » qui veut montrer le caractère exceptionnel de ce qui va être dit et mérite donc d'interrompre l'enseignant. La remarque de l'étudiant renforce ce que montrait notre paragraphe précédent, à savoir que le contexte doit être pris en compte dans l'analyse d'un discours : ici c'est le contexte idéologique du journal qui est souligné pour éclairer les propos publiés. Cette interaction a pour but d'améliorer la lecture du texte, autrement dit d'amener des éléments susceptibles de le faire mieux comprendre.

C'est le concept téléologique de l'interaction que l'on trouve, par exemple, dans certaines théories sociologiques modernes comme celle d'Habermas (1981,

---

l'interaction à finalité « gratuite » ou « interne ». En revanche les interactions que nous observons dans notre corpus ( en classe de langue) ont « un véritable enjeu et donc une finalité dite « externe » (Vion ibid. : 127).

trad. française 1987). Ce dernier le nomme « concept de l'agir téléologique » et le définit ainsi :

*«L'acteur réalise un but ou provoque l'apparition d'un état souhaité en choisissant et utilisant de façon appropriée les moyens qui, dans une situation donnée, paraissent lui assurer le succès. Le concept central est la décision entre des alternatives d'action, une décision orientée vers la réalisation d'un but, régie par des maximes, et étayée par l'interprétation de la situation » (ibid., traduction. française 1987 : 101).*

Mais qui détermine l'objectif d'une interaction ou d'une suite d'interactions ? On aura sans doute, là aussi, une occasion de différencier nos corpus, suivant le but que se donnent ceux qui initient les échanges.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

54. R: t'as acheté ton unité centrale à combien >

55. Z: ah> mais j'ai acheté : toute le: euh: unité centrale euh:

56. R: tu l'as acheté à combien>

57. Z: ah> je l'ai acheté à: / déjà 2 ans passés avec euh: p4 non pas avec 2.8 mais 3.2 / je l'ai acheté à: 30 dinars < / 31000dinars< non / le prix de base était : combien: 26500dinars < puis j'ai changé le lecteur / j'ai changé les: l'écran / ça vient avec un écran 15 pouces

En B, n'importe quel interactant peut désigner le but d'une interaction, voire la faire dévier de son but initial vers un autre but. En 54 et suivant, c'est la question sur le prix qui initie l'interaction et lui donne son unité, où prédominent alors les informations chiffrées (rapport entre prix et grandeur de l'écran). En A, la plupart des buts sont désignés par l'enseignant.

Lorsqu'il s'agit de l'interaction verbale, cette « décision » ne concerne pas toujours un objet concret ; elle a trait avant tout à une action verbale à sélectionner, c'est-à-dire que chaque interactant choisit parmi les actions verbales celle qui lui semble la meilleure pour réaliser son but dans l'interaction. Une telle conceptualisation de l'action verbale rejoint ce que Gumperz (1982, trad. française 1989) décrit par rapport à « l'activité langagière » :

« Une activité langagière est un ensemble de relations sociales qui s'effectuent selon des schémas articulés à un but communicationnel donné. Les activités de langage peuvent être illustrées par des expressions telles que « discuter de politique », « parler du temps », « raconter une histoire à quelqu'un », « faire conférence de linguistique » » (ibid., trad. française 1989 : 70).

Ce passage voudrait dire, nous semble-t-il, que le but communicationnel peut être décrit sous forme d'un prédicat accompagné par l'objet de l'interaction. Si l'on suit cette conceptualisation téléologique, on peut circonscrire l'objectif de chacune de nos interactions de la façon suivante :

- l'interaction didactique entre enseignant et apprenants se donne pour but d'enseigner la langue. C'est le cas du corpus 1 :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

97. A<sub>3</sub> : dans cette nouvelle il présente les évènements selon une : une méthode qui : qui reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu : rationalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : HALLUCINATOIRES

99. A<sub>3</sub> : hallucinatoires>

100. E : ça vient de : halluciner

101. A<sub>3</sub> : ah halluciner dont il souffrait/ heu : j'ai fait un petit peu le travail heu :

102. E : vas-y

103. A<sub>3</sub> : les personnages de cette nouvelles sont le paysan son guide les deux fils le vieux homme les deux femmes et le chien

104. E : le vieil homme>

105. A<sub>3</sub> : le vieil homme> et le chien/ la description de ces personnages et :

106. E : et les deux jeunes filles

L'enseignant décide ici une interaction de type métalinguistique, déclenchée par l'erreur de prononciation « illicinatoire » d'un apprenant, qu'il corrige, profitant de l'occasion pour faire un apport étymologique.

- l'échange verbal, entre celui qui demande une information et son interlocuteur, se donne pour but d'acquérir l'information. On retrouve ce type d'échange dans notre corpus 2.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

202. M : dites-moi le dernier jour du : du vacance< le mardi/vous avez fait cours >  
 203. K : chez monsieur D. oui  
 204. M : ah bon< il est venu <  
 205. K : et : ouais : il est venu : à 11 heures / il est venu  
 206. M : et madame euh : l'autre >  
 207. K : euh : non non<  
 208. M : qu'est ce que vous avez fait >  
 209. K : elle est venue< MAIS on a pas fait de cours

L'échange ci-dessus a pour but simple but d'informer M sur ce qui s'est passé « le dernier jour du vacance ». On remarquera que, malgré l'erreur de nombre et de genre en 202 sur le mot « vacance », personne ne reprend les propos de M puisqu'on n'est pas en situation formelle, et que le message est clair : inutile donc de corriger, comme l'aurait fait un enseignant, on peut répondre à la question par les deux informations (« il est venu », « à 11 heures ») demandées.

- quant à la conversation quotidienne entre amis, dans l'enceinte universitaire mais en contexte informel (cour, cafétéria, etc), elle relève de l'interaction à finalité « gratuite » ou « interne ». Nous retrouvons cette interaction gratuite dans notre corpus 2.

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

127. Z : vous êtes venus trop tôt aujourd'hui <  
 128. D : 5 heures du matin >  
 129. Z : 5 heures ! oh la la: >  
 130. D : et à la fin du compte il n'y avait pas de td  
 131. Z : c'est vrai>  
 132. D : croyez -moi: / je suis complètement perdu  
 133. Z : t'as fait ta prière le matin  
 134. D : la prière du fadjr / la dernière année il ne faut pas risquer

135. Z : ah> ouais: x il faut prendre les choses au sérieux  
eh: /
136. D : x on a pas perdu qu'un an < on a perdu des années  
et des ans
137. Z : des années et des années sont passées (*rire*) (x5) /  
ça commence à refroidir le matin
138. D : ouais :
139. Z : la température a vraiment chuté
140. D : xxx
141. Z : oui comme en: en novembre<
142. D : en novembre
143. Z : en novembre nous sommes déjà : disant déjà en  
plein hiver euh:

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

47. M: alors ça avance euh: dans:
48. B: ça va
49. M: pour le bien >
50. B: pour le bien<
51. M: t'as rencontré ton encadreur >
52. B: je suis optimiste
53. M: t'es optimiste>
54. B: ouais (*rire*)
55. M: un bon signe

Ces finalités internes ou gratuites sont données, semble-t-il, par le simple plaisir d'être ensemble et de faire durer l'échange. On assiste ainsi à une fluctuation thématique qui évolue « au fil de l'eau », sans but précis ou préétabli. Dans le premier extrait, s'enchainent ainsi les objets discursifs suivants : se lever tôt / pas de td / être perdu / dernière année / froid / novembre / hiver. Au passage, deux objets passent mais ne sont pas retenus par le groupe : la prière et l'idée de perdre son année ou son temps. Le passage suivant est plus centré autour du mémoire, tout en présentant la particularité de ne pas citer cet objet sinon sous forme de « ça » (47) mais de le faire deviner grâce au champ lexical suivant que peuvent décrypter les initiés, soit les acteurs participants au milieu universitaire (autres étudiants ou enseignants) : « ça avance – encadreur ».

Ainsi la relation à la fois entre les interactants et entre ces derniers et l'objet de l'interaction peut être décrite de la manière suivante :

« Dans l'interaction en classe de langue, l'acteur qu'est l'enseignant prend pour objet du discours la langue et enseigne cette dernière à ses co-acteurs que sont les apprenants. Les interactants traitent ainsi la langue par le moyen de la langue, d'où l'identité entre l'objet de l'interaction et le moyen » (Cicurel 1983: 3 et 1985 : 15).

Cette définition est typique de notre situation formelle. Quant à l'interaction motivée par une quête d'information, l'objet du discours est l'information recherchée et c'est pour acquérir cette dernière que le sujet aborde quelqu'un d'inconnu. La langue étant le but de notre enquête, l'objet du discours importe peu, contrairement à ce qui se passe dans les interactions formelles.

## **2.2. Le « contrat de paroles » des interactants**

Comme le précise Gumperz (1982, trad. française 1989), les conceptualisations téléologiques de l'interaction telles que nous l'avons vu plus haut :

*«présupposent des attentes à l'égard de la progression thématique, des règles relatives au tour de parole, de la forme et du résultat de l'interaction, comme à l'égard des contraintes relatives au contenu » (ibid., trad. française 1989 : 70).*

Ces « attentes » discursives et interactionnelles sont conditionnées par ce que certains sociologues comme Habermas (1981, trad. française 1987) appellent « normes » et, au niveau du comportement verbal, par ce que Charaudeau (1983) baptise « *contrat de parole* ». Chez Habermas (1981, trad. française 1987), les sujets qui appartiennent à un même groupe social partagent les mêmes valeurs de comportement, soit les mêmes « *normes* » :

*«Le concept de l'agir régulé par des normes [...] concerne [...] les membres d'un groupe social qui orientent leur action selon des valeurs communes. L'acteur individuel suit une norme (ou l'enfreint) dès lors que sont remplies dans une situation donnée les conditions auxquelles la norme trouve une application. Les normes du groupe pour qui vaut une certaine norme peuvent attendre les uns des autres que dans des situations déterminées ils mettent à exécution, ou bien délaissent, les actions prescrites. Le concept central de l'obéissance à une norme*

*signifie qu'est satisfaite une attente généralisée de comportement» (ibid., trad. française 1987 : 101).*

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

40. E : mais comment expliquer la fait que le chien a aboyé alors qu'il était à l'intérieur de la maison

41. A<sub>2</sub> : oui

42. E : il a senti quoi UNE PRESENCE > à : à :

43. A<sub>2</sub> : à l'extérieur

44. E : à l'extérieur < voilà le : donc moi je suis : heu : d'accord est-ce que vous voyez c'est vrai que la fin reste quand même ou : ouverte

45. A : (*tous*) ouverte

46. A<sub>2</sub> : par rapport à la main :

47. E : par rapport à la main la main on arrive plus ou moins à donner deux explications différentes soit heu : le mort est venu chercher sa main soit la main : / d'une façon : heu : fantastique surnaturelle est venue pour égorger heu : heu : le : le l'Anglais par contre ici on est en plein suspect heu : en plein doute et c'est :: ce qui fait / le charme de : / cette / nouvelle voilà

Le contrat de parole implicite qui permet à la classe de langue de se dérouler sans accroc se manifeste ici sous trois modalités différentes qui, combinées, composent un accord qui lie tous les participants :

- d'abord il est entendu que l'enseignant a le savoir, ce qui justifie qu'il parle longtemps et que les autres participants l'écoutent ;
- ensuite cette écoute n'est interrompue que sur invite de l'enseignant, et non à l'initiative des étudiants ; il y a deux invites dans cet extrait, en 42 (énoncé inachevé) et en 44 où le suspens de la voix invite à répéter le dernier mot proféré pour souligner son importance ;
- par ailleurs, le groupe réagit comme un individu collectif, ce qui explique les réponses en chœur dont 45 est un exemple ;
- et les incitations paraverbales (intonation suspendue ou montante) sont éloquentes pour les étudiants qui les interprètent à raison comme l'ouverture d'un espace de parole pour eux.

Ces règles complexes, issues des expériences interactionnelles scolaires accumulées depuis des années par les étudiants, n'ont jamais besoin d'être explicitées pour que tout le monde s'y conforme. On pourrait faire la même démonstration en corpus B. Il y aurait donc un contrat de parole à définir dans les situations A et B, ce qui confirme ce dont nous nous doutions dès le départ, à savoir que nos situations dites « informelles » ne le sont pas tant que cela. Seule une vision superficielle peut leur accoler ce qualificatif, ce que nous avons voulu signifier par les guillemets qui les accompagnent. Mais notre rédaction voulant épouser l'évolution et le flux de notre réflexion, nous n'avons pas voulu les supprimer.

Dans le cadre de l'interaction verbale, ces «normes» régissent la production de paroles ainsi que l'interprétation d'énoncés. Les interactants qui appartiennent à un groupe social donné attendent l'un de l'autre qu'ils formulent des énoncés et interprètent des productions verbales, en visant l'ensemble des « normes » socio-langagières qui correspond à ce que Charaudeau (1983) appelle «*contrat de parole*» :

« [...] *Ce rituel socio-langagier dont dépend l'implicite codé nous l'appellerons contrat de parole, et nous le définirons en disant qu'il est constitué par l'ensemble des contraintes qui codifient les pratiques socio - langagières et qui résultent des conditions de production et d'interprétation (circonstances de discours) de l'acte du langage.* » (ibid. : 54).

À la différence des sujets interactants abordés chez Habermas ou chez Gumperz, ceux qui apparaissent dans notre corpus ne partagent pas forcément le même rituel socio-langagier. Une partie de notre corpus est constituée par des interactions en milieu scolaire (entre enseignant et apprenants) et, compte tenu de la différence du niveau en langue française, on peut émettre l'hypothèse que nos apprenants, par exemple, n'ont pas encore intériorisé parfaitement l'« *implicite codé* » de la langue véhiculaire ou du français utilisé pour l'interaction. Le « *rituel socio-langagier* » est ainsi censé différer suivant les participants, mais il n'y aura peut-être pas de décalage par rapport à l'interprétation de ce que l'on pourrait appeler le « *contrat de base* », contrat qui concerne la structuration de l'interaction.

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

112. Z : je veux bien pour heu pour acheter l'ordi à Oran  
mais:: la distance
113. C : mais Oran ce n'est pas loin ici c'est cher
114. Z : ce n'est pas loin mais comme même<
115. R : plus le taxi< tu vois >/ ça va te faire combien >
116. D : on a bien retenu le cours là <
117. Z : quoi>
118. D : on a bien retenu le cours
119. Z : ah> ouais: / c'est intéressant euh: j'ai aimé/ je suis  
content
120. D : ah: ouais:
121. Z : non j'ai aimé beaucoup le cours< / l'enseignement  
/ d'ailleurs c'est le premier module euh: spécialisé dans  
l'enseignement
122. D : voila< / la didactique euh: il en a trois la didactique  
/ celle / littérature non dtl/
123. Z : ouais dtl didactique du texte littéraire
124. D : voilà
125. Z : bon on fait comment pour l'ordi
126. D : c'est cher non je crois que c'est trop cher vaut mieux  
aller à Oran

Le contrat de base manipulé dans l'extrait ci-dessus que nous avons déjà cité, permet à l'interaction d'avancer à travers le tissage des thèmes ou topiques suivants, qui ne s'enchaînent pas linéairement mais par un système d'aller-retours spirales qui avancent en incluant régulièrement un retour en arrière et des parenthèses : ainsi le thème de l'ordinateur soulevé en 112 et qu'on semble avoir perdu de vue est repris en 125, après un détour, par le connecteur « bon » et la formule de retour « on fait comment pour l'ordi » qui rappelle que le sujet n'est pas épuisé et que la question (« comment ») n'a pas trouvé réponse. Entre temps, l'interaction est passée par d'autres objets de discours à partir de 116 : / intérêt du cours / didactique / texte littéraire, parenthèse close par « voilà » en 124, qui permet de revenir au topos de départ. Ces structures complexes, courantes en corpus B, lui donnent son aspect désordonné, qui ne résiste pas à l'analyse : il s'agit au contraire d'un ordre plus sophistiqué que celui de la classe, mais d'un ordre malgré tout.

Pour notre recherche, l'intérêt consisterait ainsi à mettre en lumière la structure fondamentale de chacune des interactions (ce qui serait un travail démesuré), en fonction des composantes de la situation et des contextes sollicités. Mais avant cela, nous allons nous arrêter pour décrire quelques autres caractéristiques de nos situations d'interaction.

### **2.3. Aspect « dramaturgique » des interactions**

Pour Goffman (1959, trad. française 1973), l'interaction se présente comme une situation dans laquelle chaque participant construit une certaine image de soi devant le public et contrôle l'impression qu'il reçoit de la part de ce dernier. Dans cette optique, Goffman envisage la rencontre de personnes comme une «dramaturgie », autour de laquelle peuvent se poser des questions sociologiques : *«Toute personne placée en présence des autres a de multiples raisons d'essayer de contrôler l'impression qu'ils reçoivent de la situation. On s'intéresse ici à certaines des techniques couramment employées pour produire de l'impression et à certaines des circonstances le plus souvent associées à l'emploi de ces techniques.[...] on s'occupera [...] des problèmes «dramaturgiques» qui se posent aux participants dans la présentation de leur activité à leurs partenaires. Les questions qui touchent à la mise en scène et à la pratique théâtrale sont parfois banales, mais elles sont très générales ; elles semblent se poser partout dont la vie sociale et fournissent un schéma précis pour une analyse sociologique »* (ibid., trad. française 1973 : 23).

Ce concept est repris par certaines recherches sociologiques sur l'interaction, parmi lesquelles celle de Habermas (1981, trad. française 1987) :

*«Le concept de l'agir dramaturgique ne concerne au départ ni l'acteur isolé ni le membre d'un groupe social, mais les participants d'une interaction, qui constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent. L'acteur fait naître chez son public une certaine impression, une certaine image de lui-même, en dévoilant plus ou moins intentionnellement sa subjectivité. Chaque acteur peut exercer un contrôle sur l'accès public à la sphère de ses intentions intimes, de ses propres pensées, dispositions, souhaits, sentiments,*

*etc. Auxquels il a un accès privilégié. Dans l'agir dramaturgique, les participants mettent ce fait à profit et ils gèrent leurs interactions en régulant l'accès réciproque à la subjectivité propre de chacun » (ibid., trad. française 1987 : 101- 102).*

Le concept de « *l'agir dramaturgique* » nous permet de dire que l'ensemble des traces linguistiques laissées dans les corpus recueillis dans les deux situations données est une manifestation de l'enchaînement des contrôles effectués par chaque participant pour gérer l'image de soi-même que l'autre lui apporte.

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

53. A<sub>2</sub> : madame/ il y a une seule chose que : qu'on a pas remarqué sur l'article.

54. E : toi tu l'as remarquée>

55. A<sub>2</sub> : oui

56. E : très bien oui :

57. A<sub>2</sub> : c'est que : le journal c'est pour l'immigration // il parle heu : il parle surtout de l'immigration xxxxx on peut pas rester en Algérie.

58. E : là tu parles de l'idéologie générale / du journal dans lequel est : écrit l'article oui ça peut :: influencer dans la mesure

59. A<sub>2</sub> : c'est dans : l'article comme quoi heu heu la la majorité des : des personnages dans ce roman peuvent partir et : laisser l'Algérie comme elle est :

60. E : non, mais c'était UN SEUL personnage qui voulait partir les autres heu :: \ je vais expliquer l'idée : l'idée de de Y. / c qu'elle veut dire c'est que idéologie générale du journal parce que c'est un journal intitulé/

61. A<sub>1</sub> : hommes et migration.

62. E : HOMMES et Migration c'est-à-dire SI on a écrit / si on a fait ce compte-rendu / de ce roman c'est parce qu'on parle d'immigration c'est un détail important ou pourquoi pas donc / si on a pris si on a fait cet article parce qu'il y a justement le l'élément de / migration.

63. A : oui mais : c'était pour le : le

64. E : oui oui oui mais on t'accuse de rien désolée

65. A : non non je discute

66. E : voilà donc c'est bien / c'est une bonne remarque MAIS / j'aurais voulu qu'on discute beaucoup plus de ce qu'elle a dit parce qu'elle a dit des choses très intéressantes / premier élément elle a parlé t'as parlé de littérature / heu : la littérature heu : d'URGENCE

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

99. A : vous souhaitez ou espérez enseigner ou quoi>  
100. M : enseigner> (*rire*)  
101. A : oui< enseigner <  
102. M : c'est ce que je ne sais pas faire euh :  
103. A : TU SAIS PAS FAIRE et t es en quatrième année<  
/ c'est dur euh:  
104. K : non heu:: c'est ce que nous voulons pas tous le faire  
euh : (*rire*)  
105. A : oui c'est vrai mais> si vous avez le choix ?  
106. K : si j'avais le choix : euh : ah> (*rire*) / rejoindre autre  
chose euh :< (5s) autre chose sauf l'enseignement<

Dans le corpus A, l'enseignant est visiblement mis dans une position difficile par une remarque inattendue et pertinente d'un apprenant. L'enseignant utilise plusieurs stratégies pour « sauver sa face » et y réussit grâce à la complicité de l'étudiant qui veut bien entrer dans son jeu. D'abord l'enseignant approuve la remarque (56) puis la reformule de façon plus théorique (58) avant de la reprendre à son compte pour la diffuser à la classe (60 « je vais expliquer l'idée de Yasmine ») et de l'évaluer (66, « c'est une bonne remarque »), reprenant ainsi son rôle de détenteur du savoir. Yasmine renforce ce mouvement en « discutant » et en laissant l'enseignant s'approprier sa remarque. Les deux faces sont sauvées.

Le corpus B met M en difficulté en soulignant une contradiction (103) « tu sais pas faire » / vouloir enseigner, mais on s'en tire à deux reprises avec des rires : d'abord avec un « auto-rire » quand M en 110 rit de sa propre parole « enseigner », puis en 106 quand K prend le contre-pied cette affirmation en disant au contraire « autre chose sauf l'enseignement ». Le rire permet de gommer à la fois la prétention de la première affirmation et la critique de la seconde. Encore une fois, les faces sont préservées : on assiste à une véritable mise en scène de la parole.

Ce concept implique que l'on ne peut cependant mettre en lumière l'ensemble des intentions dans lesquelles un interactant produit un mot plutôt qu'un autre, mais uniquement quelques-unes de ces intentions, c'est-à-dire celles qui sont manifestées verbalement. L'idée de dramaturgie suppose une mise en scène de la situation de

communication, qui diffère en situation de classe et en situation « informelle », où la part du hasard (pour ce qui concerne les lieux, les objets, la place dans l'espace des participants) est plus forte et où le groupe parlant va sans doute se défaire, peu après la fin des interactions, car sa formation ne correspond à aucun projet.

#### 2.4. « Statut » et « rôle » des sujets interactants

Jusqu'ici, nous avons envisagé l'individu interagissant dans son rapport avec l'objectif qu'il se donne et / ou que la situation lui attribue, les « normes » que la société lui impose et avec la société sur laquelle il exerce un contrôle par rapport à l'accès à sa propre subjectivité. Tout ceci implique qu'il participe à l'interaction, en actualisant un « statut » (Linton 1945, trad. française 1967), c'est-à-dire une position sociale attribuée par la société et prise en charge par le sujet interagissant, et /ou en jouant un « rôle » (Linton *ibid.*, trad. française 1967), c'est-à-dire une fonction à remplir dans la situation, fonction liée au « statut » mis en œuvre et/ou déterminé par le cadre de l'interaction ou par la relation avec l'interlocuteur (Vion 1992).

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

1. E : alors on va commencer vous prenez vos exposés/ de la semaine passée (2s), euh la question de la leçon précédente / alors euh. Mademoiselle euh Meghraoui est-ce que vous voulez / ou pouvez répondre à la question ?
2. A<sub>1</sub> : il veut attirer :: l'attention du heu / du lecteur.
3. E : oui :/ est-ce que vous avez compris : ce que a dit votre collègue car d heu : le premier comment comment il a il a : définit Maupassant comment il a décrit cet animal par rapport à :> / con contexte <on l'a dit heu : reprends les phrases
4. A<sub>1</sub> : (*lit les phrases*)
5. E : donc oui très bien donc heu alors qu'il suffisait tout simplement de dire la vision de cet animal était effrayant
6. A : effrayant (*tous ensemble*)

L'enseignant multiplie dans cet exemple les preuves de son autorité discursive : par l'emploi des impératifs, la désignation nommée d'une étudiante, le rappel demandé d'une leçon passée, l'ordre de lire le texte (3), l'évaluation critique d'un propos (3, « vous avez compris ... ? »), renforcée par son amélioration « il

suffisait tout simplement de dire » (5), autorité confirmée par la classe qui reprend en chœur le dernier adjectif énoncé « effrayant ». Le statut est ici étalé sans ambiguïté.

Chez Linton (1945, trad. française 1967), la notion de « *statut* » d'un individu est décrite de la façon suivante :

*«La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommée son statut (status) par rapport à ce système. Dans d'autres recherches sur la structure sociale, le terme de position (position) a été utilisé dans un sens très voisin, mais sans qu'on ait clairement identifié la condition de temps ni la simultanéité des différents systèmes d'organisation au sein de la même société. 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. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes » (ibid., trad. française 1967 : 71).*

Parmi ces divers systèmes qui définissent le « *statut* » d'un sujet, Linton compte par exemple le système âge - sexe, les relations familiales et les occupations spécialisées.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

256. K: je ne sais : pas< l'idée générale de ce texte / tu l'as déjà lu:

257. M : j'ai lu mais : < c'est un peu compliqué

258. K : non c'est pas compliqué> je vais t'aider à le faire

259. M : tu le fais à chaque fois / tu es vraiment le major de la promotion

260. A : arrête s'il te plait tu exagères

K joue ici un rôle qui lui donne un statut pour « occupation spécialisée » qui fait autorité et lui permet de contredire son camarade M « non c'est pas compliqué », non pour le juger mais pour lui proposer de l'aide (258). On comprend en 259 pourquoi K peut occuper ce rôle, c'est au titre de « major de promo » qui lui confère une position spéciale et devant lequel M fait allégeance (« tu es vraiment »). Mais la préservation des faces demande que K proteste en retour (« arrête ») devant cette situation qu'il a lui-même créée. Encore une fois, on voit combien le contexte

informel est porteur d'interactions complexes qui suscitent des actes de parole et des engagements discursifs complexes eux aussi, car il met en scène des rôles passagers et qui varient d'une conversation à l'autre.

Pour le «rôle», il est conçu, toujours chez Linton, en désignant l'aspect dynamique du «*statut*» et comme pouvant être défini à la fois par opposition au «*statut*» et en fonction de ce dernier :

*«Quant au [...] rôle (role), nous nous en servions pour désigner l'ensemble des modèles culturels associées 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; on peut même y ajouter le droit d'escompter, venant des personnes qui occupent d'autres statuts dans le même système, certains comportements caractéristiques. [...] Ses statuts [de l'individu]lui sont assignés sur la base de son âge et de son sexe, de sa naissance ou de son mariage dans une unité familiale donnée, etc. ; mais ces rôles sont appris sur la base de ses statuts actuels ou futur. En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (ibid., trad. française 1967 : 71-72).*

Quels sont les rôles et les statuts des interactants dans nos corpus ? Dans la classe, ils sont apparents car dictés par l'institution, au moins sur le plan officiel. Hors de la classe, nous n'avons aucune indication de la façon dont les groupes se hiérarchisent, ce qui ne veut pas dire que cette hiérarchie n'existe pas. Linton souligne qu'un individu peut occuper différents «*statuts*» en même temps. Il peut même garder, simultanément, les différents «*rôles*» liés à ces derniers. Toutefois, il lui est impossible de mettre en valeur tous ces «*rôles*» à la fois. Linton parle alors de la distinction entre «*statut actuel (active status)*» (selon lequel un individu agit à un moment donné) et «*statuts latents (latent statuses)*» (qui sont les autres de ses statuts) (voir à cet égard Linton ibid., trad. française 1967 : 72-73).

Chez Linton, le «*rôle*» est abordé en pouvant être défini en soi-même ou par rapport au «*statut*». Mais on voit chez Vion (1992) qu'il peut être défini du point de vue interactionnel. En développant la notion de «*rôle*» établie par Linton, Vion

conçoit que le « *rôle* » qu'un sujet assume ne peut être envisagé qu'en fonction de celui de l'autre interactant, et réciproquement. Il parle ce moment du « *rapport de rôles* » tel qu'il le décrit comme suit :

*« La notion de rôle [...] 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. On ne peut jouer le rôle de père que Vis-à-vis d'une personne assignée au rôle d'enfant etc. il paraît donc plus concret de parler de rapport de rôles que de rôles »* (Vion 1992 : 82).

Si l'on se fonde sur la notion de « statut » définie par Linton et sur celle de « rôle » déterminée également par ce dernier et développée par Vion, on peut dégager certaines caractéristiques des sujets dans nos interactions. En effet, certains de nos interactants peuvent être caractérisés par un « statut » relatif à leur profession. Pour notre situation formelle, être enseignant en classe de langue, cela crée un « *statut* » social défini par des préoccupations spécialisées.

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

69. A<sub>4</sub>: mon travail heu :  
70. E : non non mais je voudrais qu'on qu'on discute le travail de N.S. oui K.  
71. A<sub>5</sub>: le rapport du le : titre  
72. E : le rapport du : le titre quel titre  
73. A<sub>5</sub>: du roman  
74. E : oui la malxxxx avec le roman  
75. A<sub>5</sub>: avec le roman ça reflète bien  
76. E : oui bien t'as fait un travail là-dessus  
77. A<sub>5</sub>: ça ça reflète heu :: toute le l'angoisse de des algériens pour heu : pendant les années noires / l'intégrisme le fait qu'on : que: heu : les femmes étaient : / étaient obligées de partir  
78. E : chut s'il vous plait  
79. A<sub>5</sub>: ne sortaient pas civilisées / heu :  
80. E : ne sortaient pas DEVOILEES  
81. A<sub>5</sub>: dévoilées heu : les hommes du jour au lendemain ont changé parce qu'ils veu voulaient ils disaient que heu :: / oui dans le paradis on va voir des : des *houriates* / un lac de miel heu :  
82. E : oui oui oui toute une idéologie religieuse / oui A.

83. A<sub>6</sub>: idéologie oui

Dès le début, l'enseignant distribue la parole, décide, évalue, corrige, fait le silence (78) bref se pose comme expert, à la fois de ce qui se dit et de la façon dont c'est dit : cela n'est bien sûr pas usurpé mais, du coup, c'est lui qui engage les actes de parole et les phénomènes linguistiques les plus complexes, alors que les apprenants sont réduits à des énoncés très simples, répétitifs (83) souvent incomplets, qui ne font que compléter la parole professorale, des substantifs, rarement des verbes conjugués, et pour lesquels ils n'ont aucune initiative.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

224. K : ah :> monsieur M.< il vous a demandé de faire quelque chose >  
225. M : ouais < pour les deux textes je crois<  
226. K : les deux textes>  
227. A : le texte de traduction là : en anglais> non>  
228. M : non : il a dit à la rentrée> on fait l'autre là  
229. K : quel autre >  
230. M : la littérature française enfermée dans un <  
231. A : il faut l faire avant les examens  
232. K : bien sûr c'est noté

On a ici un exemple de discours spécialisé dans la mesure où ces jeunes se posent comme étudiants, comme le montre le champ lexical des études : « nom d'un professeur, textes, traduction rentrée, examen, noté », etc. Tout cela crée en même temps leur contexte social et leur connivence : il faut avoir partagé la même expérience pour que ces allusions rapides fassent sens.

Quant au « *statut* » d'apprenant en classe de langue, il ne se définit pas par l'exercice d'une profession socialement reconnue, mais par l'institution sociale, la carte d'étudiant, par exemple, justifiant de l'inscription dans un établissement scolaire. De tels « *statuts* » professionnels ou institutionnels sont liés aux « *rôles* » dans chacune de nos interactions. Par exemple, l'enseignant assume un « *rôle* » professoral lié à son « *statut* » professionnel (le « *rôle* » à remplir dans chaque situation d'interaction s'attache à son « *statut* » qui est déterminé par sa profession). Et dans tous les cas que l'on trouve parmi nos interactions, les « *statuts* »

professionnels ou institutionnels s'imposent comme « *statuts actuels* », alors que les autres « *statuts* » parmi lesquels en compte celui qui est défini, par exemple, par le système âge - sexe ou par les relations familiales, ne sont pas pris en compte comme primordiaux et donc restent « *latents* ».

- Extraits tirés du corpus B<sub>1</sub>

48. K : j'ai fait appel> à cette à cette notion dans mon expo</ la notion de langue et langage et tous (6s) / par exemple quand on dit langue et langage ça veut dire euh : / tout simplement / système de communication qui est un système structuré de signes oraux et écrits et qui permet : : la communication entre euh : exactement/ tout simplement sans que nous avançons dans les approches linguistiques et tout<
49. A : c'est dur euh :
50. K : euh > ce n'est pas dur < c'est TRES> va :ste/ c'est VAste/
51. A : j'ai déjà abordé ça : aux structures euh : du langage<
52. S : nadir>
53. K : ouais *khouya*  
mon frère
54. A : j'ai un document sur ça
55. K : merci/ je ta je t'adore mon pote
- 
89. A : on est ensemble<
90. K : on est ensemble bien sûr on est ensemble eu:h / (5s)  
tu va regretter ce : ce euh :: quand on est ensemble euh l'année prochaine >
91. A : mais on se retrouvera
92. K : ça sera/ ça sera le début de toute une autre vie (*rire*)
93. A : c'est vrai>
94. K : ah> c'est vrai mon ami

La connivence évoquée pour l'exemple ci-dessus est présente ici aussi : elle se manifeste à la fois par l'émergence de la langue maternelle, comme une complicité, et aussi par les références à un passé et un avenir communs (51 passé, 91 avenir), par les variations autour des noms d'amitié (« frère, pote, *khouya*, ami », etc.) et le plaisir de la répétition : « ensemble », « c'est vrai ». Cette amitié, qui prend ici la place du statut d'étudiant, ou s'y surajoute, efface tous les autres paramètres des

interactants : on ne peut savoir qui ils sont, quel est leur âge, leur origine, etc. On devine seulement une amitié masculine.

Dans la situation d'enseignement/apprentissage de la langue, nos sujets interactants mettent en œuvre le « *rôle statutaire* » déterminé par leur profession ou par l'institution, mais le « *rôle* » que remplissent les autres de nos interactants ne sont pas liés à un tel « *statut* » socialement reconnu. Ils sont envisagés plutôt comme pouvant être déterminés par le cadre de l'interaction mis en place ou bien en fonction du « *rôle* » que l'autre joue dans l'interaction. C'est le cas des « *rôles* » des amis ou bien des « *rôles* » de celui qui aborde quelqu'un d'inconnu et de la personne abordée.

Le « *rôle* » de celui qui aborde une personne inconnue est mis en place par un acte de contact et renforcé par l'accusé de réception de la part de l'autre, qui s'est donné pour « *rôle* » celui de fournisseur d'information en fonction de ce sujet qui l'interrogeait. En un mot, dans le cas de la demande d'information, le « *rôle* » peut être envisagé principalement sous l'angle de la relation entre les sujets instaurée par une action non verbale ou verbale, ce qui nous amène à dire qu'il ne s'agit pas ici d'un « *rôle statutaire* », mais d'un « *rôle* » que l'on peut appeler « *actancier* ».

Il est à souligner que c'est en jouant un « *rôle* », « *statutaire* » ou « *actancier* », que les interactants réalisent l'objectif de l'interaction. Et si la négociation du « *rôle* » ne pose, dans la plupart des cas, pas de problème quant à la réalisation de cet objectif et n'aboutit pas à un échec interactionnel, c'est que les interactants sont d'accord pour suivre les « *normes* » ou le « *contrat de parole* » et pour exercer une « *dramaturgie* » dans le cours de l'interaction.

### ***2.5. Relation asymétrique entre les participants par rapport au savoir discursif***

Même dans la situation informelle, il ne peut exister d'interaction dans laquelle la relation entre interactants soit tout à fait symétrique. Toute interaction est plus ou moins asymétrique, dans la mesure où personne n'a le même savoir et où les vécus sur lesquels se fonde l'interaction. L'un peut avoir l'avantage sur l'autre (ou les autres) dans une interaction donnée, mais il est tout à fait possible que cette relation

soit inversée dans une autre interaction. Certaines écoles font la distinction entre l'interaction « symétrique » et l'interaction « complémentaire ». On peut dire que, lorsque les interactants se comportent d'une même manière, la relation entre eux peut être décrite comme «symétrique». Et lorsque les comportements des sujets ne sont pas les mêmes et qu'ils sont toutefois ajustés l'un à l'autre, la relation peut être envisagée comme «complémentaire» (voir à cet égard Kerbrat-Orecchioni ibid.: 115 et Vion ibid. : 124-125). C'est le cas de notre situation de classe, on peut dire aussi « asymétrique ».

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

90. R: je veux acheter quelque' chose de sûr / de :: par exemple euh: xxx>/ mais je sais que : les choses qui sont là: / il reste que la rame et: et comment dire le disque dur ce n'est pas difficile
91. Z : ah> ouais ouais
92. R: c'est le processeur qui compte qui est important / le processeur voila
93. Z : tu peux le changer <
94. R : oui tu changes tu remplaces carrément
95. D : la carte mémoire
96. R : non la carte mémoire c'est rien / le processeur si tu le changes / tu enlèves tout le : xxxx /tu ne peux pas augmenter:
97. Z : la rame ou bien l'écran tu peux les changer
98. D: voila

On observe visiblement une asymétrie par rapport au savoir. Le temps d'une interaction, un des interactants prend le rôle d'un expert, sur un détail précis qu'il connaît bien (une précision informatique) sur lequel il peut apporter conseils (94) et informations (92). Si on étudie de près sont discours, on peut voir alors qu'il emprunte les procédés empruntés pendant les situations formelles par l'enseignant.

D'une manière générale, une asymétrie apparaît entre interactants lorsque ces derniers ne partagent pas le même savoir discursif ou biographique mis en question dans l'interaction et qui est à négocier au cours de l'interaction. Dans les interactions de type « demande d'information à un inconnu », la relation asymétrique entre les interactants est constituée par le savoir informationnel

concernant, par exemple, l'endroit dans lequel les interactants se trouvent, ou le sujet abordé, même s'il relève du quotidien.

Dans l'interaction entre enseignant et apprenants en classe de langue, une asymétrie est établie entre autres par rapport au savoir langagier qui est l'objet de transmission. L'enseignant est le possesseur « idéal » du savoir langagier alors que les apprenants ne détiennent ce savoir qu'insuffisamment. Mais dans les échanges informels non plus, il n'y a pas d'égalité devant l'objet du discours et donc devant lui-même.

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>

58. K: *yadra* connexion *mliha wella*:  
Alors la connexion était bonne
59. A: ah: formidable
60. K: une bonne découverte >
61. A : ah> ouais:
62. K : c'est la meilleure
63. A : des ouvrages intégral de Balzac euh:
64. K : ah: tu trouveras tu trouveras beaucoup d' choses d'intéressant // c'est toutes les travaux de: Chomsky
65. A : il faut glaner> au sens euh: / agronomique du terme
66. K : (*rire*)
67. A : il faut glaner < glaner des choses
68. K : GLANER glaner c'est quoi >
69. A : c'est: / glaner c'est un terme grec qui :: / à l'agronomie ce qu'on a récolté
70. K : AH>
71. A : ça veut dire assembler ce qu'on a laissé dans le champ <
72. K : ah> d'accord d'accord glaner

Si l'asymétrie peut se créer par rapport à un sujet dont on discute, elle peut aussi venir d'une expertise directement linguistique, comme on en a déjà rencontré des exemples. Ici K et A jouent le rôle de l'enseignant en adoptant ses actes de parole : interroger (68), évaluer (62), expliquer (71) et assumer carrément un rôle métalinguistique ou cognitif. Mais, à la différence de la situation de classe, cette expertise est partagée.

