



HAL
open science

**Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel
des activités communicatives orales de la classe de
français langue étrangère. Analyse comparative de deux
types d'activités avec des apprenants algériens.**

Azzeddine Mahieddine

► **To cite this version:**

Azzeddine Mahieddine. Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens.. Linguistique. Université Abou-Bakr Belkaïd de Tlemcen, 2009. Français. NNT: . tel-00412156

HAL Id: tel-00412156

<https://theses.hal.science/tel-00412156>

Submitted on 1 Sep 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM

Faculté des Lettres des Sciences Humaines et des Sciences Sociales



Ecole doctorale de français

Pôle Ouest

Antenne de Tlemcen

Thème :

Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel
des activités communicatives orales de la classe de
français langue étrangère
Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants
algériens

Thèse de doctorat de didactique

Présentée par :

Azzeddine MAHIEDDINE

Sous la co-direction de :

M. Boumediène BENMOUSSAT (Professeur Université ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM)
Mme Marinette MATTHEY (Professeur Université STENDHAL - GRENOBLE 3)

Membres du jury :

M. Hadj MILIANI (Pr. Université de MOSTAGANEM)	Président
M. Boumediène BENMOUSSAT (Pr. Université ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM)	Co-rapporteur
Mme Marinette MATTHEY (Pr. Université STENDHAL - GRENOBLE 3).....	Co-rapporteur
M. Robert BOUCHARD (Pr. Université de LYON 2)	Examineur
Mme Latifa KADI (M. C. Université de ANNABA)	Examinatrice
M. Mohammed HADJADJ AOUL (M. C. Université ABOU-BAKR BELKAÏD - TLEMCEM) ..	Examineur

Année universitaire 2008/2009

Dédicace

À mes parents

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à mes deux directeurs Madame Marinette MATTHEY et Monsieur Boumediène BENMOUSSAT qui ont accepté de suivre ce travail. Je les remercie également pour leurs conseils et leurs encouragements.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci aussi à l'enseignant et au groupe d'étudiants qui ont participé aux activités et accepté d'être enregistrés.

Mes remerciements s'adressent également aux membres de ma famille, ainsi qu'à mes collègues et amis qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenu tout au long de ce parcours.

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	6
<u>PREMIER CHAPITRE</u> : COMPETENCE COMMUNICATIVE ET COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE ETRANGÈRE	13
1.1. La compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère	14
1.1.1. Une compétence strictement linguistique	15
1.1.2. L'apport de l'ethnographie de la communication	16
1.1.3. Vers une définition plus large de la compétence de communication	18
1.2. Quel modèle de la communication pour la didactique des langues	20
1.2.1. Vers un nouveau modèle de la communication orale.....	20
1.2.2. L'interaction	23
1.3. La communication dans la classe de langue étrangère	26
1.3.1. Les types de communication en classe de langue	27
1.3.1.1. Les interactions didactiques	28
1.3.1.2. Les interactions autonomes	29
1.3.2. La classe de langue : un lieu particulier d'interaction sociale	31
1.3.3. La recherche d'une communication authentique	33
1.3.4. Les activités communicatives	36
1.4. De la communication à l'apprentissage	37
1.4.1. Acquisition et apprentissage : les limites d'une distinction	37
1.4.2. « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »	40
1.4.3. L'apprentissage d'une langue : un apprentissage procédural	41
1.4.4. Les stratégies de communication	44
<u>DEUXIEME CHAPITRE</u> : CADRE METHODOLOGIQUE	48
2.1. Une approche empirique et qualitative	49
2.2. Les activités interactives observées	51
2.2.1. Le débat	51
2.2.1.1. Le débat comme type d'activité didactique	51
2.2.1.2. Description de la situation observée	54

2.2.2.	La tâche collaborative (ou interaction à visée fonctionnelle)	56
2.2.2.1.	L'interaction à visée fonctionnelle comme type d'activité	56
2.2.2.2.	Description de la situation observée	59
2.2.3.	Remarque : à propos de l'usage de la langue maternelle	60
2.3.	Profil du groupe d'apprenants observé	61
2.3.1.	Caractéristiques générales	61
2.3.2.	Le « répertoire verbal » des apprenants	62
2.4.	Recueil des données et constitution du corpus	63
2.4.1.	Conditions d'enregistrement et matériel utilisé	63
2.4.2.	Conventions de transcription	64
<u>TROISIEME CHAPITRE : DYNAMIQUE INTERACTIONNELLE DES</u>		
<u>ACTIVITES DIDACTIQUES</u>		68
3.1.	L'activité interactionnelle comme contexte d'apprentissage	69
3.2.	Le cadre spatio-temporel	74
3.2.1.	L'espace classe	74
3.2.2.	La contrainte temporelle	76
3.3.	L'objectif des deux activités didactiques observées	77
3.4.	Dynamique interlocutive et système d'alternance des tours de parole	78
3.4.1.	La part prise à la dynamique interlocutive dans le débat	79
3.4.1.1.	Nombre de tours de parole de chaque participant	79
3.4.1.2.	Volume des interventions	82
3.4.2.	La part prise à la dynamique interlocutive dans la tâche collaborative	85
3.4.2.1.	Nombre de tours de parole de chaque participant	86
3.4.2.2.	Volume des interventions	88
3.4.2.3.	La présence de la langue maternelle	91
3.4.3.	La distribution de la parole dans le débat	93
3.4.3.1.	Une communication centralisée	94
3.4.3.2.	Système d'alternance des tours de parole dans le débat.....	96
3.4.3.3.	Le rôle de l'enseignant dans le débat	102
3.4.4.	La distribution de la parole dans la tâche collaborative	105
3.4.4.1.	Configuration du réseau de communication	105
3.4.4.2.	Système d'alternance des tours de parole dans la tâche collaborative.....	109
3.5.	Dynamique thématique et structure des activités	113
3.5.1.	Organisation thématico-structurale du débat	113

3.5.1.1.	Délimitation des unités structurantes	113
3.5.1.2.	Le développement thématique dans le débat	124
3.5.1.3.	Le guidage thématique dans le débat	125
3.5.2.	Organisation thématico-structurale de la tâche collaborative	128
3.5.2.1.	Délimitation des unités structurantes	128
3.5.2.2.	Le développement thématique dans la tâche collaborative	142
3.5.2.3.	Le guidage thématique dans la tâche collaborative	144
3.6.	La construction de la relation interpersonnelle au cours des deux activités	148
3.6.1.	Le contrat didactique	148
3.6.2.	Statut, rôle et rapport de places	149
3.6.3.	Du « cadre interactif » à l'« espace interactif » : la dynamique de la relation interpersonnelle	152
3.6.4.	La construction de la relation interpersonnelle dans le débat	153
3.6.4.1.	La relation enseignant-apprenants	153
3.6.4.1.1.	Le cadre interactif : la relation didactique comme toile de fond	153
3.6.4.1.2.	Au delà du cadre interactif : la recherche d'une relation égalitaire	156
3.6.4.1.3.	Repositionnement initié par l'apprenant	158
3.6.4.1.4.	Symétrie / asymétrie et dynamique du rapport de place	160
3.6.4.2.	La relation entre les apprenants dans le débat	161
3.6.5.	La construction de la relation interpersonnelle dans la tâche collaborative	162
3.6.6.	Conclusion	165
3.7.	Place et fonctions de la langue maternelle dans les deux activités	167
3.8.	Conclusion	177
<u>QUATRIEME CHAPITRE : POTENTIEL ACQUISITIONNEL DES ACTIVITES DIDACTIQUES</u>		181
4.1.	L'approche interactionniste de l'acquisition d'une langue étrangère	183
4.1.1.	Approche interactionniste <i>versus</i> approche générativiste	183
4.1.2.	Inspirations théoriques	185
4.1.3.	Rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue et objectif de la recherche interactionniste	187
4.1.4.	La cognition située et distribuée	189
4.2.	Potentiel acquisitionnel et acquisition effective	190

4.3.	Quels critères pour l'évaluation du potentiel acquisitionnel d'une activité didactique ?	192
4.4.	Liberté interactionnelle et implication des apprenants	193
4.4.1.	L'authenticité de la communication en classe de langue étrangère	195
4.4.2.	Place de l'échange IRE dans le débat et la tâche collaborative	197
4.4.2.1.	L'échange IRE dans le débat	198
4.4.2.2.	L'échange IRE dans la tâche collaborative	199
4.4.3.	Liberté interactionnelle des activités communicatives	199
4.4.3.1.	L'initiative de la parole	200
4.4.3.1.1.	L'initiative de la parole dans le débat	200
4.4.3.2.1.	L'initiative de la parole dans la tâche collaborative	201
4.4.3.2.	Participation à l'orientation thématique du discours	202
4.4.3.2.1.	Dans le débat	202
4.4.3.2.2.	Dans la tâche collaborative	203
4.4.3.3.	Du « sujet apprenant » au « sujet personne »	203
4.4.3.3.1.	L'implication du « sujet personne » dans le débat... ..	205
4.4.3.3.2.	L'implication du « sujet personne » dans la tâche collaborative	207
4.4.4.	Conclusion : des systèmes d'interaction plus ou moins ouverts	209
4.5.	Schémas interactionnels favorables à l'apprentissage	211
4.5.1.	(S)LASS et étayage	212
4.5.1.1.	Du LASS au SLASS	212
4.5.1.2.	L'étayage	213
4.5.1.3.	Communication exolingue, communication interalloglotte et étayage	215
4.5.1.4.	Bifocalisation et séquences latérales	218
4.5.1.5.	Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)	218
4.5.2.	Etayage de soutien à la compréhension/production	220
4.5.2.1.	Les corrections (ou réparations)	221
4.5.2.2.	Les reformulations et explicitations	224
4.5.2.3.	Les répétitions	228
4.5.2.4.	La traduction	230
4.5.2.5.	L'intervention d'aide à la production	232
4.5.2.6.	La coénonciation	234
4.5.2.7.	Les négociations ou commentaires métalinguistiques	239
4.5.2.8.	Conclusion	240
4.5.3.	Etayage de soutien à la participation	246

4.5.3.1.	Etayage de soutien à la participation dans le débat	246
4.5.3.2.	Etayage de soutien à la participation dans la tâche collaborative	249
4.6.	Complexité du travail discursif réalisé par les apprenants	251
4.6.1.	Le travail discursif	251
4.6.2.	De l'acte de langage à l'acte conversationnel	252
4.6.3.	Le travail discursif réalisé par les apprenants dans le débat	256
4.6.4.	Le travail discursif réalisé dans la tâche collaborative	259
4.6.5.	Conclusion	263
4.7.	La mise à contribution des diverses ressources du répertoire verbal	264
4.7.1.	Le débat : un contexte peu propice à l'utilisation des diverses ressources du répertoire verbal	264
4.7.2.	La tâche collaborative : un contexte plus favorable à l'utilisation des diverses ressources du répertoire verbal	268
4.7.2.1.	Alternances d'incompétence et potentiel acquisitionnel	269
4.7.2.2.	Parler bilingue et potentiel acquisitionnel	271
4.7.3.	Conclusion	273
CONCLUSION		275
BIBLIOGRAPHIE		282
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES		297
ANNEXES A LA THESE		298

INTRODUCTION

L'avènement de l'approche communicative a constitué, on le sait, une évolution majeure dans l'histoire de la didactique des langues. En prenant appui sur des domaines théoriques divers (sociolinguistique, pragmatique, linguistique de l'énonciation, etc.), la langue, objet de l'apprentissage, est reconsidérée en fonction des contextes socio-culturels de son utilisation. Dès lors, c'est la « compétence communicative » qui devient l'objectif central de l'enseignement : la classe doit être le lieu où l'apprenant s'approprie, non seulement un savoir linguistique, mais aussi des savoir-faire langagiers qui lui permettront de réaliser des objectifs communicatifs, tout en s'adaptant au contexte social et culturel de l'échange.

Cette méthodologie basée sur l'emploi de la langue en situation, a été confortée plus récemment par la perspective "actionnelle" proposée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), qui considère les apprenants d'une langue comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (*ibid.* : 15).

Actuellement, bien que la tendance générale soit à l'éclectisme méthodologique, les principes de l'approche communicative et de l'approche actionnelle semblent bien être les références majeures des praticiens. En effet, les démarches actuelles consistent essentiellement à proposer des situations de communication stimulantes, à favoriser les interactions entre les apprenants et à fournir les moyens linguistiques nécessaires. Dans ce contexte, bien que les modalités d'appropriation d'une langue soient multiples (interaction orale, lecture, écriture, etc.), on assiste à un certain engouement pour l'interaction orale, considérée comme le moteur de l'apprentissage en classe. Les activités communicatives orales (exercices interactifs, activités ludiques, jeux de rôle, simulations, débats, etc.) occupent alors une place de choix. L'objectif est d'amener les apprenants à une interaction qui soit la plus "authentique" possible, c'est-à-dire à des situations où ils font un usage instrumental de la langue et développent de véritables comportements langagiers.