### 3. Caractérisation interactionniste du cadre des situations de contact

Au-delà des objectifs et de la relation entre interactants, certaines contraintes définissent toute situation et pèsent sur les échanges, leur forme et leur déroulement.

#### 3.1. Contraintes spatio - temporelles

D'une manière générale, la production d'une parole n'est pas exempte des contraintes imposées par le milieu (Kerbrat. Orrecchioni 1990 : 77-79). Elle est en effet souvent délimitée par une contrainte spatiale ou temporelle. Comme l'explique cette chercheuse, la négociation commerciale entre vendeur et clients dans un magasin est légitimée en principe par un espace d'interaction délimité par les murs et par les vitrines du local. Dans la mesure où les interactants restent dans cette situation, ils sont qualifiés pour parler par exemple, de la qualité d'un article recherché, du prix de ce dernier, de l'emballage et des modalités du paiement. Il en est de même pour l'échange verbal entre l'enseignant et l'apprenant ; la contrainte à la fois spatiale (la classe, l'établissement scolaire) et temporelle (le temps d'une séance d'enseignement) joue un rôle important dans la légitimation du thème que l'on aborde en situation d'enseignement / apprentissage. On est légitimé à parler de savoirs, d'évaluation, d'organisation des activités, et pas à parler de la vie hors de la classe, sauf si cela est au service des savoirs visés.

- Extraits tirés du corpus A<sub>2</sub>

1. E : oui s'il vous plait on commence on commence par voir heu : / les travaux de vos camarades ok / heu : vous êtes heu : vous êtes combien à passer aujourd'hui / quatre c'est ça < // bon on commence ok / qui veut passer en premier oui toi
2. A<sub>1</sub> : oui madame
3. E : oui
4. A<sub>1</sub> : (*lit son exposé*)
5. E : qui peut synthétiser ce travail oui oui
6. A<sub>2</sub> : madame elle a comparé heu :: elle a comparé les deux textes
7. E : les deux xxxxx / ensuite elle a comparé les deux / MAIS qu'est-ce qu'on trouve et qu'est-ce qu'on trouve pas

dans ce travail / 2s qu'est-ce qui manque la plus / 3s  
l'objectif de ce : oui wassila

8. A<sub>2</sub> : elle s'est basée sur la presse

9. E : elle s'est basée sur la presse

10. A<sub>2</sub> : le rôle de la presse

11. E : le rôle de la presse

107. E : c'est bien allez on s'arrête là heu : d'accord / on  
passe à toi pour finir ok

108. A<sub>7</sub> : oui

109. E : bien on passe à toi / heu : tu passes<

110. A<sub>7</sub> : je ne suis pas prête madame heu :: j' peux pas  
passer maintenant

111. E : bon puisque tu peux pas l'faire aujourd'hui euh ::  
// ça sera alors le quatorze

112 A<sub>7</sub> : hum le quatorze >

E : le quatorze / on est le dimanche neuf euh : // le  
quatorze donc heu : le mercredi

L'enseignant guide l'échange, autorise certains développements (110), prévoit la suite de la vie de la classe (113), donne les autorisations (111). Dans le premier extrait, A<sub>2</sub> est autorisé à parler de A<sub>1</sub> mais simplement à la demande de l'enseignant : on parle du savoir, puis on parle de celui qui a donné du savoir, l'évaluation n'est pas faite pour elle-même (5), mais devient une sorte d'évaluation au carré : on observe un étudiant observer le travail d'un autre étudiant. L'enseignant est bien le maître des contenus, des échanges, mais aussi le maître du temps, donc du cadre temporel.

Aussi longtemps que l'enseignant et les apprenants restent en classe de langue, ils sont autorisés à enseigner / apprendre la langue, cette légitimation étant instaurée non seulement par un facteur spatial, c'est-à-dire l'étendue spatiale circonscrite par la salle de classe, mais également par un facteur temporel, c'est-à-dire la durée temporelle fixée par l'établissement scolaire. Cette dernière intervient dans l'organisation globale du cours ou dans l'établissement du programme. Ces deux

contraintes influent donc sur les contenus abordés dans les échanges et les déterminent en partie.

La contrainte situationnelle, qu'elle soit spatiale ou temporelle, permet aux interactants de se dispenser de toute annonce du but primaire de l'interaction. De la même façon, certaines situations sociales créent des espaces intimes de connivence que tout le monde comprend d'emblée (salle intérieure d'un café, intérieur d'une voiture, appartement, etc.). Pour commencer une conversation ordinaire entre deux amis, il n'est pas nécessaire pour l'interactant d'annoncer à son ami qu'il veut lui parler, bien qu'il doit préciser au moins sur quel sujet il va discuter, comme dans l'exemple suivant :

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

59. K<sub>i</sub>: alors euh : le cours de LS< c'est à quel heure >  
60. A : on l'aura peut être environ : 10 heures

Dans cet exemple, on observe que l'étudiante ne précise pas son objectif fondamental qu'elle pourrait exprimer en disant : *je viens chercher une information ou c'est pour savoir l'heure du cours et non pas pour autre raison que je m'adresse à toi*. L'étudiante annonce juste quelle information elle cherche. D'abord parce que les deux interlocuteurs sont en dehors du cours en question, ensuite parce que l'interaction se situe sans doute dans un temps avant le cours en question ; ensuite parce qu'ils sont liés par une même appartenance au groupe-classe de ce cours.

Il en va de même pour l'interaction en classe de langue. Le fait que l'enseignant et les apprenants se réunissent dans une salle à l'heure institutionnellement déterminée constitue une bonne raison pour commencer le cours. Au début de la séance, l'enseignant peut préciser la démarche que va suivre la classe, mais il n'a pas besoin d'expliquer à ses apprenants la raison pour laquelle ils se sont rassemblés en disant par exemple : *c'est pour vous faire apprendre la langue (et non pas causer avec vous) que je suis venu ici, dans cette classe*, comme l'illustre l'exemple suivant extrait de notre corpus A :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

1. E : alors on va commencer vous prenez vos exposés/ de la semaine passée (2s), euh la question de la leçon précédente / alors euh. Mademoiselle euh Meghraoui est-ce que vous voulez / ou pouvez répondre à la question ?

2. A<sub>1</sub> : il veut attirer :: l'attention du heu / du lecteur.

Dans cette séquence, on observe que la séance commence par une directive professorale qui annonce la démarche de la séance (*alors on va commencer vous prenez vos exposés de la leçon précédente*). L'annonce a d'ailleurs moins une valeur informative que le but, sans doute, de faire cesser les conversations particulières. Ensuite il est implicite qu'on va commencer « à travailler » (inutile donc de le préciser et d'ajouter un complément au verbe « commencer »). Le cadre temporel est précisé par rapport à un « avant » commun, par les expressions « leçon précédente » (termes cognitifs) et « semaine passée » (termes temporels). La conversation entre amis (quotidienne) et l'enseignement / apprentissage en classe de langue, sont des interactions qui sont sémantiquement construites par les contraintes spatio-temporelles.

Il existe aussi des échanges verbaux dénués de contrainte, et dont le thème est justifié uniquement par le fait que le sujet qui s'adresse à un autre le lui précise par voie verbale. C'est de ce cas que relève l'interaction dans l'exemple suivant, dans laquelle un inconnu aborde à l'université une étudiante non connue de lui pour lui demander une information de lieu. Pour commencer une telle interaction, il s'excuse de cette adresse puis explique la raison pour laquelle il s'adresse à l'autre et légitime ainsi l'interaction :

I. 1: excuse-moi/ je voudrais euh / chercher euh / département de français / euh / : : / pour le : : / non / euh: / où je trouve/ Monsieur...

La modalisation « voudrais » atténue le fait de s'adresser brutalement à une personne qu'on ne connaît pas, sans raison apparente, surtout un homme à une femme. Il s'agit là de la première parole prononcée par la personne inconnue en abordant une étudiante à l'université : elle explique son intervention en renforçant

ainsi le « excuse-moi ». Ainsi, cet exemple montre que si le début de l'interaction entamée par un sujet, qui demande une information à un inconnu, est en général marqué par une séquence justificative du contact que nous venons de détailler, c'est entre autres qu'il n'existe pas de contrainte spatiale au spatio- temporelle légitimant ce contact. Toutefois on peut nuancer cette absence apparente de contrainte par le fait que l'interaction se passe dans l'Université. Il y a donc de fortes chances pour que les deux interlocuteurs soient des étudiants, ou des personnes ayant un lien avec l'université, ce qui explique peut-être le « tu » du « excuse-moi » et sa familiarité. On ne peut cependant pas être trop affirmatif dans cette analyse, car l'alternance tu / vous fait partie des nuances du français que les locuteurs algériens ne maîtrisent pas toujours. En tout cas, on peut juger qu'il y a ici une asymétrie entre une personne qui ignore quelque chose, et une autre qui est censée connaître l'information en question, ce qui déclenche l'interaction.

### ***3.2. Relation asymétrique et savoir discursif***

Toute interaction est donc toujours plus ou moins asymétrique dans la mesure où les interlocuteurs ne partagent pas, à un moment et sur un thème donné, le même savoir et les mêmes vécus. Quelques faits, relevés de nos corpus, valident cette asymétrie. En effet, l'observation de notre corpus A, recueilli en classe de langue, nous permet de dire que la plupart des échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie où l'enseignant a un statut plus important que les étudiants, parmi lesquels on trouve l'échange suivant que nous jugeons représentatif du phénomène.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

120. A<sub>4</sub> : j'ai choisi le premier travail

121. E : hum hum le premier C'EST bien donc ça nous fait hein:/ des travaux sur le premier ensuite sur heu : le le deuxième

122. A : (ensemble) deuxième

123. E : c'est bien de : / ça fait une/ heu :: diversification oui

124. A<sub>4</sub> : en lisant heu quelques nouvelles on tombe sur une même problématique/ heu est-ce que toutes les :: xxx nous avons heu :

125. E : REprends quelle problématique

126. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui m'a fait peur  
 127. E : CA fait peur à toi>  
 128. A<sub>4</sub> : heu :  
 129. E : NON À L'AUTEUR / heu/ on dit pas tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> non d'accord  
 130. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui lui fait peur  
 131. E : Voi : la très bien très bien

Cet échange verbal est constitué par l'explication de l'usage du pronom personnel *lui*, explication métalinguistique, autorisée par le statut de l'enseignant qui détient le savoir, ainsi que par la confirmation de la compréhension de l'apprenant initié par l'enseignante : « *non d'accord* ». La tirade professorale, en E 129, montre que l'enseignante considère le que le pronom personnel constitue un problème pour l'apprenant et fait ainsi l'objet de l'enseignement. Nous observons dans cet exemple, une asymétrie entre l'enseignante et cet apprenant, qui ne peut qu'approuver même silencieusement ou de façon non verbale, concernant un savoir langagier. qui touche ici la morpho-syntaxe.

Par ailleurs, l'explication par l'enseignante de la règle grammaticale est la marque, non seulement du fait qu'il existe une asymétrie entre les sujets par rapport à une information linguistique et donc cognitive, mais également du fait que l'enseignante veut la réduire en apportant à l'autre l'information exigée, de façon à ce qu'ils deviennent égaux devant le savoir, ou du moins devant ce point précis du travail. Ainsi, en formulant de tels énoncés, les interactants acceptent et manifestent une asymétrie relative au savoir entre eux d'une part, et leurs efforts pour l'atténuer d'autre part. Cette asymétrie est perceptible dans nos deux corpus et montre que toute relation est toujours dynamique et en mouvement, faite sans doute d'un déséquilibre sans arrêt rééquilibré, puis redéséquilibré dès qu'on aborde un autre point de savoir ou d'information.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

158. K : pdf > pdf c'est :

159. A : pdf> c'est une sorte de fichier>  
 160. K : sorte de fichier comme html  
 161. A :xxx une sorte d'image< ça veut dire le texte ne se change pas  
 162. M : donc tu :: / cites ou tu vas le trouver>  
 163. A : tous les livres / tu vas trouver tous les livres gratuitement<  
 164. K : gratuitement> c'est quoi ça>  
 165. A : livre en français/ gratuit<  
 166. K : google> dans google  
 167. A : en google<  
 168. M : livre français  
 169. A : livre français< / gratuit / entre parenthèses pdf< c'est rechargeable  
 170. M : il est rechargeable>

Visiblement, c'est A qui guide les interactions ici car il maîtrise l'outil informatique dont il est question. Cette expertise renvoie M et K à des positions d'acquiescement ou de questionnement qui reconnaissent la supériorité de A. Mais on sait que cet équilibre à trois est transitoire et qu'il peut vite basculer dès que les topiques de la conversation changeront, si M ou K trouvent à leur tour l'occasion d'y exprimer une supériorité cognitive ou un pouvoir – qui sera à son tour passer.

### ***3.3. Les engagements dans l'interaction***

Les activités de l'auditeur au cours de l'intervention du locuteur sont nombreuses. Outre les tâches liées au décodage de ce qui est dit et éventuellement à la préparation de la réplique, l'auditeur doit montrer qu'il accompagne le locuteur dans son discours :

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

5. M: l'homophonie<  
 6. B: ce n'est pas l'homophonie non  
 7. M: non non (8s) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas  
 8. B: homonymie  
 9. M: homonyme  
 10. B: voila< qui sont les mêmes euh::  
 11. M : se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< / même même ils s'écrivent de deux façons différentes

12. B : ouais / là: c'est la variation du verbe être / la deuxième c'est la variation du verbe suivre/
13. M : ça veut dire poétiquement / apparent et sémantiquement eah:
- 14B:  
différents
15. M : séman sémantiquement et graphiquement non<
16. B : ah oui je vois graphiquement < c'est les mêmes <
17. M : c'est les mêmes / suis les deux avec un s
18. B : ah> ouais ouais
19. M : c'est les mêmes

Nous observons dans cet exemple que l'étudiante B produit des signaux d'étonnement et d'approbation (*ah oui je vois, ah ouais ouais*). En effet l'auditeur prend une attitude donnée selon les propos du locuteur ; un locuteur qui indique, par exemple, par son rire la légèreté de ses propos recevra en écho un rire de l'interlocuteur. Ainsi, prenant en compte les réactions de son interlocuteur, le locuteur atténuera des propos ou en ajoutera, gardera le tour de parole si on ne le lui réclame pas ou accélèrera le débit pour céder la parole qu'on lui réclame. Cet accompagnement permet au premier locuteur de continuer : il participe donc à la fluidité des échanges, en agissant sur le plan interactionnel et non sémantique.

Par ailleurs, les interlocuteurs engagés dans une interaction doivent respecter les rôles de chacun. L'engagement dans une interaction se manifeste, par exemple, par l'application de règles dites de politesse qui amèneront chacun à utiliser le pronom d'adresse adéquat (tu ou vous) et le titre approprié (monsieur, madame) pour qui l'autre se reconnaisse dans l'image qui lui est montrée.

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

5. E : qui peut synthétiser ce travail oui oui
6. A<sub>2</sub>: madame elle a comparé heu :: elle a comparé les deux textes

Cet engagement se manifeste aussi par les énoncés d'excuses qui sont produits lorsqu'un locuteur brise le contrat de co-construction, prenant l'initiative d'une digression ou d'un changement de thème sans l'accord de son partenaire :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

68. E : oui / c'est un concept il y a Monsieur X qui pourra vous dire énormément des choses là-dessus / donc la littérature de jeunesse est une littérature qui a apparue dans les années noires hein / c'est une littérature où justement on a besoin de dire des choses sur le coup des témoignages / sur le coup de l'action si on veut / donc c'était heu :: / on appelle ça une littérature d'urgence oui :: quelqu'un peut dire des choses F.

69. A<sub>4</sub> : mon travail heu :

70. E : non non mais je voudrais qu'on qu'on discute le travail de N.S.

71. A<sub>4</sub> : AH heu:: pardon heu: le rapport du le : titre

72. E : le rapport du : le titre quel titre

73. A<sub>5</sub> : du roman

En 69, l'étudiant essaie de placer une intervention sur son travail, interruption refusée par l'enseignant : la digression n'aura donc pas lieu, elle est repoussée à plus tard, sans être refusée, ce qui montre simplement la maîtrise du temps de la classe que veut manifester l'enseignant et son engagement à mener une interaction au bout.

Cela n'empêche pas la transgression, mais elle doit s'accompagner de stratégies de réparation de l'affront produit ou à venir, le cas échéant (« pardon », 71).

#### **4. Ce qui fait du lien dans un échange**

##### ***4.1. L'enchaînement des tours de parole***

L'interaction est définie par une alternance de ce qu'on peut appeler simplement des tours de parole qu'au moins deux interlocuteurs accaparent à tour de rôle. Ces tours sont régis, on vient de le voir, par un certain nombre de règles implicites (par exemple, un seul locuteur parle à la fois ; les tours s'enchaînent de façon continue, déséquilibre / équilibre, transgression / réparation, etc.), règles que respectent (plus ou moins) les interlocuteurs. Ces règles ont été maintes fois décrites et on pense que leur mécanique est connue, surtout pour le public presque adulte qui est le nôtre, à qui on n'a pas à enseigner la socialisation, comme dans les petites classes. C'est pourquoi nous nous attarderons uniquement au principe fondamental

relatif à l'organisation des tours. En fait, toute interaction repose sur le respect d'une contrainte de dépendance des tours de parole, qui veut que tout acte de langage reçoive en réaction un type d'acte spécifique : par exemple, une question reçoit une réponse :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

49. E : dans la narration heu : les phrases les phrases de de :: de Maupassant sont comment>

50. A<sub>2</sub> : sont : sombres courtes heu :

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

12. B : alors :: vous : allez : travailler sur euh :: / la linguistique quoi >

13. F : la sociolinguistique<

En A, l'interrogation est une vraie question (« sont comment ? ») alors qu'en B, elle se passe plutôt par approximation, en douceur (« la linguistique quoi », « la sociolinguistique ») ou une parole est complétée sans que la première soit réellement contredite.

Les interactants construisent au fur et à mesure et à tour de rôle des interventions qui respectent cette attente de solidarité, sur les plans sémantique, pragmatique, émotionnel, interactionnel et social. L'analyse des interactions repose sur ce principe fondamental d'interprétation : c'est la teneur sémantique et pragmatique du deuxième tour qui permet d'interpréter le sens et la valeur que le locuteur du tour 2 a accordé au tour 1, ainsi que son degré de compréhension :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

65. E : ils étaient là disposés comme des acteurs sur une scène/ mademoiselle

66. A : (*ensemble*) oui

67. E : de quelle scène / une scène comment // joyeuse

68. A : (*ensemble*) non triste

Cet extrait comporte quatre tours de parole appairés qui doivent respecter la dépendance séquentielle, puisqu'on sait que les interactants ont compétence pour interagir. Nous devons donc interpréter que :

- la réaction de l'étudiante signale qu'elle a interprété l'intervention de l'enseignante comme une demande d'attention ;
- la question de l'enseignante indique qu'elle a obtenu l'attention de son étudiante ;
- l'intervention de l'étudiante indique qu'elle a interprété l'intervention de l'enseignante comme une question, puisque son intervention y répond.

L'engagement est donc réciproque et productif. Il manifeste un accord préalable et implicite, ce que certains appellent le contrat didactique : l'étudiant accorde à l'enseignant le droit de lui poser des questions, l'enseignant pense que l'étudiant va lui répondre, ce qui légitimera une autre question, ou un autre apport d'information.

On peut aussi trouver des exemples de l'engagement réciproque des interactants dans notre corpus B, comme le montre l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

323. K : quand j'ai eu euh : quand j'ai eu mon bac / ils m'ont donné la branche que j'ai eu / c'est un ingénieur en agronomie et puis je l'ai changé (*rire*)

324. M : ah bon< (7s) pourquoi tu l'a changé >

325. A : ça n'était : pas intéressant

326. K : ce n'est pas euh : ce n'est pas le fait que ce n'était pas intéressant mais : / t'as peut être pas aimé

327. oui c'est ça

#### ***4.2. La protection des faces et la gestion de la politesse***

Ceci dit, tout cela ne se fait pas toujours dans la facilité relationnelle ou en toute liberté. L'interaction est une activité reposant sur des relations fragiles entre des individus qui ont momentanément des visées convergentes : ne pas menacer l'autre ou ne pas l'envahir, ne pas se laisser menacer ni envahir, et ne pas se placer en position de faiblesse, en un mot rester « poli », sont des tâches au moins aussi

accaparantes que le décodage ou la production d'énoncés syntaxiquement et sémantiquement corrects, Goffman l'a bien montré. Et voici un exemple tiré du corpus B :

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

42. B: bon voila (7s) moi je m'inquiète pour l'examen  
43. M: tu n'as pas bien répondu  
44. B: ah (*rire*) non (*rire*) / pourquoi tu penses que je suis bête (*rire*)  
45. M: mais non< (*rire*)  
46. B: non (2s) / bien sur j'ai travaillé / (*rire*)

Dans cet exemple, l'étudiante B produit en réponse à la question (posée par M pour savoir si elle bien répondu aux questions de l'examen), un énoncé qu'on peut qualifier d'autodénigrant en s'attribuant une propriété socialement négative : « être bête ». Se faisant, elle attaque directement sa propre face, ce qui rompt l'équilibre interactionnel : l'étudiante M est contrainte de réparer le déséquilibre en rejetant la proposition négative, ce qu'elle fait dans l'énoncé « *mais non* » accompagné d'un rire, pour signaler que les rôles sont inversés. Le retour à l'équilibre initial ne sera totalement réalisé que lorsque l'étudiante B prononcera le « *non* », signalant qu'elle peut répondre sérieusement à la question. Les rires de la part des deux interactants montrent que cet échange était plutôt ludique, mais il aura nécessité malgré tout les réparations d'usage, et l'assurance que B « n'est pas bête », pour pouvoir continuer. Cet exemple souligne par ailleurs combien le para-verbal, s'il n'est pas pris en compte, peut fausser la compréhension fine d'un échange.

## 5. Conclusion partielle

Nous avons vu à travers ces extraits qu'on peut envisager l'échange verbal non pas comme la simple transmission d'un message du destinataire au destinataire, mais comme l'accumulation successive du processus interactifs, entre équilibre et déséquilibre, dans une situation donnée. De ce point de vue, l'échange verbal n'est plus la communication telle que la définissent les théories comme celles de Jakobson qui en présentent une version « immobile », même s'il a envisagé le

« feed-back » du récepteur. L'échange devient une « interaction » caractérisée à la fois par les effets mutuels exercés entre eux par les sujets participants et par les influences réciproques entre ces sujets et la situation environnante. En d'autres termes, c'est cette interrelation entre ces trois éléments, à savoir les sujets participants, la langue qu'ils utilisent et le milieu environnant, qui permet au modèle de communication de s'incarner, de s'accumuler et de se donner un cadre concret dans la situation où cet échange s'actualise. Nos corpus s'inscrivent dans cette triple dimension.

Par ailleurs, en nous fondant sur les outils interactionnistes et sociologiques, nous avons pu dégager quelques caractéristiques principales de nos interactions. Nous avons évoqué les points de vue de la contrainte spatiale ou spatio-temporelle définissant le cadre de l'interaction, le fait que les interactants sont d'accord pour se donner, des « *normes* » ( ou du « *contrat de parole* ») leur permettant de constituer une attente réciproque, les aspects « *dramaturgiques* » des interactions liés à l'image du sujet, du « *statut* » et du « *rôle* » des interactants, et enfin la relation asymétrique entre les sujets, susceptible d'être définie en fonction du savoir discursif requis pour l'interaction. Nous avons ainsi montré comment peuvent s'enchaîner les interactions, dans les deux situations, pour préserver les faces des locuteurs.

Pour arriver au bout de nos objectifs, nous devons tenter à présent de mettre en lumière quelles sont les ressemblances et les différences des échanges verbaux entre situation d'interaction en classe de langue et situation d'interaction en dehors du milieu scolaire. Nous pensons pouvoir montrer dans la partie qui suit que la connaissance et l'exploitation des différences entre ces deux situations, les deux systèmes interactionnels engagés et les deux processus langagiers mis en route, pourraient devenir des vecteurs d'apprentissages linguistiques et discursifs.

## **TROISIÈME PARTIE**

### **OBSERVATION DES INTERACTIONS VERBALES EN CONTEXTE SCOLAIRE ET NON SCOLAIRE**

La partie qui suit va tenter de faire aboutir notre réflexion. En effet, nous avons jusque-là poursuivi un double but : à la fois démontrer que le parallélisme entre des situations hors classe et dans la classe pouvait être porteur, sur les plans interactionnel et linguistique ; et aussi forger les outils qui devaient nous permettre cette double analyse. A présent que ces outils théoriques et méthodologiques sont affinés et précisés, il nous appartient d'en montrer l'efficacité dans un discours à visée didactique.

L'étude des échanges entre étudiants, dans des situations formelles où l'enseignant tient la première place, et des situations informelles où les participants développent une communication « égale » pourrait déterminer des conditions favorables pour mettre en place des enseignements de la langue à la fois complexes et en prise sur la réalité sociale. Cela ira de pair, on s'en doute, avec des changements de paradigme, sur les plans linguistique et discursif. Car s'aventurer hors de la classe conduit à rencontrer des formes langagières et conversationnelles non prévues dans le cadre scolaire et qui vont peut-être heurter les normes habituellement admises et donc diffusées - voire imposées. On va ainsi être amené à décrire en partie les pratiques sociales langagières algériennes, ou du moins celles des étudiants de Mostaganem : toute la question sera de savoir quelle autonomie nous leur accordons, par rapport aux pratiques du « français de France ».

Cette partie sera composée de trois chapitres : nous analyserons les principales fonctions et caractéristiques des échanges verbaux en classe et hors de la classe, avant de mettre le projecteur sur les potentialités didactiques de cette comparaison, en termes de suggestions pour les pratiques de classe. Ces pistes de travail déboucheront sur des questions concernant la formation des enseignants.

## CHAPITRE 1

# L'ÉCHANGE VERBAL EN FRANÇAIS POUR DES ÉTUDIANTS ALGÉRIENS EN CLASSE DE LANGUE

L'aspect analytique de notre travail, développé jusqu'à présent, nous amène à considérer la classe comme un lieu où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leurs places et rôles fixes dans l'interaction. La constitution d'un corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue permet de mieux cerner un certain nombre de points :

- la place des participants, notamment celle de l'apprenant ;
- le système d'alternance de tours de parole, qui met en relief le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de paroles des apprenants ;
- une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications ;
- la dimension métalinguistique manifestée, par exemple, par la fréquence de séquences de focalisation sur le code.

## **1. Questions et forme**

### ***1.1. Le rite des questionnements***

Lorsque nous nous sommes interrogée, dans une phase antérieure, sur la spécificité de la communication dans la classe de langue, en la comparant à la communication « ordinaire » hors la classe, nous avons été amenée à considérer, à la suite d'autres chercheurs, l'espace- classe comme un lieu- producteur d'un échange ternaire. Les grilles d'analyse du discours de classe mises en place par Sinclair et Coulthard (1975) montrent en effet la prédominance de cette forme d'échange. Nous constatons, lorsque nous appliquons ces grilles à nos corpus, que l'enseignant pose souvent des questions afin de contrôler le niveau de connaissance et de participation des apprenants. Il lui arrive aussi de répéter ou de reformuler sa

question sans leur donner le temps de répondre. On assiste ainsi à une forme grammaticale interrogative, à valeur évaluative, et donc à un certain bouleversement de ce rythme ternaire, qui est typique de ce type de contexte et qu'on trouve peu en dehors de la classe.

Dans l'exemple suivant, l'enseignante demande quel est le travail d'un journaliste. On observe dans une seule réplique plusieurs formulations de la même question :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

22. E : la différence entre les deux textes xxx qu'est-ce qui est différent ? Ce qui nous importe ici/c'est voir d'abord comment un journaliste fait son travail de critique littéraire< Parce que à la limite un journaliste quel est son travail/

On voit qu'il s'agit ici d'une question de vérification, et non de demande d'information, destinée à faciliter, par la précision attendue, la réponse à une question précédente. On assiste donc à une stratégie explicative plus qu'à une véritable quête d'élément nouveau. Nous soulignons la différence de fonction des questions dans la classe et dans les échanges « quotidiens ». Après la réponse d'un élève, l'enseignant donne généralement sa réaction par laquelle il approuve, corrige ou commente l'énoncé de l'apprenant. L'enseignant contribue à polariser les échanges autour de lui :

-Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

22. E : la différence entre les deux textes xxx qu'est-ce qui est différent ? Ce qui nous importe ici/c'est voir d'abord comment un journaliste fait son travail de critique littéraire< Parce que à la limite un journaliste quel est son travail/

23. A<sub>2</sub> : c'est critique.

24. E : c'est collecter des informations : faire des enquêtes etc mais il a aussi le côté critique littéraire : le journaliste peut / hein peut heu .../ voilà la deuxième façade du journaliste il peut faire le travail / hein de critique littéraire :: c'est ce qui a été fait ici / donc dans le travail d'Im. y a beaucoup de choses intéressantes mais y a beaucoup d'in : suffisances : à savoir un ou a du mal à cerner ce / ce double regard est-ce que tu peux le résumer,

comme ça / est-ce que tu peux l'expliquer en deux trois mots.

On voit, dans cette suite du corpus que, finalement, après la réponse de A, E donne lui-même la réponse à sa propre question, sans doute pour gagner du temps. Cela démontre bien qu'il ne s'agit pas d'une question où l'émetteur ignore la réponse et la demande à un auditoire, mais d'une forme interrogative destinée à susciter la réflexion de l'interlocuteur (ici la classe), à créer en lui un dialogue réflexif et dynamique. Apparente question par son aspect syntaxique, ce moment du discours peut donc être vu comme un désir d'évaluation puis comme un incitateur de réflexion.

### *1.2. L'évaluation formelle*

Dans une conversation hors la classe, on interroge le partenaire pour obtenir une information, relancer la conversation, lui montrer de l'intérêt, etc. L'important est donc la transmission des messages et non la correction des formes. Or, dans la classe, nous remarquons presque l'inverse. L'enseignant va accepter ou refuser un énoncé selon son degré de correction linguistique – les exemples de correction formelle foisonnent dans notre corpus.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

97. A<sub>3</sub> : dans cette nouvelle il présente les évènements selon une : une méthode qui : qui reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu : rationalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : HALLUCINATOIRES

99. A<sub>3</sub> : hallucinatoires>

100. E : ça vient de : halluciner

101. A<sub>3</sub> : ah halluciner dont il souffrait/ heu : j'ai fait un petit peu le travail heu :

102. E : vas-y

103. A<sub>3</sub> : les personnages de cette nouvelles sont le paysan son guide les deux fils le vieux homme les deux femmes et le chien

104. E : le vieil homme>

105. A<sub>3</sub> : le vieil homme> et le chien/ la description de ces personnages et :  
106. E : et les deux jeunes filles

On observe ici que la correction de l'enseignant est déclenchée par une imperfection de prononciation, donc phonétique. Mais il en profite pour apporter un savoir, non demandé au départ, sur l'origine du mot « hallucinatoire ». Ce faisant, il justifie la prononciation demandée, en montrant le lien avec le verbe « halluciner », qu'il n'explique cependant pas, sur le plan sémantique : il pense donc qu'il n'y a pas de problème de compréhension. La fonction évaluative de cette intervention se double donc d'une fonction cognitive annexe. On peut toutefois se demander si les questions de prononciation, entre autre des voyelles françaises, ne mériteraient pas un autre traitement évaluatif et correctif. Mais ce n'est pas l'objet de ce paragraphe. La même fonction évaluative se traduit, dans ce qui suit, par le "oui" évaluatif :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

39. A<sub>1</sub> : madame le deuxième le deuxième texte puisqu'il est été édité en France il y a plus de / la liberté d'expression.  
40. E : oui / d'expression plus ou moins // TOUT A FAIT donc le lieu d'édition aussi.

Nous pouvons dire que l'apprenant attend de l'enseignant, après chaque réponse, une réaction évaluative et tant qu'il n'est pas évalué, il a le sentiment que l'échange n'est pas clos. Ceci souligne la centralité excessive du rôle de l'enseignant, la particularité des réponses des apprenants et parfois la pauvreté des échanges. En effet, la régularité de l'évaluation formelle crée une attente évaluative chez l'apprenant. Et, dans ce cadre, l'échange horizontal, d'apprenant à apprenant, devient impossible, dans la mesure où la parole doit repasser obligatoirement par l'enseignant dont on attend la sanction.

Lorsque les échanges langagiers ont lieu dans un contexte institutionnel d'apprentissage, ils sont soumis à un nombre important de contraintes liées, pour une part, aux conditions sociologiques qui entourent la production des discours dans une classe et, pour une autre part, à la manière d'enseigner et la matière enseignée.

Ainsi le statut social de l'enseignant et celui de l'apprenant sont nécessairement à prendre en compte pour déterminer les rôles de chacun et, dans le cas de l'enseignant de langue, on ne peut ignorer que la matière enseignée est « la langue », ce qui confère aux discours émis dans la classe une dimension métalinguistique plus ou moins apparente. La langue, objet et outil d'enseignement, assure donc des rôles et des traitements différents.

En effet, la communication en classe s'effectue dans le respect des rôles que chacun est supposé assumer. Pour comprendre le fonctionnement de la classe, il faut s'arrêter aux conventions qui régissent les échanges et qui vont gérer les prises de paroles, canaliser le contenu des discours et orienter la manière de les énoncer. Ces conventions sont sociales : c'est ce qu'on appelle les contraintes sociologiques. Les protagonistes d'un cours de langue sont des acteurs sociaux ; ils portent un ensemble d'habitudes scolaires qu'ils suivent et transmettent, issu de leur culture d'origine. Il est ainsi admis qu'en classe de langue, l'enseignant dirige les échanges, évalue les productions ; il peut même choisir son interlocuteur (celui qui doit répondre à sa question).

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

22. E : la différence entre les deux textes xxx qu'est-ce qui est différent / ce qui nous importe ici / c'est voir d'abord comment un journaliste FAIT son travail de critique littéraire < Parce que à la limite un journaliste quel est son travail / W. stp quel est le rôle du journaliste.

L'enseignant interrompt ici son monologue pour interroger un élève et lui adresser nommément la question qu'il a posée dans un premier temps à l'ensemble de la classe (« *quel est son travail ?* »), ou à lui-même, ou aux deux – rien du contexte ne permet de trancher – en la reformulant d'une façon plus explicite qui rappelle, dans le même temps, le sujet de la discussion (le journalisme) : « *Quel est le rôle du journaliste ?* ». L'enseignant remplit ainsi la fonction de "maître" de la parole qu'il donne, prend, reprend, développe. Il est celui qui fait taire, qui oblige à parler et surtout celui qui a le dernier mot puisque l'une de ses principales attributions est d'évaluer ses apprenants et de clore ainsi certains « topos » du

discours pour en ouvrir d'autres. Il décide si les productions langagières doivent être encouragées ou s'il faut y mettre un terme :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

42. E : ah ils ne sont pas évoqués dans / dans le deuxième.  
43. A<sub>1</sub> : xxxxx c'est-à-dire l'édition française heu.  
44. E : au contraire qu'est-ce qu'elle faisait on a parlé concernant la critique littéraire / l'édition elle / favorisait tout ce qui parlait de la décennie noire en Algérie donc au contraire heu : / on voulait en parler hein / nous sommes en plein année 90

Ici l'enseignant profite d'une réponse pour développer une idée qu'il voulait ajouter. Lorsqu'il estime qu'un sujet est épuisé, l'ensemble du groupe classe est tenu de l'abandonner :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

52. E : très bien très bien jusque là on est arrivé à une conclusion très très bien on garde ça pour le moment on va voir un autre TD et on enchainera merci heu : tu restes tu restes N.S. oui

Ce type de décision se marque dans cet extrait, par l'expression « *on garde ça* », qui signifie un ordre dans son lien aux deux futurs : « *on va voir* », et « *on enchainera* », qui désignent les activités vers lesquelles la classe doit désormais se tourner. Cet extrait montre la transition opérée par l'enseignant pour passer à une autre activité alors que la précédente, à son avis, a été épuisée par les interactions verbales qui l'ont développée.

## **2. La dynamique des échanges**

On va maintenant s'intéresser aux figures interactionnelles qui font avancer un dialogue vers sa résolution ou son achèvement, ou sa transformation en un autre dialogue.

### ***2.1. L'improvisation***

Cet ensemble d'habitudes didactiques peut faire penser que le discours de la classe est figé : est-ce le cas ? Pourtant le discours pédagogique est souvent une

parole improvisée dans une forme didactique figée, constituée par des procédures d'enseignement comme le rappel, l'anticipation, les récapitulations, etc...

L'imprévu y a nécessairement sa place car comment savoir à l'avance qu'un terme ou un autre sera mal ou bien compris par un apprenant ? Qu'un apprenant va poser telle ou telle question ? On voit ainsi que le discours enseignant oscille entre figement et rapport à l'imprévu, entre immobilisme et mobilité. Dans ce mouvement interactionnel, il trouve sa dynamique cognitive et son caractère unique.

Ainsi, un enseignant a l'obligation de faire comprendre le sens de la langue enseignée mais ne peut jamais complètement se préparer à cette tâche car les productions langagières des élèves sont imprévisibles. Il lui revient d'improviser le commentaire qui convient, qui est lui-même dépendant des interactions qui le précèdent. Donc si l'enseignant peut, à peu près, prévoir son discours, ce qu'il va dire ou ce qu'il veut enseigner, dans les bornes temporelles d'une séance de cours, il ne peut en revanche en prévoir le déroulement exact, ni le rythme, ni le détail interactionnel, encore moins les énoncés dans leur forme et leur enchaînement :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

53. A<sub>2</sub> : madame/ il y a une seule chose que : qu'on a pas remarqué sur l'article.

54. E : toi tu l'as remarquée>

55. A<sub>2</sub> : oui

56. E : très bien oui :

57. A<sub>2</sub> : c'est que : Le journal c'est pour l'immigration || il parle heu il parle surtout de l'immigration xxxxx on peut pas rester en Algérie.

58. E : là tu parles de l'idéologie générale / du journal dans lequel est : écrit l'article oui ça peut :: influencer.

L'étudiant fait ici une remarque non prévue. Dans une telle situation, l'enseignant se trouve obligé d'improviser une décision : en différant la réponse, en éludant la question, ou on y répondant à chaud – bref il improvise. Il s'agit de l'apparition d'un fait interactionnel imprévu, et de ce qu'il déclenche chez l'enseignant, dans sa démarche et dans sa réflexion :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

66. E : voilà donc c'est bien / c'est une remarque MAIS / j'aurais voulu qu'on discute beaucoup plus de c qu'elle a dit parce qu'elle a dit des choses très intéressantes / premier élément elle a parlé t'as parlé de littérature / heu : la littérature heu : d'URGENCE.

67. A<sub>1</sub> : d'urgence ?

68. E : oui / c'est un concept il y a Monsieur X qui pourra vous dire énormément des choses là-dessus / donc la littérature de jeunesse est une littérature qui a apparue dans les années noires hein / c'est une littérature où justement on a besoin de dire des choses sur le coup des témoignages / sur le coup de l'action si on veut / donc c'était heu :: / on appelle ça une littérature d'urgence oui :: quelqu'un peut dire des choses Farida

Dans cet extrait, contrairement à l'extrait précédent, l'enseignant désire s'attarder sur la remarque imprévue et entraîner la classe dans la brèche de réflexion ouverte. Il arrive aussi que l'enseignant se trouve interrogé sur tel ou tel aspect du fonctionnement de la langue étrangère qu'il étudie ; des questionnements portent sur le lexique, la syntaxe, la morphologie, sur des questions de normes ou d'usage, etc. Le problème posé ici est, en premier lieu, comme nous venons de le souligner, celle du comportement de l'enseignant face à ces questionnements imprévus, mais il interroge, plus largement, les commentaires et explications métalinguistiques engagés dans de telles interactions. Ce type de situation d'improvisation, parfois fréquent dans l'interaction didactique, revêt certaines spécificités lorsqu'il s'agit d'enseignement / apprentissage des langues :

- d'une part, le statut de la langue et les questionnements sur la langue sont une des dimensions de cet enseignement, où fonctionnent double énonciation, bifocalisation et activité métalinguistique.
- d'autre part, en matière d'appropriation de langue étrangère, donc pour les apprenants, les questionnements et leur gestion renvoient au rôle institutionnel, au statut et à la fonction de l'enseignant, qui est censé savoir et guider.

La langue ou ses usages devient alors objet du discours et du questionnement. Si l'apprenant pose une question, c'est l'enseignant qui est censé détenir la réponse. Il ne peut donc se soustraire, dans ce paradigme et ces habitus (pour reprendre le mot de Bourdieu) à l'acte de répondre.

Les interactions suscitées par ces questionnements imprévus révèlent divers aspects des processus et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, et des interactions très variées apprenants-enseignants. Ces questionnements développent une activité réflexive chez les apprenants comme le soulignent Arditty & Vasseur :

*«En se posant tout haut, les questions qu'il pose tout bas, c'est-à-dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est-à-dire de développer plus efficacement son nouveau système linguistique ».* (Arditty & Vasseur, 1996 : pp 76-77). Et s'il n'aboutit pas à des réponses (dans une réflexion silencieuse) il sollicite l'enseignant pour remplir le vide créé par la question. Par ailleurs, la réaction de l'enseignant informe et développe sa compétence langagière.

## **2.2. Coopération des interactants et image de soi**

Même si l'enseignant tient les rênes de l'échange, celui-ci ne peut avoir lieu sans l'assentiment de tous les acteurs. Aucune interaction ne peut s'établir si les sujets ne sont pas d'accord pour parler l'un avec l'autre. Pour mener une interaction, quelle que soit la nature de la relation interpersonnelle qui s'installe, les sujets doivent s'admettre mutuellement comme partenaires. Dans la mesure où aucun sujet ne renonce à parler pour une raison ou pour une autre, l'interaction continue jusqu'à ce qu'elle aboutisse à la satisfaction du besoin de parler que se donne chacun. Même dans un cours de type magistral et rigide, il ne peut y avoir de parole sans interaction, ni d'interaction sans écoute. C'est la raison pour laquelle tout discours enseignant expérimenté vérifie régulièrement l'écoute de ses auditeurs, sans laquelle sa validité s'effondrerait d'elle-même.

Quelques approches proxémiques ou sociologiques, qui entre autre fondent les études interactionnistes, appréhendent le contact entre individus comme entrée

dans l'« espace » de l'autre ou comme « offense territoriale » (Goffman 1971, trad. française 1973 : 43) à l'égard du partenaire. Même si elles revêtent en classe une forme particulière, ces approches restent valables dans l'échange didactique.

Si l'interlocuteur ne réagit pas du tout à la parole produite, ou pas de manière à ménager sa propre « face négative » ainsi que la « face positive » mise en jeu par le locuteur, ces deux « faces » ne seront pas sauvées. Dans ce cas-là, les menaces potentielles restent intactes, ce qui est illustré par l'exemple suivant, déjà cité :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

22. E : la différence entre les deux textes xxx qu'est-ce qui est différent ? Ce qui nous importe ici/c'est voir d'abord comment un journaliste fait son travail de critique littéraire< Parce que à la limite un journaliste quel est son travail/

23. A<sub>2</sub> : c'est critique.

24. E : c'est collecter des informations : faire des enquêtes etc mais il a aussi le côté critique littéraire : le journaliste peut / hein peut heu .../ Voilà la deuxième façade du journaliste il peut faire le travail / hein de critique littéraire :: c'est ce qui a été fait ici / donc dans le travail d'Im. y a beaucoup de choses intéressantes mais y a beaucoup d'in : suffisances : à savoir un ou a du mal à cerner ce / ce double regard est-ce que tu peux le résumer, comme ça / est-ce que tu peux l'expliquer en deux trois mots.

L'enseignante met en jeu sa « face positive » qui valorise son statut savant, c'est-à-dire son image positive fondée sur la possession « idéale » du savoir langagier, lorsqu'elle impose quelque chose à l'apprenante (Wassila, stp quel est le rôle du journaliste). La sollicitation qu'elle adresse menace « la face négative » de l'apprenante, car elle oblige cette dernière à réagir ou à donner une réponse correcte. Il est à remarquer que la réaction non-satisfaisante de l'apprenante (c'est critique) entraîne l'enseignante à donner la bonne réponse (et donc à reprendre la parole) et à renforcer ainsi sa « face positive ». Mais on peut dire aussi que cette parole magistrale, qui valorise la face de l'enseignant, n'aurait pas pu éclore sans la réponse de A qui la met en valeur et lui permet d'exister.

### 3. L'engagement interactionnel

Comment se marque l'activité linguistique ? Se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication et d'activités d'apprentissage. L'expression de cet engagement se traduit en actes concrets et obéit à des convenances propres à la situation. Il est marqué notamment sur le plan interactionnel, discursif et actionnel. Nous remarquons aussi que l'engagement présente plusieurs types. Les questions directes, nombreuses, ne constituent pas la seule ressource. On recense également des amorces comme dans l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

32. E : avec l'auteur et / le deuxième c'est un FRANCAIS.
33. A<sub>2</sub> : francais.
34. E : donc c'est un regard / heu : comment.
35. A<sub>2</sub> : étranger.

En 34, l'enseignant faut attendre un mot prévu, sollicitation à laquelle répond A, qui avait déjà répondu à la sollicitation de 33 marquée par l'insistance sur le mot « *français* » en le répétant : c'est à une sorte de répétition théâtrale et d'accord de coopération que nous assistons, plus qu'à des échanges sur un contenu littéraire. On peut remarquer que les modalités d'apport d'information et de sollicitation à mobiliser des connaissances en mémoire sont massivement présentes dans notre corpus. Les types de sollicitations, eux, semblent plus diversifiés qu'ils ne le sont hors d'un cadre d'apprentissage institutionnel. L'examen de l'ensemble du corpus fait apparaître le primat des questions et des exemples sur toute autre modalité d'exposition à la langue et de mobilisation des connaissances langagières.

Les actes de parole sont ainsi limités, connus, reconnus, et redondants : mais cette reconnaissance signe en même temps l'engagement des interactants dans le même acte interactionnel accepté. Comment analyser, dans cette optique, les énoncés inachevés ?

### 3.1. La fonction d'incitation : l'énoncé inachevé

Nous relevons dans notre corpus dit formel un aspect de important d l'échange maître-élève : il s'agit de la présence d'énoncés inachevés. Ils peuvent apparaître dans le discours des apprenants comme dans celui de l'enseignant. Dans ce dernier cas, comme on l'a vu précédemment, l'énoncé inachevé, marqué par une intonation montante et suspendue, fait attendre une fin formulée par la classe ou un élève. Il veut simuler le dialogue par l'alternance des voix énonciatives, sans pour autant que cela coupe le fil du discours. Mais le plus souvent, l'énoncé inachevé marque le discours des apprenants. Il prend alors un autre sens.

Ces ruptures sont dues soit à des interruptions provoquées par un autre apprenant, soit à des hésitations, soit à une apparente volonté du locuteur de s'interrompre pour faire parler l'autre. C'est l'intonation qui sert généralement de base pour cette distinction. En effet nous avons porté notre intérêt sur des énoncés inachevés, récurrents dans notre corpus, provoqués par des pannes lexicales et par les hésitations que marque le locuteur lorsqu'il tente de définir un lexème qui lui manque en en dessinant les contours syntaxiques et / ou sémantiques.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

115. A<sub>3</sub> : il y a une autre description d'un personnage inconnu heu : il avait une heu : une tête blanche avec des : des yeux lumineux de : de feu/ heu : comme il a décrit le son de cet inconnu comme un son heu : indistinct un murmure heu plaint heu je sais pas comment dire *chaki*  
116. E : plaintif de la plainte il se plaint

La panne lexicale est ici exemplaire dans le sens où elle est doublée d'une double marque métalinguistique chez l'apprenant. En effet d'une part A se rend compte de sa lacune en arrêtant le fil de son discours, mais en plus il désigne ce manque par le commentaire « *je ne sais pas comme dire* », et il en double la demande par la traduction en arabe : il transforme donc sa lacune en une demande explicite vers l'enseignant, qui peut alors lever la difficulté pour que le discours reprenne son cours.

Une première approche de ces énoncés nous montre que les apprenants et l'enseignant peuvent être à l'origine de ces inachèvements. Quand l'énoncé inachevé dans le discours de l'apprenant vient à la suite d'une panne lexicale ou grammaticale, l'enseignant prend parfois l'initiative de reprendre l'énoncé inachevé pour inciter l'apprenant à reprendre la parole :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

13. A<sub>2</sub> : elle a résumé :
14. E : elle a résumé les deux :: les deux :: articles
15. A<sub>2</sub> : articles

Les apprenants répondent à l'invitation de l'enseignant par un énoncé inachevé destiné généralement à achever l'énoncé initiateur de l'enseignant. Ce dernier réagit alors à l'énoncé inachevé de l'apprenant par un autre du même genre pour l'inviter à poursuivre et à trouver la bonne réponse. Dans ce qui suit, on verra que le début de l'intervention enseignante est une évaluation de ce qui vient d'être dit, qui rend tu coup inutile sa répétition : il n'y a donc inachèvement que si on considère l'énoncé tout seul, mais si on l'intègre dans le fil de l'interaction, il n'y a pas d'inachèvement :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

66. E : voilà donc c'est bien / c'est une remarque MAIS>/ J'aurais voulu qu'on discute beaucoup plus de c qu'elle a dit parce qu'elle a dit des choses très intéressantes / premier élément elle a parlé tu as parlé de :> de littérature: de :: d'URGENCE
67. A<sub>1</sub> : d'urgence>

Ces énoncés se caractérisent souvent du point de vue linguistique par des ruptures syntaxiques. Il leur manqué un mot ou un syntagme, mais parfois aussi une syllabe :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

34. E : donc c'est un regard / heu : comment> étran>
35. A<sub>2</sub> : étranger
36. E : ETRANGER.

La simple reprise du mot, avec une intensité d'accent, évalue positivement la réponse. D'un point de vue discursif, ces énoncés inachevés dépendent des tours de paroles précédents. Ils sont destinés généralement à être achevés par l'apprenant. D'un point de vue perceptif, ces énoncés restent dans la plupart des cas suspendus, c'est-à-dire non terminés au niveau intonatif. Ils ont, dans tous les cas, une place forte dans la dynamique des interactions et leur enchaînement. Notre démonstration souligne, on le retiendra, qu'un énoncé inachevé n'est pas un énoncé fautif ou stigmatisant une lacune : il peut tout à fait répondre à une stratégie communicationnelle ou emprunter son achèvement à la suite des interactions, dont il faut chercher alors l'achèvement dans une unité plus vaste qui couvre plusieurs énoncés et tours de parole, et ne se limite pas à un seul énonciateur.

### *3.2. Les reformulations*

Nous avons constaté, lors de notre enquête, que les reformulations témoignent de l'effort que le locuteur doit faire pour produire un énoncé en vue d'assurer l'intercompréhension en cours de l'échange. Loin de traduire des maladroites, sinon des fautes, les actes de reformulations participent à la réussite d'opérations de constitution du problème à résoudre, voire aider l'enseignant pour faire avancer son cours. Ils sont utilisés autant par l'enseignant que par les apprenants, et dans les corpus A et B.

Les extraits suivants sont significatifs ; ils montrent clairement comment l'enseignant fait avancer son cours, en reformulant les propos de ses apprenants. Les reformulations constituent également une stratégie d'explicitation (adoptée souvent par l'enseignant) :

- Extraits tirés du corpus A<sub>2</sub>

59. A<sub>2</sub> : C'est dans : l'article comme quoi heu heu la la majorité des : des personnages dans ce roman peuvent partir et : laisser l'Algérie comme elle est :

60. E : Non, mais c'était UN SEUL personnage qui voulait partir les autres heu :: \ **je vais expliquer l'idée** : l'idée de

de Y. / **c qu'elle veut dire** c'est que idéologie générale du journal parce que c'est journal intitulé/

61. A<sub>1</sub> : hommes et migration.

62. E : HOMMES et Migration **c'est-à-dire** SI on a écrit / si on a fait ce compte - rendu / de ce roman c'est parce qu'on parle d'immigration c'est un détail important ou pourquoi pas donc / si on a pris si on a fait cet article parce qu'il ya justement le l'élément de / Migration.

25. A<sub>2</sub>: dans le premier heu :: texte Rachid Mimouni est journaliste bas » sur les événements

26. E : oui

27. A<sub>2</sub>: entre les personnages

28. E : oui

29. A<sub>2</sub>: et dans le deuxième texte il critique heu :

30. E : c'est-à-dire le premier on trouve la critique de Mimouni par contre dans le deuxième / le : le deuxième journaliste il a été beaucoup plus sévère avec / heu :

On pourrait même désigner cette habitude langagière comme un « geste professionnel » car l'enseignant en use pour faire le lien régulier entre l'individu et la classe, pour relayer son propos. Souvent la voix devient plus forte et il se charge parfois de compléter un énoncé sémantiquement incomplet.

### ***3.3. Les répétitions***

Dans le même ordre d'idées, nous avons observé le mécanisme des répétitions dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, en donnant à la répétition le sens large de reproduction verbale de tout ou partie d'un segment. S'inscrivant dans les activités de reprise parmi lesquelles on peut citer, entre autres, la reformulation, la répétition s'en distingue au niveau formel dans la mesure où la reformulation implique une certaine conservation du sens, mais avec modification de ses constituants linguistiques, alors que la répétition reprend les termes de l'énonciateur.

Dans le cadre de la réflexion sur les méthodes d'enseignement/ apprentissage d'une langue, Puren (1988) souligne que, si l'on a reproché quelquefois à la répétition de s'inscrire dans un courant pédagogique béhavioriste, ses vertus

heuristique et mnémotechnique pour la fixation de certains mécanismes linguistiques restent évidentes (Gaonac'h, 1987). Il va de soi, cependant, qu'elle joue un rôle à un autre niveau dans la classe de langue puisqu'il suffit d'observer n'importe quelle interaction pour la voir affleurer, de façon quasi systématique. Nous remarquons que les apprenants procèdent, le plus souvent, à une répétition par extraction (Vion, 1986) d'un segment énoncé par l'enseignant, elle est donc hétéro-initiée. Par ce moyen l'apprenant non seulement sollicite une explication, mais aussi ratifie une correction de l'enseignant comme le montre les deux extraits suivants :

- Extraits tirés du corpus A<sub>1</sub>

118. A<sub>4</sub> : heu je choisis heu :

119. E : J'AI choisi (*insistant sur la conjugaison*)

120. A<sub>4</sub> : j'ai choisi le premier travail (*conjugue le verbe correctement*)

349. A<sub>7</sub> : commençons aussi la comparaison pour bien heu : di : décorer son style prenons :: l'exemple de :: (lecture de l'exemple)/ le titre est attachant et semblait avec le : le contenu de cette nouvelle// la conclusion les différents nouvelles heu : du de Guy de Maupassant

350. E : les différentes (*insistant sur la dernière syllabe*).

351. A<sub>7</sub> : les différentes/ nouvelles de Maupassant montre son savoir qui écrit avec un style : très simple et : compréhensible/ pour cela Maupassant a osé des mots qui qui heu : des mots qui sont contraintes ainsi que : son style est décroissant car il décrit heu : la région de : heu : de Ouargla donc il a mis des mots et des : descripteurs heu des expressions correspondant au nouvelle/ c'est pour cela on peut dire que Guy de Maupassant/ heu : fait une sélection des mots et des expressions pour que le sens de cette nouvelle soit convenable et tout : et tout ça montre l'intelligence de : de cet écrivain (prenant en considération l'accord de l'adjectif).

On observe, entre 188 et 120, une double répétition, la première jouant la correction, et la deuxième jouant l'assentiment de l'apprenant, qui s'approprie la forme corrigée. Le principal souci de l'enseignant, quand il répète, est de gérer l'échange verbal et d'assurer l'apprentissage linguistique. Il peut aussi s'agir d'étayage affectif ; il s'agit parfois d'intervention corrective sur un énoncé de

l'apprenant ou d'une médiation entre l'apprenant produisant un énoncé peu compréhensible et les autres apprenants pour clarifier le sens :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

115. A<sub>3</sub> : il y a une autre description d'un personnage inconnu heu : il avait une heu : une tête blanche avec des : des yeux lumineux de : de feu/ heu : comme il a décrit le son de cet inconnu comme un son heu : indistinct un murmure heu plaint heu je sais pas comment dire

116. E : plaintif de la plainte il se plaint

On observe e, 116 que la répétition sert de prétexte à un apport de savoir lexical, une information étymologique. Le second souci de l'enseignant reste la facilitation de l'accès à l'input pour les apprenants ; il s'agit souvent d'une explication (plaintif de la plainte il se plaint), une correction, une synthèse ou un rappel. Il est à noter aussi que la répétition réparatrice de l'enseignant est immédiate (intervention corrective produite tout de suite après l'énoncé « fautif » de l'apprenant).

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

433. A<sub>9</sub> : les adjectifs/ nombreux sont les adjectifs qui ont : installé la le : fantastique xxx citons à titre d'exemple effroyable affreux évo évocontable

434. E : EPOUvantageable

435. A<sub>9</sub> : épouvantageable/ mortel/ furieux/ incompréhensif etc xxxx pour que le fantastique soit:// il ne suffit pas : de : d'évoquer l'inexplicable au milieu de : l'ordinaire/ il faut par contre les entrechoquer.

Les apprenants répètent à la fois pour travailler la langue mais aussi pour intervenir dans la conversation. La concurrence entre répétition didactique immédiate et degré de participation des apprenants aux activités de classe est notable : face à une implication active des apprenants à l'interaction, le nombre de répétitions de l'enseignant baisse sensiblement. Se dessine ici un des plus grands paradoxes de la classe de langue : par la répétition, l'enseignant favorise potentiellement l'accès à la langue, mais entrave la participation des apprenants.

Kramersch (1991 : 57) affirme même: « *L'usage abusif par le maître de la question et de la répétition comme suite à une suggestion qui se voulait communicative [...] pourrait s'expliquer par la nécessité qu'il éprouve de maintenir le contrôle sur la conduite du discours.* ». En effet, par ses répétitions et reformulations constantes, s'il montre son attention à l'apprenant, l'enseignant montre aussi qu'il garde la main mise sur la langue et l'interaction, ce qui peut, du même coup, restreindre l'espace de liberté discursive, et même linguistique, des apprenants.

Nos observations dans les classes montrent que la répétition s'y trouve impliquée à la fois dans l'apprentissage/ acquisition et dans la dynamique de l'interaction de classe.

### *3.3.1. Répétitions et apprentissage*

Selon Krashen (1985), le facteur le plus important dans le développement de la compétence en L2 est l'exposition aux données de la langue cible. Or, nos observations montrent que, lorsqu'un problème de communication survient entre des partenaires engagés dans l'interaction en classe, il se produit des modifications du cours interactionnel qui visent à la compréhension du message.

A cause de l'asymétrie de compétences linguistiques entre partenaires, ces modifications peuvent entraîner, entre autres, un travail sur la connaissance, ce qui pourrait favoriser l'apprentissage linguistique. Pour que la connaissance fournie par l'enseignant soit efficace, il faut qu'il y ait 'prise' (reprise totale ou partielle de par l'apprenant) puis 'saisie'. Il s'agit de la « capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue » (Py, 1994 : 146). Pour favoriser la saisie, il faut, selon Krashen (par exemple, 1985), que l'élément soit compréhensible. Cette condition d'intelligibilité de la donnée est une condition nécessaire mais non pas suffisante pour permettre le traitement par l'apprenant. Dans certains cas, la répétition permet d'apporter une solution facile et courante au problème d'intercompréhension, des exemples nombreux en témoignent.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

396. E : d'où vient la peur dans le premier récit elle vient d'où  
397. A<sub>9</sub> : silence  
398. E : pourquoi il a peur le narrateur dans le premier récit  
399. A<sub>9</sub> : silence  
400. E : il a peur de quoi  
401. A : (*ensemble*) xxxx  
402. E : de :  
403. A<sub>9</sub> : tambour

Cependant on peut se demander s'il s'agit ici d'une reformulation ou d'une répétition, dans la mesure où l'enseignant reprend sa propre phrase dans une forme différente, même si certains mots (*peur, premier récit*) sont répétés, mais dans un ordre et une syntaxe différents. Bien que rien ne permette de savoir ce qui bloquait l'apprenant dans la question de l'enseignante (Bremer, 1996), c'est la répétition presque à l'identique qui permet à A<sub>9</sub> de répondre à la question. La répétition fournie (Krafft et Dausendschön-Gay, 1993 et 1994) permet à la séquence sonore d'être décodée par A<sub>9</sub> et donc fait progresser l'interaction. Par ailleurs, plusieurs phénomènes peuvent intervenir simultanément :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

76. A<sub>1</sub> : il y a un élément très important / qui attire l'attention dans cette nouvelle / et : qui se trouve rarement dans les autres nouvelles qui est l'utilisation de : l'ironie  
77. E : l'ironie vous savez ce que ça veut dire l'ironie  
78. A : (*ensemble*) non  
79. E : non/ c'est d'une manière indi  
80. A : direct  
81. E : INdirect c'est-à-dire on donne le contraire de son sens et on peut dire le contraire hein : dire par exemple/ oh que la salle est vide>/ pour dire en réalité que la salle est :  
82. A : (*ensemble*) pleine

Le problème d'intercompréhension porte ici sur le mot ironie qu'un apprenant vient d'utiliser mais que certains de ses camarades ne comprennent pas. Pour expliquer le mot, l'enseignante donne un exemple : (dire par exemple/ oh que la salle est vide>/ pour dire en réalité que la salle est :). Comme l'enseignante doute

que son exemple soit compris par tous les apprenants, elle procède à une explicitation de l'exemple.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

E : est est pleine à à craquer/ c'est -à- dire y a tellement oh la salle est vide aujourd'hui c'est - à - dire qui y a beaucoup de:/ de monde donc est-ce que : c'est ça l'ironie

N'étant pas toujours en mesure d'identifier précisément la cause du problème, l'enseignant, de son côté, peut continuer à tenter de clarifier, parfois de façon exagérée, ce qui n'est pas sans danger (l'enseignante persiste dans une répétition explicative inutile et ralentit le déroulement de l'interaction.). La répétition en classe de langue peut intervenir dans les tentatives que font les partenaires pour se comprendre. Cette reprise peut se faire à l'identique ou bien être relayée par d'autres modalités : vocale et/ou gestuelle et prendre ainsi la forme d'un discours aménagé. Elle peut donc faire partie du dispositif de l'enseignant pour rendre la séquence sonore compréhensible, ce qui ne garantit pas toujours la saisie par l'apprenant de l'objet de négociation. Bien que constituant un moyen efficace, la répétition peut s'avérer inefficace si l'enseignant ne localise pas bien l'élément qui pose problème à l'apprenant, ou s'il se focalise sur un apprenant en difficulté, alors qu'une majorité a compris et attend.

Généralement, c'est celui qui écoute, et non pas celui qui parle, qui contrôle la compréhension. Si donc l'apprenant, par décodage et analyse, parvient à comprendre les différents constituants d'un énoncé, il peut arriver alors à une compréhension. Le processus de saisie chez l'apprenant sera activé ensuite de lui-même, mais sa réussite dépendra du niveau d'analyse auquel il est parvenu. L'extrait suivant montre un exemple de compréhension, ce qui est rarement observable en classe.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

13. E : oui très bien ça on l'a dit on a dit on a dit heu: qu'est-ce qu'on a dit qui est-ce qui peut me rappeler ça on a dit: heu: est-ce qu'on est en plein fantastique avec Maupassant

14. A : (*tous ensemble*) non : non :

15. E : il s'agit de faire quoi
16. A : (*tous ensemble*) xxxxx
17. E : prenez la parole individuellement oui mademoiselle
18. A<sub>2</sub> : de faire heu : de faire heu : une in : introduire heu :  
bru heu brutale dans la vie rielle REelle.
19. E : très bien donc / d'introduire brutalement le  
fantastique dans la vie / réelle
20. A<sub>2</sub> : réelle

Ici la répétition sert de révélateur de la compréhension et d'évaluation. Cela va dans le sens de Corder : « *Pour qu'il y ait entrée, il ne suffit pas de présenter en classe une certaine forme linguistique à un apprenant: en effet, l'entrée est en réalité 'ce qui entre', et non ce que le programme prévoit, et tout porte à croire que c'est l'apprenant qui contrôle cette entrée ou plus précisément cette 'saisie'.* » (Corder 1980 : 12).

A travers cet extrait, nous constatons que la répétition n'est pas ce qui permet à l'apprenant de comprendre mais bien à l'enseignante de constater qu'il y a eu compréhension de la donnée, que l'apprenant en a contrôlé l'entrée, et de le signaler à la classe. L'examen de la répétition, dans notre corpus, permet de comprendre comment l'enseignant et les apprenants procèdent pour faciliter au groupe ou se faciliter l'accès au sens. Pour l'enseignant, la conduite répétitive favorise la focalisation de l'attention des apprenants sur le segment répété, (le segment répété ne doit pas être connu des apprenants et le problème de l'apprenant doit être correctement localisé par l'enseignant). La répétition est en effet, une sorte de repère pour l'apprenant grâce à sa stabilité formelle. Il permet aux apprenants de se raccrocher au fil du discours, comme on se raccroche à une prise en escalade.

### 3.3.2. Répétitions et négociation du sens

Pour susciter des séquences de négociation, l'enseignant peut favoriser davantage les demandes de confirmation ou de clarification plutôt que faire répéter ses propres énoncés par les apprenants (ce que nous avons constaté). Cependant, si l'on se place du point de vue de l'apprenant, la répétition constitue un procédé peu coûteux du point de vue cognitif et linguistique, pour initier la négociation du sens :

il suffit de répéter le segment non compris avec le contour intonatif du questionnement, comme le fait cet apprenant.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

97. A<sub>3</sub> : dans cette nouvelle il présente les évènements selon une : une méthode qui : qui reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu : rationalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : HALLUCINATOIRES

99. A<sub>3</sub> : hallucinatoires>

100. E : ça vient de : halluciner

101. A<sub>3</sub> : ah : halluciner dont il souffrait/ heu : j'ai fait un petit peu le travail heu

A<sub>3</sub> ne comprend pas le mot hallucinatoire, mais ne dispose pas des moyens communicationnels pour poser une question du type « hallucinatoire, qu'est-ce que ça veut dire ? ». Sa seule ressource pour signaler l'incompréhension est cette question minimale par répétition du mot posant problème, suivie d'une intonation montante. Effectivement, le signal est compris et le problème résolu.

### 3. 3. 3. *Répétitions et rapports de places*

Dans un souci méthodologique, Matthey (1996) tente de distinguer dans l'interaction les différents niveaux d'analyse qui sont pertinents pour l'étude de l'acquisition. S'inspirant de la théorie des niveaux d'analyse de Doise (1983) en psychologie sociale, elle les applique à l'analyse d'interactions concrètes, se dotant ainsi d'outils permettant de mieux distinguer les différentes dimensions sociales à l'œuvre dans l'interaction : processus intra-individuels, processus interindividuels, position sociale des sujets en dehors de la situation expérimentale proprement dite et croyances, représentations, etc. En ce qui concerne la position sociale du sujet, la répétition peut être interprétée comme un indice de positions identitaires (ou statuts) occupées par les interlocuteurs. Selon Matthey, dans une conversation entre natifs, l'imitation stricte du partenaire peut ne pas être bien acceptée parce qu'elle menace la face de ce dernier, alors que dans la classe de langue, elle est sollicitée. C'est là une distinction forte entre nos deux corpus.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

286. A<sub>5</sub>: xxx la description des personnages/ Maupassant à décrit les personnages heu les personnages d'une d'une façon heu : mini minitieuse heu :<  
287. E : minitieuse>  
288. A<sub>1</sub> : minutieuse  
289. A<sub>5</sub> : minutieuse et implacable comme heu : xxx  
290. E : plus fort

L'enseignante n'arrive pas à comprendre A<sub>5</sub> du fait d'une prononciation erronée de minutieuse. A<sub>1</sub> recode la production de A<sub>5</sub> et la rend ainsi compréhensible en se substituant à A<sub>5</sub>. En retour, en répétant, A<sub>5</sub> marque son acceptation de la proposition de A<sub>1</sub> et par là même la place d'expert que son camarade a occupée. La collaboration en trio aboutit, enfin, au partage de l'objet négocié par les participants. L'interaction peut alors continuer, chacun ayant repris sa place interactionnelle habituelle, dont les rapports ont été momentanément bouleversés.

#### 3.3.4. Répétitions et tours de parole

Les apprenants avancés utilisent la répétition en tant que stratégie conversationnelle. Il est à noter que le chevauchement de parole contribue aussi à s'imposer pour celui qui en use. On voit ainsi que chez les étudiants avancés la répétition est maniée avec maîtrise, de façon diversifiée et avec des intentions variées. Les apprenants utilisent aussi parfois la répétition pour manifester leur adhésion à ce que dit leur interlocuteur :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

103. A<sub>3</sub> : les personnages de cette nouvelle sont le paysan son guide les deux fils le vieux homme les deux femmes et le chien  
104. E : le vieil homme>  
105. A<sub>3</sub> : le vieil homme> et le chien/ la description de ces personnages est :  
106. E : et les deux jeunes filles

Dans cet extrait, l'enseignante procède à une correction (« *vieil homme* » au lieu de « *\*vieu homme* »). A<sub>3</sub> signale sa compréhension à l'enseignante en répétant immédiatement après elle le segment qu'elle énonce. Cela est bien visible dans sa

reprise le vieil homme qu'il prononce avec une intonation montante, calquée sur celle de l'enseignante.

Pour Arditty (1987 : 51-52), il s'agit de répétitions en écho, le plus souvent réduites et constituant à elles seules un tour de parole pour « *indiquer à l'autre, le plus brièvement possible, sans véritablement l'interrompre, que l'on sait ce qu'il dit et qu'il peut poursuivre* ». Ainsi le déroulement interactionnel se poursuit sans encombre, l'apprenant signalant continuellement sa compréhension à l'enseignant et vice versa comme le montrent les deux extraits suivants.

- Extraits tirés du corpus A<sub>1</sub>

171. E : OR aujourd'hui/ au 21<sup>e</sup> siècle on apprend que c'est un phénomène réel

172. A : (*ensemble*) réel

173. E : REEL/ un petit peu pour contredire heu : donc si Maupassant est là aujourd'hui on aurait pu lui dire écoutez Maupassant vous vous êtes trompé donc ce bruit là existait réellement c'est pas un:/ mirage

174. A : (*ensemble*) mirage

175. E : voi:là oui

8. A<sub>2</sub> : elle s'est basée sur la presse

9. E : elle s'est basée sur la presse

10. A<sub>2</sub> : le rôle de la presse

11. E : le rôle de la presse

12. A<sub>3</sub> : madame : elle a parlé des personnages que :

13. A<sub>2</sub> : elle a résumé : heu :

14. E : elle a résumé les deux :: les deux : articles

15. A<sub>2</sub> : articles

Les répétitions observées révèlent comment les apprenants les utilisent à des fins interactionnelles. L'apprenant peut s'en servir pour initier une négociation de sens, modifiant ainsi le cours interactionnel. La contribution répétitive favorise la fluidité de l'échange et reflète une double compétence à la fois linguistique et communicative. La répétition prend donc des fonctions différentes chez les enseignants et chez les apprenants. Cela permet de réfléchir aux relations entre apprentissages linguistique et communicationnel.

Tout d'abord pour l'apprentissage linguistique, la répétition permet à l'enseignant, dans ses activités correctives et explicatives, de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation, et à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale. Certains apprenants, disposant d'une palette d'outils plus large que les autres, continuent à utiliser la répétition dans leur travail sur la langue. Ces apprenants peuvent aussi utiliser d'autres recours, comme la reformulation ou encore la demande explicite de clarification.

Chez ces apprenants, la répétition apparaît dans des activités liées à l'apprentissage communicationnel, au cours d'interactions entre pairs ou avec l'enseignant. Dans les échanges en salle de classe, les meilleurs apprenants, au même titre que les natifs, utilisent la répétition à des fins discursives, métadiscursives ou métacommunicationnelles au fur et à mesure que leur compétence linguistique s'accroît. Ils interviennent ainsi, de façon autonome, sur le thème de la conversation, sur le déroulement de l'interaction et sur leur positionnement et leur rôle dans l'interaction conversationnelle :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

440. E : voilà hein/ c'est pas : cohabiter pacifiquement les deux non/ il s'agit de : d'intrusion BRUTE  
441. A : (*ensemble*) brutale  
442. E : brutale voilà c'est ÇA heu : oui :  
443. A<sub>9</sub> : (*silence 5s*) il faut par contre les entrechoquer faire naître une autre tension entre les deux pour que le fantastique soit/ encore ça n'est pas tout ce n'est pas tout// (*silence 4s*) il conte bien la manière/ dont la manière dont : son:// (*8s*) il compte bien la manière dont : dont : dont la : dont:/ c'est pour dire heu : la manière de représenter les faits de : de de ce récit  
444. E : oui  
445. A<sub>9</sub> : ça compte heu : ça compte :// heu de : de mettre heu : de mettre en re : pour heu :  
446. E : c'est pas grave  
447. A<sub>9</sub> : de mettre en RELief le doute/ pour mettre afin de mettre en relief le de doute l'angoisse le : l'incertitude à travers heu : un champ lexical propre heu au fantastique  
448. E : hum hum

449. A<sub>9</sub> : enfin l'auteur doit faire face au/ heu : l'auteur doit faire face au re raisonnement de lecteur/ il doit le convaincre.

En 442, l'enseignant approuve par la répétition (« *brutale, voilà c'est ça* »). Puis l'apprenant utilise à plusieurs reprises des répétitions dans un tout autre but : 4 fois « *manière* » en 443, « *ça compte* » 2 fois en 445, « *mettre en relief* » 2 fois en 447 et « *l'auteur* » en 449, qui montrent une difficulté à faire avancer le discours. Conjuguées aux silences dans les prises de parole, ces répétitions sont des auto-répétitions puisqu'elles portent sur des termes de l'énonciateur lui-même dans son propre énoncé. Elles sont sans doute une façon de réfléchir, sans couper le cours de sa parole, à ce qu'il va dire ou à la façon de le dire. Elles se combinent souvent avec des énoncés inachevés et permettent donc de circonscrire des zones d'incertitude quand au contenu du message à transmettre ou à son encodage linguistique. Dans notre exemple, l'enseignant sent cette fragilité du discours, et soutient l'effort linguistique par des signes verbaux ou para verbaux encourageants : « *heu, oui, oui, c'est pas grave, hum hum* », en 442, 444, 446 ou 448.

En dépit de l'intérêt qu'a la répétition en didactique des langues, nous avons constaté que, quand il se trouve confronté à l'incompréhension des apprenants, l'enseignant opte plus souvent pour la reformulation que pour la répétition. Certes, la reformulation de l'enseignant peut éclairer l'apprenant sur le sens, mais elle présente le danger de détourner l'attention de l'apprenant du segment verbal reformulé. Au contraire, la répétition, tout en présentant l'avantage d'une focalisation stable sur le segment verbal, offre aussi l'avantage d'être polyvalente et multifonctionnelle, comme l'ont montré les extraits de notre corpus.

On voudrait terminer en chapitre en insistant sur les déséquilibres interactionnels qui marquent la classe de langue, tout en assurant, paradoxalement et par là-même, des acquisitions langagières.

## 4. Déséquilibre interactionnel et retombées linguistiques

### 4.1. Relations inégales en classe de langue

Tout rapport de place entre les divers participants d'une interaction est complexe. Vion oppose « 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 (1992) appelle les « taxèmes »<sup>54</sup>.

Dans notre corpus, le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : l'enseignant occupe la position « haute » que lui confère l'institution et les apprenants une position basse (Bigot 1996). Mais à l'intérieur de ce cadre interactif déterminé, s'ouvre un espace interactif où le rapport de place est remis en jeu, comme vient de le montrer un exemple précédent. Nous avons remarqué des exemples de taxèmes qui visent, dans le corpus, à rééquilibrer la relation inégalitaire. Dans l'exemple suivant, nous relevons un taxème verbal (tutoiement et excuse de la part de l'enseignant) :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

53. A<sub>2</sub> : Madame il y a une seule chose que : qu'on a pas remarquée sur l'article.

54. E : toi tu l'as remarquée.

55. A<sub>2</sub> : oui.

56. E : très bien oui.

57. A<sub>2</sub> : c'est que : le journal c'est pour l'immigration || il parle heu il parle surtout de l'immigration xxxx on peut pas rester en Algérie.

58. E : là tu parles de l'idéologie générale / du heu du journal dans lequel est : écrit l'article ou ça peut :: influencer dans la mesure ou

59. A<sub>2</sub> : C'est dans : l'article comme quoi heu heu la la majorité des : des personnages dans ce roman peuvent partir et : laisser l'Algérie comme elle est :

60. E : Non, mais c'était UN SEUL personnage qui voulait partir les autres heu :: \ je vais expliquer l'idée : l'idée de de

---

<sup>54</sup> . 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.

Y./ c qu'elle veut dire c'est que idéologie générale du journal parce que c'est journal intitulé/

61. A<sub>1</sub> : hommes et migration.

62. E : HOMMES et Migration c'est-à-dire SI on a écrit / si on a fait ce compte - rendu / de ce roman c'est parce qu'on parle d'immigration c'est un détail important ou pourquoi pas donc / si on a pris si on a fait cet article parce qu'il ya justement le l'élément de / Migration.

63. A<sub>2</sub> : oui mais : c'était pour le : le

64. E : oui oui oui mais on t'accuse de rien désolée.

65. A<sub>2</sub> : Non non je discute.

L'enseignant est souvent contraint de produire divers taxèmes de position haute (interrompre les énoncés des apprenants, et donc le développement thématique de l'interaction, pour faire un commentaire métalinguistique); il rappelle ainsi la spécificité de son rôle interactionnel. L'enseignant structure également l'interaction et gère le cadre participatif. D'après Bange, le fait que l'ouverture et la clôture des séquences (petites ou grandes) ne soient pas négociées entre les participants mais imposées par l'un d'eux (l'enseignant) est spécifique de l'interaction didactique. Ici les taxèmes consistent dans l'approbation de 56 et la non approbation de 60, l'explicitation en 58, la reprise de sens en 60, la fonction métalinguistique en 62, la réparation de face en 64.

Outre la structuration de l'interaction et l'organisation de ses cadres participatifs, l'enseignant gère aussi l'intercompréhension entre les apprenants. Dans ce cas, il peut demander à un étudiant de reformuler ses propos ou il se substitue au locuteur pour reformuler un énoncé dont il suppose qu'il pose un problème de compréhension aux autres de la classe.

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

45. A<sub>3</sub> : le premier article parle beaucoup de cette période des / des années des années noires de l'Algérie alors que le deuxième article

46. E : qu'est-ce que t'entends par premier qu'est-ce que t'entends par deuxième > on a pas compris.

Les interactions verbales en classe de langue ont en effet leurs propres règles et leurs propres contraintes, établies par la situation de communication de nature didactique d'une part, et par le type d'interaction essentiellement complémentaire (Vion, 1992 :129) d'autre part. Ce type d'interaction se définit à partir d'un rapport de places asymétriques, comme déjà dit. Ainsi, dans la situation observée, il existe un écart entre le rôle institutionnel qu'occupent l'enseignant et celui qu'occupent les apprenants. Cet écart s'affiche également sur le plan de la maîtrise de la langue à apprendre, les formes linguistiques utilisées et la longueur des prises de parole.