Pour notre part, ce sont ces activités communicatives orales, conçues comme des supports à l'apprentissage, qui nous intéressent précisément. Deux activités enregistrées

feront l'objet de notre recherche : un débat et une activité du type "coopération à visée fonctionnelle"¹. Le débat, qui est une activité maintenant classique, s'est déroulé avec la participation de l'enseignant. Quant à la coopération à visée fonctionnelle, elle correspond, dans notre cas, à une interaction entre un groupe de quatre apprenants en vue de la réalisation collective d'un questionnaire. Notre public est constitué d'apprenants de français de première année universitaire.

Depuis les travaux de N.A. FLANDERS (1960), les interactions en classe de langue ont fait l'objet de nombreuses études. Les approches ethnographiques ou les analyses pragmatiques du discours didactique ont certes mis en évidence bon nombre d'aspects spécifiques au fonctionnement interactionnel de la classe (CICUREL, 2002). Cependant, l'image qui se dégage des descriptions est généralement celle d'un lieu d'interaction très ritualisé, qui limite grandement la liberté interactionnelle des apprenants, et peu propice à une communication authentique. En conséquence, les échanges en classe, comparés presque systématiquement à ceux qui se déroulent en milieu "naturel", sont qualifiés de peu favorables à l'acquisition d'une compétence communicative.

Certes la classe est un lieu social avec ses normes et ses rituels, un lieu où se jouent des rapports de pouvoir et de savoir tout comme d'autres situations de communication (COSTE, 1984) ; toutefois, au-delà des généralisations réductrices ou des « descriptions qui noircissent le tableau » (ARDITTY, 2005 : 6), nous voulons reconsidérer les interactions en classe sous l'angle de la diversité. Dans ce sens, nous partons de l'idée qu'il est possible de mettre en place des activités orales multiples et variées et que ce que l'on met habituellement dans la catégorie des « activités communicatives orales » peut correspondre en fait à des réalités très différentes. Ainsi, nous posons l'hypothèse que les deux activités que nous avons choisies d'analyser correspondent à des situations d'interactions particulières qui se construisent dans la dynamique de l'interaction (qu'il s'agira de décrire et d'analyser), et dont chacune possède un potentiel acquisitionnel propre (qu'il s'agira d'évaluer). Voici donc les principales questions qui vont orienter notre réflexion :

¹ L'appellation « coopération à visée fonctionnelle » correspond à un type d'activités interactives présentée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 60).

- Quelle dynamique interactionnelle se développe dans chaque activité ?

Nous entendons ici le fait que, dans nos situations d'interaction plurilocuteurs, se crée une dynamique à plusieurs niveaux : a) au niveau de la circulation de la parole et des facteurs qui la régissent ; b) au niveau du développement et de la gestion thématiques du discours ; c) et au niveau des rapports de place qui se construisent et se développent dans l'interaction.

Nous faisons l'hypothèse que la présence de l'enseignant (qui participe à une seule de ces activités) ainsi que la nature de la tâche à accomplir (qui diffère nettement dans les deux activités) vont avoir une influence déterminante sur la dynamique interactionnelle de chaque activité.

- Quelle liberté interactionnelle offre chaque activité aux apprenants ? Sont-ils amenés à réaliser un travail discursif complexe ?

Disons pour l'instant que le travail discursif complexe s'oppose pour nous aux interactions de la classe de langue où l'intervention de l'apprenant se limite à répéter, transformer ou reformuler des phrases, ou encore à réagir aux questions de vérification de l'enseignant.

- Quel est le potentiel acquisitionnel de chaque activité ? ou, autrement dit, quelles sont les caractéristiques de chaque activité qui paraissent particulièrement prometteuses pour l'acquisition ?

A ce niveau, nous ferons référence en particulier à des travaux qui s'inscrivent dans une approche interactionniste (VYGOTSKY, 1935 ; BRUNER, 1983) de l'acquisition des langues, et qui accorde une place déterminante à la collaboration et la « médiation » sociale. Nous analyserons notamment les processus d'étayage suscités par chaque situation d'interaction. Nous formons l'hypothèse que l'activité de rédaction collaborative, contrairement au débat, constitue un contexte socio-interactionnel particulièrement favorable au déploiement des processus d'étayage entre pairs, qu'il s'agira de décrire et d'analyser.

- Quelle est la place de la langue maternelle ?

Nous posons l'hypothèse que la présence ou l'absence de l'enseignant est un facteur déterminant l'utilisation des ressources du répertoire verbal des apprenants. En ce sens, l'absence de l'enseignant dans la tâche collaborative va amener les apprenants à catégoriser l'activité comme une situation de communication favorable au recours à la langue maternelle. Nous formulons également l'hypothèse que ce recours à la langue maternelle peut, dans certains cas au moins, être considérée comme une stratégie de communication favorable à l'appropriation de la langue cible.

A travers l'étude comparative des deux activités, l'objectif de notre recherche est d'améliorer notre compréhension du fonctionnement interactionnel des activités communicatives de la classe de langue étrangère ; et de cerner les conditions ou les schémas interactionnels favorables à l'apprentissage. Cela pourrait constituer un éclairage pour concevoir des activités didactiques plus pertinentes, et optimiser leur mise en œuvre. En ce sens, notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique conçue comme une « discipline théorico-pratique, [dont l']objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement » (HALTE, 1992).

Notre démarche est empirique dans la mesure où elle se base essentiellement sur la description de données recueillies sur le terrain de l'enseignement. Les deux activités ont été enregistrées puis transcrites ; ce qui nous a permis d'obtenir notre corpus d'étude. L'analyse sera menée grâce à une approche qualitative où dominent la description méthodique et l'interprétation des conduites des interactants en fonction de notre problématique ; ce qui n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que le nombre de prises de parole par apprenant ou la longueur moyenne des énoncés.

Notre étude de la dynamique interactionnelle des activités s'appuiera, sur le plan méthodologique, sur les principes de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, et nous nous référerons à divers travaux sur l'analyse des interactions (SACKS et al., 1974 ; VION, 2000 ; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 1996 ; entre

autres). Quant à l'analyse du potentiel acquisitionnel, nous nous appuyerons notamment sur des recherches qui s'inscrivent dans une approche interactionniste de l'acquisition (DE PIETRO, MATTHEY et PY, 1989 ; PY, 1990 ; PEKAREK, 1999, 2000 ; MATTHEY, 2003 ; DAUSENDSCHÖN-GAY et KRAFFT, 1990 ; BANGE, 1992, 1996 ; BANGE et *al.*, 2005 ; etc.).

Notre travail comporte quatre chapitres. Le premier, introductif, nous permettra de faire le point et de nous situer par rapport à quelques questions fondamentales relatives au développement d'une compétence communicative en classe de langue étrangère (Quelle compétence communicative cherche-t-on à développer ? Quelles activités mettre en place ? etc.). Ce qui constitue le cadre de notre recherche.

Dans le second chapitre, nous présenterons notre cadre méthodologique. Nous décrirons notamment notre public d'apprenants, les activités didactiques observées, ainsi que le mode de recueil et de constitution du corpus.

Le troisième chapitre constitue le premier volet de notre analyse, et concerne la dynamique interactionnelle de nos deux activités. L'analyse portera essentiellement sur : a) la dynamique interlocutive et le système d'alternance des tours de parole, b) l'organisation thématico-structurale des activités, c) la construction de la relation interpersonnelle (dynamique des rapports de place), et d) la place de la langue maternelle et les fonctions de l'alternance codique.

Enfin, le quatrième chapitre sera consacré à l'évaluation du potentiel acquisitionnel de nos deux activités. Ce dernier est défini comme l'ensemble des comportements communicatifs ou événements interactionnels particulièrement prometteurs pour l'acquisition. Cette évaluation sera menée à partir de quatre critères – qui constituent les différents niveaux sur lesquels nous allons mener notre analyse – afin de déterminer ce que chaque situation a offert comme opportunités pour l'apprentissage. Ces quatre critères sont : a) le degré d'implication des apprenants et la liberté interactionnelle que permet chaque situation d'interaction, b) l'étayage qu'offre chaque situation, c) le travail discursif que les apprenants sont amenés à réaliser, et d) la mise à contribution des diverses ressources du répertoire verbal.

Les interactions en classe de langue étant un objet complexe, qui nécessite le recours à des domaines multiples, nous avons préféré présenter nos outils théoriques ou conceptuels au fur et à mesure de nos analyses.

CHAPITRE 1

Compétence communicative et communication en classe de langue étrangère

Notre recherche a pour but de mieux comprendre le fonctionnement interactionnel de deux activités communicatives orales particulières et d'évaluer leur potentiel acquisitionnel. Cependant, avant de passer à l'analyse de ces deux activités d'apprentissage, il est nécessaire de faire le point et de nous situer par rapport à un certain nombre de questions relatives au développement d'une compétence communicative en classe de langue. C'est l'objet de ce premier chapitre introductif. Il traitera donc des questions suivantes :

- Quelle compétence communicative cherche-t-on à développer chez les apprenants ?
- Quel modèle de la communication pour la didactique de l'oral ?
- Quelle communication ou activités orales mettre en place ?
- Quelle relation entre communication et apprentissage ?

1.1. LA COMPETENCE VISEE PAR L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE

On dit couramment que l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est d'amener l'apprenant à développer une « compétence communicative » dans cette langue. Mais qu'est-ce que cela signifie précisément ? Quels sont les savoirs et les savoir-faire qu'il doit développer ?

Remarquons d'abord que la réponse à ces questions dépend dans une certaine mesure des objectifs de l'enseignement. Il va de soi que le problème sera traité différemment suivant que l'on se situe dans un enseignement général ou dans un enseignement sur objectifs spécifiques (par exemple un enseignement destiné à des juristes qui ne cherchent pas à améliorer leur langage parlé mais uniquement à comprendre les textes juridiques).

Par rapport à notre objectif de recherche, il est évident que nous ne pouvons pas évaluer l'intérêt d'une activité didactique, conçue pour le développement de la compétence à communiquer oralement, si nous ne disposons pas d'une description précise de cette

compétence et des savoirs et savoir-faire qui la sous-tendent.

En didactique des langues, la conception de la compétence à faire acquérir a évolué parallèlement aux progrès des sciences du langage. Nous allons rappeler brièvement les grandes lignes de cette évolution.

1.1.1. Une compétence strictement linguistique

L'idée que l'enseignement d'une langue étrangère a pour but de permettre la communication dans cette langue n'est pas nouvelle ; mais la question des savoirs et savoir-faire à installer chez l'apprenant relève moins de l'évidence. Une conception ancienne³, remise en question par l'Approche Communicative, considérait que la connaissance de la phonétique, du lexique et de la grammaire d'une langue (c'est-à-dire des connaissances purement linguistiques) suffisaient pour pouvoir communiquer efficacement. Autrement dit, il s'agissait d'enseigner aux élèves le fonctionnement interne de la langue pour leur permettre de communiquer. Dans cette optique, la compétence visée par l'enseignement correspondait en quelque sorte à la « compétence linguistique » de N. CHOMSKY.

CHOMSKY avait introduit la notion de « compétence linguistique » pour désigner le savoir implicite que possède le locuteur natif idéal et qui lui permet de produire et de comprendre l'infinité des phrases grammaticales de sa langue. Son modèle de la compétence s'inscrit dans une approche formelle du langage, c'est-à-dire que la connaissance à acquérir pour pouvoir communiquer correspond à un système de règles. Cette connaissance concerne uniquement le fonctionnement du code interne de la langue : phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique.

En fait, l'objectif des générativistes est de rendre compte de la créativité du sujet parlant, du mécanisme qui permet à l'esprit humain de générer, avec des moyens limités, un nombre infini de phrases grammaticales et sémantiques et elles seules.

Deux aspects de la compétence de CHOMSKY vont faire l'objet de critiques:

³ Nous pensons ici à des méthodes d'enseignement (telles que la méthode audio-orale, par exemple) qui se sont limitées à la seule dimension linguistique de la langue (la langue est conçue comme un ensemble de structures à acquérir) et qui ont négligé les conditions pragmatiques liées à l'usage de la langue.

- Elle relève uniquement du savoir. Tout ce qui a trait à la mise en œuvre de cette compétence dans des situations de communication concrètes relève de la « performance »⁴.
- Elle est de nature strictement linguistique ; c'est-à-dire qu'aucun autre type de connaissance n'est pris en compte par CHOMSKY pour décrire la compétence du locuteur idéal. Sur ce point, D. HYMES (1984 : 24) affirme : « l'acquisition de la compétence est considérée comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels et comme exigeant seulement, pour se développer, la présence de productions langagières adéquates dans l'environnement de l'enfant ».

Par conséquent, un enseignement qui viserait cette compétence linguistique donnerait la priorité à la maîtrise des formes linguistiques et aux activités permettant le développement du système de règles de la langue.

1.1.2. L'apport de l'ethnographie de la communication

Réagissant contre la conception réductionniste de N. CHOMSKY, D. HYMES (1984) démontre que la maîtrise d'une langue, qui est fondamentalement une pratique sociale, ne se réduit pas à un savoir strictement linguistique :

« [...] un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (HYMES, *ibid.* : 74).