La distribution de la parole se fait en effet en fonction du rôle institutionnel que chacun des interactants recouvre. Aussi l'enseignant occupe-t-il le temps de parole quantitativement plus que les apprenants. Quant au réglage des tours de parole c'est toujours l'enseignant qui désigne qui doit parler.

S'il est vrai que l'enseignant détient, règle et provoque la parole, il vrai aussi qu'en même temps il s'efforce de s'adapter au niveau de son public. Ainsi les stratégies verbales mises en œuvre par l'enseignant montrent la façon dont il canalise les productions des apprenants vers l'objectif recherché, mais aussi la manière dont il modifie, module, refocalise lorsque les apprenants détournent l'objectif principal, par des reprises, reformulations, explicitations, ajouts d'informations

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

53. A<sub>2</sub> : Madame il y a une seule chose que : qu'on a pas remarquée sur l'article.

54. E : **toi tu l'as** remarquée.

55. A<sub>2</sub> : oui.

56. E : très bien oui.

57. A<sub>2</sub> : C'est que : le journal c'est pour l'immigration || il parle heu il parle surtout de l'immigration xxxx on peut pas rester en Algérie.

58. E : **là tu parles de** l'idéologie générale / du heu **du journal dans lequel est : écrit l'article** ou ça peut :: influencer dans la mesure ou

59. A<sub>2</sub> : C'est dans : l'article comme quoi heu heu la la majorité des : des personnages dans ce roman peuvent partir et : laisser l'Algérie comme elle est :

60. E : **Non, mais c'était UN SEUL** personnage qui voulait partir les autres heu :: \ **je vais expliquer** l'idée : l'idée de de Y. / c qu'elle veut dire c'est que idéologie générale du **journal parce que c'est** journal intitulé/

On a souligné en gras dans l'extrait ci-dessus les phénomènes d'adaptation au public, que seuls peut utiliser un enseignant dans la classe et qui seraient inimaginables dans la bouche d'un apprenant. De leur côté, les apprenants se soumettent aux règles communicatives de la classe en les isolant des règles communicatives qu'ils adoptent en dehors de la classe, comme on le verra dans le chapitre suivant.

#### *4.2. Divergences de « compétences de communication » entre les interactants*

La divergence de compétence linguistique entre les sujets est souvent repérée par la manifestation d'un problème de compréhension. Cette manifestation est marquée par le mot : *comprendre* utilisé à la forme négative ou par ses équivalents sémantiques. On voit le phénomène dans les deux exemples suivants :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

48. E : quand il est dans la narration les phrases sont comment

49. A<sub>2</sub>: **je ne comprends pas**>

50. E : dans la narration heu : les phrases les phrases de de :: de Maupassant sont comment>

51. A<sub>2</sub> : sont : sombres courtes heu :

52. E : sombres courtes hum : et : et : quand il est : et quand il est dans la description

On a mis ci-dessus en gras le phénomène évoqué. Dans cet exemple, la divergence linguistique entre interactants est manifestée par l'énoncé : *je ne comprends pas*. Le problème de compréhension peut être accompagné d'autres marques linguistiques, il peut se manifester sous forme de reprise imparfaite de l'énoncé de l'interlocuteur ou de réaction voco-verbale (*ah ?ah ?*). Tous ces faits linguistiques sont accompagnés d'une intonation montante qui montre que

l'interactant demande des précisions sur ce que l'autre vient de lui dire. On a souvent recours au paraverbal ou au non verbal pour les identifier, en classe comme hors de la classe.

Le problème de la compréhension chez les apprenants apparaît comme un manque d'enchaînement entre l'énoncé de l'enseignant et celui des apprenants, comme on le voit dans les deux séquences suivantes. On verra dans la premier extrait comment un détour métalinguistique de correction interrompt, sans le couper, l'enchaînement des répliques. Dans le second, des coupures automatiques d'assentiment ponctuent un quasi monologue enseignant, sauf en 42 où la coupure est voulue et instaurée par l'enseignant lui-même qui suspend sa voix :

- Extraits tirés du corpus A<sub>1</sub>

125. E : REprends quelle problématique  
126. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui m'a fait peur  
127. E : CA fait peur à toi>  
128. A<sub>4</sub> : heu :  
129. E : NON À L'AUTEUR / heu/ on dit pas tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> non d'accord  
130. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui lui fait peur  
131. E : Voi : la très bien très bien
38. E : donc pourquoi : y a pas de fantôme si le chien qui a tout fait  
39. A : (tous ensemble) oui  
40. E : mais comment expliquer la fait que le chien a aboyé alors qu'il était à l'intérieur de la maison  
41. A<sub>2</sub> oui  
42. E : il a senti quoi UNE PRESENCE > à : à :  
43. A<sub>2</sub> : à l'extérieur  
44. E : à l'extérieur < voilà le : donc moi je suis : heu : d'accord est-ce que vous voyez c'est vrai que la fin reste comme même ou : ouverte  
45. A : (tous) ouverte

Dans le premier exemple, le fait que le sujet grammatical ne corresponde pas à l'énoncé montre que l'apprenante A, productrice de l'énoncé, ne comprend pas ce

que l'enseignante vient de lui dire. Dans le second, l'incompréhension qui se produit chez l'apprenante A apparaît sous la forme d'une incohérence dans l'argumentation (la réponse : *oui* ne satisfait pas à la question ouverte de l'enseignante). La divergence linguistique provient également de l'insuffisance de la compétence d'expression chez le locuteur non natif. La langue qu'utilise le sujet non natif n'est pas la même que celle du natif, mais plutôt une « interlangue » (ou « interlangage ») (Selinker 1972 : 214), censée se développer pour atteindre le niveau de cette dernière. Elle est ainsi imparfaite : ainsi on ne peut savoir si, en 126, A n'a pas compris la question, ou si elle fait simplement une erreur de morpho-syntaxe sur le pronom complément d'objet direct de la troisième personne.

Bien que la relation asymétrique entre enseignant et apprenants soit justifiée par la contrainte spatio-temporelle (voir à cet égard notre partie II), cette rigidité ne signifie pas que le « rapport de rôles » entre enseignant, transmetteur du savoir, et apprenants, récepteurs de ce dernier, soit immuable. Il devient instable et « négociable » (Vion *ibid.* : 81), notamment lorsque les interactants parlent d'un thème qui n'est pas directement lié à la langue à enseigner/apprendre, les apprenants jouant un rôle de transmetteur de ces connaissances et l'enseignant, quant à lui, un rôle de récepteur de ces dernières. Par ailleurs, on a vu plus haut qu'un apprenant (avec « \*minitieuse ») peut servir d'intermédiaire linguistique momentané entre l'enseignant qui ne comprend pas et un autre apprenant.

#### ***4.3. Analyse du métalangage dans le discours de la classe de langue***

Il faut convenir, avec Cicurel (1983 et 1985) et L. Dabène (1984), que les actes liés à la transmission sont constitués par l'explication du savoir-dire que les apprenants ne comprennent pas, en d'autres termes par l'activité qui a pour fonction de rendre ce savoir accessible pour eux. Selon ces deux auteurs, les opérations essentielles et typiques que l'enseignant effectue lors de la transmission de savoir-dire langagier sont la dénomination et l'explication sémantique (définitionnelle ou paraphrastique).

#### 4.3.1. La dénomination

La dénomination est une opération métalinguistique consistant à nommer les choses ou la réalité, c'est-à-dire à attribuer à ces dernières ou à cette dernière un signe qui leur ou lui correspond (Cicurel 1983 : 102 et 1985 : 44). L'auteur de cette activité en classe de langue est en général l'enseignant. Pour dénommer une chose, il recourt à un signe appartenant à la langue qui fait l'objet de l'apprentissage. La dénomination, opération métalinguistique, apparaît lorsqu'il se produit dans la parole des apprenants un « manque lexical » (Cicurel 1985 : 44) à la suite d'une hésitation, voire d'une ignorance comme le montre l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

28. E : voilà des personnages qui existent réels mais liés à des évènements comment>
29. A<sub>2</sub> : irréels
30. E : IRREELS/alors qu'est-ce qui peut me donner le résumé la fin de la : nouvelle/ qu'est-ce qui se passe à la fin/ est-ce qu'on sait si le bonhomme est réellement venu le mort
31. A : (*tous ensemble*) non
32. E : donc on est dans : on est dans le : on est :
33. A : (*silence*)
34. E : on est dans le / DOUTE.

Ici la dénomination est donnée par A, après la définition aidante apportée par l'enseignant : c'est une variante de la figure traditionnelle où l'enseignant donne une dénomination, puis sa définition. La dénomination peut apparaître aussi quand un apprenant fait un usage inadéquat d'un mot. Les exemples suivants illustrent ce phénomène. Dans le premier, l'enseignant corrige « *invraisemblables* » par « *fantastique* », comme mis en gras, mot générique officiel de la critique littéraire. Dans le deuxième, l'enseignant apporte aussi la bonne expression puis approuve sa reprise par une apprenante, comme si celle-ci prouvait qu'A a ainsi enregistré cette nouvelle notion.

- Extraits tirés du corpus A<sub>1</sub>

13. E : oui très bien ça on l'a dit on a dit on a dit heu: qu'est-ce qu'on a dit qui est-ce qui peut me rappeler ça on a dit: heu: est-ce qu'on est en plein réel avec Maupassant

14. A : (*tous ensemble*) non : non :
15. E : il s'agit de faire quoi
16. A : (*tous ensemble*) xxxxx
17. E : prenez la parole individuellement oui mademoiselle
18. A<sub>2</sub> : de faire heu : de faire heu : une in : introduire heu : bru heu brutale dans la vie rielle REelle.
19. E : très bien donc / d'introduire brutalement le FANTASTIQUE dans la vie / réelle
20. A<sub>2</sub> : réelle
21. E : donc nous sommes heu : le cadre il est comment
22. A : (*silence*)
23. E : le cadre est réel > / les éléments >
24. A<sub>2</sub> : les **éléments invraisemblables**
25. E : C'EST le **fantastique** / les évènements invraisemblables C'EST le fantastique / ils vont s'introduire ça c'est très important ça c'est l'une des caractéristiques de l'écriture de Guy de : de Maupassant
26. A : (*tous ensemble*) Guy de Maupassant

148. A<sub>4</sub> : (*lecture*) suite du résumé
149. E : d'où venait le bruit
150. A<sub>4</sub> : du glissement heu du :
151. E : du SABLE> vous savez c'est c'est heu : heu : scien : SCIENTIFIQUEMENT prouvé/ hein c'est scientifiquement prouvé/ vous savez que le sable les grains du sable hein en glissant les uns sur les autres elles donnent quoi
152. A : un bruit (*ensemble*)
153. E : elles donnent un bruit donc la dernière fois j'ai vu ça sur canal Algérie donc si vous regardez ça donc il y a :/ a partie de documentaires on apprend ENORMEMENT de choses/ donc heu c'est un bruit qui qui existe réellement
154. A : (*ensemble*) vraiment
155. E : mais pour le narrateur comment il explique ça/ n'oubliez pas que nous sommes en 1800 et quelques/ au 19<sup>e</sup> siècle donc certaines vérités n'étaient pas suffisamment scientifiques donc comment il explique lui ce bruit il dit que : c'est quoi c'est un>
156. A<sub>5</sub> : euh :: **un son irréel**
157. E : **UN MIRAGE de son**
158. A : **oui un mirage de son**
159. E : **tout à fait** M.M. très bien donc c'est un mirage de:/ de son comme on est au Sahara on voit quoi généralement

Dans l'exemple premier, la séquence débute par la question : (*oui très bien ça on l'a dit on a dit heu : qu'est-ce qu'on a dit qui est-ce qui peut me rappeler ça on a dit : heu : est-ce qu'on est en plein réel avec Maupassant.*) posée par l'enseignante. Puis, l'apprenante A2 réagit à celle-ci (*de faire heu : de faire heu : une in : introduire heu : bru heu brutale dans la vie rielle REelle.*), mais cette réponse n'est pas suffisante. En effet, ici apparaît un manque lexical. Celui-ci est complété par l'enseignante. D'abord en (d'introduire le FANTASTIQUE>) où elle donne le mot que recherche l'apprenante. L'activité de dénomination commence là, et le mot recherché est montré ensuite en (*C'EST le fantastique / les évènements invraisemblables C'EST le fantastiques / ils vont s'introduire ça c'est très important ça c'est l'une des caractéristiques de l'écriture de Guy de : de Maupassant*), où l'enseignante fait savoir à l'apprenante A2 que les éléments invraisemblables s'appellent le fantastique. Dans l'exemple deuxième, l'apprenant fait un usage inadéquat, ou du moins qui ne correspond pas à l'expression attendue, d'un mot dans (*eah :: un son irréel*), l'enseignante commence son activité de dénomination et donne le mot recherché (*UN MIRAGE de son*), qu'elle fait répéter par une élève, pour assurer sa réception dans la classe.

#### 4.3.2. La définition

La définition est une opération consistant à expliquer un mot inconnu en le remplaçant par un ou des mot(s) étymologiquement lié(s) à celui-ci ou par un discours qui en circonscrit le sémantisme. Le premier de ces deux types d'opération définitionnelle est nommé, chez Galisson (1979 : 24-26), « définition relationnelle » et le deuxième, « définition substantielle ».

L'opération de « définition relationnelle » s'actualise comme remplacement du mot inconnu par un mot connu, comme un « mot de base » de ce dernier ou comme un mot de même « racine » (Galisson *ibid.* : 24), et en tous cas par celui dont l'enseignant pense que les apprenants peuvent mieux le comprendre que le mot en question. Ce phénomène s'observe dans nos corpus :

- Extrait du corpus A<sub>2</sub>

98. E : et tu parle de quoi> l'auteur utilise quel mot >  
99. A<sub>2</sub> : de : de :: c'est la : il heu:/ la chronologie<  
100. E : c'est ça il parle de la chronologie  
A<sub>2</sub> : oui  
101. E : vous savez CHRONO/ LOGIE / LOGIE ça veut dire euh::/ théorie science  
102. A<sub>2</sub> : hum  
103. E : et CHRONO c'est LE TEMPS / en grec  
104. A<sub>2</sub> : ah !  
105. E : oui chronologie c'est la science de l'ordre euh : de l'ordre des temps>  
106. A<sub>2</sub> : ah <

Dans cet échange verbal, l'enseignante envisage d'expliquer le mot : *chronologie*. Elle le décompose d'abord en deux morphèmes d'origine grecque à savoir *chrono-* et *logie*. Puis, en recourant au « métadiscours à construction présentative » (Borillo 1985 : 51) : *c'est ...*, elle met en relation la deuxième composante avec le mot français : *science*, dont le sémantisme est le même que *logie* et la première, avec le mot : *temps*, qui se dit en grec : *chrono*.

La « définition substantielle » s'opère, quant à elle, en recourant au signifié voisin d'un terme à expliquer ou aux différences spécifiques de celui-ci (Cicurel 1983 : 115-116 et 1985 : 49). L'exemple suivant illustre ce phénomène :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

19. E : et il a : il a senti quoi / quels termes sont utilisés  
20. A<sub>5</sub> : anxiété / effroi >  
21. E : l'anxiété l'effroi c'est des sentiments

Dans cet exemple, l'enseignante recourt au mot : *sentiment* qui est générique de *anxiété* et de *effroi* pour expliquer le sens de ceux-ci. Cette activité est dévolue à l'enseignant, détenteur du savoir lexical ; et dans le même temps, elle confirme son pouvoir linguistique.

#### 4.3.3. La paraphrase

Une autre activité visant à rendre plus accessible aux apprenants un savoir inconnu est l'opération paraphrastique. Cette opération est constituée par «

*l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent* » (Besse 1975 : 55). Elle ressemble ainsi à l'opération définitionnelle dans la mesure où elle consiste à remplacer une instance langagière par une autre ayant le même sémantisme que celle-ci. En même temps, elle se distingue du processus de définition, en ce sens qu'elle prend pour objet à remplacer un énoncé ou un discours qui est toujours impliqué dans le contexte d'origine, alors que l'objet de la définition est un mot ou un groupe de mots autonymisé ou extrait de son contexte d'origine (Cicurel 1983 : 119 et 1985 : 48). L'exemple suivant nous renseigne sur une opération paraphrastique :

- Extrait tiré du corpus A<sub>2</sub>

111. E : bon puisque tu peux pas l'faire aujourd'hui euh ::  
// ça sera alors le quatorze  
112. A<sub>7</sub> : hum le quatorze >  
113. E : le quatorze / on est le dimanche neuf euh : // le  
quatorze donc heu : le mercredi

A travers cet exemple, on voit que l'opération paraphrastique peut, comme l'activité définitionnelle, accompagner un « *métadiscours à construction présentative* » (Borillo *ibid.* : 51) ou un « marqueur de reformulation paraphrastique » (Gülich & Kotschi 1983) tel que *c'est-à-dire ..., on peut dire aussi ..., ou encore ..., autrement dit ..., enfin ..., donc ...*. On observe le marqueur : *donc* dans l'énoncé reformulant : le quatorze / on est le dimanche neuf euh : // le quatorze donc heu : le mercredi. Dans ce cas, l'enseignant donne des équivalences par un développement linguistique, qui manifeste sa maîtrise linguistique.

La définition, la dénomination et la paraphrase ne sont pas les seuls moyens que l'enseignant met en œuvre pour rendre plus accessible un savoir inconnu. Il existe d'autres procédés explicatifs. Nous avons relevé dans notre corpus des exemples où l'enseignant recourt aux connaissances extralinguistiques ou se réfère à une autre situation, réelle ou fictive, que la situation d'énonciation actuelle en classe de langue :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

149. E : d'où venait le bruit

150. A<sub>4</sub> : du glissement heu du :

151. E : du SABLE> vous savez c'est c'est heu : heu : scien : SCIENTIFIQUEMENT prouvé/ hein c'est scientifiquement prouvé/ vous savez que le sable les grains du sable hein en glissant les uns sur les autres elles donnent quoi

152. A : un bruit (*ensemble*)

153. E : elles donnent un bruit donc la dernière fois j'ai vu ça sur canal Algérie donc si vous regardez ça donc il y a:/ a parti de documentaires on apprend ENORMEMENT de choses/ donc heu c'est un bruit qui existe réellement

154. A : (*ensemble*) vraiment

Dans cet exemple, l'enseignante se réfère à une autre situation que la classe de langue, le moment où on regarde la télévision, pour expliquer aux apprenants d'où venait le bruit. Cette activité inscrit la classe de langue dans un contexte social commun et souligne donc que les discours scolaires sont des discours sociaux, au même titre que ceux qui se passent hors de la classe.

Toutes ces opérations spécifiques et fonctions des interactions caractérisent la relation asymétrique qui lie enseignants et apprenants. Quoique admise et reconnue par tous les interactants, cette asymétrie n'en limite pas moins l'activité interactionnelle et linguistique, et donc les occasions d'acquisition, même si les passages métalinguistiques y sont nombreux.

On insistera, dans le chapitre suivant, sur les opérations communes aux deux situations de notre corpus, à leur spécificité quand elles ont lieu hors de la classe et à la forme spécifique qu'elles prennent dans les lieux « informels » fréquentés par les étudiants.

## CHAPITRE 2

### L'INTERACTION EN DEHORS DE LA CLASSE DE LANGE

Si nous considérons, comme nous avons essayé de le montrer, une classe comme une situation conversationnelle, même particulière, au-delà des spécificités qui ont été démontrées et exemplifiées dans le chapitre précédent, nous pouvons à présent tenter quelques comparaisons entre nos corpus A et B, concernant quelques points conversationnels en milieu étudiant : la dynamique des échanges, la rencontre des langues, les relations interpersonnelles. Ces points constitueront les piliers principaux, mais non les seuls, des analyses qui suivent. Celles-ci, pour aborder la comparaison sous un nouvel angle, feront appel à des méthodes quantitatives pour chiffrer, et donc rendre plus visibles, quelques différences entre les deux types de conversations étudiées.

Une conversation est une interaction verbale réciproque accompagnée ou non d'éléments gestuels. Cette interaction ne dispose pas de sujets fixés d'avance, elle est caractérisée par une abondance et une non canalisation des éléments abordés. Comparée à une interaction didactique qui est explicitement finalisée, une conversation n'explique pas toujours ses finalités et est donc considérée comme une interaction gratuite. Vion (1992) précise que la conversation repose toujours sur une finalité, même si elle n'a pour but que de confirmer des biens sociaux. Il s'agit, certes, d'une finalité différente de celle d'un cours de langue, mais c'est aussi une finalité sociale à respecter afin de ne pas rompre le contrat de socialisation. Ces deux finalités expliquent les différences de nos deux corpus.

Une conversation est également régie par des règles stratégiques, en effet, on ne peut commencer une conversation sans ouverture. Les ouvertures de conversations sont principalement des salutations. De la même façon, elle doit comporter une clôture qui peut consister en salutations ou remerciements et qui est également fortement ritualisée et délicate<sup>55</sup>. Toutefois, une conversation peut être interrompue par des événements conversationnels : arrivée, irruption, entrée / sortie, phénomène temporel, auditif, etc. Elle intègre une composante relationnelle

---

<sup>55</sup>. Il s'agit pour les participants de déterminer comment ils vont se quitter.

(relations interpersonnelles entre les participants) manifestée par les caractéristiques suivantes :

- leur degré de connaissance ;
- les liens socio-affectifs qui les unissent ;
- la situation communicative dans laquelle se déroule la conversation : familière/formelle ;
- la structure hiérarchique de la relation (le choix des termes d'adresse : tu/vous) ;
- la politesse et la figuration<sup>56</sup>.

Sur le plan de la connaissance, seul le fait d'être dans la même classe réunit les élèves d'un cours de français. Parfois des liens affectifs, explicites ou cachés, s'ajoutent à cet aspect fonctionnel, donc inégalement répartis entre les participants. La situation communicative est formelle s'il s'agit d'apprendre une langue, et familière si on parle du quotidien. Enfin l'aspect hiérarchique est fait d'égalité entre élèves et de supériorité entre élèves et enseignant dans la classe, alors qu'elle est faite de l'égalité entre étudiants (on peut dire alors entre jeunes) hors de la classe. Ce degré détermine des postures énonciatives et de politesse à identifier linguistiquement. L'égalité et la familiarité déterminent donc, à leur tour, les relations entre interactants en dehors de la salle de classe.

### **1. Dynamique interlocutive**

Afin de déterminer comment se réalise la circulation de la parole entre les interactants en dehors de la classe, nous avons évalué l'apport quantitatif de chaque participant à la dynamique interlocutive en calculant d'une part, le nombre de tours de parole pour chacun d'eux, et d'autre part la longueur des énoncés de chacun. Ceci nous permettra de savoir comment s'effectue la circulation de la parole entre pairs en dehors de la classe et de vérifier s'il existe des normes qui régissent le système d'alternance de tours de parole comme en classe.

---

<sup>56</sup>. Par figuration, nous entendons les efforts par un individu pour ne pas perdre la face ou la faire perdre à autrui au cours d'une interaction (Goffman, 1987 et Traverso, 1999).

Nous avons par exemple calculé le nombre de tours de parole de l'enseignant ainsi que le taux de participation (calculé par rapport au nombre total de tours de parole). Nous avons également calculé la longueur moyenne des énoncés (en mots). D'une part, nous avons constaté que l'enseignant, dans notre corpus A, occupe une place largement dominante, il intervient avec 287 tours de parole (sur un total de 460 tours de parole) ; ce qui correspond à un taux de participation enseignant de 62,39 % et montre clairement une centralisation des échanges sur l'enseignant.

Nous pensons que le faible degré de participation étudiante en classe peut être lié au sentiment d' « insécurité linguistique » et de peur de perdre la face. La séquence conversationnelle du type question- réponse – évaluation (Sinclair et Coulthard, 1975) est largement dominante. Il semble que l'apprenant se trouve privé d'autonomie et de responsabilité dans la conduite de l'interaction. Son temps de parole est limité, il se contente souvent de répondre de façon brève à des questions considérées comme « fausses » puisque, comme nous l'avons déjà constaté, la réponse est connue d'avance par l'enseignant :

- Extraits tirés du corpus A<sub>1</sub>

149. E : **d'où venait le bruit**

150. A<sub>4</sub> : du glissement heu du :

151. E : du SABLE> vous savez c'est c'est heu : heu : scien : SCIENTIFIQUEMENT prouvé/ hein c'est scientifiquement prouvé/ vous savez que le sable les Grains du sable hein en glissant les uns sur les autres elles donnent quoi

152. A : un bruit (*ensemble*)

396. E : **d'où vient la peur dans le premier récit elle vient d'où**

397. A<sub>9</sub> : silence

398. E : **pourquoi il a peur** le narrateur dans le premier récit

399. A<sub>9</sub> : silence

400. E : **il a peur de quoi**

401. A : (*ensemble*) xxxx

402. E : de :

403. A : (*ensemble*) tambour

404. E : pas tambour du :

405. A : (*ensemble*) du son

406. E : du SON du bruit hein qu'il croit comme le bruit du tambour c'est pas le bruit du tambour c'est le bruit de quoi

407. A : (*ensemble*) xxx

408. E : NON donc il entend un bruit bizarre comme le tambour hein un bruit très très très PEU:R

Les deux extraits ci-dessus - où nous avons mis en gras les « fausses questions » - montrent comment un enseignant utilise la forme interrogative, non pour poser une vraie question dont il ignorerait la réponse, mais pour susciter certaines réactions de la part de son auditoire. En effet, il n'attend aucune information nouvelle de l'intervention des étudiants, mais seulement la confirmation qu'ils suivent son discours ou qu'ils possèdent les éléments linguistiques nécessaires à la réponse, ou qu'ils ont bien compris le texte sur lequel on travaille. L'insistance cognitive se montre dans la façon de reposer la question et de la reformuler en 398, puis 400, tant qu'il n'a pas obtenu la réponse attendue. D'autre part, nous avons remarqué que la longueur des énoncés n'est pas proportionnelle au nombre de tours de parole.

Pour ce qui est des apprenants, le fait que certains interviennent en classe plus que d'autres n'est pas forcément lié à la maîtrise de la langue. En effet, au niveau du respect de la norme linguistique, nous avons constaté des difficultés chez l'ensemble des apprenants ; nous relevons d'ailleurs deux types d'apprenants : ceux qui formulent des énoncés normés mais qui interagissent peu, et ceux qui communiquent efficacement sur la base d'énoncé peu grammaticaux ou agrammaticaux. D'où l'importance de distinguer entre « compétence linguistique » et « compétence interactionnelle » (De Nuchèze, 2001 : 96).

Qu'en est-il hors de la classe ?

### ***1.1. Nombre de tours de parole et longueur des énoncés en dehors de la classe***

On peut imaginer que, pour s'approprier une langue, il faut l'utiliser le plus possible. C'est la raison pour laquelle il peut être important, sans que ce soit absolument ou uniquement déterminant, de savoir quelles situations favorisent les prises de parole d'un maximum d'interactants. On peut aussi se poser la question de la longueur de leurs énoncés car, on l'a vu dans la classe, un élève ou la classe

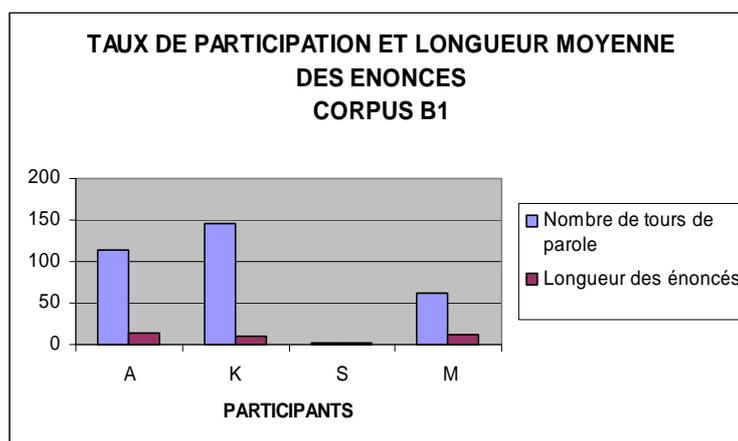
entière utilise parfois un tour de parole pour une réponse monosyllabique, pour terminer en chœur un énoncé entamé par l'enseignant, voire pour répéter ce que vient de dire l'enseignant. C'est donc sans doute en prenant en compte, ensemble, ces deux variables, qu'on peut approcher de la réponse à la question : quelles situations favorisent au maximum les prises de parole des étudiants ?

Nous avons calculé (comme nous l'avons fait pour la classe) le nombre de tours de parole pour chaque participant ainsi que la longueur des énoncés de chacun d'entre eux. Pour chaque résultat chiffré de cette partie de notre étude, nous avons décidé de faciliter la lecture en présentant les résultats sous une double forme : un tableau chiffré récapitulatif, et la représentation visuelle de ce tableau.

**Tableau 1** : Taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B1)

| Corpus                                | Participant | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|---------------------------------------|-------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>1</sub><br>326<br>Tours | A           | 115                       | 35,27 %               | 13,17                |
|                                       | K           | 146                       | 44,78 %               | 10,09                |
|                                       | S           | 2                         | 0,61 %                | 2,5                  |
|                                       | M           | 63                        | 19,32 %               | 11,56                |

### Représentation graphique1



On observe, dans cette conversation à 4 participants, une grande inégalité dans les tours de parole : K en utilise presque la moitié et A un grand tiers, alors que S et M se partagent seulement 1 / 5<sup>e</sup> de l'ensemble. En revanche, la longueur des

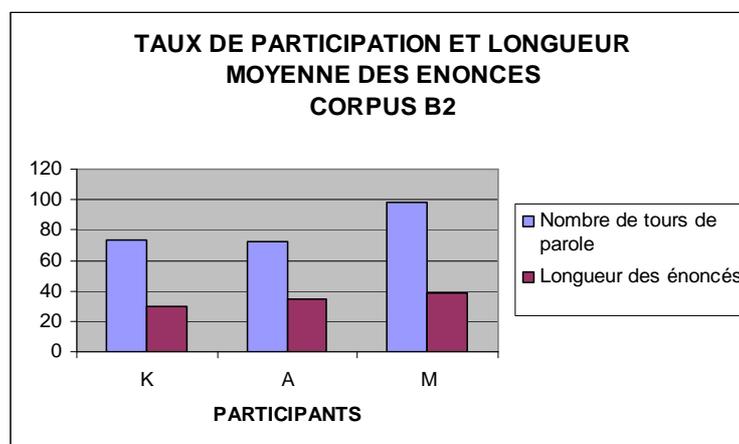
énoncés de A, K et M est à peu près égale, ce qui pourrait laisser supposer que M prend peu la parole, mais non par manque de moyens linguistiques.

On pourra faire le même genre d'analyse, bien que nous ne puissions entrer dans les détails, pour chaque conversation du corpus B, dont on trouvera les résultats chiffrés ci-dessous, et dont nous ferons une synthèse à la fin, nous contentant, pour chacun d'entre eux, d'en relever au fur et à mesure les particularités.

**Tableau 2** : Taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B2)

| Corpus                                | Participant | Nombre de tours de parole | Taux de participons | Longueur des énoncés |
|---------------------------------------|-------------|---------------------------|---------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>2</sub><br>243<br>Tours | K           | 73                        | 30,04 %             | 30,17                |
|                                       | A           | 72                        | 29,62 %             | 35,08                |
|                                       | M           | 98                        | 40,32 %             | 38,92                |

### Représentation graphique 2



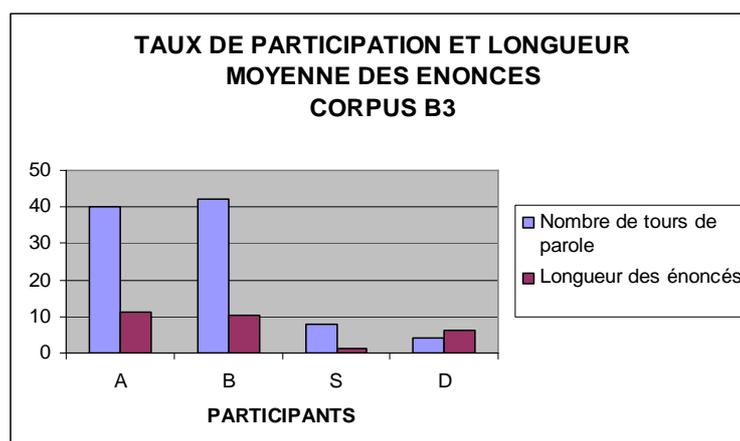
Ce trio présente un apparent équilibre, au moins dans cette conversation, puisque les longueurs d'énoncés ainsi que le taux de participation se situent dans une fourchette d'environ 30 à 40 : on peut dire que cette conversation a donné à chacun les mêmes chances d'utiliser la langue.

**Tableau 3** : Taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B3)

| Corpus                               | Participants | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>3</sub><br>94<br>Tours | A            | 40                        | 16,46 %               | 11,2                 |
|                                      | B            | 42                        | 17,28 %               | 10,14                |
|                                      | S            | 8                         | 3,29 %                | 1,08                 |
|                                      | D            | 4                         | 1,64 %                | 6,3                  |

Comme on va le voir sur le schéma, la conversation B3 met en scène 2 « paires » très inégales de participants : A et B utilisent respectivement 40 et 42 tours de parole, là où S et D s'en partagent 8 et 4. De plus, cette faible participation est confirmée par des énoncés moyens très courts (entre 1 et 6 mots). Un nombre pair de participants favoriserait-il l'inégalité de parole ?

### Représentation graphique 3

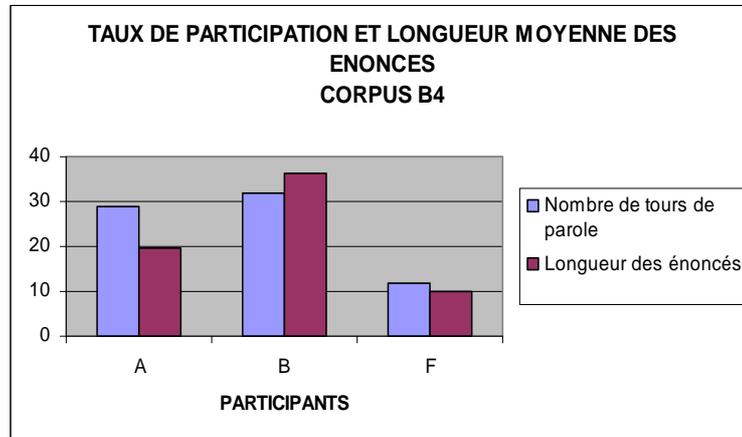
**Tableau 4** : taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B4)

| Corpus                               | Participants | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>4</sub><br>73<br>Tours | A            | 29                        | 39,72 %               | 19,58                |
|                                      | B            | 32                        | 43,83 %               | 36,17                |
|                                      | F            | 12                        | 16,43 %               | 10,09                |

Il semble que non puisque la conversation 4, entre 3 étudiants à nouveau, s'oppose à la 2 dans le sens où un nouveau déséquilibre apparaît : F prend plus de 2 fois moins la parole que A et B, pour des énoncés 3 fois moins fournis que les leurs.

On verra confirmée ci-dessous que la combinaison 2 experts / 1 moins expert, est encore accentuée dans le corpus B5.

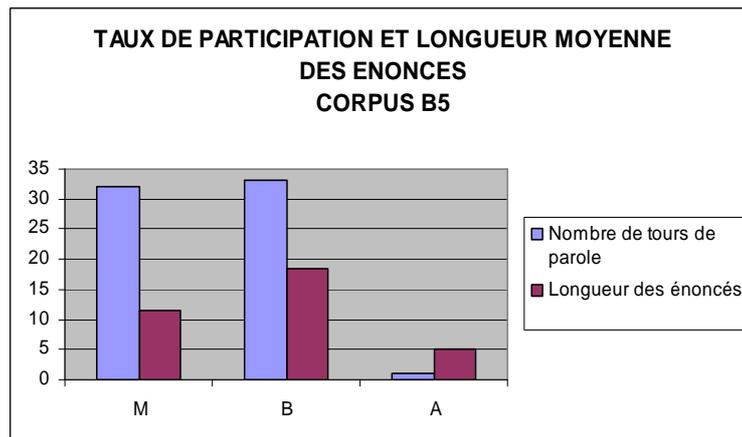
#### Représentation graphique 4



**Tableau 5 :** Taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B5)

| Corpus                               | Participants | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|--------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>5</sub><br>66<br>Tours | M            | 32                        | 48,48 %               | 11,41                |
|                                      | B            | 33                        | 50 %                  | 18,43                |
|                                      | A            | 1                         | 1,51 %                | 5                    |

#### Représentation graphique 5



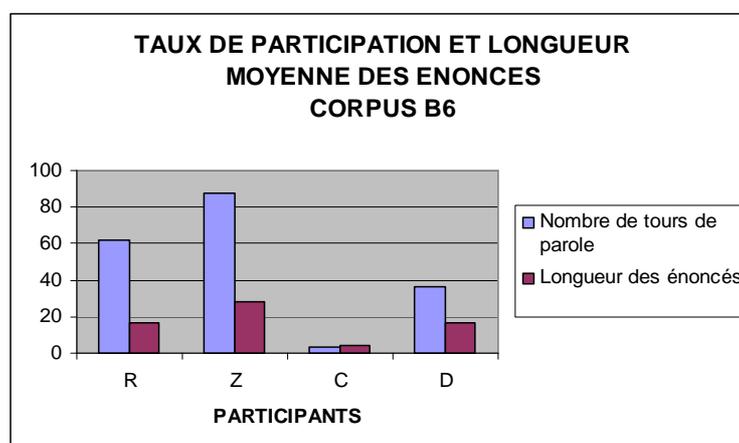
Ici le déséquilibre de la combinaison s'accroît. A prend une seule fois la parole, et pour un énoncé court, là où M et B se partagent chacun presque

également la moitié des autres tours. Des expertises différentes se font donc jour, quelles que soient les combinaisons présentées. Continuons notre exploration.

**Tableau 6** : Taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B6)

| Corpus                                | Participants | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|---------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Tours<br>Corpus B <sub>6</sub><br>189 | R            | 62                        | 32,80 %               | 16,21                |
|                                       | Z            | 88                        | 46,56 %               | 27,86                |
|                                       | C            | 3                         | 1,58 %                | 4                    |
|                                       | D            | 36                        | 19,04 %               | 16,18                |

### Représentation graphique 6

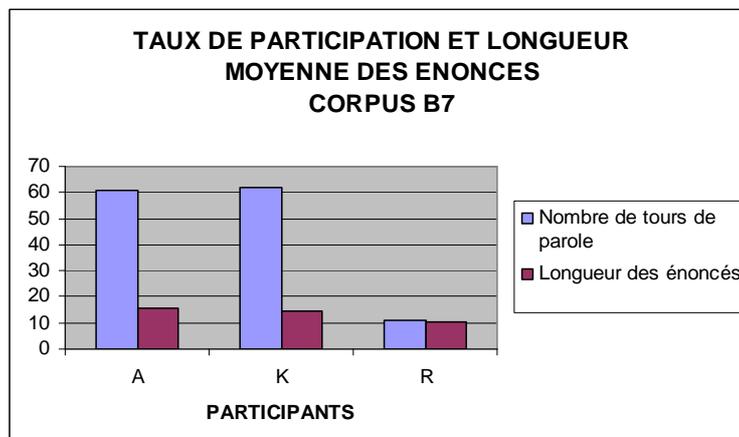


Cette conversation 6 présente à nouveau la répartition 2 experts / 2 non experts, présente en 1 et en 3. Il semble qu'une paire d'interactants actifs se dégage assez vite dans ces conversations souvent courtes et donc rapides, à laquelle viennent s'agréger 1 ou 2 autres interactants qui restent, quelles qu'en soient les raisons, un peu en retrait sur le plan conversationnel. On peut toutefois imaginer que certains ne parlent pas ou peu pour d'autres raisons que leur maîtrise linguistique.

**Tableau 7** : taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B7)

| Corpus                                | Participants | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|---------------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>7</sub><br>134<br>Tours | A            | 61                        | 45,52 %               | 15,5                 |
|                                       | K            | 62                        | 46,26 %               | 14,30                |
|                                       | R            | 11                        | 8,20 %                | 10,29                |

### Représentation graphique 7

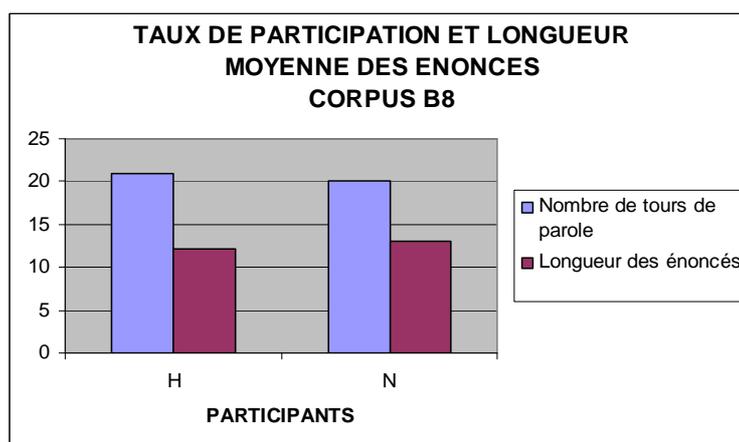


Qu'en est-il dans nos deux derniers corpus, l'un à 3 participants et l'autre étant l'unique dialogue au sens propre (deux participants) de notre corpus B ?

**Tableau 8** : taux de participation et longueur moyenne des énoncés (corpus B8)

| Corpus                            | Participants | Nombre de tours de parole | Taux de participation | Longueur des énoncés |
|-----------------------------------|--------------|---------------------------|-----------------------|----------------------|
| Corpus B <sub>8</sub><br>41 Tours | H            | 21                        | 51,21 %               | 12,15                |
|                                   | N            | 20                        | 48,78 %               | 13,08                |

### Représentation graphique 8



L'inégalité se poursuit en 7, où deux participants se partagent chacun plus de 45% des tours de parole ; en revanche, dans cette conversation les longueurs des énoncés n sont pas significativement différentes. Pour terminer, en B8, on observe

une relative égalité, entre les tours de parole et les longueurs d'énoncés, ce qui semblerait plaider pour les conversations à 2 voix pour favoriser la participation. Mais nous ne disposons pas d'assez d'exemples pour généraliser ce résultat.

### *1.2. Quelques commentaires*

Quel commentaire faire de ces résultats chiffrés qui, nous en sommes consciente, n'épuisent pas l'analyse des conversations informelles ? D'abord, on est devant une très grande variété de situations. En effet, le nombre de tours de parole varie entre 1 et 146 tours par personne. En effet, dans ces conversations informelles, réalisées en dehors du cadre didactique (en l'absence de l'enseignant), aucun des participant n'est resté silencieux, chacun d'entre eux a pu intervenir dans des propositions appréciables et très diverses : K= 146 tours, A : 115 tours, M=63 tours et S= 2 tours dans le corpus B<sub>1</sub> par exemple.

La différence quant aux taux de participation était prévisible car généralement, les contributions ne sont jamais quantitativement les mêmes pour différentes raisons :

- Le sujet de conversation considéré comme un facteur favorisant l'implication. Qu'ils soient arrivés par hasard dans le débat ou par une volonté intentionnelle, on sait que les thèmes de discussion rappelés ci-dessous ne peuvent pas intéresser à l'identique tous les participants d'une interaction, ce qui peut expliquer en partie leur participation ou non participation à certains débats :
- Corpus B<sub>1</sub> : le cours de linguistique, la documentation à l'université et les devoirs ;
- Corpus B<sub>2</sub> : la situation de la femme en Algérie ;
- Corpus B<sub>3</sub> : la philosophie ;
- Corpus B<sub>4</sub> : les mémoires de fin d'études ;
- Corpus B<sub>5</sub> : la langue, les examens ;
- Corpus B<sub>6</sub> : les cours, les ordinateurs ;
- Corpus B<sub>7</sub> : l'Algérie et la francophone ;

- Corpus B<sub>8</sub> : cours et thèmes des mémoires de fin d'études.
- Les compétences à mobiliser pour la réalisation de la conversation qui ne sont jamais identiques chez les différents interactants :

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

12. B : alors :: vous : allez : travailler sur euh :: / la linguistique quoi >
13. F : **la sociolinguistique**<
14. B : sociolinguistique toujours< **oh**> **non : tout le monde xxx ça**>
15. A : tout le monde tout le monde // ah :> c'est le thème le plus récurrent maintenant>
16. F : et vous **qu'est ce que vous avez choisi** >
17. B : moi :> j'aVAIs : choisi la sociolinguistique mais ::
18. C : vous aussi : >
19. B : mais / là : j'ai peur (rire)
20. A : non>**non**> **ce n'est rien**/ tu vas faire un mémoire :: ou :: une fiche de lecture >
21. B : tout le monde vont faire ça< c'est ça le problème / c'est ça < une fiche de lecture **il s'agit de 30 pages non / maximum**
22. A : maximum
23. B : minimum 30 pages et maximum <
24. A : je ne sais : pas
25. B : *100 mille*< (rire)
26. A : / non> c'est : minimum 30 pages<
27. B : et : la mémoire 60
28. A : ah : le mémoire on a soutenance et tout / je ne sais pas juge / c'est un peu gênant / et : un peu trop pour nous : moi : personnellement c'est trop<
29. B : **on m'a dit que** :: ceux qui vont faire le mémoire / ils sont :
30. A : sont quoi >
31. B : ils sont PRIVILÉgié non> ceux qui : vont : faire une fiCHE de lecture sont PRIVILÉgié pour le : master/ je ne sais pas
32. A : je ne sais pas : j'ai : / moi aussi j'ai entendu ça mais :
33. B : **il FAUT que je me renseigne** ::
34. A : xxx mi aussi
35. B : tu sais : de nos jours là : il n'y a PAS : d'études euh : sérieux mai : être aussi : euh :: / voir l'intérêt là où il y a d'intérêt
36. A : bien sur<

On aura reconnu dans ce qui précède des actes de parole courants mais variés, sollicités par les situations de parole. Les extraits soulignés en gras montrent que la pluralité des besoins interactifs mènent les interactants à mettre en scène les

actes suivants, dont on appréciera la diversité et le surgissement spontané : donner une précision – porter un jugement – poser une question – exprimer un sentiment – rassurer – donner une information – faire une plaisanterie – rapporter une parole – annoncer ce qu'on va faire – approuver. On y voit la richesse de ces situations informelles.

- La motivation est aussi importante. En effet, contrairement à la situation en classe où la motivation est souvent « externe » (volonté de ne pas être sanctionné par exemple), dans une conversation ordinaire, si le sujet suscite de l'intérêt, il conduira à une plus grande implication des participants.

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

5. K : la femme c'est 'esclave de son mari
6. A : de son mari oui: de la société de son frère du voisin
7. M : c'estvrai  
l'esclave de tout le monde<
8. A : l'esclave de tout heu : de tout le monde oui
9. K : l'esclave de son père>
10. A : encore si elle heu :: si elle est mariée> (*rire*)
11. M : encore plus si elle est mariée (*rire*)
12. A : elle devient plus un un OBJET quand elle est mariée
13. K : un objet <intéressant> (*rire*)
14. A : 5s/ un objet adopté<
15. K : même dans le : dans le domaine du travail : elle a pas les mêmes avantages que l'homme
16. A : dans le domaine du travail elle est payée comme l'homme en Algérie hein : attention.

Ainsi on voit A s'impliquer dans un sujet qui lui tient sans doute à cœur, donnant de l'ampleur au débat par une surenchère des termes et utilisant un tour de parole sur deux. Tous ces phénomènes qui animent les débats se fondent sur une communication interactive spécifique qui donne son mouvement à toute la conversation.

### ***1.3. Dynamique des tours de parole***

Les conversations en dehors de la classe ne présentent pas la même dynamique de collaboration ou d'entraide. Généralement, ces conversations prennent appui sur un cadre thématique général : (la femme en Algérie : corpus B<sub>2</sub>,

les études : corpus B<sub>1</sub>), et les participants font ensuite progresser l'interaction librement vers différents sous-thèmes. Il n'y a pour eux aucun enjeu autre que le plaisir d'échanger, ou éventuellement de créer ou renforcer des liens entre eux.

### 1.3.1. Les actes conversationnels

Les actes conversationnels dans les deux situations sont également différents. Contrairement aux actes conversationnels en classe qui sont, comme nous l'avons constaté, généralement courts (il s'agit souvent d'échanges récurrents consistant en des propositions de phrases (réponses) suivi par un refus ou une acceptation, une reformulation ou encore une correction de la part de l'enseignant), les actes conversationnels dans les conversations en dehors de la classe sont plus longs comme le montrent les extraits suivants :

#### - Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

47. A : mais Chomsky < à un certain : chemin à rencontrer xxx  
48. K : j'ai fais appel > à  
cette à cette notion dans mon expo < / la notion de langue et  
langage et tous (6s) / par exemple quand on dit langue et  
langage ça veut dire euh : / tout simplement / système de  
communication qui est un système structuré de signes  
oraux et écrits et qui permet : : la communication entre euh :  
exactement / tout simplement sans que nous avançons dans  
les approches linguistiques et tout <  
49. A : c'est dur euh :  
50. K : euh > ce n'est pas dur < c'est TRES > va :ste / c'est  
VAste /

#### - Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

68. F : il viendra un jour  
69. B : vous avez : / ils étaient des GRANDS  
révolutionnaires penDANT les : / penDANT la colonisation  
xxx mais : maintenant BEAUCOUP : de jeune n'allaient pas  
faire une révolution comme euh :: avant / il / il n'y aura  
même pas de *moudjahiddines* / je te jure contre la France <  
70. A : pour / pour la plupart des : Algériens elle sera la  
bienvenue (6s) ah :> je t'assure ça

Ces situations d'échanges libres favorisent donc les prises de parole longues car il n'y a ni évaluation, ni contrainte de temps. Donc, contrairement à la classe,

nous ne pouvons pas parler de communication centralisée dans les conversations en dehors de la classe, même si les quantifications ont montré des différences quant à la participation de chaque interactant (Z= 88 tours, R= 62 tours, D = 36 tours et C = 3 tours dans le corpus B<sub>6</sub> par exemple). On peut remarquer que le « centre » de la conversation se déplace et peut passer d'un intervenant à l'autre suivant la fluctuation thématique. Contrairement à la classe où l'enseignant se trouve au centre de la communication (de par sa position statutaire), il existe à l'extérieur une relation symétrique entre les interactants, même s'il arrive parfois que l'un d'eux occupe une position centrale dans la communication par son degré d'implication dans une thématique. Ensuite il dépend des uns ou des autres de faire perdurer cette symétrie ou de la faire basculer vers une asymétrie si l'un d'eux monopolise la parole, ce qui ne dure jamais longtemps. Le mouvement de balancier équilibre / déséquilibre caractérise donc souvent le corpus B :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

72. R : mais le problème c'est quoi / c'est avec la garantie / il y a un problème de ::

73. Z : bien sûr mais attends / les prix à Mohammadia sont moins chers qu'ici à Mostaganem et avec la même garantie 1 ans / et: je ne sais pas moi / moi personnellement euh: xxx mon micro/ il y a un virus xxx/ demain: non demain après demain après demain / je vais le prendre chez:: chez qui j'ai acheté xxxxx /si tu veux >je vais : je vais essayer de: / je ne sais pas je vais je vais voir les prix< / ensuite euh ::

74. R: xxxxx

75. Z: (*en train de lire*) souris optique d'accord

76. R: moi je ne veux de souris optique.

Dans cet extrait tiré du corpus B<sub>6</sub> nous remarquons clairement que Z s'implique plus que son interlocuteur dans la communication en donnant une réponse qui dépasse la question posée par R. Nos analyses quantitatives confirment ce degré d'implication puisque Z intervient avec 88 tours sur un total de 189 tours de parole.

### 1.3.2. Des implications inégales

En classe de langue, les tours de parole sont souvent sollicités (l'apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant), mais cette situation n'est pas de mise en dehors de la classe. En effet, la majorité des prises de parole correspondent à des auto-sélections (les interactants prennent l'initiative de la parole) :

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>

105. A: le e e muet

106. K: le e muet<

107. R: ils ont encore dit que : / c'est comme euh :: de l'eau <

108. B: pour mer il y a

109. R: par exemple ça : c'est un point en premier avant :: quand je dis (6s) // alors il y a lot avec l o t qui s'est servi de l'eau ça veut dire que c'est l'ingénieur dans :: dans tous les quartiers/ il a utilisé le ::

110. K: euh:

111. A: les homonymes>

112. K: les homonymes < euh :: sont des mots :: qui se prononcent de la même façon / et: qui s'écrivent pas de la même façon

113. A: et la polysémie: c'est ::

114. K: la polysémie un mot / qui a qui a plusieurs sens <

115. A: voilà voilà

Dans cet extrait, les trois interlocuteurs A, K et R prennent volontairement l'initiative de la parole pour expliquer le sens du mot « homonyme ». On assiste à une conversation métalinguistique, lancée à l'initiative de A et dans laquelle B, R et K entrent de leur plein gré. D'abord R commence en donnant un exemple dans le tour de parole 109 (*par exemple ça : c'est un point en premier avant :: quand je dis (6s) // alors il y a lot avec l o t qui s'est servi de l'eau ça veut dire que c'est l'ingénieur dans :: dans tous les quartiers/ il a utilisé le ::*), ensuite A donne l'appellation (*les homonymes>*) et enfin K donne la définition du terme en question (*les homonymes < euh :: sont des mots :: qui se prononcent de la même façon / et: qui s'écrivent pas de la même façon*). Il y a donc égalité devant la prise de parole,

respectée ou pas suivant les topiques du discours, mais jamais contrainte par un facteur externe à la situation.

### 1.3.3. Des interventions imprévues

En plus des vols de tours qui correspondent clairement à des interruptions du parleur (absence de signaux de fin de tour), des interventions à fonction d'aide visent parfois à aider le locuteur ou à co-construire avec lui le discours, grâce à des chevauchements coopératifs :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

116. K : elle est **dépendante** de :: de cette femme de ménage  
heu:

117. M : **dépendante et**  
**obligée d'accepter**

118. A : malgré les forces qu'elle

119. M : si elle vient en retard elle part en retard  
si elle vient pas elle est obligée d' s'absenter : ou de prendre ses  
enfants et d' déplacer chez quelqu'un d'autre / on est obligé de  
réfléchi:r à : heu :

120. K : quel que soit le degré du poste qu'elle occupe quelle que  
soit sa position

121. M : de réfléchir rapidement/ de réfléchir rapidement pour  
trouver une solution a huit heures et demi

122. A : oui

123. M : bien sûr tu peux t' permettre qu'une demi heure de  
retard et::

124. K : **et en plus elle** elles se sentent toujours coupables  
d'abandonner leurs enfants

125. A : exactement

En 177, M aide K en superposant son discours au sien par la reprise du mot « dépendante » auquel elle donne un prolongement « et obligée d'accepter ». Elle reprend son aide en 119 en développant le propos de A. Puis en 124 c'est K qui vient au secours de M pour compléter son discours à partir de « et en plus », faisant de leurs deux interventions un seul énoncé. Cette entraide discursive débouche sur une coopération discursive féconde.

Nous avons également constaté dans ces conversations en dehors de la classe que, lors d'un échange entre deux interactants, un troisième peut intervenir sans que son intervention soit considérée comme une « intrusion » :

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

10. B : oh : > // la structure syntaxique / en Algérie >
11. F : de Chomsky<
12. B : alors :: vous : allez : travailler sur euh :: / la linguistique quoi >
13. F : sociolinguistique<
14. B : sociolinguistique toujours< oh> non : tout le monde xxx ça>
15. A : tout le monde tout le monde // ah :> c'est le thème le plus récurrent maintenant>
16. F : et vous qu'est ce que vous avez choisi >
17. B : moi :> j'aVAIs : choisi la sociolinguistique mais ::
18. F : vous aussi : >
19. B : mais / là : j'ai peur (*rire*)

Dans cet extrait, il s'agit d'un échange entre les deux interactants B et F autour du sujet choisi pour l'exposé. Au tour de parole 15, un troisième interlocuteur A, muet jusque-là, intervient sans que son intervention soit considérée comme une intrusion puisque B et F continuent leur conversation normalement. Il y a donc une grande liberté de prise de parole, même si les discours continuent dans la même thématique. On peut dire que les faces paraissent moins fragiles qu'en corpus A, où l'évaluation, par l'enseignant ou les camarades, est toujours possiblement sous-jacente.

#### 1.3.4. Face et préservation

Les risques menaçant la face se trouvent ainsi minimisés en dehors de la classe puisque les statuts des interlocuteurs sont préalablement considérés comme égalitaires :

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

26. A : / non> c'est : minimum 30 pages<
27. B : et : la mémoire 60
28. A : ah : LE mémoire on a soutenance et tout / je ne sais pas juges / c'est un peu gênant / et : un peu trop pour nous : moi : personnellement c'est trop<
29. B : oui le mémoire / on m'a dit que :: ceux qui vont faire le mémoire / ils sont :
30. A : sont  
quoi >

31. B : ils sont PRIVILÉgié non> ceux qui : vont : faire une fiCHE de lecture sont PRIVILÉgié pour le : master/ je ne sais pas

A corrige spontanément l'énoncé de B dans (*ah : LE mémoire on a soutenance et tout / je ne sais pas juste / c'est un peu gênant / et : un peu trop pour nous : moi : personnellement c'est trop<*) ; ce dernier ratifie et poursuit sa réflexion (*oui le mémoire / on m'a dit que :: ceux qui vont faire le mémoire / ils sont :*). Dans ce contexte, les participants à la conversation seraient disposés à se corriger et s'entraider sans que les asymétries linguistiques qui se manifestent ou la manière dont s'enchaînent les tours de parole menacent le déroulement de l'interaction comme le montrent les extraits suivants :

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

43. B : il faut PRENDRE / les comment : il FAUT chercher : les vedettes là : pour aller à l'Espagne

44. A : EN Espagne> non < (*rire*)

45. B : je te JUre ça fait honte à l'Algérie< *wellah al adhim* < je le jure

46. A : oh : ouais :

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>

91. A : **vous allez comprendre** par la suite (7s) // un moustache qui s'est ::

92. K : euh ::

93. A : un moustache

94. K : UNE moustache / UNE moustache/

95. A : ah> ouais: une moustache

96. K : euh: le moustache/ j'ai un moustache ici (*rire*)

97. A : ce qui cause problème surtout

98. K : un moustache décapotable (*rire*)

Ceci dit, l'atteinte potentielle à la face n'est jamais totalement neutralisée car, à travers notre corpus, nous avons constaté qu'il n'existe pas d'interaction qui fonctionne dans une parfaite coopérativité. Et donc, même dans ces conversations amicales, il paraît totalement improbable qu'il n'y ait aucun enjeu de face (désir de séduire, volonté de se donner le beau rôle, etc.) :

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

78. B : on ne sait jamais< / on ne sait jamais ce QUE le temps nous / nous réserve<  
79. A : nous réserve/ ce que la vie nous réserve  
80. B : on dit comme ça < ce que le temps nous réserve < /**je sais m'exprimer** euh: > (*rire*)  
81. A : elle nous elle nous recèle<  
82. B : elle nous >  
83. A : recèle<  
84. B :recèle>  
85. A : receler le verbe receler<  
86. B : ah: receler ouais>  
87. A : xxx implicite explicite</ dénoncer connoter  
88. B: et ouais < xxx **tu m'as bouleversé** avec tes mots là.

On voit, dans les deux extraits ci-dessus, que même si les faces sont toujours à préserver, même s'il faut ménager l'autre et éviter de le ridiculiser, les situations sont moins risquées qu'en classe car on peut exprimer ses ressentis, protester, rire, parler de sentiments : cela est souvent fait sur le mode du rire, qui traverse ces situations et leur donne leur unité. Entre amis, on rit facilement, soit parce qu'on aime s'amuser de tout, y compris de la langue, soit pour cacher sa gêne, ce qu'on ne peut pas faire en classe.

## 2. Usage de la langue maternelle

La non aisance en français dont témoignent certains extraits ci-dessus justifie qu'on ait recours, dans un but de fluidité conversationnelle, à des recours linguistiques autres que français. C'est ainsi qu'intervient la langue maternelle (LM), sous son aspect quotidien, dans l'extrait précédent B4. Mais dans ce cas, on l'a vu, la LM vient doubler le français (*je te jure*) plus que se substituer à lui. C'est la répétition qui fait sens, pour insister, comme si le message en langue française était insuffisamment insistant. Nous faisons même l'hypothèse, on l'a vu dans notre introduction, que ce jeu sur les deux répertoires linguistiques pourrait constituer le parler des jeunes Algériens, ou des jeunes Algériens francophones, et non pas un mélange entre deux parlars différents. Nous y reviendrons dans nos conclusions.

Pour l'instant, nous nous en tenons à l'analyse de deux langues qui se mêleraient, dans des buts divers, mélange sur lequel nous allons nous attarder quelque peu.

Puisque c'est l'axe transversal de ce chapitre, nous allons aborder ce point sous son angle quantitatif. Toutefois et comme on vient de le signaler, le sens de l'intervention de la LM dans un énoncé en français est un aspect qualitatif à explorer, que nous n'ignorons pas, même si ce n'est pas notre but ici. Il nous semble que les deux approches sont complémentaires.

La présence de la langue maternelle (l'arabe dialectal) est un facteur important que nous avons pris en considération dans cette analyse quantitative (nous reviendrons plus loin sur les raisons de cette présence). En effet, contrairement à l'espace classe où elle était absente, sa présence en dehors de cet espace est importante et caractéristique. Nous avons donc calculé la longueur des énoncés en dehors de la classe, en comptant à la fois les mots en français et ceux en arabe. Nous allons à présent déterminer la part de chaque langue dans la conversation. On trouvera ci-dessous les résultats quantitatifs, présentés comme pour le point précédent sous deux formes : tableaux chiffrés et représentation visuelle. Sauf cas particulier de commentaires à faire sur une situation ou l'autre, on fera suivre l'ensemble de commentaires synthétiques.

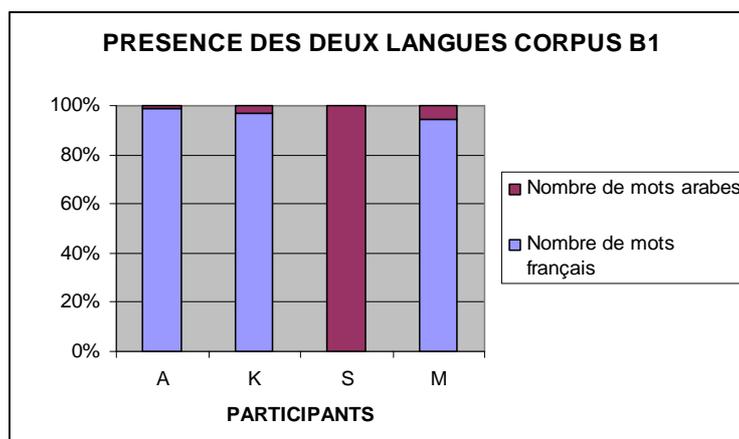
### *2.1. Les résultats quantifiés de mélange des deux langues*

Dans les tableaux ci-dessous, on trouvera non seulement la quantité de mots arabes utilisés par chaque intervenant, mais aussi le nombre total de mots arabes et de mots français dans chaque conversation. Cela nous permettra de faire des comparaisons et de voir si des lignes générales se dégagent, ou la variété et le hasard président à ce mélange des langues.

**Tableau 9** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B1)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>1</sub> | A            | 1514           | 1495                    | 19                    |
|                       | K            | 1473           | 1429                    | 44                    |
|                       | S            | 5              | 0                       | 5                     |
|                       | M            | 728            | 689                     | 39                    |
|                       | Total        | 3720           | 3613                    | 107                   |
|                       | %            | 100%           | 98%                     | 2%                    |

## Représentation graphique 9



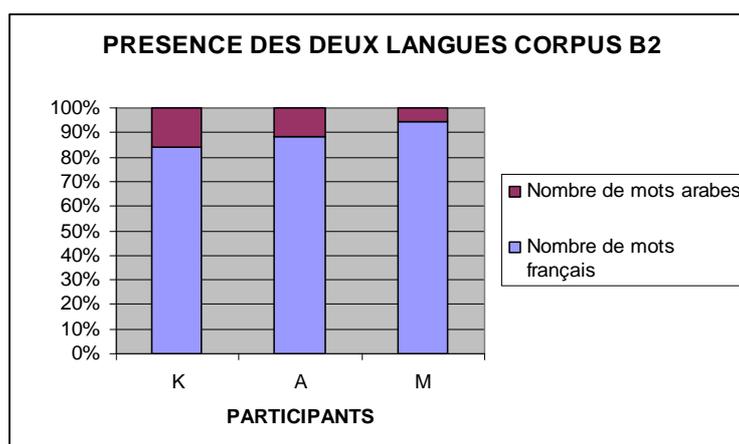
Bien sûr, il faut rapporter ces tableaux à ceux de la rubrique précédente. En effet, on pourrait croire ici que S parle « toujours » en arabe en regardant le schéma ; mais on voit qu’il ne prend en fait la parole qu’une fois, et encore dans un énoncé de 5 mots, ce qui veut dire que la seule prise de parole, courte, de S est en arabe, mais pas qu’il parle « tout le temps » en arabe avec ses amis. Son attitude tranche, quoi qu’il en soit, avec celle de ses 3 camarades, qui ont un très fort taux de paroles en français, quasi à égalité, proportionnellement à leur prise de parole.

Voici les résultats du corpus B2, où les 3 intervenants ont pris quasi également la parole et où la variation d’utilisation de l’arabe est minime.

**Tableau 10** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B2)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>2</sub> | K            | 2202           | 1849                    | 353                   |
|                       | A            | 2525           | 2230                    | 295                   |
|                       | M            | 2632           | 2489                    | 143                   |
|                       | Total        | 7359           | 6568                    | 791                   |
|                       | %            | 100%           | 90%                     | 10%                   |

## Représentation graphique 10

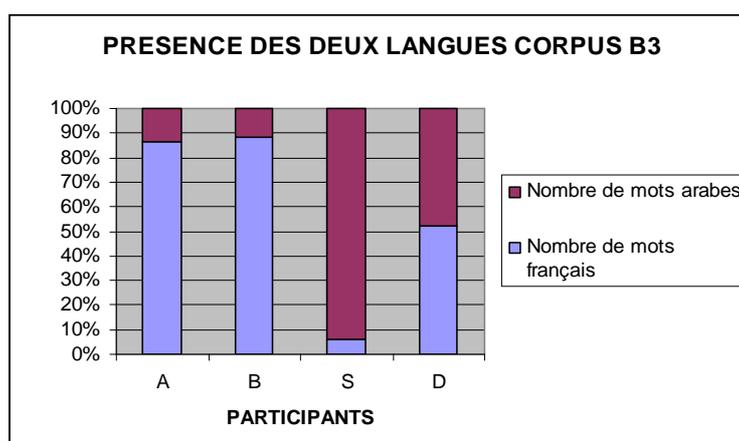


Beaucoup plus variées sont les situations B3, B4 et B5 :

**Tableau 11** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B3)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>3</sub> | A            | 448            | 387                     | 61                    |
|                       | B            | 425            | 376                     | 49                    |
|                       | S            | 17             | 1                       | 16                    |
|                       | D            | 25             | 13                      | 12                    |
|                       | Total        | 915            | 777                     | 138                   |
|                       | %            | 100%           | 85%                     | 15%                   |

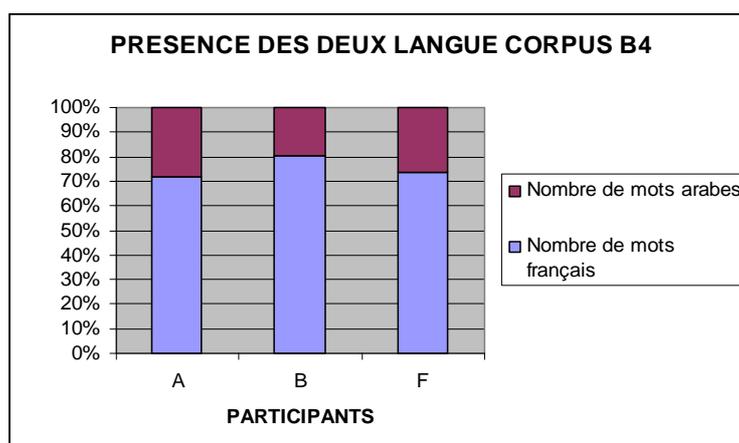
## Représentation graphique 11



**Tableau 12** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B4)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>4</sub> | A            | 567            | 407                     | 160                   |
|                       | B            | 1157           | 933                     | 224                   |
|                       | F            | 121            | 89                      | 32                    |
|                       | Total        | 1845           | 1429                    | 416                   |
|                       | %            | 100%           | 78%                     | 22%                   |

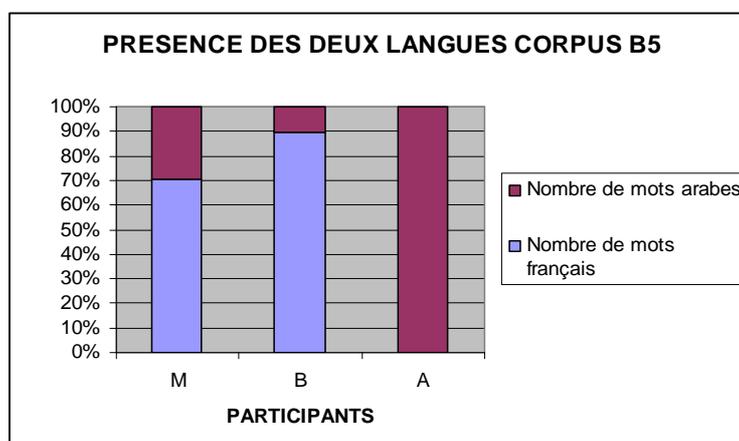
**Représentation graphique 12**



**Tableau 13** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B5)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>5</sub> | M            | 365            | 258                     | 107                   |
|                       | B            | 509            | 455                     | 54                    |
|                       | A            | 5              | 0                       | 5                     |
|                       | Total        | 879            | 713                     | 166                   |
|                       | %            | 100%           | 82%                     | 18%                   |

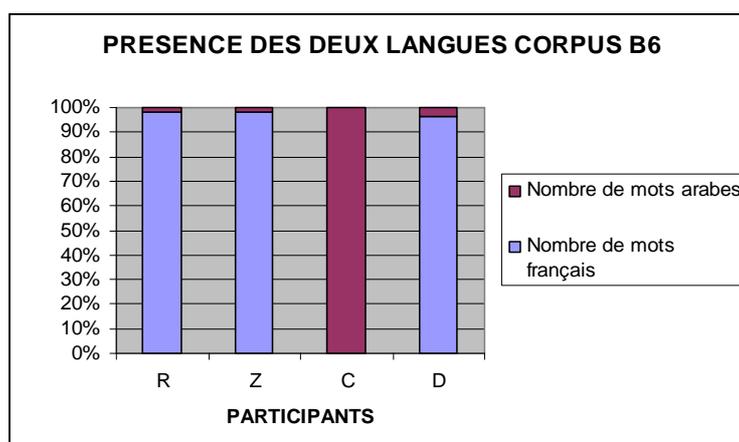
**Représentation graphique 13**



**Tableau 14** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B6)

| corpus                | Participant | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|-------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>6</sub> | R           | 1005           | 989                     | 16                    |
|                       | Z           | 2451           | 2405                    | 46                    |
|                       | C           | 12             | 0                       | 12                    |
|                       | D           | 582            | 559                     | 23                    |
|                       | Total       | 4050           | 3953                    | 97                    |
|                       | %           | 100%           | 98%                     | 2%                    |

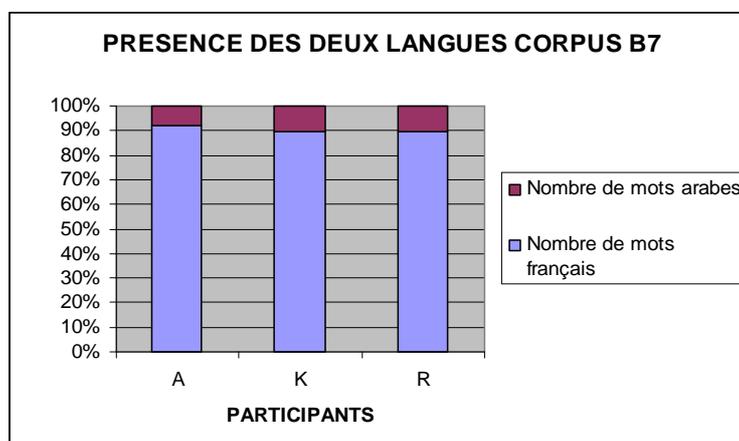
**Représentation graphique 14**



**Tableau 15** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B7)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>7</sub> | A            | 945            | 867                     | 78                    |
|                       | K            | 886            | 796                     | 90                    |
|                       | R            | 113            | 101                     | 12                    |
|                       | Total        | 1944           | 1764                    | 180                   |
|                       | %            | 100%           | 91%                     | 9%                    |

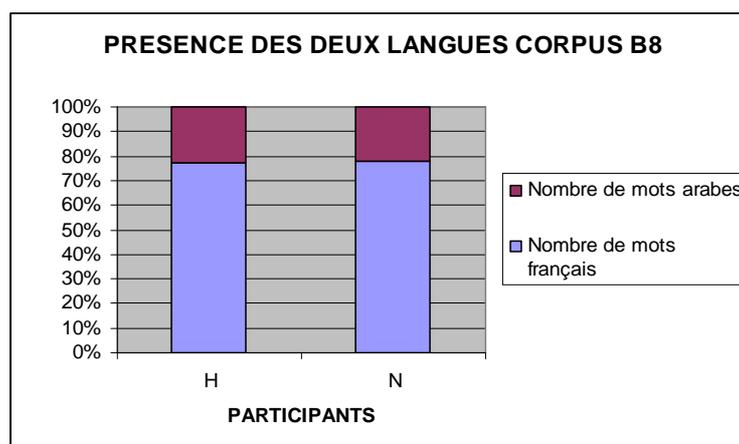
**Représentation graphique 15**



**Tableau 16** : Nombre de mots en français et en arabe (corpus B8)

| corpus                | Participants | Nombre de mots | Nombre de mots français | Nombre de mots arabes |
|-----------------------|--------------|----------------|-------------------------|-----------------------|
| Corpus B <sub>8</sub> | H            | 255            | 198                     | 58                    |
|                       | N            | 261            | 203                     | 57                    |
|                       | Total        | 516            | 401                     | 115                   |
|                       | %            | 100%           | 78%                     | 22%                   |

**Représentation graphique 16**



On avait déjà remarqué, dans cette dernière situation, un équilibre des tours de parole et de longueurs des énoncés. On remarque de la même façon un équilibre dans l'utilisation de l'arabe : environ 20 % des mots utilisés. On a donc affaire à deux personnes qui ont des habitudes discursives et linguistiques parallèles, et sans doute une grande habitude de communiquer ensemble. Mais ce cas reste exceptionnel dans notre corpus et nous allons maintenant faire la synthèse des 7 autres schémas.

## Tableau récapitulatif

| corpus       | Nombre de mots | Nombre de mots français |            | Nombre de mots arabes |           |
|--------------|----------------|-------------------------|------------|-----------------------|-----------|
|              |                |                         |            |                       |           |
| Corpus B1    | 3720           | 3613                    | 98%        | 107                   | 2%        |
| Corpus B2    | 7359           | 6568                    | 90%        | 791                   | 10%       |
| Corpus B3    | 915            | 777                     | 85%        | 138                   | 15%       |
| Corpus B4    | 1845           | 1429                    | 78%        | 416                   | 22%       |
| Corpus B5    | 879            | 713                     | 82%        | 166                   | 18%       |
| Corpus B6    | 4050           | 3953                    | 98%        | 97                    | 2%        |
| Corpus B7    | 1944           | 1764                    | 91%        | 180                   | 9%        |
| Corpus B8    | 516            | 401                     | 78%        | 115                   | 22%       |
| <b>Total</b> | <b>21291</b>   | <b>19218</b>            | <b>91%</b> | <b>2073</b>           | <b>9%</b> |

### 2.2. Commentaires des résultats quantifiés

Les tableaux montrent que, même si les participants ont utilisé la langue arabe dans leurs conversations, l'usage du français reste dominant, dans une fourchette allant environ de 75 % à 90 % suivant les échanges. Cependant, aucune conversation n'est exempte de mélange des langues : on peut dire autrement que 100 % des conversations enregistrées, même si elles sont en nombre restreint, à majorité francophone, font appel, à un moment ou l'autre, à l'arabe. Nos tableaux montrent aussi que certains interactants n'utilisent pas du tout de français : ce sont ceux qui ont peu d'interventions. Mais aucun de ceux qui utilisent le français ne font à 100 % : le mélange avec l'arabe apparaît donc comme un phénomène « naturel » pour un jeune Algérien, en situation francophone. La LM est employée dans des cas et des buts différents. On en voit ci-dessous des exemples :

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

18. B: comment ça comment < (6s) est- ce que c'est la poule qui qui a précédé l'œuf ou bien : (rire)

19.A: *aàla ba:lèk aàla ba:lèk wine ra:h< aàla ba:lèk* il a posé une <diction > à la philosophie / comment de comment ?  
tu sais où il est parti

- lakhatèrche* la philosophie pose le pourquoi des choses  
 parce que  
 20. B: et: pourquoi vous êtes  
 un philosophe toi > (*rire*)  
 21. A: hein hein (*rire*)

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>

128. R: manie anime c'est un mot euh:  
 129. A: manie anime c'est deux mots / qui  
 forment un seul mot <  
 130. K: ah> d'accord d'accord // bon c'est pas la  
 compagnie qui me déplait mais je dois vous vous laisser ok  
 131. A : déjà >  
 132. K : *wellah* j'ai du travail ha : *rak aaref*  
           je te jure                   tu le sais  
 133. R : *hammala* à demain  
           alors  
 134. K : *saha salam*  
           ok salut

On observe des fonctions différentes de l'intervention de l'arabe dans le français. Dans le premier cas, c'est une unité syntaxique entière qui prend place en début d'énoncé, dans une interaction en français et qui va être complétée en français aussi. Il semble que ce soit pour se moquer de celui qui cherche ses mots en français, ou plutôt une expression idiomatique française, liée à la capacité de penser. Le corpus B<sub>7</sub>, différent, propose un autre cas de figure. C'est celui de la ritualisation sociale, par des formules toutes faites : pour prendre congé, ce sont les mots traditionnels qui viennent à la bouche, même si c'est, au début, pour traduire ce qui vient d'être dit en français. Dans les deux cas, l'alternance linguistique ajoute de la familiarité et de la connivence à la situation. D'ailleurs, dans le premier cas, elle est liée au rire. En aucun cas on n'observe le besoin de combler un manque lexical ; mais plutôt l'enrichissement relationnel que permet la connaissance partagée des deux langues, à des moments choisis de la conversation.