En réalité, CHOMSKY avait limité sa réflexion au système de règles (un système *formel* au sens mathématique du terme) permettant de rendre compte de l'infinité des phrases grammaticales d'une langue. Ce système de règles est conçu comme un « mécanisme générateur » qui explique la « créativité linguistique » du sujet parlant. Or ce qui intéresse D. HYMES, ce sont les relations entre les comportements communicatifs et les contextes sociaux. Son objectif est d'étudier les variations dans l'utilisation d'une langue en fonction

⁴ Les phénomènes de performance ont été écartés du champ d'étude des générativistes conformément aux principes épistémologiques de leur courant.

de situations socioculturelles particulières. Dans ce sens, apprendre une langue c'est apprendre des « façons de parler » (titre d'un ouvrage d'E. GOFFMAN).

Les recherches en ethnographie de la communication vont amener HYMES à proposer la notion de « compétence communicative ». Celle-ci inclut la compétence linguistique proprement dite (règles morphologiques, syntaxiques, etc. qui relèvent du système de la langue) et la compétence sociolinguistique (règles liées à l'usage de la langue en contexte). Elle peut être définie comme « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (CUQ, 2003 : 48).

La compétence communicative, appréhendée dans sa complexité, a fait l'objet de plusieurs analyses (à titre d'exemples, M. CANALE et M. SWAIN, 1980 ; S. MOIRAND, 1982). Elle est généralement décrite comme un ensemble de sous-compétences dont la nature et le nombre varient en fonction des auteurs. Toutefois, les composantes linguistique et sociolinguistique, généralement reconnues, semblent constituer le noyau dur de cette compétence.

Selon R. GALISSON, cet éclairage issu de l'ethnographie de la communication n'a pas entraîné une rupture dans les objectifs en didactique des langues :

« On continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le *système* (qui postule une *compétence linguistique*) et l'*emploi* (qui postule une *compétence de communication*). [...] L'objectif général visé est donc la compétence de communication qui prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, c'est-à-dire une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation » (GALISSON, 1980 : 14).

Il n'est donc plus possible d'enseigner à communiquer dans une langue sans tenir compte de la variété des usages et des règles d'emploi.

1.1.3. Vers une définition plus large de la compétence de communication

Nous venons de voir qu'au savoir strictement linguistique de CHOMSKY viennent s'ajouter d'autres types de savoirs tout aussi nécessaires à une communication efficace. La démarche générativiste n'est donc pas sans intérêt, mais elle ne saurait à elle seule rendre compte de la compétence effective d'un locuteur.

La conception de la compétence de communication va connaître un développement, parallèlement à l'évolution des sciences du langage vers des approches pragmatiques et interactionnistes, et à la conception d'un nouveau modèle de la communication⁵. En effet, la définition de la compétence communicative va évoluer davantage vers la prise en compte des dimensions pragmatique et interactionnelle. Nous allons voir ci-dessous comment le *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁶ fait le point sur cette question.

Pour le CECR⁷ (2001 : 86-102), la compétence communicative langagière est composée des trois sous-compétences suivantes :

- Les compétences linguistiques :
Il s'agit des savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la sémantique, à la phonologie et à l'orthographe.

- La compétence sociolinguistique :
« [elle] renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes » (*ibid.* : 18).

⁵ Modèle dont rendent compte notamment les textes réunis par WINKIN en 1981 sous le titre : *La nouvelle communication*.

⁶ Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, ed. Didier

⁷ Nous écrirons désormais CECR à la place de *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

– La compétence pragmatique :

« [elle] recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (*ibid.* : 18). Ce qui correspond globalement à la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne.

L'analyse que l'on trouve dans le CECR se situe explicitement dans une optique *actionnelle*. L'apprenant ou l'utilisateur d'une langue est avant tout considéré comme un « acteur social » qui accomplit des tâches dans des contextes et des conditions variées, en mettant en œuvre des compétences. Celles-ci sont utilisées de manière stratégique pour parvenir à un résultat. On remarque par ailleurs la place importante accordée à l'interaction orale, aux situations dialogiques/conversationnelles. Le schéma traditionnel des quatre compétences (les 4 skills) est abandonné au profit d'une taxonomie des activités langagières où l'interaction occupe une place distincte :

- activités de réception (lire, écouter) ;
- activités de production (écrire, s'exprimer oralement en continu) ;
- activités d'interaction (participation de plusieurs acteurs à l'échange) ;
- activités de médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation).

La synthèse fournie par le CECR montre une évolution de l'analyse de la compétence communicative vers une plus grande focalisation sur l'action langagière. L'accent est mis sur les savoirs et savoir-faire qui, au-delà des compétences linguistiques et sociolinguistiques proprement dites, vont permettre aux locuteurs d'interagir efficacement dans les différentes situations de communication. Il s'agit notamment des procédures et schémas d'action qui interviennent dans la dynamique interactionnelle.

Cette question est importante pour la didactique des langues étrangères car comme le souligne S. PEKAREK (1999 : 10), il est nécessaire de « spécifier les composantes proprement interactives des compétences langagières et ainsi aider à mieux comprendre les difficultés communicatives concrètes des apprenants ». Dans ce sens, l'auteur cite certains

savoir-faire qui entrent en jeu dans la gestion de l'interaction et la (co)-construction du discours : « prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier les thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre dit ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches), etc. » (*ibid.* : 10-11).

Finalement, d'une compétence en langue, réduite à sa seule composante linguistique, nous sommes arrivés à une compétence de communication multidimensionnelle.

1.2. QUEL MODELE DE LA COMMUNICATION POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ?

Depuis l'avènement de l'approche communicative, l'enseignement des langues étrangères s'est recentré sur la communication comme une finalité (faire acquérir une "compétence communicative") et comme un moyen d'apprentissage (privilégier les activités communicatives en classe). Par conséquent, la didactique des langues doit nécessairement disposer d'un modèle de la communication qui lui sert de référence.

Les avancées de la recherche sur la communication, dans les différentes disciplines des sciences humaines, ont permis de mieux comprendre son fonctionnement. Nous allons rappeler brièvement les principaux travaux qui ont contribué à l'élaboration d'un nouveau modèle de la communication humaine. Toute réflexion sur la communication en classe doit forcément en tenir compte.

1.2.1. Vers un nouveau modèle de la communication orale

Si l'on se réfère à D. SPERBER et D. WILSON, « d'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle, que nous appellerons *modèle du code*. Selon ce modèle, communiquer, c'est coder et décoder

des messages » (SPERBER et WILSON , 1989 : 13, cités par VION, 2000 : 12). Cette représentation de la communication, rendue célèbre par le fameux schéma de R. JAKOBSON⁸, apparaît aujourd'hui trop simpliste parce qu'elle ne rend pas compte de la complexité du phénomène et de tous les paramètres qui entrent en jeu. En effet, la communication langagière ne se limite pas à un processus d'encodage et de décodage d'un message "transparent" qui circule entre deux interlocuteurs partageant un code homogène.

A ce modèle « fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong » (WINKIN, 1981 : 7) s'oppose une nouvelle conception de la communication où « l'information s'élabore, s'échange et se négocie dans le cadre d'une interaction sociale » (CUQ, 2003 : 47). Cette conception qui domine actuellement est en fait le résultat de plusieurs recherches sur la communication réalisées, à partir des années 50, dans différents domaines⁹. Citons notamment :

- Les travaux de l'École de Palo Alto¹⁰ (représentée principalement par G. BATESON et P. WATZLAWICK) constituée de psychiatres et psychologues. Leurs recherches, qui avaient une visée thérapeutique, ont porté principalement sur les dysfonctionnements de la communication à l'intérieur d'un système (familial par exemple) pour expliquer le comportement pathologique de certains individus. Ils ont développé une théorie psychosociale de la communication dont on peut retenir deux idées essentielles. D'une part, ils considèrent que tout comportement humain est communication ; et puisqu'il est impossible de ne pas avoir de comportement, alors il est impossible de ne pas communiquer (dans ce sens, le silence ou l'immobilité ont aussi des significations) ; c'est ce qu'ils résument dans leur fameux axiome : « On ne peut pas ne pas communiquer » (WATZLAWICK et *al.*, 1972 : 48). D'autre part, ils affirment que l'essence de la communication réside dans des processus relationnels et interactionnels. Dans ce sens, ils ont développé une approche systémique : au lieu de se limiter à analyser la communication en constituants élémentaires, ils l'envisagent dans sa

⁸ Le schéma de la communication de R. JAKOBSON est présenté dans son ouvrage *Essais de linguistique générale*, 1963, ed. de Minuit, p. 213. Il s'inspire de la Théorie de la communication (C. SHANNON et W. WEAVER) et fait intervenir 6 facteurs : émetteur, récepteur, message, contexte, code, canal.

⁹ Le recueil de textes présenté par Y. WINKIN (1981) sous le titre "La nouvelle communication" a contribué à la diffusion de ces recherches. WINKIN appelle "collège invisible" le réseau de chercheurs américains qui appartiennent à des disciplines différentes (anthropologie, psychiatrie, sociologie, ethnographie de la communication et ethnométhodologie) et qui ont tous apporté une contribution à l'étude de la communication.

¹⁰ Palo Alto est une petite ville de la banlieue de San Francisco où G. BATESON fonda en 1952 un groupe de recherche sur « les paradoxes de l'abstraction dans la communication » attaché à l'hôpital où il travaillait. Leurs recherches avaient une visée thérapeutique.

globalité et cherchent à étudier les relations significatives qui s'établissent entre les éléments en interaction.

- L'ethnométhodologie a également apporté une contribution importante à la compréhension de la communication humaine. Ce courant de la sociologie américaine, qui est né dans les années soixante (grâce à H. GARFINKEL notamment) s'est fixé comme objectif de décrire les "méthodes" qu'utilisent les individus d'une société donnée pour gérer de façon adéquate les problèmes communicatifs. Les ethnométhodologues considèrent la réalité sociale comme le résultat d'un "procès", inséparable des acteurs sociaux. Autrement dit, la réalité sociale est le produit d'une construction par les individus à travers leurs interactions. Enfin – et c'est là une idée essentielle de la nouvelle conception de la communication – un énoncé ne peut être considéré comme le produit d'un seul locuteur ; il est toujours le résultat d'un processus interactif (il est toujours co-construit). Ainsi, même l'interlocuteur qui ne parle pas contribue, au moins par sa présence, à la production discursive du locuteur qui ne peut pas ne pas tenir compte de lui.
- L'analyse conversationnelle, issue de l'ethnométhodologie et représentée principalement par G. JEFFERSON, H. SACKS et E. SCHEGLOFF, s'intéresse aux formes et au déroulement des conversations. Elle étudie notamment les procédures utilisées pour mettre en route ou clore une conversation, la structuration en séquences et la distribution des tours de parole. Elle a élaboré des techniques et proposé des outils conceptuels pour décrire différents types d'interactions : interactions en classe, entretiens thérapeutiques, entretiens d'embauche, débats radiophoniques, etc.
- Il faut citer également E. GOFFMAN, l'un des représentants les plus connus de l'interactionnisme symbolique. Il s'est intéressé particulièrement aux rites d'interaction, et considère qu'il ne peut y avoir d'échange sans ritualité c'est-à-dire sans règles socioculturelles d'interaction. Pour ce chercheur, la conversation est une rencontre sociale qui ne peut être pensée qu'à l'intérieur de la situation globale où elle se déroule. Elle peut être assimilée selon lui à une scène de théâtre où chaque partenaire coopère en fonction de ce qu'il croit être attendu de lui dans cette situation, tout en s'efforçant de "faire bonne figure". Le concept de « figuration » (*face-work*) sera largement repris

dans les études sur les interactions. En effet, "garder la face" mais aussi "veiller à ne pas menacer la face de l'autre", sont des enjeux majeurs de toute interaction sociale, qui expliquent certains rituels ou stratégies conversationnels.

– D. HYMES, fondateur de l'ethnographie de la communication, a aussi apporté une contribution décisive à l'étude du langage en situation. Nous avons déjà montré ci-dessus l'importance de ses travaux.

– Notons enfin l'intérêt grandissant pour l'étude du non verbal dans la communication¹¹. Rappelons que l'expression « non verbal » désigne l'ensemble des signes non linguistiques produits par les interactants (gestes, mimiques, etc.).

Longtemps tenu à l'écart par les linguistes, le non verbal constitue une composante importante de la communication humaine, et son rôle est loin d'être négligeable. Selon R.-L. BIRDWHISTELL, « dans un échange ordinaire entre deux personnes, plus de 65% de l'information sociale sur la situation est transmise par le non verbal » (cité par GSCHWIND-HOLTZER, 1981 : 23). L'information qu'il véhicule s'articule autour de cinq fonctions principales : psychologique, relationnelle, interprétative, identificatrice et culturelle (*ibid.* : 23-25).

Les travaux sur le non verbal ont mis en évidence la nature *multimodale* de la communication orale qui doit désormais être envisagées dans sa complexité sémiologique.