On peut donc se demander si on a affaire à du français métissé d'arabe par des alternances codiques qui observent une certaine régularité dans le rythme de leur apparition, ou s'il s'agit d'une langue qu'on pourrait appeler « français

algérien », formée d'une base de français avec inclusions régulières de quelques formes arabes, en quantité limitée, à la fois dans le parler individuel et dans le cours d'une conversation collective, où les formules rituelles et où les expressions conniventes ont une large place.

### ***2.3. Comparaison et réflexions à propos du contact arabe / français***

En classe de langue, comme nous l'avons déjà constaté, la langue maternelle était absente. Nous n'avons relevé que deux tours de parole en arabe dans un cours qui comptait 460 tours.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

115. A<sub>3</sub> : il y a une autre description d'un personnage inconnu heu : il avait une heu : une tête blanche avec des : des yeux lumineux de : de feu/ heu : comme il a décrit le son de cet inconnu comme un son heu : indistinct un murmure heu plaint heu je sais pas comment dire *chaki*

116. E : **plaintif** de la plainte il se plaint

156. A<sub>5</sub> : euh :: en arabe *khayel*

157. E: UN mirage de son

158. A : oui un mirage de son

L'absence de la langue maternelle en classe est liée à la présence de l'enseignant car en dehors de la classe, et en l'absence de l'enseignant nous relevons une utilisation plus importante de la langue maternelle. On voit aussi apparaître une autre façon de parler, une autre façon d'interagir et de réagir à la parole de l'autre, on le verra plus loin. En effet, et pour expliquer cela, il faut signaler que dans la classe de français en Algérie, l'usage de la langue maternelle n'est généralement pas toléré ; les productions mixtes des apprenants et parfois même des enseignants continuent d'être évaluées négativement. On peut dire qu'à l'Université les étudiants ont intégré cette norme et l'appliquent sans consigne explicite. Le recours à la LM stigmatise souvent une carence linguistique, la plupart du temps lexicale, et elle est rapidement « effacée » par l'enseignant qui donne son équivalent en français.



31. M : *hadrou ala* le travail *ouah*  
ils ont parlé du oui
32. K : la femme est :
33. M : que le code que : que le code de la famille
34. A : le fait (e) que *ma: ykhargha: ch el radjel madda*  
il la met à la porte
35. M : il ne peut pas la faire sortir du logement :<
36. K : même *yla darou*  
Si c'est sa maison
37. M : même *yla darou*  
si c'est sa maison

On peut légitimement se demander s'il est possible d'exiger des apprenants algériens qu'ils parlent uniquement dans la langue cible. Autrement dit, il est question de savoir d'abord quel rôle joue la langue maternelle dans ces conditions, mais surtout dans quelle mesure elle peut favoriser ou bloquer l'apprentissage de la langue cible. Pour répondre à ces questions, nous allons dans un premier temps analyser les moments où se manifestent la langue maternelle et les rôles qu'elle remplit. La relation entre l'usage de la langue maternelle et l'apprentissage de langue cible sera traité dans le chapitre suivant.

Nous avons relevé différents types d'alternances en dehors de la classe. Nos interlocuteurs recourent à l'alternance codique quand ce recours leur permet de surmonter une difficulté et de débloquer la situation, comme le montre l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus B9

23. H : *kheyére* un thème / *heu :: tekhdèm aàlih*  
choisis pour le traiter
24. N : *hakda<*  
comme ça
25. H : *maniche aàref* / *heu : makanche aàndna* par rapport *lel aàm*  
Je ne sais pas / on n'avait pas  
à l'année





langues (parler bilingue) que nous avons observé dans notre corpus fait partie des habitudes langagières de nos apprenants en dehors de la classe.

Nous pouvons conclure que ces apprenants recourent au mélange des codes qu'on peut considérer comme favorable à la réussite de la communication. Il s'agit à travers ces pratiques langagières de la construction d'une situation d'interaction très différente de celle de la classe. En effet, les alternances codiques observées peuvent être considérées comme des stratégies de communication efficaces puisqu'elles permettent à ces apprenants de contourner les difficultés d'expression en langue cible, de maintenir l'interactivité et parfois de lui offrir un surplus d'expressivité.

Sauf exception, il semble que cette « règle » du mélange ne doive rien aux initiatives individuelles puisqu'elle se manifeste, quelle que soit la situation et quels que soient les interactants. On va voir s'il en va de même concernant les initiatives thématiques.

### **3. Dynamique thématique**

Là encore, nous avons pris le parti de présenter notre analyse sous un mode quantitatif. En effet, nous avons séparé les interactions en « propositions » qui correspondent à des avancées thématiques dans le dialogue. Ainsi, chaque interactant peut soit enchaîner son propos sur celui qui précède, soit proposer un autre propos. Il peut d'ailleurs alterner les deux positions, à l'intérieur d'un même énoncé.

Nous analysons dans cette partie le degré de participation de chaque interactant à la dynamique thématique de l'interaction. Ceci nous permettra de différencier ceux qui jouent un rôle actif dans le guidage thématique (introduction et développement des thèmes) de ceux qui jouent plutôt un rôle réactif. Rappelons que, dans les interactions en classe de langue, l'enseignant a le monopole du guidage thématique c'est lui qui introduit le thème général et initie la majorité des échanges. Dans ce contexte, peu d'initiative est laissée aux apprenants. En effet, l'enseignant détermine entièrement la structure thématique puisqu'il conduit (par

des questions) les apprenants vers des réponses qu'il attend, les enfermant ainsi dans un rôle uniquement réactif. Ce guidage constitue peut être un moyen pour dominer la conversation (l'enseignant, on l'a vu, est celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et donc la structure de la conversation et se trouve ainsi en position haute face à son interlocuteur). Ces initiatives confèrent une supériorité interactionnelle à l'enseignant, d'autant plus qu'elles sont effectuées sous forme de questions en ce qu'elles imposent un cadre contraignant pour l'apprenant. Ce fonctionnement s'oppose à celui du corpus B.

Dans les interactions en dehors de la classe de langue, les interlocuteurs jouent un rôle différent dans le développement thématique. Ils introduisent le thème général, les sous-thèmes et initient en même temps des échanges participant ainsi au guidage thématique de l'interaction. Ils peuvent ainsi librement changer de thème sans avoir clos formellement le précédent, et revenir éventuellement au premier sans l'annoncer. Le fil des conversations acquiert alors une physionomie particulière, sinueuse et souple.

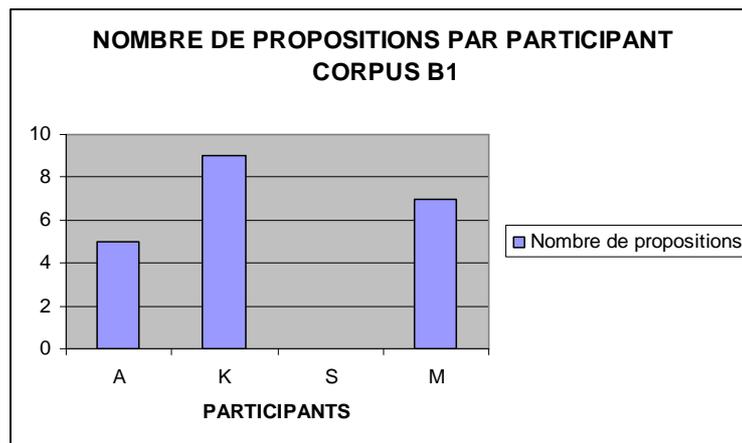
### *3.1. Quelques résultats chiffrés*

Dans le récapitulatif du corpus B1, on observe que S, qu'on a vu participer peu aux interactions, ne prend aucune initiative thématique. Il disparaît donc carrément de la représentation graphique. Les deux paramètres sont donc sans doute corrélés sur le plan interactionnel.

**Tableau 17** : Nombre de propositions par participant (corpus B1)

| Corpus                | Participants | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|--------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>1</sub> | A            | 5                      | 24 % |
|                       | K            | 9                      | 43 % |
|                       | S            | 0                      | 0 %  |
|                       | M            | 7                      | 33 % |

### Représentation graphique 17

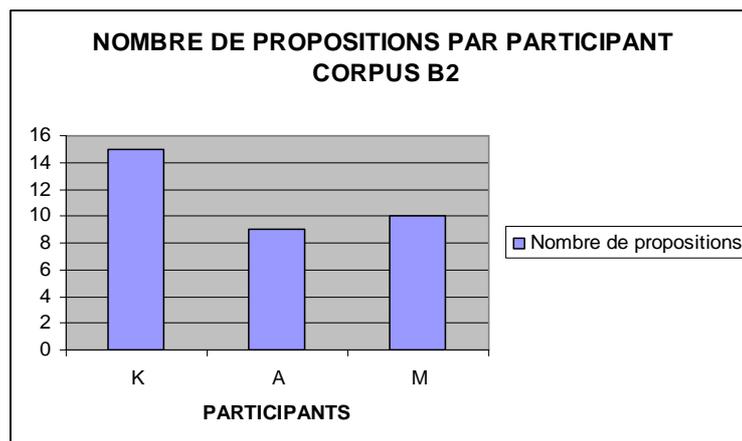


Ce cas étant extrême, on va observer les variations des 6 autres conversations suivantes, en émettant l'hypothèse que l'équilibre décelé dans le corpus 8 sur les premiers paramètres va peut-être se retrouver à propos des initiatives thématiques.

**Tableau 18** : Nombre de propositions par participant (corpus B2)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>2</sub> | K           | 15                     | 44 % |
|                       | A           | 9                      | 26 % |
|                       | M           | 10                     | 29 % |

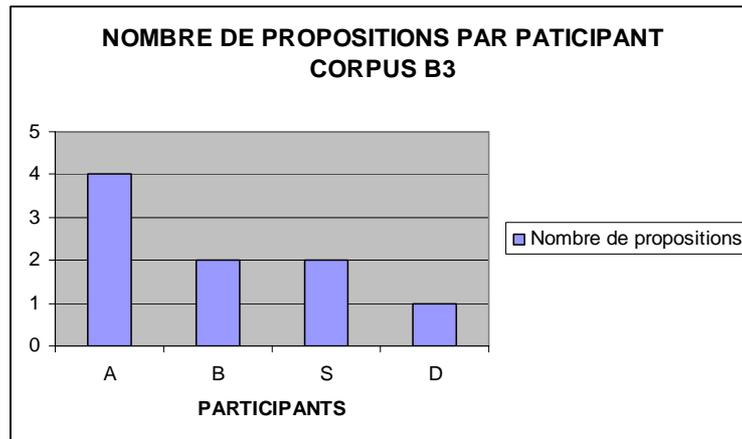
### Représentation graphique 18



**Tableau 19** : Nombre de propositions par participant (corpus B3)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>3</sub> | A           | 4                      | 44 % |
|                       | B           | 2                      | 22 % |
|                       | S           | 2                      | 22 % |
|                       | D           | 1                      | 11 % |

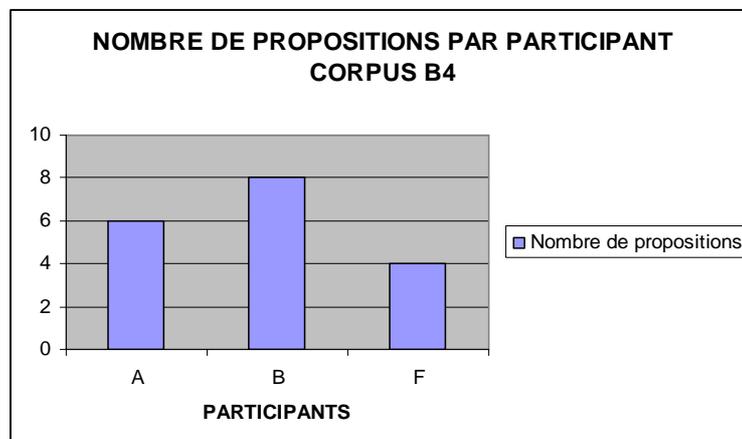
**Représentation graphique 19**



**Tableau 20** : Nombre de propositions par participant (corpus B4)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>4</sub> | A           | 6                      | 33 % |
|                       | B           | 8                      | 44 % |
|                       | F           | 4                      | 22 % |

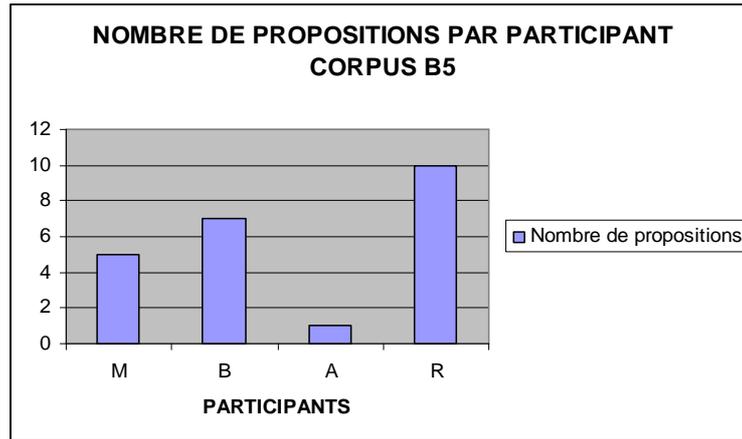
**Représentation graphique 20**



**Tableau 21** : Nombre de propositions par participant (corpus B5)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>5</sub> | M           | 5                      | 38 % |
|                       | B           | 7                      | 54 % |
|                       | A           | 1                      | 8 %  |
|                       | R           | 10                     | 50%  |

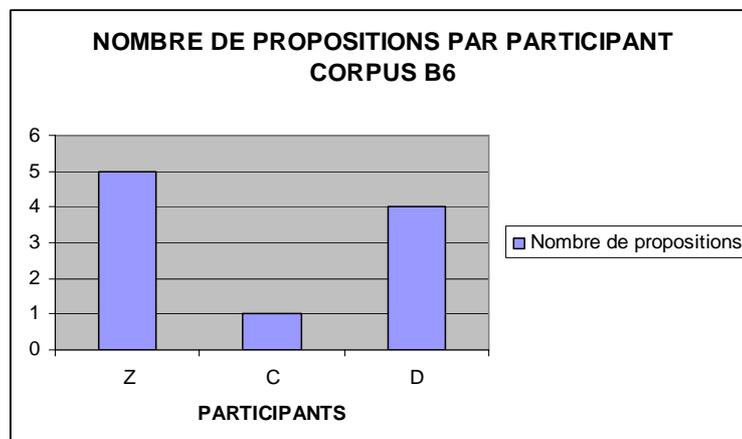
**Représentation graphique 21**



**Tableau 22** : Nombre de propositions par participant (corpus B6)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>6</sub> | Z           | 5                      | 25 % |
|                       | C           | 1                      | 5 %  |
|                       | D           | 4                      | 20%  |

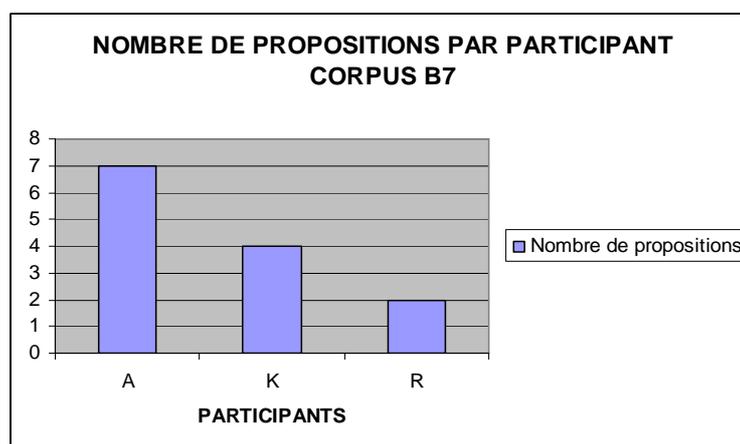
**Représentation graphique 22**



**Tableau 23** : Nombre de propositions par participant (corpus B7)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>7</sub> | A           | 7                      | 54 % |
|                       | K           | 4                      | 31%  |
|                       | R           | 2                      | 15 % |

**Représentation graphique 23**

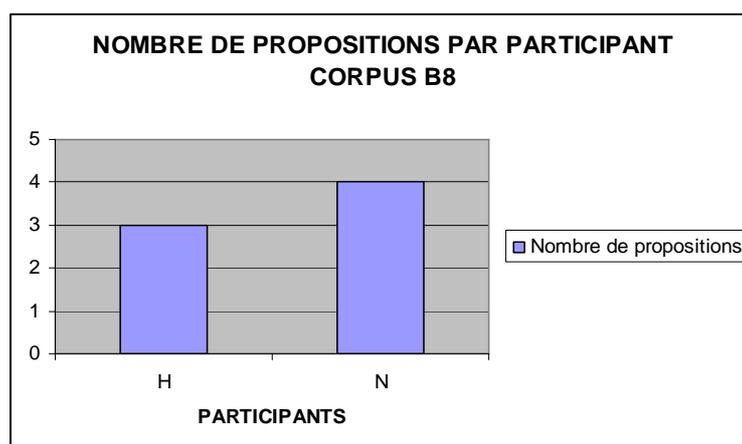


Nous avons exclu de nos résultats les cas où un intervenant prend une seule fois la parole. Dans les autres cas, les initiatives thématiques oscillent entre 11 % et 55 %. Si l'irrégularité est de taille, on remarque que tout le monde apporte sa pièce à l'édifice thématique, et donc à la construction des interactions. Et comme nous le supposons plus haut, en observant le corpus B8, on remarque que l'équilibre thématique est directement corrélé à l'équilibre en nombre de tours de parole et en nombre de mots dans un énoncé. Cela signifie que des partenaires relativement égaux devant la langue et l'aisance discursive ont des chances d'alterner les initiatives thématiques dans la conversation. C'est ce qui se passe entre H et N ci-dessous, qui se passent le relais conversationnel avec harmonie et sans à-coups.

**Tableau 24** : Nombre de propositions par participant (corpus B8)

| Corpus                | Participant | Nombre de propositions | Taux |
|-----------------------|-------------|------------------------|------|
| Corpus B <sub>8</sub> | H           | 3                      | 43%  |
|                       | N           | 4                      | 57%  |

## Représentation graphique 24



### 3.2. Quelques commentaires

Ces tableaux montrent qu'aucun participant ne s'est contenté de jouer un rôle réactif. Au contraire, ils ont tous joué un rôle actif dans le développement thématique. Par ailleurs, aucune règle ne semble jouer pour rendre prévisible cette initiative et on remarque la plus grande irrégularité d'une conversation à l'autre. Un « chef de file » se dégage parfois, sauf dans l'interaction à deux et dans les interactions courtes : on pourrait penser que plus une conversation est longue, plus cela favorise l'émergence d'un leader.

Or ces interventions ne confèrent pas systématiquement à leurs auteurs une supériorité interactionnelle ; il s'agit plutôt d'une négociation ou d'un maniement collectif des thèmes.

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>

6. K: cette nuan :ce du: / de l'Afrique mais> par contre les Algériens euh : qui sont: / nous sommes le premier : pays euh: francophone
7. A: francophone
8. K: d'ailleurs / on dit même pas on dit même pas que l'Algérie est un pays francophone<
9. A: est-ce que l'Algérie est inscrit à: xxxxx
10. K: justement elle n'est pas elle n'est pas inscrit justement
11. A: dernièrement dans le quotidien la France vient d'inviter l'Algérie pour entrer à la ::
12. K: ouais ouais / mais les algériens ARTiCUlent euh: mieux que les autres euh nations francophones
13. A: Marocains et Tunisiens<

14. K: même même les Marocains et les Tunisiens / les Algériens sont plus forts
15. A: xxxxx
16. K: euh: *ha:d* les résultats < / ne sont pas les résultats *ta :à* euh: actuel< nouvel< / mais dès dès ces l'époque coloniale / les Algériens étaient mieux : et plus forts en ce qui concerne l'articulation et: la pratique de la langue française
17. A: moi je pars d'un: bon à partir du xxx affirmé par euh (5s) xxx l'organisation internationale de la recherche sociolinguistique
18. K: d'accord
19. A: ah ben: je part de la : le Sénégal parle mieux le français pourquoi > / euh: la faute est sanctionnée chez les Sénégalais par rapport aux Français c'est toléré la faute *yela*: Sénégalais pourquoi il y a un point fort/ la MAITrise / c'est pourquoi Senghor est considéré comme euh :
20. K: on on peut dire une automaitrise

Dans cet exemple, on voit une co-construction thématique et conversationnelle harmonieuse. Les deux interlocuteurs développent ensemble le thème de conversation (la francophonie) ; aucun d'entre eux n'est resté passif dans ce développement thématique. En effet, aucun n'est relégué à un statut passif ou soumis à l'autorité absolue de l'intervention initiative. Au contraire, chacun montre son accord à l'autre, par des procédés différents : « *d'accord* » en 18 qui ponctuent le discours de A ou K qui, en 20, poursuit l'énoncé commencé par A comme le montre l'extrait suivant :

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

43. A : convention sociale
44. K : ouais/ c'est : la définition la : plus générale et la plus<
45. A : mais c'est dur euh : :
46. K : euh :
47. A : mais Chomsky< à un certain : chemin a rencontré xxx
48. K : j'ai fait appel> à cette à cette notion dans mon expo</ la notion de langue et langage et tous (6s) / par exemple quand on dit langue et langage ça veut dire euh : / tout simplement / système de communication qui est un système structuré de signes oraux et écrits et qui permet : : la communication entre euh: exactement/ tout

simplement sans que nous avançons dans les approches linguistiques et tout<

49. A : c'est dur euh :

50. K : euh > ce n'est pas dur < c'est TRES> va :ste/ c'est VAste/

51. A : j'ai déjà abordé ça : aux structures euh : du langage<

52. S : nadir>

53. K : ouais *khouya*  
mon frère

54. A : j'ai un document sur ça

55. K : merci/ je ta je t'adore mon pote

56. S : *ana wella lka :s* >

moi ou le verre

57. K: ah> c'est à vous de voir maintenant< (*rire*)

58. A :xxxx

59. K : alors euh : les exams< ils n'ont pas fixé une date >

60. A : on l'aura peut être environ :

61. K : t'as vu euh : t'as vu le le département d'anglais>

62. A : ils ont déjà affiché

63. K : le sept< x j'ai j'ai rencontré un ami : il m'a dit que ça sera le sept>

Cet extrait montre clairement comment K était réactif par rapport au développement thématique et ne s'est pas soumis à l'intervention initiative (la notion de convention sociale) qui va du tour de parole 43 jusqu'au tour de parole 58. K change de thème dans le tour de parole 59 (dates des examens) et impose son thème par la suite. De plus, il prend une position supérieure en rassurant A (*c'est pas dur*), et confirme son leadership en prenant l'initiative linguistique du changement de langue en K : c'est lui qui crée la dynamique des langues et le contact fraternel entre interactants. Ses interventions par lesquelles il s'impose au groupe suscitent aussi complémentarité et entraide dans les actes conversationnels et le contenu thématique. On observe surtout ici comment tous les paramètres mis au jour dans ce chapitre se combinent pour donner des formes conversationnelles variées et porteuses de nuances linguistiques.

Dans le corpus B, chacun a le droit et le temps d'affirmer et d'affermir sa parole. Cela peut varier du fait que la proposition d'un nouveau sous-thème

n'impose pas généralement un cadre thématique contraignant. Nous avons relevé plusieurs propositions qui n'ont suscité aucune réaction. La proposition d'un nouveau sous thème peut ainsi être rejetée explicitement, comme le montre l'extrait suivant où Z, dans le tour de parole 30 arrête R qui voulait parler de sa visite à la bibliothèque.

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

23. R: attends< je vais te montrer ce que je vais prendre attends < // ou est -ce que je l'ai mis là:
24. Z: mais: vous n'allez pas travailler avec euh:
25. R: quoi: >
26. Z: vous n'allez pas travailler : avec des copains et tout
27. R: ah> j'ai pas compris
28. Z: juste pour euh: usage personnel<
29. R :j'ai visité heu : hier la bibliothèque centrale mais ::
30. Z: c'est bon c'est bon écrase

On peut raisonnablement supposer que cette liberté thématique, impensable en classe de langue, favorise la participation de tous et le développement optimal des interactions.

#### **4. Synthèse par la relation interpersonnelle**

En classe de langue, le cadre interactif correspond à la relation didactique qui définit le rapport de place dominant ; une relation qui confère à l'enseignant une position « haute » et à l'apprenant une position « basse ». Comme nous l'avons constaté, à travers notre corpus formel, ce rapport de place dominant se manifeste de différentes manières :

- l'enseignant est toujours le premier à prendre la parole en classe c'est lui qui annonce le cours.
- l'ouverture et la clôture de l'interaction ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant.
- l'enseignant est celui qui contrôle la circulation de la parole.
- l'enseignant est celui qui corrige ou aide linguistiquement les apprenants.
- les différentes répliques évaluatives de l'enseignant (bien, très bien, oui.....) sont également un indice de la relation didactique dominante.

Nos analyses quantitatives concernant la circulation de la parole ont montré l'asymétrie qui se manifeste dans cette situation didactique où l'enseignant, occupant une position haute est au centre de la communication.

Or, en dehors de la classe, et en l'absence de l'enseignant, il ne s'agit plus de cette relation didactique asymétrique, sous tendue par le contrat didactique. Les rapports de place sont, en fait, gérés en fonction de l'implication des interlocuteurs dans l'interaction. Chaque interlocuteur a les mêmes droits à la parole et peut intervenir à tout moment pour faire progresser la discussion. De plus, la prise de parole n'étant pas obligatoire, on peut participer à une conversation sans y prendre part verbalement.

On voit le profit relationnel que cette liberté à plusieurs niveaux peut octroyer aux interactions. Et on peut franchir le pas qui consiste à dire qu'un bon climat relationnel est favorable aux acquisitions et apprentissages. C'est la raison pour laquelle il sera intéressant de se demander, dans notre dernier chapitre, comment mettre à profit les habitudes conversationnelles des étudiants de français dans le cadre formel des cours de français.

## **5. Bilan**

Ce chapitre nous a permis de décrire la dynamique interactionnelle des deux situations et de les mettre en regard. Les résultats (que nous exploiterons dans le chapitre suivant) se résument dans les points suivants :

- l'une des différences majeures entre les deux situations se trouve dans le fait qu'en dehors de la classe, c'est l'échange qui représente l'unité qui rend compte de l'organisation thématique. Autrement dit, l'intervention qui initie un échange constitue un point de guidage thématique, l'intervention se poursuit jusqu'à ce qu'un intervenant y apporte un nouveau sous-thème et initie ainsi un nouvel échange.
- L'analyse quantitative des tours de parole et de la longueur des énoncés a montré des différences importantes entre les deux situations :

- En classe, nous avons constaté que la communication était centrée sur l'enseignant qui occupe ainsi une place dominante dans l'espace interlocutif. Cela s'explique par cette tendance « naturelle » à s'orienter vers l'enseignant pour parler (lever la main, demander la parole...). Parallèlement, nous avons remarqué qu'il n'existe presque pas d'interactions entre apprenants.
- En dehors de la classe et en l'absence de l'enseignant, la parole circule entre les intervenants, entre lesquels il existe une relation symétrique, même si nous avons remarqué que certains sont parfois plus communicants que d'autres.
- Enfin, alors qu'en classe de langue, la langue maternelle est quasiment absente, nous avons observé qu'en dehors de ce cadre didactique, sa présence est plus importante. En d'autres termes les apprenants, en présence de l'enseignant respectent la règle qui impose l'usage exclusif de la langue cible en classe. Alors qu'en dehors de la classe, les apprenants utilisent plus largement leur langue maternelle. Cela explique la présence importante de marques transcodiques dans leurs interventions. Leur souci n'est plus la conformité à la norme mais la réussite de la communication, dans laquelle ils deviennent experts.

Or, il se trouve que, dans le cadre de notre expérience personnelle et de notre pratique professionnelle dans l'enseignement du français, nous avons constaté que, dans les méthodes proposées aux étudiants, les dialogues sont en fait essentiellement basés sur le mode des discours écrits. Ces dialogues n'ont rien à voir avec des conversations ordinaires en milieu francophone, qu'il soit algérien ou français. Il serait temps de s'interroger sur le rapport entre l'expérience sociale des apprenants, leurs acquis linguistiques et leurs habitus langagiers, et les modèles développés dans la classe. C'est ce rapprochement que va tenter notre dernier chapitre.

## CHAPITRE 3

### CARACTERISTIQUES INTERACTIONNELLES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

Pourquoi cet ultime chapitre, après l'analyse pluridimensionnelle des échanges dans la classe de français et hors de la classe ? Son objet est d'identifier les caractéristiques interactionnelles favorables à l'usage et donc à l'acquisition d'une langue cible, en l'occurrence le français. Pour cela, nous allons d'abord voir si les deux situations d'interaction ont permis aux apprenants de s'engager librement dans des communications dynamiques. Nous verrons également ce que chaque situation d'interaction (en classe et en dehors de la classe) a suscité en termes de schémas communicatifs favorables à l'apprentissage. On pourra ensuite évaluer l'activité discursive des apprenants et vérifier si le recours à la langue maternelle peut avoir un effet positif par rapport à l'acquisition de la langue non maternelle. On pourra alors peut-être envisager, à plus long terme, quelles pratiques langagières plurilingues sont en train de se construire.

Résumons d'abord ce qui caractérise pour nous, après analyse, la communication dans la classe.

## **1. Liberté interactionnelle et communication authentique**

En dehors de la classe, nous sommes dans une logique d'échange où il existe une autogestion des tours de parole ; chacun peut prendre la parole et initier l'échange, ce qui favorise une communication libre et spontanée. Bien sûr, on peut objecter qu'en revanche, chaque thème de conversation est moins développé qu'en classe, puisque chaque interactant peut l'interrompre quand bon lui semble. Les questions posées sont de vraies questions alors qu'en classe, elles peuvent paraître artificielles puisque la réponse est connue d'avance, au moins par l'enseignant. Ces questions s'inscrivent dans une interaction spontanée et les réponses ne sont pas prédéterminées. Les intervenants font, en effet, progresser l'interaction selon une thématique qui se développe d'un tour de parole à l'autre d'une manière imprévisible, mais qui a toute sa cohérence quand on l'analyse a posteriori.

En classe, nous sommes plutôt dans une logique d'échange obligé où l'enseignant a une position d'autorité : il pose une question, attend la bonne réponse prévue par lui et évalue la réaction des apprenants (question – réponse – évaluation). Dans ce type d'échange, la communication reste centrée sur l'enseignant car il en tient les guides. Cela peut brider la liberté interactionnelle et fausser la communication. Nous reconnaissons toutefois que, bien guidé, ce type de communication pourrait aider chaque apprenant à prendre la parole. Mais ce n'est pas le cas dans les classes que nous avons observées, où ce sont toujours les mêmes, et le plus souvent les meilleurs, qui prennent la parole.

En classe, la communication est entièrement sous le contrôle de l'enseignant (il pose les questions, distribue les tours de parole...etc.) et les apprenants ont peu d'initiative. Or, l'une des conditions du développement individuel et collectif interactionnel est la possibilité de prendre l'initiative de la parole, de s'adresser quand on veut à qui on veut, et sur le thème de son choix.

### ***1.1. Liberté interactionnelle en dehors de la classe de langue***

Notre corpus montre que les intervenants, en dehors de la classe, prennent eux-mêmes des initiatives de parole, interviennent librement et utilisent avec

spontanéité des énoncés nouveaux. On note aussi que des silences peuvent être participatifs ou que des interruptions spontanées d'un autre thème ne sont pas malvenues dans des situations authentique de communication dans la langue cible. Ils apparaissent ainsi comme des acteurs sociaux à part entière pour exprimer des idées, des opinions...etc, et participer à l'orientation thématique des échanges. Ils interviennent ou se retirent, restent spectateurs ou participent, se renvoient les thèmes et sous-thèmes, mettent fin librement aux échanges sans guidage pré-établi.

En effet, contrairement à l'espace classe où c'est généralement l'enseignant qui a le monopole du guidage thématique (il donne le sujet du cours au début de l'activité didactique), ce qui enferme les apprenants dans un rôle réactif face à l'enseignant, le guidage thématique des interactions, en dehors de la classe, reste entièrement non prévu. Ainsi, l'apprenant en classe qui doit se soumettre aux règles du rituel pédagogique, s'inscrit dans une interaction didactique, dont le scénario écrit à l'avance, laisse peu de place à la subjectivité. Nous pouvons parler, par contre, d'un sujet personne en dehors de la classe ; il émerge comme un sujet social à part entière qui s'implique suivant des buts communicatifs personnels, et qui fait entendre se opinions, ses sentiments...etc.

### ***1.2. Liberté de communication dans les corpus***

Dans notre corpus informel, nous avons relevé 106 tours de parole où une personne parle d'elle-même, comme le montrent les extraits suivants :

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

108. M : **moi j'ai** envie de faire de la politique euh:
109. K : la politique>
110. M : ah> : ouais
111. K : ah> ouais : / tu veux de la politique>
112. A : irradiquer les xxxx
113. K : (*rire*)
114. M : **j'aime** crier
115. K : t'aime crier>
116. M : ah ouais>
117. K : t'as qu'a le faire maintenant : (*rire*)
118. M : il faut parler : bon :: / il faut écrire critiquer euh :
119. A : bien sûr

120. M : c'est ce que **j'aime** bon :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

29. R : **j'ai** visité heu : hier la bibliothèque centrale mais ::

30. Z: c'est bon c'est bon écrase

On assiste ici, non seulement à des prises de position personnelles, mais aussi à des interruptions, mi-amicales mi-brutales, à une grande variété de formes expressives, ce qui montre que la langue s'enrichit et se diversifie dans ce type d'échanges non contraints.

Nous avons relevé également 40 tours de parole qui montrent l'engagement de l'intervenant qui exprime clairement des points de vue et prend des positions personnelles :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

80. A : **A mon avis** elle est reposée

81. M : plus reposée / elle prise EN CHARGE

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

52. R : mais: **je crois** que c'est un peu cher

53. Z : encore plus cher

Les intervenants expriment aussi librement leurs sentiments comme le montrent les extraits suivants :

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>

42. K : j'ai bien pigé la leçon j'ai bien compris (*rire*) **je suis très satisfaite**

43. A : voilà

44. K : ah> je t'assure (*rire*)

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

51. M : vous avez rencontré votre encadreur >

52. B : **je suis optimiste**

53. M : vous êtes optimiste>

54. B : ouais (*rire*)/ **je suis très à l'aise** avec lui

55. M : un bon signe.

Plusieurs signes non verbaux viennent souligner cette liberté et la joie discursive qu'elle provoque : les rires, l'autorisation d'employer des mots familiers (*pigé*), les répétitions, onomatopées, qui donnent à l'ensemble parfois des allures de confidences.

### ***1.3. Présence de l'arabe***

La langue maternelle est très peu présente en classe de langue puisqu'elle n'est utilisée que dans deux tours de parole, dans des contextes qui semblent, on l'a vu, excuser cette présence, voire la gommer (par la traduction). Elle n'est donc pas légitime et n'a pas de fonction sémantique propre. Cette apparition constitue néanmoins, un moment où l'apprenant est impliqué fortement car en transgressant la règle de l'usage de la langue cible, il transgresse le cadre didactique au profit d'une meilleure efficacité communicative. C'est une initiative forte qu'il prend, pour ne pas couper le fil interactionnel.

A la différence de cette situation, la présence de la langue maternelle en dehors de la classe est plus importante. Les intervenants l'utilisent régulièrement et spontanément, afin de poursuivre et réussir la communication. Ce comportement montre clairement leur forte implication dans l'interaction. On peut aussi noter que la langue maternelle ne prend jamais définitivement la place du français : elle est imbriquée de façon harmonieuse et ritualisée, comme un appui nécessaire pour continuer à s'exprimer et échanger, comme un signe de connivence aussi, entre interactants, plus que comme un aveu de lacune lexicale ou autre. Elle se charge donc d'un poids sémantique spécifique, qui enrichit la communication, offre une dimension nouvelle aux échanges et en accentue la profondeur et la portée.

Nous pouvons donc dire que l'interaction en dehors de la classe, qui a des objectifs et une dynamique interactionnelle différents de celle de la classe, a permis aux apprenants d'échanger librement et de prendre des risques en français, afin de réaliser des objectifs communicatifs. En effet, malgré les lacunes linguistiques, que nous pouvons relever dans leurs interventions, ils vivent des expériences communicatives librement choisies sans lesquelles des compétences langagières ne

peuvent se construire.<sup>59</sup> Ils développent des occurrences nouvelles, sur les plans langagier et linguistique, et améliorent leurs capacités en langue.

## **2. Que dire de l'étayage ?**

Le processus d'étayage, qui s'exerce dans le mode communicationnel, correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il ne pouvait pas réussir seul. En effet, dans cette optique, l'apprentissage dépend, en grande partie, du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui guide l'apprenant et l'aide à s'impliquer davantage.

### ***2.1. Etayage et correction***

Dans notre corpus formel, le concept d'étayage a surtout été appliqué à des moments de l'interaction où l'enseignant (locuteur expert) aide l'apprenant à surmonter des difficultés (de compréhension ou de production) liées à une insuffisance linguistique (maîtrise du code). L'étayage se manifeste ainsi sous forme de corrections, d'aide à la production, de reformulations... etc. Il apparaît inévitablement à cause du cadre scolaire, où il est présent dans toutes les disciplines, au point de paraître « naturel » ou de signer la situation scolaire : il naît de l'inégalité de statut et de maîtrise entre interactants.

Pourtant on ne peut limiter le processus d'étayage à un soutien linguistique dû seulement à une supériorité cognitive. Il serait utile de le définir comme un processus qui tient compte de la pluralité des dimensions (linguistiques, pragmatiques, interactives, etc...). Ceci dit, cette bifocalisation qui caractérise l'interaction en classe convient aussi à l'interaction en dehors de la classe puisque les interlocuteurs, dans les deux situations, prennent en charge l'objet thématique de la communication (but conversationnel, contenu) et le code de la communication. A ce niveau (code de la communication), l'étayage consiste à corriger l'énoncé d'un apprenant ou d'un pair ou à provoquer une auto-correction. Il arrive ainsi, entre pairs, que sans obligatoirement se corriger, les acteurs conversationnels évaluent,

---

<sup>59</sup>. Le développement des compétences ne dépend pas d'une centration sur la langue mais de son utilisation instrumentale à des fins sociales.

par leur intervention, ce qu'ils disent les uns les autres, et ceci de façon mutuelle. Ils corrigent, reprennent, nuancent, complètent sans arrêt les propos de leurs camarades.

Il y a donc aussi étayage, mais étayage réciproque, car partagé. Il n'est pas basé sur la supériorité a priori et affirmée d'un participant qui acquerrait un statut hors groupe, mais par l'idée qu'à tout moment, chaque interactant peut avoir la capacité cognitive et les connaissances linguistiques nécessaires pour intervenir dans le discours d'un autre interactant et l'aider à enrichir ce discours.

Il paraît évident que la correction occupe une place particulière en classe de langue, espace dans lequel les comportements des participants sont motivés par une volonté d'enseigner/apprendre et donc de progresser. Ainsi, la correction d'une erreur linguistique se justifie d'une part, par la présence du contrat didactique et d'autre part, par une attention importante attachée à la norme linguistique. Ce progrès semble passer par une inévitable évaluation permanente.

Nous avons relevé 46 corrections dans notre corpus formel. Les corrections sont surtout faites par l'enseignant qui corrige immédiatement l'apprenant. Cette correction immédiate liée au rôle de l'enseignant traduit une certaine conception selon laquelle, ce type de correction aide l'apprenant à s'approprier la langue dans l'interaction.

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

96. E : c'est bien / je suis contente t'es partie dans : dans le fond

97. A<sub>3</sub> : dans cette nouvelle il présente les évènements selon une : une méthode qui : qui reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu : rationalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : **HALLUCINATOIRES**

99. A<sub>3</sub> : hallucinatoires>

Nous pouvons constater que l'intervention de l'enseignant est courte et porte sur l'élément non accepté. Nous pouvons dire aussi que le comportement de

l'enseignant qui a engendré ce nombre important de corrections montre clairement la dimension didactique de l'interaction.

Mais est-il nécessaire de réduire l'étayage à la correction ? On peut sans doute intervenir de manière différente pour générer des discours améliorés.

## ***2.2. En dehors de la classe de langue, correction ou étayage ?***

Comme on vient de le voir, il est possible de voir apparaître dans une interaction en dehors de la classe (entre pairs) une récurrence de problèmes formels et d'activités métalinguistiques semblables à ceux que l'on observe au sein de la classe tels que la négociation du sens, la reformulation,...etc. Cela s'explique par le fait que la compétence langagière de nos apprenants est irrégulière et que leurs compétences ne sont jamais symétriques, ce qui arrive aussi souvent en langue maternelle. Nous pouvons, ainsi comme nous l'avons déjà souligné, voir un apprenant corriger un autre ou lui demander de l'aide.

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

43. B : il faut PRENDRE / les comment : il FAUT  
chercher : les vedettes là : pour aller à l'Espagne  
44. A : **en Espagne**> non < (*rire*)

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

41. B : il est devenu **dangereuse** *fèl hadra* euh :  
dans ses paroles  
42. A : il est devenu **dangereux** / *mara:kch aà:kèl fèl td taà*  
*M.<* / la semaine passé / dernière séance/  
tu ne te souviens pas lors du td de M.

Le petit nombre de corrections initiées montre leur préférence pour l'hétéro-correction, motivée par leur volonté de ne pas interrompre la communication et de privilégier l'interaction sur la forme. Il faut souligner que la plupart des « erreurs », ou écarts par rapport à la norme, nombreux dans notre corpus informel ont rarement été corrigées ; leur correction systématique de l'ensemble aurait certainement entravé l'interaction et les interactants ont préféré s'en dispenser du moment que le sens ne posait pas d'équivoque. Les exemples suivants sont signifiants à ce sujet ; ils montrent clairement que les interlocuteurs ne s'interrompent pas pour se corriger

systématiquement. C'est sans doute un choix où le groupe « s'entend » pour « laisser passer » ce qui lui semble intelligible.

On voit ainsi apparaître une norme du groupe, différente de celle de la classe, existante bien sûr, mais au « grain » plus large que celui de l'enseignant. Par ailleurs, elle semble « filtrer » une proportion régulière de « corrections étayantes », acceptable pour ne pas entraver le fil sémantique du discours collectif, qui est prioritaire. Elle correspond donc à un ajustement régulier du groupe sur lui-même, qui jauge au fur et à mesure de son déroulement, le moment où on peut l'interrompre, et celui où il faut le laisser « filer ». On note enfin l'aspect « adoucissant » des rires, fréquents au moment des étayages correctifs, qui veulent ainsi modaliser l'irruption d'une « supériorité » linguistique et quasiment l'excuser : ce moment d'étayage est ainsi transformé en moment de connivence, que renforceraient sans doute les éléments prosodiques si nous les avions pris en compte dans notre analyse.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

43. A : convention sociale

44. K : ouais/ c'est : la définition le : plus générale et le plus<

45. A : mais c'est dur euh : :

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

4. D : voilà la lecture < / les différents types de lecture / et le cours de M.

5. Z : ça: c'est le programme de quoi >

6. D : **lesquels** > celui d'aujourd'hui

7. Z : le cours d'aujourd'hui *hada*.

Dans le premier exemple, sans corriger vraiment K, A étaye par un accompagnement de sympathie en reconnaissant « *c'est dur* », à propos de l'expression du comparatif de supériorité en français : A fait donc, dans le même temps, un commentaire métalinguistique : elle signale une erreur et note la difficulté de la règle. Quant au 2<sup>e</sup> exemple, il est intéressant de noter que le commentaire métalinguistique s'accompagne d'un passage par la langue maternelle, comme pour détendre la tension créée par la difficulté rencontrée.

### 2.3. Le rôle des reformulations

Le rôle de l'enseignant ainsi que le contrat didactique qui le lie à ses apprenants l'amènent à utiliser souvent les reformulations considérées comme des stratégies de clarification puisqu'à partir d'énoncés individuels il doit assurer la compréhension collective. Ces stratégies peuvent également être fréquentes en dehors de la classe si nous prenons en considération le nombre d'obstacles qui peuvent entraver l'intercompréhension lorsque les compétences langagières des interactants sont vécues comme lacunaires.

En classe, l'enseignant reprend les propos de l'apprenant puis les reformule de façon à les rendre compréhensibles à l'ensemble du groupe. D'ailleurs, il s'oriente corporellement vers l'ensemble des apprenants pour expliciter les propos de l'un d'entre eux, comme dans l'exemple suivant où il reformule à chaque fois les propos de A<sub>4</sub> pour les renvoyer comme une balle au groupe-classe :

- Extrait tiré du corpus A<sub>1</sub>

130. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui lui fait peur
131. E : Voi : là très bien très bien
132. A<sub>4</sub> : nous passons pour
133. E : donc **ça c'est bien donc la problématique** toute la problématique de la nouvelle tourne autour du sens de la/ peur
134. A : (*ensemble*) peur
135. E : comment elle est perçue différemment chez les uns et chez les oui :
136. A<sub>4</sub> : la sensation de la peur
137. E : LA SENSation de la peur/ qui est cette peur// chacun a sa propre vision de:/ c'est ça la problématique c'est bien de : xxx la problématique de la nouvelle/ donc heu : cette nouvelle s'inscrit dans une problématique sur la PEU:R sur la DÉfinition MÊME de la peur sur le sens MEME qui va//se : se différencier d'un être à l'autre et :
138. A<sub>1</sub> : chacun traduit cette peur là
139. E : **TOUT à fait il la vit** à sa :
140. A : (*ensemble*) sa façon
141. E : à sa manière s'il peut te te faire peur à toi
142. A<sub>1</sub> : mais pas peur à l'autre

143. E : et **ne fait pas peur** FORcément à l'autre hein/ donc c'est deux torts différents

On voit que l'enseignant reprend des tournures de A, tout en les mêlant de propos appréciatifs élogieux pour le faire continuer. Cet étayage sous forme de reprise et reformulation n'est donc pas correctif mais uniquement interactionnel. Parallèlement à cette conduite étayante de l'enseignant qui s'explique par la dimension didactique de la situation d'interaction (c'est ce qu'on appelle le contrat didactique), nous n'avons relevé aucune reformulation chez les apprenants. Ces derniers n'utilisent guère la reformulation puisque leurs interventions sont généralement adressées à l'enseignant, considéré comme « l'expert ». Ce n'est donc pas une fonction égalitaire dans le cadre scolaire. Un élève ne reformule pas le propos d'un autre élève : c'est le rôle de l'enseignant, et il ne viendrait à l'idée de personne de reformuler les propos d'un enseignant ! Il s'agit donc bien d'une répartition des rôles pré-établie et jamais remise en question.

Pourtant, cela veut-il dire que les apprenants seraient incapables de jouer ce rôle ? Non bien sûr, puisqu'ils s'emparent de ce type d'étayage dans notre corpus informel. Les priver de ce type d'interaction les prive donc aussi du profit qu'ils pourraient en tirer : développement de leur esprit critique, recherche linguistique du mot juste, capacité à se décentrer dans le discours de l'autre, etc., autant de capacités que l'école aurait intérêt à développer.

Les reformulations, en dehors de la classe, diffèrent de celles que nous avons relevées en classe puisqu'elles s'inscrivent dans une dynamique de co-construction d'un discours. En voici quelques exemples :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

10. A : encore **si elle est mariée**> (*rire*)
11. M : encore **plus si elle est mariée** (*rire*)
12. A : elle devient plus un OBJET **quand elle est mariée**
13. K : un objet <intéressant> (*rire*)
14. A : 5s/ un objet adopté<

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

64. A : ils n'ont pas de travaux dirigés< / ils n'ont pas d'exposés< que des cours là>

65. K: non> le **département** d'anglais< heu :: ils n'ont que **des cours** ils n'ont pas de td > le département d'anglais euh :

66. A : **pas comme** notre département

Elles se passent de plus, du moins pour la première, dans un climat de bonne humeur propre à désinhiber les hésitations. Quant à la seconde, elle tisse carrément le fil conducteur entre les 2 répliques relevées. Nous pouvons donc considérer ces reformulations comme des moments d'étayage favorables à l'apprentissage de nouvelles formes linguistiques puisqu'elles favorisent davantage la collaboration et la réflexion métalinguistique chez les apprenants. Elles représentent des prises de risque pour les interactants qui s'y engagent pourtant, mesurant les enjeux, communicationnels et linguistiques, qu'ils se sentent de taille à affronter, avec la complicité de leurs camarades.

#### ***2.4. Les répétitions et leur traitement***

Les répétitions en classe assurent, en premier lieu, une fonction étayante dans la mesure où elles jouent un rôle de stratégie de facilitation de la compréhension tout comme les reformulations. Dans notre corpus informel, nous avons relevé d'autres types de répétitions qui n'ont pas forcément cette fonction étayante :

- des répétitions (assez nombreuses) propres au discours oral, elles sont brèves et marquent souvent une hésitation.

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

39. B : ah : ouais> comme nous aussi / toi aussi : toi tu vas faire juste euh :: **ton ton** heu : **ton intérêt**> (rire)

40. A : **je veux : je veux** juste terminer cette heu : cette année : là< et après / ah : on : on verra je ne sais pas <

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

8. A : l'esclave **de tout** heu : **de tout** le monde oui

9. K : l'esclave de son père>

10. A : encore **si elle** heu :: **si elle** est mariée> (*rire*)
11. M : encore plus si elle est mariée (*rire*)
12. A : elle devient plus **un un** OBJET quand elle est mariée
13. K : un objet <intéressant> (*rire*)

On peut même penser qu'elles sont involontaires, voire inconscientes, comme cela existe d'ailleurs en langue maternelle.

- des répétitions qui interviennent à la demande d'un interlocuteur qui a mal entendu : il s'agit alors d'une aide à la communication, comme en 76-77.

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

75. Z : (*en train de lire*) souris **optique** d'accord
76. R : quoi
77. Z : **optique**
78. R : moi je ne veux pas de souris optique
79. Z : ouais / ah> 160g c'est le double < / graveur dvd :: ouais
80. R: oui (6s) / et:: si tu peux me négocier d'abord euh: xxxxx 80g 256/ ça vient encore plus cher que

- certaines répétitions correctives ont pour but de confirmer l'hypothèse linguistique d'un autre actant, ou de l'évaluer positivement pour l'aider à continuer :

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

7. M: non non (8s) **l'homone l'homonymie** ou je ne sais pas
8. B: **homonymie**
9. M: **homonyme**
10. B: voila< qui sont les mêmes euh::
11. M: se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< / même même ils s'écrivent de deux façons différentes

- certaines peuvent être considérées comme des signes d'écoute et d'attention :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

60. B: l'homme du bien / ne fait montrer jamais le mal / il ne voit jamais les choses d'une FAçon euh: **malheureuse**

61. M: **malheureuse** heum

62. B: malheureuse voilà<

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

31. A: heureux sont **les malheureux d'esprit et les pauvres d'esprit**

32. B: **les malheureux d'esprit et pauvres d'esprit** < ouais

33. A: **heureux**> **sont les pauvres d'esprit**<

34. B: **heureux sont les pauvres d'esprit.**

Ce type de répétitions permet de monter à l'intervenant qu'on le suit et qu'on le comprend surtout. C'est donc une façon de l'encourager à s'exprimer davantage. Il s'agit de simples ponctuations du discours, plus communicationnelles que sémantiques, rôle que jouent parfois des onomatopées approbatrices ; mais les deux procédés se superposent parfois comme ci-dessus.

On observe aussi qu'en situation informelle, l'étayage et les répétitions adoptent des rôles variés dans la communication, et qu'ils ont surtout un statut d'aide à autrui, ce qui donne à ces conversations leur aspect collaboratif. N'importe quel acteur peut adopter, à un moment ou l'autre, cette fonction d'étayage aidant, et cet échange potentiel des rôles, possible à tout moment, confirme l'égalité de statut des intervenants.

### ***2.5. Les interventions sous forme de traductions***

Nous avons montré dans le chapitre précédent que la langue arabe est quasiment absente en classe de langue (02 tours de parole sur un ensemble de 460 tours). Dans ces deux passages, les apprenants se trouvant devant un obstacle linguistique, recourent à la langue arabe pour combler leur lacune lexicale. L'équivalent en français est donné à chaque fois dans le tour de parole qui suit par l'enseignant.

Or, la place qu'occupe la langue maternelle en dehors de la classe est très importante et les rôles qu'elle joue sont assez nombreux (nous l'avons déjà montré). C'est donc sur le rôle de la traduction que nous voudrions ici nous attarder, plus que

sur le rôle de l'alternance codique. Ainsi nous avons relevé beaucoup de traductions dans ce deuxième type d'interaction :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

8. A : l'esclave *laabda* de tout heu : de tout le monde oui  
9. K : l'esclave de son père>

. Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

48. A : Justement/  
Justement / mais le problème c'est qu'en Algérie: un  
DIPLOMÉ ce n'est pas quand il obtiendra son diplôme / ça  
veut dire qu'il va être travailler *yakhdem* dans un poste

Il est important de noter que cette traduction en langue maternelle intervient après le mot en français. Elle ne signale donc pas une incompetence, mais répond à un désir d'expressivité. Nous voyons clairement à travers ces extraits que les traductions portent sur des éléments du lexique mais qu'il s'agit d'auto-traductions. Il y a donc bien intention sémantique d'insistance et non ajout de sens.

Le locuteur profite de son bilinguisme pour jouer des deux langues, à la fois linguistiquement et, peut-être, phonétiquement. On entend de plus, même si nous ne l'avons pas pris en compte dans nos modes de transcription, que ces interventions de l'arabe en français correspondent à des effets prosodiques particuliers, mettant en valeur le passage d'une langue à l'autre : changement d'intensité, de hauteur de la voix, parfois du débit.

Le propos d'un intervenant peut être également traduit par son interlocuteur pour assurer l'intercompréhension, ou renforcer un message, ou dire son accord avec ce qui vient d'être dit :

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

69. A : c'est: / glaner c'est un terme grec qui :: / à  
l'agronomie ce qu'on a récolté  
70. K: *li hssadnah*>  
71. A : ça veut dire assembler ce qu'on a laissé dans le  
champ <

L'apprenant K traduit le propos de A afin de confirmer sa compréhension. Dans l'exemple suivant, F utilise un mot en français dans le tour de parole 51 dont il n'est pas certain du sens ; il recourt ainsi à l'arabe (*ma nestehlouhch*) mais sa traduction en français par A confirme le bon usage de l'expression française.

- Extrait tiré du corpus B

51. F : mais : on ne le heu :: mérite pas < *ma nestahlouhch*  
52. A : *ma nestehlouhch on ne le mérite pas* / heu : ce n'est pas nous qu'on ne le mérite pas

Cet exemple témoigne encore une fois du fait que les compétences des apprenants ne sont jamais totalement symétriques et que même en dehors de la classe, une dynamique de co-apprentissage est possible. Mais elles montrent aussi que le recours à la traduction offre un espace d'essai, d'incertitude, où le locuteur peut se risquer lorsqu'il n'est pas sûr de lui alors que, dans des occasions similaires, il risquerait en classe de se taire, de contourner l'obstacle, ou risquerait un étayage correctif souvent vécu de façon négative.

### 3. La co-énonciation

Les procédés ci-dessus sont proches de la co-énonciation dont nous allons à présent examiner deux aspects.

#### 3.1. Rôles de la co-énonciation

Dans la classe, les co-énonciations sont généralement faites par l'enseignant à la suite d'une pause pleine (euh :: considérée comme une difficulté). Elles correspondent ainsi à des interventions de soutien à la production des apprenants :

- Extraits tirés du corpus A<sub>1</sub>

126. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui m'a fait **peur**  
127. E : ÇA fait **peur à toi**>  
128. A<sub>4</sub> : **heu** :  
129. E : NON À L'AUTEUR / heu/ on dit pas tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce

moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> non d'accord

163. E : donc c'est une vision qui n'est pas

164. A : (*ensemble*) **réelle heu** :

165. E : réelle / heu : si on a soif ou a l'impression de quoi

166. A : (*ensemble*) de **l'eau heu** ::

167. E : **de l'eau** : des oasis etc / donc là on est au Sahara et c'est un mirage de :

168. A : **de son**

169. E : **de son** on a l'impression d'entendre des sons qui ne sont pas réels

Le fil du discours est visible à travers les mots en gras où l'enseignant vient aider les élèves à produire.

Nous avons relevé beaucoup de cas de co-énonciations en dehors de la classe produites cette fois-ci par les jeunes entre eux. Dans l'extrait suivant, on a aussi mis en gras les mots qui s'enchaînent, entre les deux interlocuteurs, pour créer un énoncé cohérent entre 8 et 14, avant que K ne lance un autre thème en 15 avec le thème du travail. Le thème femme / travail est d'ailleurs développé en 20, 21, 22 par K, M, A :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

8. A : **l'esclave de tout le monde** oui

9. K : l'esclave **de son père**>

10. A : encore **si elle est mariée**> (*rire*)

11. M : **encore plus** si elle est mariée (*rire*)

12. A : elle devient plus **un OBJET** quand elle est mariée

13. K : un objet <**intéressant**> (*rire*)

14. A : 5s/ un objet **adopté**<

15. K : même dans le : dans le domaine du travail : elle a pas les mêmes avantages que l'homme

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

20. K : certes elles ont plus de droits mais heu : concernant l'aspect financier **elle est moins payée**

21. M : moins payée et **mal traitée**

22. A : mal traité mal payé **et plus exploitée**.

Les co-énonciations dans ces extraits s'inscrivent dans une dynamique de co-construction du discours (le co-énonciateur complète le tour de parole qui précède).

Lors de cette collaboration, les interlocuteurs mettent en commun leurs avis et leurs compétences et s'entraident mutuellement. Cela leur permet de surmonter aisément les éventuels obstacles rencontrés, de construire un discours plus riche et plus nuancé, que l'on peut décrire par sa complexité syntaxique qui dénote une pensée complexe, ou plutôt en train de se complexifier : « *encore si* », « *même dans* », « *plus ... plus* », « *mal .. mal* », et la recherche du mot juste.

Contrairement à ce qu'on croit souvent, la classe n'est pas le seul lieu d'activité métalinguistique. Et on observe sans arrêt, dans notre corpus informel, des moments où les acteurs interrogent la langue, tiennent à la préciser, rendent compte de nuances, bref mettent en commun leurs compétences – ou affinent au maximum leur outil de communication.

### ***3.2. Les échanges à focalisation métalinguistique***

Nous avons constaté que les intervenants, en dehors de la classe, tentent souvent de résoudre des problèmes concernant la forme ou le sens d'un mot ou d'un énoncé, qui peuvent être déclenchés par un malentendu ou une difficulté de compréhension. On en trouvera quelques exemples dans ce qui suit :

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

2. B : voilà d'hom d'homo d'homophonie non>
3. M : phonétiquement euh:
4. B : homophonie
5. M : l'homophonie<
6. B : ce n'est pas l'homophonie non
7. M : non non (8s) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas
8. B : homonymie
9. M : homonyme
10. B : voilà< qui sont les mêmes euh::
11. M : se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< / même même ils s'écrivent de deux façons différentes.

On voit qu'après avoir cherché ensemble avec B le bon mot, M se charge en plus d'en donner la définition. Ces échanges peuvent être également initiés par une

question sur la forme ou le sens d'une unité linguistique. L'exemple suivant est significatif dans ce sens :

- Extrait tiré du corpus B

80. B : on dit comme ça < ce que le temps nous réserve < / je sais m'exprimer euh: > (*rire*)
81. A : elle nous elle nous recèle<
82. B : elle nous >
83. A : recèle<
84. B : **recèle> ça veut dire quoi**
85. A : receler le verbe receler<
86. B : ah: receler ouais>
87. A : xxx implicite explicite</ dénoncer connoter
88. B : et ouais < xxx tu m'as bouleversé avec tes mots là.

Ici les amis cherchent ensemble le bon mot – sans d'ailleurs le trouver réellement – à partir de son sens, en donnant des formes proches. L'ensemble de ces exemples nous renseigne encore une fois sur l'inégalité des compétences langagières des apprenants (compétences langagières asymétriques) et leur comportement d'entraide qui empêche cette inégalité d'être mal vécue. Elle introduit entre pairs une dynamique de co-apprentissage puisque chaque apprenant peut fournir des données à ses interlocuteurs (ses pairs). On peut aussi y déceler des traces de l'insécurité linguistique des locuteurs, à la fois dans les mots coupés, les « *euh* », le mot « *bouleversé* » par exemple. Il est surtout intéressant de noter que, dans ces situations d'incertitude, les étudiants ne fuient pas la négociation linguistique, entre autre par le recours à la langue maternelle, au contraire ! Et que le groupe de pairs joue un rôle d'étayage qu'il ne joue pas en classe, le déléguant au seul enseignant. Il contribue aussi à créer un espace de jeu linguistique et d'expérimentation où peuvent s'essayer sans trop de risque des formes incertaines.

La deuxième remarque tient au fait que ces moments d'incertitude et de négociation linguistique naissent, nous l'avons vu, de la nécessité de préciser une pensée, de la complexifier, de la nuancer. Il semble donc que ce soit dans des situations dites « naturelles » que le besoin sémantique crée des besoins de complexification linguistique.

On peut enfin se demander quelles places tiennent les locuteurs les uns par rapport aux autres et si les échanges conversationnels se développent dans la diversité.

#### 4. Gros plan sur deux traits saillants des conversations hors de la classe

On va terminer ce tour d'horizon des spécificités conversationnelles de notre corpus informel et notre tentative de les typologiser, en revenant sur les deux faits à notre avis les plus marquants, à savoir la variété des actes conversationnels et le mélange des langues.

##### 4.1. La variété des actes conversationnels hors de la classe

Nous avons signalé l'importance qu'occupe l'activité métalinguistique en classe de langue d'où le nombre important d'actes conversationnels relevant de cette activité (aider à formuler, corriger, reformuler, compléter un énoncé...etc) et réalisés par l'enseignant : il va de soi que ces relations ritualisées limitent le champ d'action conversationnel de chacun des participants. Or en dehors de la classe, nous avons constaté également une importante diversité des actes conversationnels, mais produits par les apprenants. En voici un aperçu non exhaustif :

- initier un échange :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

1. k : la dernière fois *3alla* la condition d' la femme/ la  
condition : de sur  
femme algérienne surtout / (*silence 10s*) *besah makamalnach al*  
*hadra* aucun mais on a  
pas terminé la discussion  
droit :

On sent que K insiste pour que le groupe traite le sujet qui lui tient à cœur, qui a été entamé lors d'une conversation précédente.

- développer ce que l'autre a dit :

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

31. A : behavioriste< / il est grand  
32. K : ils ils exagèrent beaucoup les behavioristes< en  
fonction c'est-à-dire<

33. A : stimulus réponse< xxxx c'est-à-dire que :: / sur ce modèle là> ils généralisent la théorie<
34. K : euh ::
35. A : ils se basent sur le corpus// un corpus pour Chomsky ne suffit pas< / euh :: / c'est une partie de la langue la langue elle-même< Chomsky ne signifie rien< xxxx / n'a pas de : eh :
36. K : système de communication
37. A : système restreint / puisque Saussure le définit /
38. K : la langue >
39. A : la langue euh : comme système de signes et de combinaison des ces signes< ça veut dire on ne sort pas de ces signes là<
40. K : euh : xxxx mais> la la DÉfinition GÉnÉrale c'est que : la langue / système de communication< à la communauté à laquelle il appartient<
41. A : xxxxx
42. K : non non propre un système de communication propre à la communauté à laquelle il appartient<
43. A : convention sociale
44. K : ouais/ c'est : la définition le : plus générale et le plus<

On assiste ici à une discussion très spécialisée, où les participants essaient d'approfondir pour mieux les intégrer des éléments de cours récemment acquis. Développement et reformulation caractérisent ce type de discours.

- donner son point de vue :
  - Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

80. A : **à mon avis** elle est reposée
81. M : plus reposée / elle est prise EN CHARGE

Le point de vue passe, chez M, par une reprise et une reformulation du discours de A. Cet enchaînement s'enracine dans la reprise du mot « reposée », nuancé par l'adverbe « plus », et finalement modifié par l'expression qui le remplace « prise en charge », souligné par une élévation de la voix. Dans ce qui suit, l'expression d'un avis personnel, s'il peut emprunter la locution « à mon

*avis* », peut aussi passer par l'utilisation de verbes d'opinion « *je crois* », d'adverbes d'expression « *personnellement* » ou « *au contraire* » :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

52. R : mais : je **crois** que c'est un peu cher

53. Z : encore plus cher

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

28. A : ah : le mémoire on a soutenance et tout / je ne sais pas juges / c'est un peu gênant / et : un peu trop pour nous : **moi : personnellement** c'est trop<

- émettre un avis contraire :

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

28. B :\_ euh: ce monde la est très large très large et compliqué<

29. M : il est très large et très petit en même temps

30. B : le monde est petit euh: / grâce euh:

31. M : non non non pas petit au: euh: au contraire.

La difficulté à émettre un avis nuancé est visible, dans l'expression, complexe sur le plan morphosyntaxique et nuancée sur le plan sémantique, « *très large et très petit en même temps* ».

- demander une clarification :

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

80. B : on dit comme ça < ce que le temps nous réserve < / je sais m'exprimer euh: > (*rire*)

81. A : elle nous elle nous recèle<

82. B : elle nous >

83. A : recèle<

84. B : **recèle> ça veut dire quoi**

Ce type de question pourrait avoir sa place dans la classe, mais, curieusement, c'est hors de la classe qu'on le trouve à plusieurs reprises, comme si la demande d'information, en partie linguistique, n'avait pas sa place face à l'enseignant. On voit facilement à quel type de paradoxe amène la différence de statut : les « moins qualifiés », conscients de leur « infériorité » ne profitent pas de

la présence du « plus qualifié » pour agrandir leur réservoir linguistique. C'est entre pairs que les demandes émergent, de même que les aveux d'incompréhension – qui se superpose en 74 à l'intrusion de la langue maternelle. L'extrait sur le calembour en est un exemple amusant où les interactions jouent, inconsciemment, sur les sonorités du mot, voyelles nasales qui sont en fait de vraies difficultés phonologiques en français pour les arabisants.

- Extrait tiré du corpus B<sub>5</sub>

20. B : le verbe suivre tromper être> / xxx voilà / et le pourquoi s'aventurer : dans: / sur des terrains qui ne sont pas les tiens/

21. M : ah: j'en ai rien pigé euh:

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

74. K : **tu veux dire quoi** / *ma fhamt walou*

A : clambo calombour /

76. K : calambo< **c'est quoi calambo**>

77. R : un calambour

79. A : celui qui a xxxxx

80. K : **c'est quoi un calombour** >

81. A : c'est réaliser: (5s) / une sorte de: xxx par exemple

82. R : la poésie

- exprimer un sentiment :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

116. D : on a bien retenu le cours là <

117. Z : quoi>

118. D : on a bien retenu le cours

119. Z : ah> ouais: / c'est intéressant euh: **j'ai aimé/ je suis content**

120. D : ah: ouais:

121. Z : non **j'ai aimé beaucoup** le cours< / l'enseignement / d'ailleurs c'est le premier module euh: spécialisé dans l'enseignement

On voit que l'expression de sentiments peut concerner un sujet scolaire, mais le mélange de ces deux paradigmes n'est pas prévu dans le scénario d'une séance de classe, alors qu'il est « naturel » hors de la classe. On découvre ainsi une autre facette des interactions hors de la classe : c'est qu'on peut y mêler les actes de langage, voire changer carrément d'orientation thématique.

- changer de sujet :

- Extrait tiré du corpus B<sub>6</sub>

109. R : à Oran à Oran c'est moins cher < mais: je ne peux pas :
110. Z : ah: la distance la distance
111. R : xxx à Oran j'allais acheter / une carte graphique ou bien un processeur ou bien (*rire*)
112. Z : c'est vrai
113. C : mais Oran ce n'est pas loin
114. Z : ce n'est pas loin mais comme même<
115. R : plus le taxi< tu vois >/ ça va te faire combien >
116. D : **on a bien retenu le cours là** <
117. Z : quoi>
118. D : on a bien retenu le cours
119. Z : ah> ouais: / c'est intéressant euh: j'ai aimé/ je suis content
120. D : ah: ouais:

- montrer qu'on est d'accord par une ponctuation sonore « *oui* » ou « *c'est vrai* » comme ci-dessous :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

5. K : l'esclave de son mari
6. A : de son mari **oui**: de la société de son frère du voisin
7. M : **c'est vrai**  
l'esclave de tout le monde<

- répondre à une question :

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

6. K : cette nuan :ce du: / de l'Afrique mais> par contre les algériens euh : qui sont: / nous sommes le premier : pays euh: francophone
7. A : francophone
8. K : d'ailleurs / on dit même pas on dit même pas que l'Algérie est un pays francophone<
9. A : est-ce que l'Algérie est inscrit à: xxxxx
10. K : justement elle n'est pas elle n'est pas inscrit justement

- faire de l'humour pour alléger une situation questionnante :

- Extrait tiré du corpus B<sub>3</sub>

28. B : allez allez question pour un champion allez allez  
(rire) / vingt secondes allez allez

29. A : ouais> j'ai raté

30. B : c'est raté tant pis euh::

31. A :heureux sont les malheureux d'esprit et les pauvres  
d'esprit.

L'ensemble de ces extraits montre que ces apprenants qui, en classe se contentent de répondre à des questions ou de répéter des énoncés (produits par l'enseignant), sont capables, en dehors de cet espace didactique, de réaliser un travail discursif assez riche (expression de l'opinion, initiation d'échanges, argumentation...etc) ce qui leur permet de participer à des échanges de manière plus dynamique et plus aisée et d'approfondir leur usage d'une langue.

Ce riche travail discursif et cette diversité d'actes conversationnels constituent, sans doute, un facteur favorable à l'acquisition d'une compétence communicative en langue cible. Ne serait-il donc pas intéressant de réfléchir à la façon de mettre en place ce genre d'interactions en classe de langue afin de favoriser le développement des compétences linguistiques et discursives chez les apprenants ? Il faudrait bien sûr pour cela faire une rupture avec les habitudes normatives et évaluatives des pratiques d'enseignement, pour accueillir les réelles pratiques des apprenants, avec leur efficacité. On pourrait ainsi, par exemple, ne plus parler d'alternance entre la langue cible et la langue maternelle, mais de forme hybride ou de parler plurilingue, ou de formes métissées, comme le font déjà plusieurs linguistes, dans d'autres situations linguistiques (Marinette Matthey, Bernard Py, Jacqueline Billiez, etc.).

#### ***4.2. L'invention d'une langue métissée***

Dans cette partie, nous allons voir, à travers notre corpus informel, si le recours à la langue maternelle dans les interactions favorise les acquisitions, et dans ce cas, quelles acquisitions. Ce point a déjà été traité en partie dans les chapitres

précédents, mais nous voudrions ici amener la réflexion à son aboutissement extrême, vers un horizon d'attente didactique qui rassemble les lignes de fuite de nos analyses.

Nous avons déjà analysé, dans le chapitre précédent, la place qu'occupe parfois l'arabe en dehors de la classe ainsi que les fonctions qu'il peut remplir. Cette analyse a montré que son intrusion dans un énoncé en français est très importante parfois, au point qu'on ne sait plus quelle langue pénètre dans l'autre. La question maintenant est de savoir si ce recours à la langue arabe peut être considéré comme positif quant à l'acquisition du français, si on se place du point de vue de l'institution. Et dans une large mesure, s'il peut favoriser les apprentissages. Pour répondre à cette question, nous allons examiner deux extraits de notre corpus :

- Extrait tiré du corpus B<sub>2</sub>

205. A : il est complètement heu : *rayeb* pas là heu ::

206. M : **ABSENT** y a des mères absentes aussi

Le recours à la langue arabe dans cet extrait apparaît clairement comme une stratégie de communication en réponse à une lacune lexicale. Il est intéressant de constater que l'intervenant M intervient pour fournir à A le mot qui manque (absent) en interprétant l'attitude de son interlocuteur comme une sollicitation implicite. Dans cette optique, on voit que le discours est construit à deux, par le biais d'un mot traduit qui sert de relais entre les deux interlocuteurs. Voyons un deuxième extrait du corpus B.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>

48. A : Justement/  
Justement / mais le problème c'est qu'en Algérie: un  
DIPLOMÉ ce n'est pas quand il obtiendra son diplôme / ça  
veut dire qu'il va être travaillé *yakhdem* dans un poste  
49. K : **embauché.**

Dans cet échange aussi, le mot arabe est traduit par l'interlocuteur, qui montre ainsi sa connivence implicite, puisqu'il approuve le discours de A en lui permettant d'apparaître au grand jour en français. Là encore, le discours est co-

construit par les deux énonciateurs qui se passent le relais conversationnel, par le biais du mot traduit.

Ces deux extraits illustrent le fait que les alternances peuvent avoir un effet positif sur la langue cible, sa compréhension et son utilisation. En effet, la langue maternelle et l'intervention du pair qui devient une source de données pour son interlocuteur configurent un schéma interactionnel propre à ce type d'échanges et sans doute favorable à l'acquisition linguistique.

Le recours à la langue arabe afin de résoudre des problèmes, non d'intercompréhension mais d'expression unifiée en français, se montrent à travers notre corpus, comme une stratégie de communication largement utilisée dans les échanges extra-scolaires. Cela dit, si l'on souhaite reproduire en classe les conditions naturelles d'une appropriation, il est temps de penser à adopter cette stratégie, longtemps rejetée de nos classes, et qui fait partie de ces conditions : à savoir le recours libre et autorisé, familier, à la traduction entre pairs, comme un outil commode de compréhension et de suivi conversationnel, d'aide mutuelle et d'apprentissage.

On assiste alors à la naissance d'un langage nouveau, fait de l'intersection de deux langues, qui exploite les richesses de chacune, ainsi que les richesses de leur rencontre même. Intégrer ce type d'échanges et donc de fonctionnement dans les pratiques scolaires revient à reconsidérer les valeurs didactiques sur lesquelles elles reposent.

## **5. Réponses aux hypothèses et perspectives**

### ***5.1. En conclusion, que tirer de nos observations ?***

En classe de langue, l'enseignant est impliqué non seulement comme un co-communicateur mais aussi comme celui qui doit assurer la finalité didactique qui est l'apprentissage d'une langue : cela le met dans une position fautive, si nous intégrons ce qui vient d'être exposé ci-dessus. Le nombre de corrections, d'explicitations, de reformulations et de répétitions montre qu'il arrive rarement à dépasser cette dimension didactique qui caractérise la classe et témoigne de son

souci qui consiste à veiller au respect d'une norme préétablie et d'assurer une sorte de compréhension monolingue. Dans son paradigme, il n'est pas question d'envisager que les rôles conversationnels soient répartis autrement.

Une grande activité métalinguistique est donc favorisée et guidée par lui. Elle oblige les apprenants à se focaliser sur le contenu, mais aussi (voire surtout) sur la forme de ce qui est dit. Par contre, en dehors de la classe, l'interaction n'est pas catégorisée par les apprenants comme une situation où la focalisation sur la forme est primordiale. Les interventions entre pairs ne sont pas sous-tendues par un contrat didactique comme celui qui lie enseignant et apprenants en classe. Les apprenants s'entraident et interviennent de manière complémentaire afin de maintenir l'interactivité. De ce fait, leurs actes de langage sont beaucoup plus variés et ils approfondissent et améliorent, presque involontairement, leurs capacités linguistiques et métalinguistiques. De tels processus, encouragés en classe sur le long temps, pourraient proposer à des études longitudinales des résultats tendant à prouver, nous l'espérons, que les langues mêlées se distinguent peu à peu pour les apprenants, et que leur usage, qu'il soit métissé ou pas, devient de plus en plus conscient, comme cela se passe en milieu « naturel » quand des enfants sont élevés dans des milieux plurilingues.

L'asymétrie des compétences langagières entre pairs fait que chaque participant peut constituer une source de données à ses interlocuteurs. Mais la forte collaboration permet de minimiser les atteintes potentielles aux faces des interlocuteurs lors de la correction d'un pair. C'est donc le groupe dans son entier qui progresse, sans que l'effort porte sur un seul. La souplesse de la situation permet à chacun d'en profiter au maximum.

## ***5.2. Réponses aux hypothèses***

Il nous appartient à présent de clore cette longue et aventureuse étude par un retour sur nos hypothèses. Il nous semble avoir prouvé (H1) que l'usage du français et la façon de communiquer diffèrent en classe et hors de la classe, dans pour autant que l'on passe dans ce qu'on aurait pu attendre, à savoir une communication

uniquement en langue maternelle et des propos uniquement factuels ou anecdotiques. L'étude quantitative a également prouvé que les enseignants (H2) tendent à faire de la classe un espace monolingue, ce qui les réduit à utiliser la plus grande quantité des tours de parole, au détriment des étudiants qui sont là pour apprendre et pratiquer. Enfin (H3), nous voudrions avoir jeté les bases d'un « parler algérien » à décrire et reconnaître, riche de potentialités expressives et interactives, qui favorise la réflexion sur les langues et leurs usages.

Au terme de ce travail, on considère avoir montré comment nos situations formelles et informelles, loin d'être étanches, s'entrecroisent, se font écho et s'éclairent les unes les autres. Ce sont leurs points communs, très nombreux, sur les plans linguistique, discursif et interactionnel, qui nous incitent à penser que l'informel pourrait être mis au service du formel, comme voulait le démontrer cette dernière partie de notre travail.

## CONCLUSION

Dans l'étude qu'on vient de lire, on a voulu interroger les pratiques d'enseignement du français oral, telles qu'on peut les observer à l'Université de Mostaganem. Nous avons en effet la chance, dans cette wilaya de l'Algérie, que le français ne se limite pas aux quatre murs de la classe : il est également utilisé couramment par nos étudiants, dans leurs échanges quotidiens, dans des situations et selon des modalités certes différentes de celles de la classe, mais qui ne s'opposent pas à elle. Partant de l'idée que l'enseignement d'une langue a pour but de rendre l'apprenant efficace dans les pratiques communicatives, nous nous sommes demandé dans quelle mesure ces pratiques extra scolaires pourraient venir servir la classe. Pour cela, il fallait les décrire et mettre en valeur leur identité, à la fois discursive et interactionnelle. C'est ce que nous avons fait, grâce à l'analyse de notre double corpus, qui a mis en valeur les caractéristiques des situations informelles par rapport aux situations formelles de la classe. Et cela nous a aussi permis, en fin de compte, d'en extraire ce qui pourrait, potentiellement enrichir les pratiques de classe.

Si ces analyses ont confirmé quelques idées connues, liées à la différence de statut entre les acteurs de la classe<sup>60</sup>, elles ont aussi mis l'accent sur des aspects moins connus des pratiques orales :

- par exemple, que le discours métalinguistique n'est pas l'apanage de la classe de langue, mais qu'il tient une large place dans les échanges courants ;
- ou bien que les alternances codiques ne sont pas utilisées par les étudiants seulement pour masquer une lacune lexicale, mais aussi à des buts expressifs, voire stylistiques ;

---

<sup>60</sup>. Ce que Frédéric François appelait la « communication inégale ».

- ou encore que les conversations quotidiennes favorisent une grande variété d'actes de parole, là où la situation scolaire limitent ses acteurs à quelques rôles définis et répétitifs.