1.2.2. L'interaction

Depuis quelques décennies, la notion d'*interaction* est devenue centrale dans les sciences du langage et d'autres disciplines. Cela s'explique par le fait que, comme l'affirme R. VION, « les sciences humaines semblent désormais travailler avec un sujet social, ou avec un individu socialisé, et n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" individuel. L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte

¹¹ Les colloques qui s'organisent en France depuis les années 80 témoignent de cet intérêt :

- « le non linguistique dans la communication » organisé à Vichy en 1983 ;
- « Emotions et interactions », à Lyon en 1997 ;
- « Oralité et gestualité », à Besançon en 1998 ;
- « Les relations intersémiotiques », à Lyon en 1999, à Aix-en-Provence et Grenoble en 2001.

qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage » (Vion, 2000 : 19).

Avant de s'inscrire dans la mouvance interactionniste, les études sur le langage avaient porté essentiellement sur le code en tant que système linguistique abstrait. C'est le cas des structuralistes et des générativistes qui avaient écarté de leur champ d'étude tout ce qui concerne l'utilisation du système dans des situations de communication concrètes (respectivement, rejet de la "parole" et de la "performance"). Leur objectif était de constituer des inventaires d'unités ou de règles censés représenter la "langue" ou la "compétence". Les paramètres extra-linguistiques (locuteurs, situation d'énonciation, etc.) n'intervenaient pas dans l'analyse.

A partir des années soixante, on assiste à l'apparition de courants (l'énonciation, la pragmatique avec ses différentes orientations, etc.) qui placent au premier plan le "discours", l'usage qui est fait du langage. Celui-ci n'est plus considéré comme un objet que l'on peut étudier indépendamment de ses conditions d'utilisation, mais comme une activité qui s'inscrit dans des contextes déterminés. C'est ainsi que l'on revient à l'idée fondamentale de Bakhtine, l'un des précurseurs de l'approche interactionniste, qui affirmait que « le langage réside dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs » (BAKHTINE, 1977 : 137).

Nous pouvons dire, comme l'affirme J. LOHISSE (2001 : 170) qu'actuellement « la "nouvelle linguistique" se rapproche [...] d'une science de la communication comprise comme un discours construit sur la base de l'adaptation au cadre des échanges et à l'organisation des interactions ».

Cela dit, que faut-il entendre par interaction ?

Le terme interaction est défini couramment comme une « action réciproque »¹². Il s'applique à la fois aux échanges communicatifs verbaux et non verbaux. Cependant, « la manière selon laquelle il est employé par différents chercheurs en sciences du langage, et

¹² Dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert*, édition de 1994.

plus particulièrement en acquisition des langues, est loin d'être homogène » (ARDITTY, 2004 : 168). Cela peut s'expliquer par le fait que, dans leur définition de l'interaction, les chercheurs, en fonction de leurs domaines respectifs et leurs objectifs de recherche, se focalisent sur tel ou tel aspect de la rencontre entre les individus. Nous pouvons toutefois citer cette définition assez générale proposée par C. BAYLON et X. MIGNOT :

« Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier » (1991 : 193).

Nous pouvons illustrer cette idée d'action mutuelle par l'exemple suivant : soit A et B deux individus qui communiquent en face à face. Lorsque A produit un énoncé, il accomplit un "acte de langage" par lequel il agit sur B. Mais au moment même où B est à l'écoute, il n'est pas passif ; il émet lui aussi des signaux (regards, mimiques, des "hm" qui expriment son accord, etc.) en réaction à l'énoncé de A. Donc, en même temps que A émet de l'information, il est aussi récepteur d'une information non verbale susceptible d'orienter de façon imprévisible la suite de son discours (par exemple, face à un interlocuteur qui fronce les sourcils, en signe d'incompréhension, A sera amené à revenir sur son explication de manière plus simple, à donner des exemples...). Les partenaires de l'échange sont alors simultanément émetteurs et récepteurs d'informations verbales ou non verbales qu'ils transmettent et reçoivent intentionnellement ou pas.

Définir la communication comme une interaction, c'est considérer les énonciations comme des actions verbales (qui modifient la situation de communication dans laquelle ils s'accomplissent), et les interlocuteurs comme des acteurs sociaux qui investissent des rôles. Dans cette optique, l'interaction repose sur les mécanismes de réciprocité, de coordination et de coopération. La réciprocité désigne le fait que les rôles d'acteur et de co-acteur sont interchangeables ; c'est d'ailleurs par elle que l'action sociale devient interaction. Quant à la coordination et la coopération, elles signifient qu'au cours de la communication, les interactants agissent, l'un par rapport à l'autre, de manière rationnelle et cohérente, en vue de satisfaire des objectifs de communication. C'est ce qu'affirme P. BANGE dans le passage suivant :

« Agir rationnellement pour réaliser son but dans le cadre d'une interaction, c'est agir coopérativement, c'est-à-dire de manière coordonnée. Et plus particulièrement dans le cas des interactions verbales, il est rationnel pour les participants de respecter le principe de coopération parce que cela augmente les chances de parvenir à un équilibre de coordination et de réaliser les buts des actions de communication qui sont d'une manière générale : convaincre ou inciter à faire » (BANGE, 1992 : 111).

La notion de principe de coopération a été introduite par P. GRICE (1979) pour signifier que les partenaires d'une interaction langagière s'attendent toujours à ce que chacun d'eux contribue à la conversation d'une manière rationnelle et coopérative pour faciliter l'interprétation de ses énoncés. GRICE a explicité ce principe par un certain nombre de règles (les « maximes conversationnelles ») que les interlocuteurs suivent implicitement et qui sont indispensables au bon fonctionnement de la communication.

Finalement, cette vision de la communication langagière comme interaction nous éloigne du fameux "modèle du code", représenté par le schéma de R. JAKOBSON. Elle est à présent conçue comme une activité plus complexe qui se réalise forcément en commun et qui nécessite, pour être réussie, un ajustement réciproque des partenaires, une collaboration pour assurer l'intercompréhension. Communiquer c'est savoir prendre ou donner la parole, enchaîner de manière cohérente avec le discours de l'autre, etc. ; mais c'est aussi être capable, en fonction d'objectifs de communication, de négocier avec l'autre le sens d'un énoncé, d'une idée ou d'une opinion pour arriver ensemble à une compréhension mutuelle.

1.3. LA COMMUNICATION DANS LA CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

Pour les méthodes communicatives, la langue étrangère doit être enseignée comme moyen de communication et d'interaction sociale. L'enseignement doit donc être centré, non pas sur le code, mais sur l'usage de la langue en situation. Dans ce sens, C. GERMAIN affirme :

« les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode

audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication » (1993, p.211).

C'est donc une communication "authentique" ou "naturelle" qui est recherchée à travers ces activités. La participation de l'apprenant doit répondre à un besoin d'expression ; il doit pouvoir prendre l'initiative de la parole, avoir le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle. Ce comportement recherché se distingue de la communication imitée, simulée ou guidée, où l'apprenant communique à un auditoire qui sait déjà ou pour faire plaisir à l'enseignant. Il y a donc une volonté de rompre avec des activités où le "sujet personne"¹³, c'est-à-dire l'apprenant en tant qu'être social, s'efface derrière le "sujet apprenant" qui se trouve souvent « cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi » (DABENE *et al.*, 1990 : 56). Dans le passage suivant, G. DALGALIAN *et al.* soulignent bien cette distinction entre la communication authentique et ce que l'on pourrait appeler une pseudo-communication :

« On a trop longtemps confondu production verbale et performance linguistique réelle, c'est-à-dire la parole destinée à exercer la langue et la parole destinée à communiquer. [...] Chaque fois que la parole de l'apprenant est conditionnée par les cadres rigides d'un exercice ou d'une activité relevant de l'imitation ou de la reproduction analogique, elle ne s'inscrit pas dans le circuit de la communication. » (DALGALIAN *et al.*, 1981 : 19)

1.3.1. Les types de communication en classe de langue

Dans cet ordre d'idée, des chercheurs proposent de distinguer plusieurs types de communication présents dans la classe de langue (à titre d'exemples : D. COSTE, 1984 ; F. WEISS, 1984 ; G. HOLTZER, 1993). Nous allons retenir ici la typologie de G. HOLTZER qui distingue deux types d'interactions : les "interactions didactiques" qui visent l'étude de la langue et les "interactions autonomes" qui ont pour but l'entraînement à la communication dans la langue étrangère.

¹³ A. TREVISSE (1979) et L. DABENE (1984) ont parlé d'un double niveau énonciatif pour signifier qu'à travers la prise de parole d'un élève s'exprime un double « je » : le « je » du sujet apprenant et le « je » du sujet personne. M.-C. Lauga-Hamid fait une synthèse sur ce sujet dans l'ouvrage collectif : DABENE, CICUREL, LAUGA-HAMID et FOERSTER, 1990.

1.3.1.1. Les interactions didactiques

Elles sont orientées vers l'enseignement/apprentissage des éléments de la langue qui peuvent être de nature linguistique (lexique, grammaire, sémantique) ou sociolinguistique. Elles englobent par conséquent tous les discours sur la forme : les explications grammaticales, les exercices de conceptualisations, les traductions, les demandes d'éclaircissement faites par les élèves, les questions de vérification de la compréhension, les réactions aux performances des élèves, etc. Ce type de communication est largement centré sur l'enseignant qui dirige, explique et évalue.

Selon HOLTZER (1993 : 56) les interactions didactiques varient entre l'explication des formes de la langue (métadiscours explicatif), la description des règles grammaticales (métadiscours descriptif), les appréciations et les évaluations (discours évaluatif) et les activités de conceptualisation des données sociolinguistiques (activités métalinguistiques). Cela donne selon l'auteur le tableau suivant :

Tableau 1 : Typologie des interactions didactiques en classe (selon Holtzer, 1993)

Interactions didactiques	Métadiscours explicatif	<i>explications demandées/données, paraphrase, définition, exemples,... négociation du sens</i>
	Métadiscours descriptif	<i>descriptions grammaticales règles (recours au métalangage)</i>
	Discours évaluatif	<i>appréciation correction-réparation évaluation indirecte</i>
	Activités métalinguistiques	<i>conceptualisation grilles sociolinguistiques observation contrastive LM/LE</i>

1.3.1.2. Les interactions autonomes

Elles ont pour but l'entraînement des apprenants aux pratiques de la communication. En fonction des différents types d'activités et du mode d'implication de l'apprenant, HOLTZER (*ibid.*) propose de distinguer trois catégories d'interactions communicatives :

- la *communication-reproduction* : mémorisation et récitation de textes ou de dialogues, répétition de modèles donnés par l'enseignant ou la bande magnétique, dramatisation de dialogues, exercices structuraux. Ce type de communication peut être considéré comme une première étape vers l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.
- la *communication semi-dirigée* : exercices de reformulation, construction de dialogues, jeux de rôle pré-organisés, etc. L'apprenant, toujours guidé par l'enseignant et les supports, est amené à faire preuve de plus d'initiative et d'imagination. Il n'est pas encore en situation de communication authentique ou spontanée.
- la *communication autonome* : jeux de rôle, débats, exercices de créativité, enquêtes, etc. A ce stade, les activités sont plus libres ; l'apprenant a l'initiative de la parole, il s'exprime librement pour répondre à ses besoins d'expression. Il est le véritable auteur de ses énoncés.

Ces trois types d'interactions communicatives peuvent être représentés, selon l'auteur, dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Typologie des interactions communicatives (selon Holtzer, 1993)

Interactions communicatives	Communication-reproduction	<i>Répétition, dramatisation de dialogues, exercices structuraux, mémorisation d'énoncés</i>
	Communication semi-dirigée	<i>création de dialogues sur images, productions d'écrits sur situation imposée, jeux de rôle sur canevas, exercices de reformulation</i>
	Communication autonome	<i>a) jeux de rôle, débat exercices de créativité, enquête b) communication et apprentissage : négociation</i>

Commentaire :

La communication visant l'organisation du travail et la conduite de la classe (les directives, les ordres, etc.) n'est pas mentionnée. Elle pourrait être classée parmi les interactions didactiques.

Par ailleurs, les quatre types d'interactions didactiques distingués par l'auteur renvoient à un discours métalinguistique, c'est-à-dire ayant pour objet le code ou des éléments du code (entendons ici les données linguistiques et sociolinguistiques). Cependant, le discours métalinguistique peut aussi apparaître au cours des interactions communicatives (par exemple, au cours d'un débat) lorsque, par exemple, l'apprenant sollicite l'enseignant pour comprendre le sens d'un mot. Nous rejoignons ici la notion de

"bifocalisation" proposée par P. BANGE (1987)¹⁴.

Enfin, il est à noter que les interactions didactiques peuvent elles aussi comporter des moments de communication autonome et authentique. C'est le cas par exemple lorsque l'apprenant intervient au cours d'une activité grammaticale avec des énoncés tels que :

- *Monsieur, c'est quoi un adjectif épithète ?*
- *Monsieur, est-ce que je peux corriger l'exercice ?*

De tels énoncés nous semblent parfaitement en accord avec les propos suivants de L. DABENE : « on peut tout aussi bien considérer que c'est la métacommunication qui constitue, à bien des égards, le moment le plus authentique de la classe de langue » (1984 : 46).

1.3.2. La classe de langue : un lieu particulier d'interaction sociale

Les interactions en classe ont fait l'objet de nombreuses descriptions par les différentes écoles d'analyse de la conversation. M. H. LONG avait déjà recensé en 1980 vingt deux schémas d'observation des classes de langue¹⁵. Les analyses ont montré que dans la diversité des interactions qui s'y produisent, il existe des invariants, des principes d'organisation plus ou moins stables, des modes d'actions ritualisés qui font la spécificité de ce contexte. La perspective interactionniste va finalement amener les didacticiens à considérer la classe comme un lieu social avec ses normes, ses rituels et ses fonctions propres :

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y interagissent et y communiquent de façon réglée. » (COSTE, 1984 : 17)

Voici quelques caractéristiques de la communication en classe que l'on retrouve de façon récurrente dans les études des interactions en classe, notamment d'inspiration ethnométhodologique :

¹⁴ Cf. 4.6.1.4.

¹⁵ M. H. LONG (1980) est cité par C. KRAMSCH (1984) qui fait une synthèse de différentes méthodes d'observation de la classe.

- L'interaction en classe fonctionne à partir de deux rôles centraux : celui d'enseignant et celui d'apprenant. La gestion de ces rôles, qui est sous-tendue par un "contrat didactique"¹⁶, donnera lieu à un fonctionnement particulier de la communication.
- En général – et c'est particulièrement le cas de la classe de type traditionnel¹⁷ – l'enseignant, de par sa fonction de "meneur de jeu"¹⁸, dirige la circulation de la parole : il distribue les tours de parole et sélectionne dans une certaine mesure les locuteurs.
- Par ailleurs, « à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interaction [...], les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (BANGE, 1992a : 72).
- Sur le plan de la structure interactionnelle, on remarque la récurrence de la « séquence d'élicitation » appelée aussi « séquence IRE » (initiative – réplique – évaluation)¹⁹ mise en évidence notamment par J. SINCLAIR et R. COULTHARD (1975) et H. MEHAN (1979). Un exemple simple de cette séquence serait :
 - Enseignant : quel est le thème de ce texte ? (*initiative*)
 - Elève : ce texte parle du chômage. (*réplique*)
 - Enseignant : bien. (*évaluation*)

Selon H. MEHAN (1979) « une fois qu'une séquence d'élicitation a été amorcée, l'interaction continue jusqu'à ce que la symétrie entre l'initiative et la réplique soit obtenue. Deux cas sont à considérer. Si la réplique attendue apparaît au tour suivant l'initiative, on a une séquence à trois tours de parole (initiative, réplique, évaluation). Si ce n'est pas le cas, l'initiateur emploie un certain nombre de stratégies jusqu'à ce que la réplique attendue apparaisse. C'est la séquence étendue » (cité par BANGE, 1992a : 70).

¹⁶ Cf. 3.6.1.

¹⁷ Nous entendons par *classe de type traditionnel*, celle où la communication est largement pré-réglée avec peu d'initiative laissée aux élèves ; celle encore où « l'activité reste massivement centrée sur un maître tout-puissant, gérant de la parole, des gestes et des tâches, pourvoyeurs d'information et de savoir, distributeur de jugements et de sanctions ». (COSTE, 1984 : 16)

¹⁸ Selon L. DABENE (1984), l'enseignant assume les trois fonctions suivantes : *vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur*.

¹⁹ On dit aussi séquence QRE (question-réponse-évaluation).

Le déroulement des échanges du type IRE est largement déterminé par l'enseignant. C'est un type d'interaction très inégal dans lequel il joue un rôle dominant : il attribue les tours de parole, il conduit les apprenants vers les "bonnes" réponses (qu'il connaît déjà) et il évalue leurs productions langagières ; cette évaluation servant de base pour la poursuite de l'interaction. De son côté, l'apprenant est davantage mis en demeure de réagir ; il doit satisfaire aux attentes de l'enseignant : faire l'activité proposée, répondre à la question pour prouver qu'il comprend, etc.

Certes, ces caractéristiques de la communication didactique, que nous venons de citer, apparaissent dans toute classe à des degrés divers. Cela est lié à la particularité de la situation didactique sur laquelle pèse un ensemble de contraintes : le statut et rôle des participants, le contrat didactique, la contrainte des programmes, la contrainte de temps... Comme l'affirme F. CUREL, « l'hypothèse que l'on peut faire, et qui jusqu'à présent n'a jamais été démentie, est que l'institution éducative provoque nécessairement l'émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle » (1996b : 67).

Toutefois, cela ne veut pas dire que le fonctionnement interactionnel de la classe de langue est totalement prévisible. Il existe certes des moments qui relèvent du rituel didactique mais on peut observer aussi des zones de variation. Dans les méthodes communicatives où, en principe, « le rôle de l'enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles » (GERMAIN, 1993 : 206), et où une place de choix est réservée aux activités favorisant une communication libre et spontanée, il y a toujours une part d'imprévu dans le déroulement des échanges. S. PEKAREK (1999), entre autres, a montré comment certaines activités permettent d'échapper à un ordre interactionnel prévisible et dominé par la structure IRE.

1.3.3. La recherche d'une communication authentique

Suivant les principes des méthodes communicatives, la langue étrangère doit être enseignée comme moyen d'interaction sociale. Il s'agit de dépasser les approches qui privilégient le travail sur les formes de la langue (même si celui-ci reste important) et l'apprentissage hors contexte. De ce point de vue, les activités valorisées sont celles qui

permettent à l'apprenant de prendre la parole et de s'investir de façon autonome et personnelle dans des interactions ouvertes avec l'enseignant ou les pairs. La communication « authentique » devient alors un idéal à atteindre.

Cette conception de l'enseignement/apprentissage est sous-tendue par le modèle de l'acquisition en milieu naturel (situation où l'individu s'approprie la langue en dehors de la classe, uniquement en communiquant avec des natifs). Dès lors, on admet généralement que les situations optimales d'apprentissage en classe sont celles où l'apprenant fait un usage de la langue qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel.

Au sujet de cette tendance à vouloir rapprocher la communication en classe des échanges naturels, on distingue, selon D. COSTE (1984 :22), deux attitudes différentes chez les didacticiens :

- « 1. Les activités de classe devraient simuler au plus près les échanges auxquels l'apprenant est susceptible d'avoir affaire en langue étrangère.
2. Simuler d'éventuels usages futurs ne suffit pas ; ce qui compte, c'est que les apprenants s'engagent, en classe même, dans des événements de communication qui leur importent hic et nunc et où ils aient à interagir de façon plus intense et plus complexe que dans leur position habituelle d'élève-répondant-aux-questions-du-maître. »

Nous souscrivons entièrement à cette deuxième opinion qui, selon l'auteur, l'emporte de plus en plus sur la première. C'est elle que nous défendons d'une certaine manière dans notre travail, car nous sommes d'avis que l'essentiel serait que les apprenants soient mis dans des situations (activités) qui leur permettent de bénéficier d'une plus grande liberté interactionnelle et de prendre la parole, non seulement en tant qu'élève mais aussi en tant qu'être social à part entière, pour réaliser une tâche, exprimer un sentiment, défendre un point de vue, etc.

On trouve chez les spécialistes plusieurs arguments en faveur de la communication authentique en classe de langue.

Il y a tout d'abord cette prise de conscience que la maîtrise de la communication nécessite plus qu'un savoir strictement linguistique, et que les autres composantes de la compétence communicative, relatives à l'usage, ne peuvent se développer que si l'apprenant est impliqué dans des situations de communication libre dans la langue cible.

Nous savons que, même les apprenants ayant une bonne connaissance des structures de la langue trouvent parfois des difficultés à interagir en face-à-face de manière efficace. Pour expliquer leurs difficultés communicatives, S. PEKAREK (1999 : 9) affirme que « ce qui manque aux apprenants avancés est une sorte de *flexibilité conversationnelle* en L2 leur permettant de prendre une part active et de s'adapter au cours des événements communicatifs dans l'interaction en face-à-face ». Selon l'auteur, cette « flexibilité », qui ne doit pas être confondue avec des connaissances linguistiques ou socioculturelles, renvoient à des « compétences discursives »²⁰.

Par ailleurs, compte tenu des données de l'ethnographie de la communication (qui pose le problème de l'adaptation des énoncés à la situation socioculturelle), on estime que c'est la confrontation à des situations de communication authentiques qui permettra à l'apprenant de saisir les rapports entre les formes linguistiques et les contextes d'utilisation (statut des interlocuteurs, situation d'énonciation...) et d'accéder ainsi aux normes d'usage de la langue cible (utilisation des registres de langue notamment).

Un autre argument, en faveur de la pratique de la communication authentique en classe, découle de la réflexion sur l'apprentissage. En se basant sur le modèle de l'acquisition d'une langue en milieu naturel, on considère que la communication en classe est aussi le moyen d'apprentissage (par excellence ?) ; autrement dit, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. D. COSTE montre dans le passage suivant cette relation entre communication et apprentissage :

« Communiquer, c'est toujours négocier avec l'autre pour parvenir à un accord sur les significations qui permettront qu'on "s'entende" ; ce n'est pas simplement faire circuler des informations en encodant et en décodant des messages. Apprendre, c'est négocier des ajustements d'expression (forme et sens) afin de travailler sur des interprétations partagées, dans des circonstances données ; ces interprétations devant toujours être en partie "renégociées" dans d'autres circonstances d'échange et l'apprentissage n'étant jamais, de ce point de vue, définitif. Apprendre, c'est continuer à communiquer. Communiquer, c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer ».
(COSTE, 1984 : 22)

²⁰ Selon l'auteur, les compétences discursives correspondent à des "capacités procédurales" qui interviennent dans l'utilisation du langage et la gestion de l'interaction (cf. PEKAREK, 1999 : 10)

Le courant interactionniste de l'acquisition des langues étudie cette relation entre communication et appropriation pour comprendre comment peuvent se construire des savoirs ou savoir-faire langagiers au cours de l'interaction. Nous reviendrons plus loin sur cette question qui occupe une place centrale dans notre recherche.

1.3.4. Les activités communicatives

Une méthode d'enseignement qui donne à la communication en classe un rôle central dans l'apprentissage doit donc concevoir des activités didactiques qui tendent à conduire l'apprenant vers une certaine autonomie langagière. Nous utilisons l'expression « autonomie langagière » telle qu'elle est définie par C. GERMAIN et J. NETTEN (2004) c'est-à-dire « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 ». Le développement de cette autonomie langagière doit être le but ultime de l'enseignement/apprentissage d'une langue comme moyen de communication.

C'est dans ce sens que des activités communicatives ont été conçues depuis de nombreuses années par des didacticiens. Citons, à titre d'exemples, les ouvrages en français de J.-M. CARE et F. DEBYSER (*Jeu, langage et créativité*, 1978) et celui de F. WEISS (*Jouer, communiquer, apprendre*, 2002) qui proposent toute une gamme d'activités destinées à susciter et développer l'expression orale en langue étrangère : sketches, jeux de rôle et d'improvisation, jeux et exercices "pragmalinguistiques", activités créatives, débats, etc. Lorsqu'elles se déroulent dans une atmosphère détendue et conviviale, ces activités doivent permettre de débloquer la parole, de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique et de créer une "confiance de communication" en langue étrangère.

Elles ont pour but de replacer l'apprenant dans une interaction sociale, dans une situation où il trouve une motivation. Dans ce sens, elles doivent susciter le besoin de s'exprimer pour atteindre des objectifs de façon à ce que la langue étrangère soit utilisée de manière contextuelle et finalisée.

Nous pouvons donc dire que ces activités permettent d'ouvrir des espaces de communication qui échappent au fonctionnement interactionnel très ritualisé de la classe.

Cependant, il faut souligner que ce que l'on a tendance à regrouper sous l'étiquette d'« activités communicatives » rassemble en réalité des activités très différentes. Le jeu de rôle et le débat, par exemple, ne présentent pas les mêmes dynamiques interactionnelles et

suscitent des comportements plus ou moins spécifiques, relatifs à la nature de l'activité. Comme l'affirme S. PEKAREK (1999 : 14) :

« On constate surtout une compréhension qui tend à être trop aprioriste de ce que constitue le communicatif, voire le conversationnel. Dans la pratique éducative, les activités communicatives se trouvent souvent largement réduites à chercher à pourvoir une perspective fonctionnelle sur les formes linguistiques (Hall, 1993) alors que les complexités socio-interactionnelles concrètes des activités de langage restent souvent négligées. Et dans la recherche, l'organisation interactionnelle de telles activités, tout comme leur fonctionnement social, ont tendance à être pris pour donnés sous l'étiquette générale du "communicatif", défini souvent sur la base du seul critère d'orientation vers des contenus ».