Nous voudrions nous attarder ci-dessous sur les principes interactionnels que nous avons mis au jour, car ils constituent l'essentiel de notre intérêt et donc de notre étude. Contrairement à ce qu'on pourrait croire au premier abord, nos deux situations, formelle et informelle, si elles diffèrent radicalement ne s'opposent pas pour autant. C'est plutôt en termes quantitatifs que qualitatifs qu'on pourrait les distinguer. Voici donc le résumé de nos résultats.

L'interaction en situation didactique est marquée par les rôles des acteurs en présence. Alors que l'enseignant a le statut de distributeur de la parole, du fait de sa position haute, les apprenants doivent suivre ses indications afin de ne pas transgresser les règles interactionnelles de la classe – dont ils ont une conscience aigüe et intériorisée, à ce niveau de leur scolarité. D'un point de vue communicatif, on assiste à une hybridation de la communication dans la mesure où il y a un déséquilibre flagrant dans la répartition de la parole entre l'enseignant et le reste du groupe classe.

Pour ce qui est des règles de circulation de la parole, on peut dire aussi qu'il y a inadéquation entre les règles interactionnelles d'alternance de tours en situation non didactique et celles en vigueur dans la classe de langue. En effet, même lorsque l'enseignant s'interrompt et que la fin de son discours contient des signaux de fin de tour, les apprenants ne prennent pas la parole, ou très rarement, de leur propre initiative. Pour manifester leur désir d'être nommés par l'enseignant, ils utilisent des procédés propres à la classe et non valables dans un contexte non didactique, comme lever la main ou attirer l'attention de l'enseignant par des signes gestuels ou sonores qui n'auraient pas de sens en dehors de la classe.

Nos observations nous amènent à dire que tout ce qui survient en classe de langue ne peut exister qu'après et avec l'approbation de l'enseignant, c'est-à-dire au sein du contrat didactique qui se manifeste de la façon suivante :

- réglementation de la circulation de la parole ;
- l'enseignant est décideur, il décide qui parle et pour combien de temps.
- il a la connaissance linguistique ;
- il a la connaissance pédagogique.

Les apprenants se soumettent à ces règles de circulation de la parole et conformément le contenu de leurs énoncés aux règles de pratiques linguistiques posées par l'enseignant (par exemple : non intervention de la langue maternelle). Ce faisant, ils n'oublient pas que ces énoncés se déroulent sous le regard de l'enseignant qui reste toujours, de façon explicite ou implicite, évaluateur. C'est ainsi que le degré de participation en classe peut être lié au sentiment d' « insécurité linguistique » et de peur de perdre la face des étudiants. La séquence conversationnelle du type question - réponse - évaluation est largement dominante. L'apprenant se trouve privé d'autonomie, son temps de parole est limité ; il se contente souvent de répondre de façon brève à des questions considérées comme « fausses » puisque, comme nous l'avons déjà signalé, la réponse est connue d'avance par l'enseignant. Il répond aussi souvent en chœur, ou de façon minimale (monosyllabes), voire pas du tout, alors que, hors de la classe, il peut se montrer bavard ou véhément.

En plus, le fait que certains interviennent en classe plus que d'autres n'est pas forcément lié à leur maîtrise de la langue. En effet, au niveau du respect de la norme linguistique, nous avons constaté des difficultés chez l'ensemble des apprenants – ce qui n'est pas étonnant puisque la variété de français attendue dans la classe ne correspond pas à leur pratique hors de la classe. Nous avons catégorisé d'ailleurs deux types d'apprenants : ceux qui forment des énoncés normés mais qui interagissent peu, et ce qui communiquent efficacement sur la base d'énoncé souvent agrammaticaux. Ceux-là se manifestent peu dans la classe, il faut le dire.

Par ailleurs, la différence quant aux taux de participation, en dehors de la classe, était prévisible car généralement, les contributions ne sont jamais quantitativement les mêmes pour différentes raisons :

- le sujet de conversation est considéré comme un facteur favorisant l'implication ;
- les compétences à mobiliser pour la réalisation de la conversation ne sont jamais identiques chez les différents interactants ;
- la motivation est importante ; en effet contrairement à la situation en classe, où la motivation est souvent « externe » (volonté de ne pas être sanctionné par exemple), dans une conversation ordinaire, si le sujet suscite de l'intérêt, il conduira à une plus grande implication des participants ;
- citons enfin le fait que la seule évaluation des propos tenus hors de la classe est la réception plus ou moins aisée par les autres actants. La sanction n'en est donc que la poursuite possible de la conversation.

On a noté que les actes conversationnels dans les deux situations sont également différents. Contrairement aux actes conversationnels en classe qui sont, comme nous l'avons constaté, généralement courts (il s'agit souvent d'échanges récurrents consistant en des propositions de phrases (réponses) suivi par un refus ou une acceptation, une reformulation ou encore une correction de la part de l'enseignant), les actes conversationnels dans les conversations en dehors de la classe sont plus longs et surtout plus équilibrés. En effet, chaque interactant est susceptible de prendre longuement la parole s'il en a le désir, alors que, dans la classe, seul l'enseignant produit des énoncés longs. Cela est lié au fait qu'en classe, l'enseignant se trouve au centre de la communication (de par sa position statutaire) alors qu'en dehors de la classe, il existe une relation symétrique entre les interactants même s'il arrive parfois que l'un d'eux occupe une position centrale dans la communication (degré d'implication), qui varie suivant les sujets abordés.

Contrairement aux interactions en classe de langue où les tours de parole sont souvent sollicités (l'apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandé à l'enseignant ou après avoir été interpellé), cette situation n'est pas de mise en dehors de la classe. En effet, la majorité des prises de parole correspondent à des

auto-sélections (les interactants prennent l'initiative de la parole), de même que l'arrêt des paroles, qui correspond à une auto-décision du locuteur.

Dans les interactions en classe de langue, l'enseignant a le monopole du guidage thématique c'est lui qui introduit le thème général et initie la majorité des échanges. Dans ce contexte, peu d'initiative est laissée aux apprenants qui se contentent de jouer un rôle réactif. Dans les interactions en dehors de la classe de langue, les interlocuteurs jouent un autre rôle dans le développement thématique : ils introduisent le thème général, les sous-thèmes et initient en même temps des échanges participant ainsi au guidage thématique de l'interaction. Ces initiatives « tournent » dans un groupe, même éphémère, ce qui participe à la richesse des interactions.

La classe se présente ainsi comme un cadre interactionnel qui a ses propres rituels communicatifs régis par des règles spécifiques. Ces caractéristiques de la classe donnent aux apprenants une certaine facilité de conduite interactionnelle, puisque le schéma interactionnel en classe est plus ou moins stéréotypé / ritualisé. Cette conduite interactionnelle se traduit par une certaine rigidité et fermeture dans l'organisation des interactions causées par les statuts inégalitaires des interlocuteurs : l'enseignant occupe la position haute ; c'est lui qui décide qui parle, et juge de la pertinence de la réponse. Quant à l'apprenant, il occupe la position basse qui ne fait que prendre en charge la consigne donnée par l'enseignant.

L'analyse de notre corpus montre que, par rapport à cet univers codifié de la classe, l'interaction en situation dite naturelle est beaucoup plus imprévisible et mouvante, ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas codifiée ! mais elle répond à des règles plus fluides et plus complexes (comme le fait de devoir ne pas vexer un intervenant, sous peine de déclencher son arrêt de parole, voire sa sortie de la situation). Les règles existent mais restent tacites et dépendent du cadre, du milieu social, des interlocuteurs, ou encore d'autres paramètres. L'interaction a donc un caractère apparemment imprévisible, ou plutôt difficilement prévisible, dû à une variation illimitée des thèmes, des registres, des interlocuteurs, etc. Cela présente un grand avantage didactique et linguistique : c'est que cette variété interactionnelle

entraîne une variété linguistique (modalisations, actes de parole variés, utilisation du rythme du discours, des interjections, des interruptions et reprises, etc.). Alors que l'interaction en situation didactique est caractérisée par une asymétrie, en situation non didactique, il y a possibilité de symétrie ou de complémentarité. De ce fait, la forme linguistique y importe moins que le contenu communicatif, la liberté y est donc plus grande et l'insécurité linguistique à son plus bas niveau.

En dehors de la classe, le contenu communicatif peut se voir donner une importance prédominante sur l'interaction, alors qu'en classe, si ce déséquilibre peut apparaître il n'est que passager. Nous constatons ainsi qu'il existe un autre paradoxe dans les classes que nous avons observées : elles sont chargées de transmettre les règles interactionnelles en usage hors de leurs murs, mais pour fonctionner, elles doivent également mettre en place un système de circulation interne de la parole. Or, les enseignants observés se limitent à transmettre les règles en vigueur dans le modèle didactique sans souci des règles en vigueur à l'extérieur de la classe.

Alors qu'en classe de langue, la langue maternelle est quasiment absente, ou stigmatisée comme une faute, nous avons observé qu'en dehors de ce cadre didactique, sa présence est importante. Les apprenants, en présence de l'enseignant, respectent la règle qui impose l'usage exclusif de la langue cible en classe, alors qu'en dehors de la classe, ils utilisent largement leur langue maternelle. Leur souci n'est plus la conformité à la norme mais la réussite de la communication. On a noté que le français n'y perd pas pour autant sa place, il est simplement utilisé autrement, avec des échos en langue maternelle et on assiste plutôt à un jeu, une sorte de dialogue entre les deux langues, qui ajoute du relief aux interactions.

En classe de langue, l'enseignant est impliqué non seulement comme un co-communicateur mais aussi comme celui qui doit assurer une finalité didactique qui est l'apprentissage de la langue. Le nombre de corrections, d'explicitations, de reformulations et de répétitions montre qu'il n'arrive pas à dépasser cette dimension didactique qui caractérise la classe et témoignent de son souci de veiller au respect de la

norme. Une grande activité métalinguistique est donc favorisée, ce qui oblige les apprenants à se focaliser sur le contenu, mais aussi (voire surtout) sur la forme.

Par contre, en dehors de la classe, l'interaction n'a pas été catégorisée par les apprenants comme une situation où la focalisation sur la forme est primordiale. Les interventions entre pairs ne sont pas sous-tendues par un contrat didactique comme celui qui lie enseignant et apprenants en classe. Les apprenants s'entraident et interviennent de manière complémentaire afin de maintenir l'interactivité. Les moments métalinguistiques, s'ils existent, sont souvent soulignés par des rires et des plaisanteries, et l'ensemble se déroule dans une ambiance de liberté souvent joyeuse, même à partir de sujets graves. L'asymétrie des compétences langagières entre pairs fait que chaque participant peut constituer une source de données à ses interlocuteurs. Mais la forte collaboration permet de minimiser les atteintes potentielles aux faces des interlocuteurs lors de la correction d'un pair ; une correction est rarement ressentie comme un désir de rabaisser l'autre mais plutôt comme une participation à la compréhension commune.

Tout cela nous amène à nous demander : pourquoi la conduite des interactions en classe et le contenu discursif de ces interactions sont-ils spécifiques ? On l'a dit, l'une des causes possibles de cette différence est à rechercher dans le contrat qui lie les participants des deux situations. Sur ce point, beaucoup de méthodologues contestent le fait qu'il puisse y avoir une communication réelle en classe de langue ; ils soutiennent que la classe demeure le lieu d'une communication « artificielle ». Nous pensons, au contraire, suite à cette recherche, que le problème n'est pas que les apprenants sont incapables de s'engager dans des interactions « naturelles », authentiques, mais que la situation trop ritualisée de la classe ne leur demande pas de le faire et n'exploite donc pas toutes leurs compétences. Il est donc nécessaire d'ouvrir des espaces de paroles où les apprenants pourront disposer d'une certaine liberté « interactionnelle », dans une égalité relationnelle, qui leur permettront de prendre des initiatives de parole et d'intervenir en tant qu'être social face à d'autres êtres sociaux, dans un langage

qu'ils n'auront pas la crainte de voir sans arrêt jugé par rapport à une norme qui leur est extérieure.

Pour conclure, nous dirons que plus l'usage du langage en classe de langue ressemble à celui que l'on rencontre en milieu « naturel », plus il sera facile, pour les apprenants, d'une part d'exploiter au maximum les connaissances acquises en classe de langue pour mener à bien une interaction en dehors de la classe, et d'autre part, de rapprocher les interactions en milieu « naturel » des activités didactiques menées en classe de langue.

Ainsi, pour que l'enseignement / apprentissage de la langue soit le plus profitable à la vie quotidienne des apprenants, il faudrait accepter que leur langage et leurs pratiques, linguistiques et langagières, hors de la classe ont une validité qui pourrait être modélisante didactiquement parlant. Cela reviendrait à reconnaître une variété « algérienne » du français et de ses interactions, dont la représentation et la diffusion auraient droit de cité légitime à l'école, à côté d'autres codes francophones et interactionnels comme le français de France par exemple. On voit les pistes didactiques, en termes de conception de manuels, d'outils sonores pour la classe et de pratiques de classe, que ces perspectives peuvent ouvrir à la didactique.

## BIBLIOGRAPHIE

ARDITTY, J., VASSEUR. M-H., (1996) : « Les activités réflexives en situation de communication exolingue », *AILE* n°8, pp. 57-88.

BAKHTINE, M. (1929) : *le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, les Editions de Minuit, (trad. française de M. Yaguello ,1977).

BAKHTINE, M. (1997) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit.

BANGE, P. (1987) : *La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue*, communication à la table ronde du Réseau Européen Acquisition des langues, la Baune – Les Aix.

BANGE, P. (1992a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* n°1, pp. 53-85.

BANGE, P. (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier- Didier, Coll. LAL.

BESSE, H. (1987) : « Langue maternelle, seconde et étrangère », *le français aujourd'hui* n° 78, pp. 9-15.

BESSE, H., PORQUIR, R. (1984) : *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.

BESSE, H. (2000) : *Proposition pour une typologie des méthodes de langue*, Thèse de Doctorat d'Etat en Lettres et sciences humaines, Université de Paris VIII.

BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité? », *Carnet de Cediscor* n°4, pp. 33-47.

BILLIEZ, J. et KADI, L. (1998) : « Le français écrit dans l'espace publics algérien », *Actualité scientifique-Deuxièmes journées scientifiques du Réseau de l'AUF, sociolinguistique et dynamique des langues*, Rabat, 25-28 septembre, textes réunis

par Dumont p. et Santodomingo C., AUPEPLF-UREF-Château- Goutier , 2000 , pp. 229-234.

BLUMER, H. (1969) : *Symbolic Interactionism*, Prentice Hall.

BORILLO, A. (1985) : « discours ou métadiscours », *DRLAV (Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine)*, Revue de linguistique n° 32, Paris, Centre de recherche de l'université Paris VIII – Vincennes, pp.47-61.

BOYER, H. (1996) : *Sociolinguistique : territoires et objets*, paris, Delachaux et Niestlé.

BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.

CALVET, L-J. (1993) : *La sociolinguistique*, paris, PUF.

CALVET, L-J. (1996) : *Les politiques linguistiques*, paris, PUF.

CANALE, M., SWAIN, M. (1980) : « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », in *applied linguistics* n°1.

CAUSA, M. (1998) : *Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère (l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'italien en France)*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage, université paris III-Sorbonne nouvelle.

CHARAUDEAU, P. (1983) : *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, Paris, Hachette.

CHARAUDEAU, P. (1995a) : « Rôles sociaux et Rôles langagiers », in D. Véronique, R.Vion,(éds), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Editions de l'université de Provence, pp. 79-96.

CHARAUDEAU, P. (1995 b) : « Le dialogue dans un modèle de discours », *cahiers de linguistique française* n°17, pp. 141-178.

CHERRAD, Yasmina. (1987) : « La réalité algérienne, comment les problèmes linguistiques sont vécus par les algériens », in *Langage et Société* n° 41, pp. 69-71.

CHOMSKY, N. (1959/1969) : « Un compte-rendu du comportement verbal de B.F. Skinner », in *Langages* n°16, pp. 16-49.

CICUREL, F. (1983) : *Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, Thèse de Doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

- CICUREL, F. (1985) : *parole sur parole, le métalangage en classe de langue*, paris, CLE International.
- CICUREL, F. (2002) : « la classe de langue, un lieu Ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, pp.145-163.
- CORDER, S.P. (1981) : *Error Analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- CORDER, S.P. (1980) : « Que signifient les erreurs des apprenants? », *Languages*, Mars n° 57 cité par N. Öztokat, “Analyse des erreurs/ analyse contrastive” in *Grammaire et Didactique des langues*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi yayın n°590, p. 68.
- COSTE, D. (1975) : « la méthodologie de l'enseignement des langues maternelles et secondes: état de question », *Etudes de linguistique appliquée* n° 18, pp. 5-21.
- COURTILLON, J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, Collection F.
- DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée* n°55, pp. 39-46.
- DABENE .L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DE BOT, K. (1992) : *A bilingual production model: Levelt's speakingmodel adapted, applied linguistics*.
- DE NUCHEZE, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues*, L'Harmattan.
- DOURARI, A. (2004) : *Les malaises de la société algérienne. Crise de langue et crise d'identité*, Alger, Casbah éd., p. 134.
- DUCROT, O. (1980) : Analyse Pragmatique, dans *Communications* 32, Paris.
- GALISSION, R. (1980) : *D'hier à Aujourd'hui. La didactique des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International.
- GALISSION, R., COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, Collection F.
- GALISSION, R. (1979) : « compétence communicative et acquisition des vocabulaires », *Travaux de didactique du français langue étrangère* 3, Montpellier, Université Paul Valéry-Montpellier III, pp. 1-33.

- GAONAC'H, D. (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier / Didier, Coll. LAL.
- GAONAC'H, D. (1990) : « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », In D. Gaonac'h (éds), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* 41-49. Numéro spécial, *Le français dans le monde*, Paris, Hachette.
- GARFINKEL, H. (1967) : *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall.
- GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GIACOBBE, J. (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions.
- GOFFMAN, E. (1959) : *The presentation of self in evryday life*, new york, (trad.: *La mise en scène de la vie quotidienne*, vol .1&2, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.
- GOFFMAN, E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1974): *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, (1ere ed. 1967: *Interaction Ritual*).
- GOFFMAN, E. (1991): *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GRANGUILLAUME, G. (1998) : « L'arabisation et la question des langues en Algérie », dans Billiez J. (dir), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 215-219.
- GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983) : « les marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahier de linguistique française* n°5, pp. 305-351
- GUMPERZ, J.J. (1982) : *Discours stratégies*, Combridge, Combridge University Press.
- HABERMAS, J. (1981) : *Theorie des kommunikativen Handels*, Francfort, SuhrkampVerlag, troisième édition, 1985 (trad. française de J.-M. Ferry : *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, tome 1, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1987).

- HAMERS, J.F. (1997) : « Introduction » à l'ouvrage de M.L. Lefebvre et M.A. Hilly (éd.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, l'Harmattan, pp. 3-22.
- HYMES, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Hatier – Crédif, Coll. LAL.
- HYMES, D.H. (1991) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier /Didier, Coll. LAL.
- JACQUES, F. (1983) : « La mise en communauté de l'énonciation », in *langages* n°70, pp. 47-71.
- KARA ATTIKA, L. (2004) : « L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne », in Boyer, H.,(ed): *Langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, Représentations, Gestion*, Paris, L'Harmattan, pp. 31-38.
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1988) : « La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes qu'est. Ce que c'est que ça? », in COSNIER, J. et al (dir.): *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS.
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions Verbales*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.), (1991a) : *La question*, Lyon, Coll. « linguistique et sémiologie ».
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991b) : « La mise en place », in Cosnier, Kerbrat-orecchioni, (dir.): *Décrire la conversation*, Lyon, presses universitaires de Lyon, pp. 319-352.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) : *Les interactions verbales*, paris, A. Colin, Tome 2.
- KERBRAT- ORECCHIONI, C. et TRAVERSO, V. (2004) : « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages* n° 153, pp. 41-51.
- KLEIN, W. (1986) : *Second langage acquisition*, Cambridge university press.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993) : « la séquence analytique », bulletin CILA n° 57, pp.137-157.
- KRAMSCH, C. (1991) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hachette-Crédif.

- KRASHEN, S.D. (1981) : *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon press.
- KRASHEN, S.D. (1982) : *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1985) : *The Input Hypothesis*, London, Longman.
- KRASHEN, S.D. (1998) : Comprehensible Output? In *System* 26, pp.175- 182
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan press.
- LEGRAND, L. (1986) : *La différenciation pédagogique*, scarabée.
- LEVELT, J.M. (1989) : *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.
- LINTON, R. (1967) : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986) : *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- LÜDI, G. (1993): « Dénomination médiante et bricolage lexical », in *AILE* n°3, pp.115-146.
- MARCELLESSI, J.B. (2003): *Sociolinguistique: épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, l'Harmattan.
- MATTHEY, M. (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.
- MILED, M. (1998) : « Les liens entre la langue seconde et la langue maternelle, quelques applications didactiques », Deuxièmes journées scientifiques du Réseau de l'AUF, *Sociolinguistique et dynamique des langues*, Rabat 25-28 Septembre, textes réunis par Dumont P. et Santodomingo C., pp. 329-333.
- MILIANI, M. (2004) : « Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergences et diversité », dans Boyer H., (dir.), *Les langues et contact de langues dans l'aire méditerranéenne*, Paris, l'Harmattan, pp. 211-218.
- MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- MONDADA, L & PEKAREK DOEHLER, S. (2001) : « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le français dans le monde*, recherche et applications, juillet 2001, pp. 107-137.

- MONDADA, L & PEKAREK DOEHLER, S. (2000) : « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? », In AILE, n° 12, pp. 147-174.
- MOORE, D. (éd.) (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes.*  
Collection Crédif-Essais, Didier, Paris, 181p.
- MOORE, D. (éd.) (2001) : *L'Eveil aux langues. Notions en Questions*, Rencontre en didactique des langues. Crédif-Lidilem, ENSÉditions, Fontenay-aux-Roses.
- PEKAREK, S. (1999) : *Leçons de conversation*, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », Bulletin suisse de linguistique appliquée n°59, avril 1994. pp. 159-169.
- PORQUIER, R. (2000) : « La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur l'apprentissage mixte », Notions en question n°3, pp. 87-101.
- PORQUIER, R. et Py, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- PUJOL, M. & VERONIQUE, D. (1991) : « l'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives », Cahiers de la section des sciences de l'éducation n°63, Université de Genève, pp. 01-123.
- PUREN, C. (1995) : « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le français dans le monde*, numéro spécial « méthodes et méthodologies », pp.36-41.
- PY, B. (1984) : « L'analyse contrastive : histoire et situation actuelle », FDM, n°185, pp. 32-37.
- PY, B. (éd), (1984) : *Acquisition d'une langue étrangère III*, Actes du colloque, Neuchâtel, 16-18 septembre 1982, Saint-Denis, Université de Paris III et de Neuchâtel.
- PY, B. (1994) : « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition », in D. Véronique (éd.) : *Créolisation et acquisition des langues*, Aix-en-Provence, Publications Université de Provence, pp. 137-150.

- PY, B. (1997) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Etudes de linguistique appliquée* n°108, Paris, Didier-Erudition, pp. 405-503.
- PY, B. (2000) : « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Aile* n°12, Paris, Association ENCRAGES, pp.77-97.
- RICHARDS, J-C. (1986) : *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- RISPAIL, M. (2004) : « Entre activités langagières et situations sociolinguistiques : méditation autour de vieux couples qui ont la vie dure », communication au colloque : *Linguistique et didactique des langues: bilan et perspectives*, du 17 au 19 mai, Université de Bejaia.
- RISPAIL, M. (2005) : « Entretien : question à un chercheur (J.DOLZ) », dans *Langues maternelles: contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, Rispaïl M. (dir.) (Tigziri N., Coll.), Paris, l'Harmattan.
- ROJAS, C. (1971) : « L'enseignement de la grammaire », A, Reboullet (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, pp. 108-121.
- ROULET, E. (1981) : « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », *Etudes de linguistique appliquée* n°44, pp. 7-39.
- ROULET, E. (1980) : « Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires », *Cahiers de linguistique française*, n°1, pp.80-103.
- SALINS, G-D. (1988) : *Une approche ethnographique de la communication*, Paris, Hatier.
- SAVIGNON, S.J. (1990) : « Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative », *Etudes de linguistique appliquée* n°77, pp. 29-43.
- SELINKER, L. (1972) : « Interlangage », *IRAL*, Vol. 10 n°2, pp. 209-231.
- SIMON, D-L. (1997) : « Alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie? In *ELA* n° 108, pp. 145-155.
- SPERBER, D. et WILSON, D. (1989) : *La pertinence. Communication et Cognition*, Paris, Editions de Minuit.

- SPRINGER, C. (1996) : *la didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.
- TALEB-IBRAHIMI, K. (1995) : *Les Algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, Les Editions el Hikma.
- TARONE, E. (1992) : « Some thoughts on the notion of communication strategy », in C. FEARECH & G. KASPER (éds), 1992, pp. 61-74.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse de conversation*, Paris, Editions Nathan.
- TREVERSE, A. (1993) : « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention », *Etudes de linguistique appliquée* n°92, Didier Erudition, pp. 38-50.
- VION, R. (1992) : *La communication verbale*, analyse des interactions, paris, Hachette supérieur.
- VYGOTSKY, L.S. (1985) : *Pensée et langage*, paris, Editions sociales.
- WEINREICH, U. (1953) : *Languages in contact*, The Hague/Paris,( Septieme édition).
- WIDDOWSON, H.G. (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, paris, Hatier-Crédif- (traduction).

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE.....02

HYPOTHESES DE RECHERCHE .....06

### PREMIERE PARTIE CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

#### CHAPITRE 1 : LE FRANÇAIS EN ALGERIE - APPROCHE SOCIO-DIDACTIQUE

|  |    |
|--|----|
| <b>1. Le statut problématique du français en Algérie</b> .....             | 13 |
| 1.1. <i>Appropriation du français</i> .....                                | 13 |
| 1.2. <i>Langue étrangère et contexte scolaire</i> .....                    | 16 |
| 1.3. <i>L'étude des pratiques langagières</i> .....                        | 17 |
| <b>2. Situation sociolinguistique en Algérie</b> .....                     | 18 |
| 2.1. <i>L'Algérie, une société plurilingue</i> .....                       | 18 |
| 2.2. <i>Plurilinguisme et conflit</i> .....                                | 19 |
| 2.3. <i>Réflexions sociolinguistiques sur les langues en Algérie</i> ..... | 20 |
| 2.4. <i>La politique linguistique en Algérie</i> .....                     | 22 |
| 2.5. <i>Plurilinguisme et diglossie en Algérie</i> .....                   | 24 |
| 2.6. <i>Langue maternelle ?</i> .....                                      | 26 |
| 2.7. <i>Langue seconde ?</i> .....   | 29 |
| 2.8. <i>Langue étrangère ?</i> .....                                       | 32 |

#### CHAPITRE 2 : L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

|  |    |
|--|----|
| <b>1. Pour dépasser l'approche contrastive</b> .....                           | 36 |
| <b>2. L'apprentissage comme rencontre des langues</b> .....                    | 38 |
| 2.1. <i>L'interférence linguistique</i> .....                                  | 38 |
| 2.2. <i>Le transfert</i> .....   | 39 |
| 2.3. <i>L'interlangue</i> .....  | 41 |
| 2.3.1. <i>Aspect lexical de l'interlangue</i> .....                            | 41 |
| 2.3.2. <i>L'interlangue comme compétence de communication</i> .....            | 43 |
| 2.4. <i>L'alternance codique</i> .....   | 44 |
| 2.4.1. <i>Alternance codique et classe de langue</i> .....                     | 46 |
| 2.4.2. <i>Facteurs amenant à l'emploi de deux langues dans la classe</i> ..... | 49 |
| <b>3. La compétence de communication</b> .....                                 | 53 |
| 3.1. <i>Les stratégies de communication</i> .....                              | 54 |
| 3.2. <i>Les stratégies d'apprentissage</i> .....                               | 54 |
| 3.3. <i>Contrôle des productions et apprentissage</i> .....                    | 55 |
| <b>4. Gros plan sur l'oral</b> .....   | 57 |
| 4.1. <i>Dans les méthodes pédagogiques anciennes et modernes</i> .....         | 57 |
| 4.1.1. <i>Les méthodes antérieures à l'approche communicative</i> .....        | 58 |
| 4.1.2. <i>L'innovation de l'approche communicative</i> .....                   | 60 |
| 4.2. <i>Approche communicative et compétence de communication</i> .....        | 61 |
| 4.3. <i>L'apprentissage selon l'approche communicative</i> .....               | 64 |
| 4.4. <i>Premières conclusions de notre approche théorique</i> .....            | 65 |

## CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE – OUTILS PRATIQUES ET THEORIQUES

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Le recueil de données</b> .....   | 69 |
| 1.1. <i>Cadre général de la recherche</i> .....   | 69 |
| 1.2. <i>Constitution du corpus</i> .....  | 69 |
| 1.3. <i>Public choisi</i> .....   | 70 |
| 1.4. <i>Techniques de recueil</i> .....   | 70 |
| 1.4.1. <i>Les enregistrements</i> .....   | 70 |
| 1.4.2. <i>La présentation des transcriptions</i> .....                                  | 72 |
| 1.5. <i>Conventions de transcription</i> .....  | 73 |
| <b>2. L'analyse des données</b> .....   | 74 |
| 2.1. <i>Elucidation des concepts d'analyse nécessaires à l'analyse</i> .....            | 74 |
| 2.2. <i>Autour des interactions verbales</i> .....                                      | 75 |
| 2.3. <i>Techniques connexes</i> .....   | 77 |
| <b>3. La communication révélatrice de l'interaction sociale</b> .....                   | 77 |
| 3.1. <i>Goffman et la mise en scène de l'interaction</i> .....                          | 78 |
| 3.2. <i>L'actualisation des actions des membres par la communication</i> .....          | 81 |
| 3.2.1. <i>H. Sacks et E. Schegloff : les analyses conversationnelles</i> .....          | 83 |
| 3.2.2. <i>Les approches énonciatives</i> .....  | 84 |
| 3.2.2.1. <i>F. Jacques et la mise en communauté de l'énonciation</i> .....              | 84 |
| 3.2.2.2. <i>Le cadre et l'espace interactifs</i> .....                                  | 85 |
| 3.2.3. <i>Typologie des interactions de R. Vion</i> .....                               | 87 |
| 3.2.4. <i>Genres de l'oral et types d'interaction</i> .....                             | 89 |
| 3.3. <i>Processus de production orale chez le locuteur monolingue et bilingue</i> ..... | 90 |
| 3.3.1. <i>Levelt (1989) : Le processus de parler</i> .....                              | 90 |
| 3.3.2. <i>De Bot (1992) : Adaptation du modèle de Levelt (1989)</i> .....               | 92 |

## DEUXIEME PARTIE POUR UNE DESCRIPTION DES INTERACTIONS VERBALES COMME MOTEUR DES APPRENTISSAGES

### CHAPITRE 1 : A LA CROISEE DE LA DIDACTIQUE ET DE L'ACQUISITION

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. Didactique et acquisition d'une langue seconde</b> .....                                 | 98  |
| <b>2. Intérêts méthodologiques et théoriques d'une recherche en classe de langue</b> .....     | 98  |
| <b>3. Le contexte acquisitionnel</b> .....   | 99  |
| <b>4. Le contexte interactionnel</b> .....   | 100 |
| <b>5. La compétence linguistique</b> .....   | 104 |
| 5.1. <i>Composante linguistique et composante sociolinguistique</i> .....                      | 105 |
| 5.2. <i>La construction du sens</i> .....  | 107 |
| 5.3. <i>Les objectifs métalinguistiques</i> .....  | 110 |
| <b>6. Le cas de l'oral en langue seconde</b> .....   | 113 |
| 6.1. <i>La communication orale dans le contexte de l'enseignement</i> .....                    | 113 |
| 6.2. <i>L'expression « spontanée »</i> .....   | 114 |
| 6.3. <i>Particularités du dialogue en classe de langue (ou l'interaction didactique)</i> ..... | 117 |
| 6.4. <i>Situation du locuteur apprenant dans la configuration interactionnelle</i> .....       | 120 |

### CHAPITRE 2 : INTERACTION ET ACQUISITION LANGAGIERE

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. Le rôle de l'interaction dans l'acquisition langagière</b> ..... | 125 |
| 1.1. <i>L'interaction comme lieu d'exposition à la langue</i> .....    | 125 |
| 1.2. <i>L'interaction comme cadre</i> .....                            | 127 |
| 1.3. <i>L'interaction comme lieu de mise en pratique</i> .....         | 127 |
| 1.4. <i>L'interaction comme moyen d'acquisition</i> .....              | 128 |
| <b>2. Le rôle constitutif de l'interaction</b> .....                   | 128 |
| <b>3. Conversations et interactions</b> .....                          | 130 |
| <b>4. Les enjeux pragmatiques de l'oral</b> .....                      | 132 |

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| <b>5. Oral et interaction</b> ..... | 133 |
|-------------------------------------|-----|

### CHAPITRE 3 : LES SITUATIONS D'INTERACTION - DESCRIPTION ET ANALYSE

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. Description des situations d'interaction du point de vue de l'échange verbal</b> .....  | 138 |
| 1.1. <i>La notion d'interaction</i> .....   | 138 |
| 1.2. <i>L'interaction verbale en face-à-face</i> .....  | 142 |
| <b>2. Influences réciproques entre l'énonciation et la situation</b> .....                    | 145 |
| 2.1. <b>Objectif des interactions</b> .....   | 146 |
| 2.2. <b>Le « contrat de paroles » des interactants</b> .....                                  | 152 |
| 2.3. <b>Aspect « dramaturgique » des interactions</b> .....                                   | 156 |
| 2.4. <b>« Statut » et « rôle » des sujets interactants</b> .....                              | 159 |
| 2.5. <i>Relation asymétrique entre les participants par rapport au savoir discursif</i> ..... | 165 |
| <b>3. Caractérisation interactionniste du cadre des situations de contact</b> .....           | 168 |
| 3.1. <i>Contraintes spatio – temporelles</i> .....  | 168 |
| 3.2. <i>Relation asymétrique et savoir discursif</i> .....                                    | 172 |
| 3.3. <i>Les engagements dans l'interaction</i> .....  | 174 |
| <b>4. Ce qui fait du lien dans un échange</b> .....   | 176 |
| 4.1. <i>L'enchaînement des tours de parole</i> .....  | 176 |
| 4.2. <i>La protection des faces et la gestion de la politesse</i> .....                       | 178 |
| <b>5. Conclusion partielle</b> .....  | 179 |

## TROISIÈME PARTIE OBSERVATION DES INTERACTIONS VERBALES EN CONTEXTE SCOLAIRE ET NON SCOLAIRE

### CHAPITRE 1 : L'ÉCHANGE VERBAL EN FRANÇAIS POUR DES ÉTUDIANTS ALGÉRIENS EN CLASSE DE LANGUE

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. Questions et forme</b> .....  | 184 |
| 1.1. <i>Le rite des questionnements</i> .....   | 184 |
| 1.2. <i>L'évaluation formelle</i> .....   | 186 |
| <b>2. La dynamique des échanges</b> .....   | 189 |
| 2.1. <i>L'improvisation</i> .....   | 189 |
| 2.2. <i>Coopération des interactants et image de soi</i> .....                        | 192 |
| <b>3. L'engagement interactionnel</b> .....   | 194 |
| 3.1. <i>La fonction d'incitation : l'énoncé inachevé</i> .....                        | 195 |
| 3.2. <i>Les reformulations</i> .....  | 197 |
| 3.3. <i>Les répétitions</i> .....   | 198 |
| 3.3.1. <i>Répétitions et apprentissage</i> .....                                      | 201 |
| 3.3.2. <i>Répétitions et négociation du sens</i> .....                                | 204 |
| 3.3.3. <i>Répétitions et rapport de place</i> .....                                   | 205 |
| 3.3.4. <i>Répétitions et tour de parole</i> .....                                     | 206 |
| <b>4. Déséquilibre interactionnel et retombées linguistique</b> .....                 | 210 |
| 4.1. <i>Relations inégales en classe de langue</i> .....                              | 210 |
| 4.2. <i>Divergences de « compétences de communication » entre les interactants</i> .. | 213 |
| 4.3. <i>Analyse du métalangage dans le discours de la classe de langue</i> .....      | 215 |
| 4.3.1. <i>La dénomination</i> .....   | 216 |
| 4.3.2. <i>La définition</i> .....   | 218 |
| 4.3.3. <i>La paraphrase</i> .....   | 219 |

### CHAPITRE 2 : L'INTERACTION EN DEHORS DE LA CLASSE DE LANGUE

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. Dynamique interlocutive</b> .....  | 224 |
| 1.1. <i>Nombre de tours de parole et longueur des énoncés en dehors de la classe</i> ..... | 226 |
| 1.2. <i>Quelques commentaires</i> .....  | 233 |

|  |     |
|--|-----|
| 1.3. <i>Dynamique des tours de parole</i> .....  | 235 |
| 1.3.1. <i>Les actes conversationnels</i> .....   | 236 |
| 1.3.2. <i>Des implications inégales</i> .....  | 238 |
| 1.3.3. <i>Des interventions imprévues</i> .....  | 239 |
| 1.3.4. <i>Face et préservation</i> .....   | 240 |
| 2. <b>Usage de la langue maternelle</b> .....  | 242 |
| 2.1. <i>Les résultats quantifiés de mélange des deux langues</i> .....                         | 243 |
| 2.2. <i>Commentaires des résultats quantifiés</i> .....  | 249 |
| 2.3. <i>Comparaison et réflexions à propos du contact arabe / français</i> .....               | 251 |
| 3. <b>Dynamique thématique</b> .....   | 256 |
| 3.1. <i>Quelques résultats chiffrés</i> .....  | 257 |
| 3.2. <i>Quelques commentaires</i> .....  | 262 |
| 4. <b>Synthèse par la relation interpersonnelle</b> .....                                      | 265 |
| 5. <b>Bilan</b> .....  | 266 |
| <br>   |     |
| <b>CHAPITRE 3 : CARACTERISTIQUES INTERACTIONNELLES FAVORISANT L'APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE</b> |     |
| 1. <b>Liberté interactionnelle et communication authentique</b> .....                          | 270 |
| 1.1. <i>Liberté interactionnelle en dehors de la classe de langue</i> .....                    | 270 |
| 1.2. <i>Liberté de communication dans les corpus</i> .....                                     | 271 |
| 1.3. <i>Présence de l'arabe</i> .....  | 273 |
| 2. <b>Que dire de l'étayage ?</b> .....  | 274 |
| 2.1. <i>Etayage et correction</i> .....  | 274 |
| 2.2. <i>En dehors de la classe de langue, correction ou étayage ?</i> .....                    | 276 |
| 2.3. <i>Le rôle des reformulations</i> .....   | 278 |
| 2.4. <i>Les répétitions et leur traitement</i> .....   | 280 |
| 2.5. <i>Les interventions sous forme de traductions</i> .....                                  | 282 |
| 3. <b>La co-énonciation</b> .....  | 284 |
| 3.1. <i>Rôles de la co-énonciation</i> .....   | 284 |
| 3.2. <i>Les échanges à focalisation métalinguistique</i> .....                                 | 286 |
| 4. <b>Gros plan sur deux traits saillants des conversations hors de la classe</b> .....        | 288 |
| 4.1. <i>La variété des actes conversationnels hors de la classe</i> .....                      | 288 |
| 4.2. <i>L'invention d'une langue métissée</i> .....  | 293 |
| 5. <b>Réponses aux hypothèses et perspectives</b> .....  | 295 |
| 5.1. <i>En conclusion, que tirer de nos observations ?</i> .....                               | 295 |
| 5.2. <i>Réponses aux hypothèses</i> .....  | 296 |
| <br>   |     |
| CONCLUSION .....   | 298 |
| BIBLIOGRAPHIE .....  | 306 |