Il est donc important pour la didactique des langues étrangères de disposer de descriptions et d'analyses des différents types d'activités communicatives, de manière à mieux comprendre leur fonctionnement et ce qui les distingue : mode de participation des élèves et de l'enseignant, travail discursif réalisé dans chaque activité, effet potentiel sur l'apprentissage... Cela permettra aux enseignants de faire des choix ou de concevoir des activités plus pertinentes et d'optimiser leur gestion en classe.

Notre recherche s'inscrit dans cette optique et elle portera sur deux types d'activités communicatives : le débat et une activité du type coopération à visée fonctionnelle.

1.4. DE LA COMMUNICATION A L'APPRENTISSAGE

1.4.1. Acquisition et apprentissage : les limites d'une distinction

Les termes « *acquisition* » et « *apprentissage* » sont souvent utilisés indifféremment :

« L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu guidé ». (J. P. CUQ, 2003 : 12)

En effet, on considère *l'acquisition* d'une langue, dans son sens restreint, comme un processus inconscient et involontaire qui résulte d'une exposition et d'une participation à des échanges langagiers dans cette langue. Il en est ainsi pour la langue maternelle ou une langue seconde apprise dans le milieu social où elle est parlée. Ce processus d'acquisition

a fait l'objet de nombreuses recherches, aussi bien en psychologie que dans le domaine de la linguistique de l'acquisition.

Quant à *l'apprentissage* d'une langue, il résulte d'une démarche consciente, volontaire et planifiée. C'est le cas notamment en milieu institutionnel où l'apprenant est guidé par un enseignant : il y a une définition des objectifs d'apprentissage, une élaboration d'un programme, un choix de supports et d'activités, une définition des modalités d'évaluation, etc. Bien entendu, on parle aussi d'apprentissage lorsqu'un individu décide d'apprendre tout seul une langue à l'aide d'outils conçus pour l'auto-apprentissage (méthodes, CD ROM, ressources en lignes...).

Cette distinction entre deux modes d'appropriation, qui s'est largement répandue, a pour origine les travaux de S.D. KRASHEN (1981) :

« [...] KRASHEN distingue l'apprentissage ("learning"), qui suppose de maîtriser des règles explicitées, de l'acquisition ("acquisition"), qui se fonde sur l'élaboration de règles intériorisées implicites.

[...] Les processus de production peuvent correspondre selon les cas à des connaissances "acquises" ou à des connaissances "appries": dans le premier cas, il s'agit d'expression spontanée, dont la correction n'est contrôlée par le locuteur qu'à travers le "sentiment" (feel) subjectif qu'on peut avoir que quelque chose est juste ou faux : le "moniteur" n'intervient pas ; dans le second cas, les productions sont contrôlées par l'appel conscient à des règles : c'est alors que le "moniteur" est utilisé. » (D. GAONACH, 1987: 152)

Cette dichotomie acquisition vs apprentissage a commencé toutefois à être remise en question, notamment par des chercheurs de la mouvance interactionniste (B. PY, 1994 ; M. MATHEY, 2003 ; P. BANGE, 1992, entre autres)²¹. Selon B. PY (1991), il n'y aurait pas d'acquisition sans apprentissage. Dans ce sens, et dans le cadre d'une réflexion sur l'acquisition d'une langue dans l'interaction exolingue, il souligne que « l'acquisition en milieu naturel n'a rien d'une symbiose magique entre l'apprenant et la langue cible. Elle suppose au contraire un travail intense, aussi bien de la part du natif que de l'apprenant » (*ibid.* : 87). Dans la même perspective, M. MATHEY (2003 : 3) affirme que « l'apprentissage linguistique, même dans les formes scolaires traditionnelles, recourt à des formes d'activités verbales utilisées dans toutes situations de communication inégale, dans

²¹ Le terme "*appropriation*" est parfois utilisé comme hyperonyme *d'acquisition* et *apprentissage* pour contourner ou neutraliser cette dichotomie.

lesquelles les participants endossent spontanément, qui le rôle de l'"expert linguistique", qui le rôle du "novice" afin de mener l'échange verbal à son terme ». C'est ce qui a conduit d'ailleurs De PIETRO, MATTHEY & PY (1989) à étendre l'usage du concept de *contrat didactique* – initialement élaboré pour décrire une relation entre l'enseignant et l'apprenant en classe – à des situations de communication exolingues. Dans ces situations non pédagogiques, le natif (ou l'expert) peut adopter un comportement didactique en aidant l'apprenant à résoudre des problèmes de communication et, de ce fait, créer un schéma d'interaction propice à l'apprentissage.

P. BANGE et ses collaborateurs (2005), qui adoptent une perspective socio-cognitive, rejettent également l'opposition "acquisition" vs "apprentissage" et considèrent les deux termes comme équivalents :

« [cette dichotomie] ne repose que sur des approximations conceptuelles (BANGE, 2002). Même si on peut effectivement distinguer "implicite" et "explicite", "procédural" et "déclaratif", il n'y a aucune raison de penser qu'il existe deux sortes de mécanismes d'acquisition ou d'apprentissage étrangers l'un de l'autre. Il est plus simple de penser, au contraire, qu'il existe un mécanisme unique et complexe d'appropriation des langues qui est une spécification des mécanismes généraux de l'apprentissage et dans lequel il faut démêler la part de l'implicite et de l'explicite, du déclaratif et du procédural et aussi la place de l'externe (du social) et du cognitif ». (BANGE et *al.*, 2005 : 33)

C'est ce point de vue que nous choisissons d'adopter dans le cadre de la présente recherche. Cette position nous paraît cohérente avec les faits suivants :

- « la classe de langue n'a rien d'un lieu à part, réputé "artificiel" par rapport à un environnement prétendu "réel". Les interactions qui s'y réalisent, la communication qui s'y établit, sont soumises aux normes, aux routines, aux rituels du lieu, tout comme d'autres lieux sociaux, du bureau de poste au salon de thé, de l'église au stade, connaissent leurs propres normes, routines et rituels ». (COSTE, 1984 : 17)
- Une communication "authentique" en classe de langue étrangère est possible lorsque les options méthodologiques le permettent. L'*approche actionnelle*, que préconise le *Cadre européen commun de référence* (Conseil de l'Europe, 2001), vise justement à créer en classe des situations d'interaction où la langue est utilisée comme instrument d'action sociale.

- Même en classe, la fonction de « tutelle pour communiquer » (KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY, 1994) n'est pas le monopole de l'enseignant. C'est le cas notamment dans les interactions entre pairs où l'un des apprenants peut assumer le rôle d'expert linguistique dans des schémas interactionnels – tels que ceux qu'on peut observer en milieu naturel – favorables à l'apprentissage.

Cela dit, la distinction entre acquisition et apprentissage peut rester pertinente pour distinguer, non pas des processus d'appropriation différents, mais des circonstances d'appropriation différentes. Ainsi, le terme *apprentissage* peut être utilisé lorsque l'apprenant est pris en charge pédagogiquement, dans une institution où les statuts sont préalablement définis par les fonctions *d'enseigner* (enseignant) et *d'apprendre* (apprenant).

1.4.2. « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer »

Dire qu'on apprend une langue en communiquant dans cette langue apparaît bien comme une évidence. Beaucoup de personnes ont appris une langue étrangère "sur le tas", c'est-à-dire sans guidage et/ou support pédagogiques, mais seulement en étant immergés de façon durable dans une société qui parle cette langue. Il paraît d'ailleurs unanimement admis aujourd'hui que la communication constitue la situation optimale d'acquisition et qu'elle a une fonction incontournable dans le processus d'appropriation :

« L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. Il est évident que c'est dans l'interaction avec des partenaires sociaux compétents que l'enfant construit peu à peu pour son propre compte cet ensemble préexistant de savoirs conventionnels qui marque son accession progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social. » (BANGE, 1992 : 54)

Dire qu'on apprend une langue en communiquant n'est donc pas à démontrer. Dans une approche interactionniste (*cf.* 4.2.), la question est plutôt de savoir comment se construisent des savoirs et savoir-faire dans l'interaction. Quels schémas communicatifs

sont-ils susceptibles de favoriser l'apprentissage ? comment arrive-t-on à apprendre en collaboration avec des interlocuteurs plus compétents ? Autrement dit, il s'agit de découvrir les "chemins" qui mènent de la communication à l'apprentissage.

1.4.3. L'apprentissage d'une langue : un apprentissage procédural

En psychologie cognitive, on oppose *mémoire déclarative* et *mémoire procédurale* (L. SQUIRE, 1980) en fonction du type d'information qu'elles contiennent. La mémoire déclarative renferme les informations du type « savoir que » (*knowing that*). Y sont emmagasinées les connaissances que nous avons acquises et les expériences que nous avons vécues. La mémoire procédurale correspond, quant à elle, aux informations du type « savoir comment » (*knowing how*) ; elle renferme les règles d'action qui gouvernent les savoir-faire. Contrairement aux connaissances déclaratives, les connaissances procédurales ne sont pas verbalisables (la description du « comment fait-on ? » est elle-même une connaissance déclarative portant sur une connaissance procédurale) et s'expriment directement dans l'action du sujet.

Certains chercheurs, s'inscrivant dans une approche cognitive (J.-R. ANDERSON, 1982, 1987 notamment) ou socio-cognitive (P. BANGE et *al.*, 2005, entre autres), considèrent le langage comme un savoir-faire ou savoir procédural, et l'apprentissage d'une langue étrangère comme un apprentissage procédural. Cette conception a pour conséquence qu'une langue ne peut être acquise que par la pratique :

« Une des caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère qui est un apprentissage procédural est donc que le savoir ne peut pas être directement transmis par l'enseignement et ajouté au savoir existant, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses. Car le principe général d'apprentissage de tout savoir-faire est celui de l'apprentissage par la pratique ("learning by doing") ». (GRIGGS et *al.*, 2002 : 19)

Dans cette optique, la compétence communicative d'un locuteur est considérée comme l'ensemble des règles procédurales qui ont été acquises dans la pratique, et dont il dispose pour réaliser une performance. Il ne suffit donc pas que l'enseignant transmette des

connaissances sur la langue pour que les apprenants sachent parler. En d'autres termes, on ne peut passer spontanément de la connaissance formelle d'une langue (savoir déclaratif) au savoir-faire communicatif (savoir procédural). Dans ce sens, J.-R. ANDERSON (1987 : 206) affirme :

« Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner sous une forme relativement inanalysée nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échec de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas qu'on sache comment le savoir sera utilisé pour l'emmagasiner. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. » (cité par Bange et al., 2005 : 37)

En fait, nous rejoignons ici le débat sur le rapport entre la réflexion métalinguistique²² et la pratique de la langue. Si l'on considère que la réflexion métalinguistique (acquisition de connaissances déclaratives sur la langue) ne permet pas le développement du savoir-faire communicatif, alors cela revient à condamner tout enseignement formel et systématique de la langue, de sa grammaire, de son vocabulaire, etc. C'est le point de vue de certains neurolinguistes tels que M. PARADIS (1994) qui affirment qu'il existe une stricte séparation entre la mémoire déclarative (associée au savoir sur la langue) et la mémoire procédurale (associée à l'utilisation de la langue en tant que savoir-faire) et que, par conséquent, un savoir sur la langue ne peut pas être procéduralisé. Dans cette perspective, une langue s'acquiert uniquement de manière incidente à travers la pratique.

D'autres chercheurs²³, en revanche, pensent que la réflexion métalinguistique peut jouer un rôle dans l'acquisition d'un savoir-faire communicatif. Dans le passage d'ANDERSON, que l'on vient de citer, ce chercheur explique qu'un savoir déclaratif peut être « converti en comportement » mais au prix d'un « effort considérable » qui met en jeu l'activité cognitive du sujet et qui aboutit à la construction de règles pratiques. Dans le même ordre d'idée, J.-M. DEFAYS *et al.* (2003 : 202) décrivent le processus de procéduralisation qui va de la réflexion métalinguistique à la pratique spontanée et qui

²² La réflexion métalinguistique a pour objet le code linguistique. Le cours de grammaire en est un exemple typique. Mais la réflexion métalinguistique désigne aussi tous les moments d'une interaction où le discours focalise sur le code linguistique (BANGE, 1987). *Les séquences potentiellement acquisitionnelles* (De PIETRO *et al.*, 1989) en sont un exemple.

²³ *Cf.*, par exemple, le numéro 8 de la revue AILE (1996), consacré aux « activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues ».

comporte trois phases :

- « a) **la phase cognitive** au cours de laquelle l'activité mentale de l'apprenant confronté à la langue étrangère est intense, consciente, délibérée, que ce soit pour tenter d'en comprendre l'utilisation (à l'aide du contexte de la communication, en milieu naturel) ou le code (à l'aide des explications du professeur, en classe) ;
- b) **la phase associative** pendant laquelle l'apprenant, passé l'épreuve de l'initiation, va commencer à traiter, à enregistrer, à comparer, à relier les données (règles ou usages) auxquelles il a été exposé et auxquelles il va s'efforcer de recourir pour communiquer aussi clairement et correctement que possible. Il commencera alors à développer des compétences procédurales qui resteront cependant limitées par l'attention qu'il devra accorder au code ;
- c) **la phase d'automatisation** à laquelle l'apprenant accédera après une certaine expérience de communication, un certain nombre de répétitions d'énoncés et de situations. Il va ainsi développer des automatismes qui lui permettront de soulager ses activités mentales relatives au code et se concentrer sur l'utilisation fonctionnelle de la langue-cible. »

La phase d'automatisation est une étape cruciale dans l'amélioration de la performance. En effet, dans une perspective cognitiviste, les activités de langage sont des activités cognitives complexes qui mettent en jeu, de façon quasi simultanée, un grand nombre de traitements. On distingue classiquement les traitements de *bas niveau* (phonologiques, lexicaux et morphosyntaxiques notamment) et ceux de *haut niveau* (sémantiques, sociolinguistiques, pragmatiques...). Or, ces traitements se réalisent dans le cadre de ressources attentionnelles limitées. Donc, pour limiter la dépense cognitive et pour que le système puisse fonctionner efficacement, il est nécessaire que certaines opérations (notamment celles de bas niveau)²⁴ soient automatisées (GAONAC'H, 1987, 1990). Le passage graduel du traitement contrôlé au traitement automatique s'effectue par la pratique, ce qui exige des occasions de mise en œuvre et... du temps. Soulignons avec P. BANGE *et al.* (2005 : 47) que « la pratique dans l'apprentissage ne peut pas être réduite à une simple répétition des opérations [...], à un simple "drill" comportemental dans des exercices, mais elle est une accumulation d'authentiques expériences où les actions verbales sont décidées en fonction du but et des circonstances (composante cognitive), exécutées (composante opératoire) et évaluées (test) ».

²⁴ Les chercheurs considèrent qu'en général ce sont les opérations de bas niveau qui sont les plus susceptibles d'être automatisées, ce qui permet d'allouer un maximum d'attention aux niveaux supérieurs qui nécessitent généralement un traitement contrôlé (Cf. notamment GAONAC'H, 1987, 1990).

Ces réflexions sur la gestion des ressources cognitives et l'automatisation des traitements offrent, selon S. PEKAREK (1999), des éléments d'explication aux difficultés observées chez les apprenants lors d'une interaction en langue étrangère. L'auteur pense que la dynamique de l'interaction « pose des contraintes fortes sur le plan du traitement cognitif de la situation et que sa gestion présuppose par conséquent des compétences déjà largement automatisées » (*ibid.* : 9).

Pour conclure, remarquons que cette réflexion sur l'apprentissage procédural renvoie à une approche actionnelle du langage : la langue est un outil en vue de réaliser un but dans un contexte social donné. Selon cette approche, inspirée de WITTGENSTEIN (1953), « apprendre une langue ne peut se concevoir en dehors d'une mise en œuvre de cette langue dans un jeu de langage comportant des caractéristiques propres à permettre l'apprentissage, un type de jeu de langage que Bruner, qui les a étudiés de près pour l'apprentissage de la langue maternelle, appelle des "formats" » (BANGE et *al.*, 2005 : 17).

1.4.4. Les stratégies de communication

A première vue, dire qu'on apprend une langue en communiquant dans cette langue nous met dans une situation « paradoxale » (O. REBOUL, 1980 ; W. KLEIN, 1989) : pour communiquer, il faut apprendre la langue, et pour apprendre la langue, il faut communiquer :

« " Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons", dit Aristote (Ethique à Nicomaque). Et c'est là qu'éclate le paradoxe ; il faut faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire ! C'est en forgeant qu'on devient forgeron, mais comment forger si on n'est pas forgeron ? Ce paradoxe est l'essence même de l'apprentissage. » (REBOUL, 1980, cité par DEVELAY, 1992 : 100)

En réalité, nous ne sommes pas vraiment dans une situation paradoxale. Il est vrai que, lors d'une interaction en langue étrangère, l'apprenant se trouve face à plusieurs problèmes : comprendre son interlocuteur, trouver un mot ou la structure qui convient, etc. ; mais c'est à travers la résolution de ces problèmes que l'acquisition peut se faire. Pour les résoudre, l'apprenant fait appel à des « *stratégies de communication* » (FAERCH &

KASPER, 1983 ; TARONE, 1980 ; KNAPP-POTTHOFF et KNAPP, 1982 ; BANGE, 1992 entre autres). Elles ont été définies, notamment par FAERCH et KASPER (1983), comme des "plans potentiellement conscients" utilisés par les apprenants pour résoudre des problèmes de communication (compréhension, expression) dus à un manque de ressources linguistiques. P. BANGE (1992), s'inspirant de FAERCH et KASPER (1983) et de KNAPP-POTTHOFF et KNAPP (1982), propose une classification de ces stratégies de communication dans laquelle il distingue :

– **Les stratégies d'évitement :**

L'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. A ce niveau, on distingue la *réduction fonctionnelle* (réduction des thèmes ou des buts communicationnels) et la *réduction formelle* (éviter les savoirs incertains dans les domaines phonétique, lexical et morphosyntaxique). Ces stratégies ne permettent pas l'épanouissement de la communication.

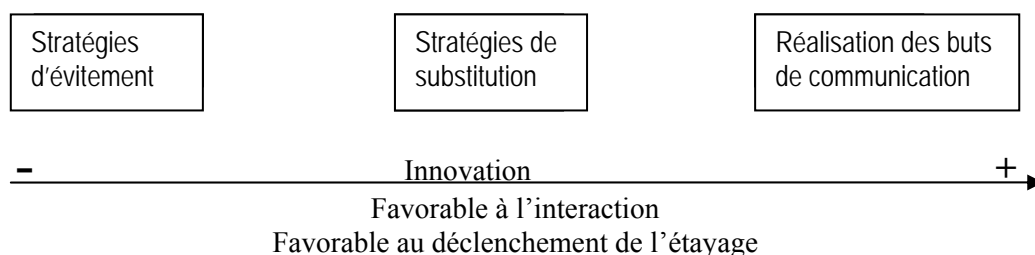
– **Les stratégies de substitution :**

Appelées aussi "stratégies de compensation", elles consistent à trouver un substitut pour résoudre le problème de communication : recours à la L1, appel au professeur ou au natif, gestualité et mimique.

– **Les stratégies de réalisation des buts de communication :**

Elles se situent à l'opposé des stratégies d'évitement. L'apprenant prend des risques, il utilise des savoirs incertains (il tente des approximations, des généralisations, des créations de mots par analogie, etc.) et accepte l'erreur afin de privilégier la communication. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction.

Selon P. BANGE (*ibid.*), ces trois types de stratégies peuvent être placés sur le continuum suivant :



Les stratégies de substitution et les stratégies de réalisation des buts de communication sont favorables à la poursuite de l'interaction. Elles peuvent également être interprétées comme des demandes d'aide et entraîner l'intervention du locuteur plus compétent (*étayage*²⁵) ; le recours à la gestualité, par exemple, peut être interprété comme une demande d'« achèvement interactif » (GÜLICH, 1986).

Les stratégies de réalisation des buts de communication, basées sur l'acceptation des risques et l'acceptation de l'erreur, sont les plus ouvertes à l'innovation²⁶ et donc les plus à même d'aboutir à un élargissement des moyens d'expression. On peut donc dire que l'apprenant le plus efficace sera celui qui se risque dans la langue qu'il apprend, sans avoir peur de l'erreur.

Lorsqu'on parle d'apprentissage d'une langue dans et par la communication, les deux tâches, communiquer et apprendre, apparaissent alors comme étroitement liées ; mais elles ne doivent toutefois pas être confondues. Dans ce sens, il existe une distinction entre les stratégies de communication et les *stratégies d'apprentissage*²⁷. Pour certains chercheurs (TARONE, 1992 ; CYR, 1998), cette distinction repose sur le critère de l'*intention du locuteur*. Prenons un exemple : au cours d'une conversation, un apprenant de FLE qui ne connaît pas le mot *parabole*, utilise une stratégie de communication pour se faire comprendre (recours à la L1 ou circonlocution, par exemple). Supposons que son interlocuteur, plus compétent, lui donne le mot en français ; va-t-il pour autant l'apprendre ? Tout dépend de son intention. Si son seul souci est la réussite de la communication, il est fort possible qu'il l'oublie. En revanche, s'il décide d'apprendre ce mot, il va user de stratégies pour le retenir : le répéter, le traduire, l'inscrire sur un papier, etc. Donc, une stratégie de communication, qui est avant tout un moyen d'assurer l'intercompréhension, n'entraîne pas forcément un apprentissage. Il faut toutefois remarquer que le locuteur peut acquérir inconsciemment la langue en ayant recours à des

²⁵ La notion d'*étayage*, initialement utilisée dans la recherche sur l'acquisition de la L1 (BRUNER, 1983), désigne, d'une manière générale, le processus de tutelle par lequel le locuteur expert vient en aide à l'apprenant. Nous y reviendrons dans la section 4.6.

²⁶ Par innovation, il faut entendre le recours à des stratégies telles que la généralisation, l'approximation, la création de néologisme, la circonlocution, l'hyperonymie, etc.

²⁷ P. CYR (1998 : 5) donne la définition suivante des stratégies d'apprentissage : « on emploie généralement aujourd'hui l'expression *stratégie d'apprentissage* en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. [...] Ces stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection ».

stratégies de communication.

Au sujet de cette distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, R. PORQUIER (1994 : 160) affirme :

« 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 ».

Revenons au fameux paradoxe dont nous avons parlé au début de cette section. En réalité, c'est l'interaction qui permet de le résoudre. En effet, l'apprenant, même avec des moyens linguistiques limités, peut maintenir l'interaction, notamment par l'utilisation de stratégies de communication (recours à la L1, à la gestuelle, à des approximations, etc.). Mais c'est à travers cette interaction, grâce à la collaboration d'un locuteur plus compétent, qu'il va acquérir progressivement de nouveaux éléments de la langue cible. W. KLEIN (1989) compare l'apprenant à un joueur de cartes. Au début, il n'a que quelques cartes en main avec lesquelles il doit se débrouiller ; mais le fait de jouer (c'est-à-dire de communiquer) lui permet d'acquérir de nouvelles cartes, et plus il acquiert de cartes, plus il devient à l'aise dans le jeu (de la communication). Dans ce sens, l'auteur affirme :

« dans l'acquisition non guidée, l'apprenant dispose à chaque moment d'un certain répertoire expressif, au début réduit presque entièrement à des moyens non verbaux, qui lui permettent de participer à la communication – même de façon rudimentaire. Mais c'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à communiquer. » (KLEIN, 1989 : 30)

Finalement, cette réflexion sur les stratégies de communication est tout à fait congruente avec la tradition constructiviste pour laquelle l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts.

CHAPITRE 2

Cadre méthodologique

2.1. UNE APPROCHE EMPIRIQUE ET QUALITATIVE

La démarche de recherche que nous allons adopter est empirique et qualitative.

Elle est empirique dans la mesure où, d'une part, elle porte sur des données que nous avons recueillies en situation ; celles-ci correspondent à un corpus oral constitué par la transcription de deux activités communicatives qui ont été enregistrées en contexte didactique. D'autre part, elle se caractérise avant tout par l'observation et la description d'une réalité.

Elle est qualitative parce qu'elle se base essentiellement sur une analyse *interprétative* de données, en l'occurrence les conduites des interactants. Nous rejoignons ainsi A. MUCCHIELLI qui considère la méthode qualitative comme :

« une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. [...] La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). » (2004 : 212-213)

Pour notre étude des interactions verbales dans les deux activités communicatives choisies, nous nous appuyons sur certains principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Nous lui empruntons d'abord la technique d'enregistrement et de transcription d'interactions authentiques. Cela permet en quelque sorte de "matérialiser" et de fixer sur le support papier l'interaction orale qui est une réalité "fuyante", "volatile". Il est évidemment impossible de faire une analyse en se limitant à la seule observation directe des activités. Par ailleurs, cette technique permet comme l'affirme L. MONDADA, de conserver les caractéristiques fondamentales des interactions : « d'une part la temporalité de l'événement et son déroulement séquentiel, qui permettent de travailler sur les processus de coordination, de synchronisation, et d'articulation ordonné du déploiement des activités ; d'autre part les détails observables mais non imaginables (SACK, 1984) qui rendent disponible et descriptible cet ordre » (MONDADA, 2001 : 4).

Nous nous appuyons également sur l'analyse conversationnelle pour décrire et analyser nos deux situations d'interaction. Nous nous limiterons cependant à certains aspects des interactions que nous jugeons pertinents par rapport à notre objectif de recherche. Il sera par exemple nécessaire de mettre en lumière la structure des échanges, la relation interlocutive, ou encore l'introduction et l'enchaînement des thèmes.

Notre analyse des données se base essentiellement sur le repérage, la description et l'interprétation d'observables qui permettront d'appréhender nos deux situations d'interaction comme plus ou moins favorables à l'acquisition la langue cible. Nous ne prendrons pas en considération dans notre étude les aspects non verbaux de la communication (la kinésique et la proxémique). Conformément la perspective interactionnelle de l'analyse de discours, « ces observables sont constitués d'une part par la forme des productions linguistiques et la structure de l'interaction et, d'autre part, par le contenu et la fonction des énoncés et de l'interaction » (MATTHEY, 2003 : 127). Ainsi, pour l'évaluation du potentiel acquisitionnel, nous tenterons d'interpréter les différents observables comme des indices⁵³ d'un processus favorable à l'acquisition.

Notre analyse, essentiellement qualitative, n'exclut pas le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que, par exemple, le nombre de prises de parole par apprenant ou la longueur moyenne des énoncés. Cependant, les résultats statistiques auront pour nous la valeur d'un indice permettant de comprendre tel ou tel aspect du fonctionnement des activités communicatives en rapport avec notre objectif de recherche.

Etant donné que l'appropriation d'une langue étrangère est un phénomène complexe et multidimensionnel, l'analyse peut être menée dans plusieurs directions et les résultats seront fonction de l'approche théorique utilisée. Dans notre recherche, nous nous appuyerons essentiellement sur l'approche interactionniste de l'acquisition.

⁵³ Nous utilisons le terme « indice » au sens que M. MATTHEY (2003 : 38) donne à ce terme : « Dans l'approche linguistique et conversationnelle qui caractérise ces recherches, un indice peut être considéré comme la matérialisation linguistique et/ou conversationnelle d'un processus extraverbal. Le lien entre la matérialisation formelle et le processus envisagé n'est toutefois que probable. Par exemple, l'observable que constitue la reprise par l'apprenant de tout ou partie de l'énoncé du natif peut être un indice de la saisie cognitive d'une donnée présente dans l'énoncé de ce dernier ».

2.2. LES ACTIVITES INTERACTIVES OBSERVEES

2.2.1. Le débat

2.2.1.1. Le débat comme type d'activité interactive

Le débat figure aujourd'hui comme une activité orale classique, mais toujours très utilisée dans les classes de langue. Il reste en effet une activité incontournable lorsqu'on cherche à faire acquérir aux apprenants des procédés discursifs comme l'expression de l'opinion ou l'argumentation. Cependant, le débat est une activité rarement utilisée dans l'enseignement du FLE en Algérie ; l'enseignement de cette langue dans notre pays a toujours été très centré sur l'écrit et les élèves ont rarement l'occasion de participer à des situations d'interaction orale.

Dans la classe de langue étrangère, l'utilisation du débat répond essentiellement aux deux objectifs suivants :

- Il permet d'abord d'ouvrir un espace de parole où les apprenants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée. Un tel type d'activité est indispensable pour les approches communicatives qui cherchent à créer en classe une dynamique où l'élève occupe un rôle plus actif et fait un usage authentique de la langue. Il l'est également si l'on considère que pour apprendre à parler, il faut communiquer.
- Il est utilisé aussi en tant que genre de discours de manière à ce que l'élève puisse en développer la maîtrise ainsi que les processus discursifs qui lui sont inhérents (donner son opinion, étayer ou réfuter une thèse, etc.). En effet, dans l'optique d'un enseignement de l'oral, le travail sur le débat a également pour but de faire acquérir aux élèves la maîtrise d'un genre oral formel⁵⁴, c'est-à-dire dont les caractéristiques sont plus ou moins conventionnelles.

Le débat est un genre oral relativement bien défini, et généralement connu des élèves, au moins à partir du cycle moyen. Les débats télévisés ont certainement contribué à la

⁵⁴ Les genres formels s'opposent aux formes quotidiennes de la communication orale.

construction d'une représentation, voire d'un prototype de ce genre. J. DOLZ et B. SCHNEUWLY (1998) distinguent trois formes de débats pour le travail en classe : *le débat d'opinion sur fond de controverse, la délibération* et *le débat à fin de résolution de problème*. Ils diffèrent en fonction de la finalité que l'on attache à chaque type de débat : convaincre ou défendre son point de vue, prendre une décision ou accroître son savoir⁵⁵. Quelle que soit la forme que peut prendre un débat, il reste fondamentalement une activité basée sur la prise de position et l'argumentation.

L'entrée par les genres pour enseigner à communiquer oralement est tout à fait justifiée car la notion de genre constitue « le point de repère essentiel pour aborder la variation infinie des pratiques langagières » et « permet d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui la rendent possible » (DOLZ et SCHNEUWLY, *ibid.* : 67 et 69).

Le débat fait partie des genres dialogaux (vs monologiques) (ROULET *et al.*, 1985), c'est-à-dire ceux « dont la production est polygérée et requiert une structure d'échange, comme dans la conversation quotidienne » (De NUCHEZE & COLLETTA, 2002 : 51). La deuxième activité que nous analyserons fait également partie de ce type d'oral, souvent appelé « conversation » ou « activité conversationnelle » au sens large.

Il faut remarquer que, dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en particulier au niveau du secondaire ou de l'université, les apprenants possèdent déjà une assez bonne connaissance de la variété des genres oraux. Même s'ils n'ont jamais fait l'objet d'un enseignement explicite en classe, nous savons qu'il existe chez tous les locuteurs une connaissance de la variété des genres oraux en tant que savoir implicite, intériorisé au fil de leurs expériences langagières : tout le monde peut reconnaître et faire la différence entre une discussion, un débat, une interview, une transaction, un entretien d'embauche... C'est dans ce sens que S. MOIRAND (2003) définit le genre comme

« une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition et du déroulement d'une classe d'unités discursives, auxquelles on a été "exposés" dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l'on a traversés, une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d'interpréter les activités

⁵⁵ Cf. DOLZ et SCHNEUWLY, 1998, p.28-29, pour plus de précisions.

verbales ou non verbales à l'intérieur d'une situation de communication, d'un lieu, d'une communauté langagière, d'un monde social, d'une société... »⁵⁶.

Ainsi, les apprenants qui savent déjà débattre en langue maternelle possèdent un « schéma mental » ou « scénario cognitif »⁵⁷ du débat, c'est-à-dire une connaissance de la structure et du déroulement de cet événement interactionnel. Si nous considérons que le débat en tant que genre fonctionne de la même façon dans les deux langues-cultures, alors nous pouvons supposer que certaines capacités argumentatives ou stratégies discursives qui sont en jeu dans cette activité sont transférables de la langue maternelle vers la langue étrangère ; par exemple, savoir écouter les autres pour se positionner, reprendre les propos des autres pour présenter son opinion ou la défendre, choisir de se taire à tel moment ou d'intervenir à tel autre, anticiper sur un contre-argument, multiplier les arguments ou les exemples pour convaincre, etc.

Cependant, le problème pour ces apprenants est de réussir cette activité dans la langue étrangère qu'ils apprennent, c'est-à-dire être capable d'utiliser des formes linguistiques qui leur permettent de prendre la parole, réfuter, nuancer, abonder, etc. Nous pouvons donc prévoir des insuffisances au niveau lexical et morphosyntaxique ou, plus spécifiquement, dans la maîtrise des unités linguistiques relatives aux situations et stratégies argumentatives : expressions pour introduire l'opinion personnelle (*à mon avis*, etc.), pour exprimer des concessions ou des objections, locutions modalisatrices (pour marquer la certitude, la probabilité...), les articulateurs logico-argumentatifs, etc. Toutefois le débat peut être justement le lieu de construction de ces connaissances.

Enfin, soulignons le fait que le débat qui se déroule en classe de langue présente des caractéristiques, inhérentes à la situation didactique, qui le distinguent, dans une certaine mesure, des débats qui se déroulent ailleurs. En effet, la classe est un contexte communicatif particulier où enseignant et apprenants entretiennent une relation sociale particulière sous-tendue par un « contrat didactique ». Quelles que soient les activités de la classe de langue, elles restent toujours subordonnées à leur finalité qui est l'apprentissage

⁵⁶S. MOIRAND : Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Consulté sur Internet le 31/03/2005. http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf

⁵⁷ Nous rejoignons en quelque sorte les notions de « schéma cognitif » (BARTLETT, 1932), « frame » (MINSKY, 1975) et « script » (SCHANK et ABELSON, 1977) introduites pour décrire l'organisation de nos connaissances en mémoire.

de la langue. Le déroulement des activités en est toujours influencé et les discours de la classe en porte toujours les traces.

2.2.1.2. Description de la situation observée

Remarquons d'abord que le débat est un type d'activité communicative déjà prévu dans le programme de PSL (*Pratique Systématique de la Langue*)⁵⁸ des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français.

Celui que nous avons enregistré et analysé s'est déroulé en juin 2006 dans une salle de classe ordinaire du département des langues étrangères de l'université de Tlemcen. Nous avons disposé les tables en U. Cette disposition favorise évidemment les interactions : chacun peut voir les autres, ce qui rend les échanges plus faciles et plus directs.

Le débat a duré 90 minutes. Un groupe de 16 étudiants de 1^{ère} année de français y ont participé (nous reviendrons plus loin sur les caractéristiques de ce groupe). Il a été dirigé par un enseignant du département, qui était assis avec les étudiants, sans occuper une position spatiale privilégiée.

Quant au thème choisi pour ce débat, il concernait l'immigration. Plus précisément, la question – largement explicitée par l'enseignant – était : « êtes-vous pour ou contre le fait de quitter son pays et de partir à l'étranger pour terminer les études et/ou travailler ? ». L'essentiel pour nous était que le thème retenu réponde aux critères suivants :

- D'abord, il devait intéresser les étudiants, les inciter à parler et à interagir entre eux ; ce qui a été le cas. L'immigration et la fuite des cerveaux est un sujet d'actualité qui, nous semble-t-il, intéresse particulièrement les jeunes Maghrébins. Le nombre de candidats à l'immigration est tel que l'on pourrait même parler d'un phénomène de société. De ce fait, nous pouvons dire que même ceux qui ne sont pas intéressés par l'immigration se sont, à un moment ou à un autre, situés par rapport à la question.

⁵⁸ Le module intitulé *pratique systématique de la langue* (1^{ère} année de licence) a pour but de consolider le niveau de langue des étudiants qui entament une licence de français. Une partie importante du programme est consacrée au développement de la compétence communicative orale qui fait défaut chez beaucoup d'étudiants étant donné que leur cursus scolaire était presque exclusivement centré sur l'écrit. Les activités d'oral, parmi lesquelles figure le débat, ont pour but d'ouvrir des espaces de communication où les étudiants s'engagent dans des interactions ouvertes et utilisent la langue de façon libre et spontanée.

- Il devait aussi donner lieu à des opinions divergentes sans être trop polémique ou tabou au point de mettre les étudiants dans une position inconfortable.
- Il ne devait pas référer à un domaine de connaissances que les étudiants ne maîtrisent pas.
- Enfin, il devait offrir de la matière à discussion. Sur ce plan, le thème du débat a permis de s'orienter dans plusieurs directions : la question de l'avenir professionnel, le chômage, les problèmes socioculturels de l'immigration, les attaches familiales, l'identité...

Il s'agit donc d'un débat d'opinion, où chacun pouvait donner son point de vue, le défendre, essayer d'influencer la position des autres, etc. Il n'y avait pas d'autres objectifs que de nourrir collectivement une réflexion.

Nous n'avons pas organisé les étudiants en deux camps adverses (pour et contre) comme cela se fait fréquemment. Chacun était libre d'intervenir personnellement à n'importe quel moment.

L'enseignant a été, dans une certaine mesure, l'animateur du débat⁵⁹. Nous avons exigé à ce que l'activité se déroule de façon ordinaire, c'est-à-dire qu'elle doit correspondre dans la mesure du possible au débat typique. Nous entendons par débat « typique », celui dont le déroulement en classe est le plus commun, celui qui correspond à la représentation que les enseignants et les apprenants se font généralement de cette activité didactique.

Il devait donc diriger l'activité en évitant de monopoliser la parole ; ses interventions consistaient essentiellement à gérer le bon déroulement du débat, à le relancer en cas de "panne", ou encore à rétablir l'ordre s'il venait à prendre une tournure houleuse.

Concernant le traitement des erreurs, nous n'avons pas donné de consigne. Nous avons préféré laisser l'enseignant, qui a une longue expérience, agir de façon spontanée en fonction de ses habitudes. Nous craignons qu'une consigne à ce niveau entraîne des excès et nous éloigne d'un fonctionnement typique.

Dans cet ordre d'idées, il faut rappeler aussi le fait que le rôle de l'enseignant et

⁵⁹ Nous verrons plus précisément dans notre analyse les rôles qu'il a joués (cf. 3.4.3.3).

l'importance quantitative de ses interventions n'est jamais totalement prévisible. Cela dépend au moins de deux facteurs :

- la façon dont les apprenants s'impliquent dans l'activité. Si plusieurs apprenants parlent en même temps, il devra alors intervenir pour organiser la prise de parole. Si, au contraire, les apprenants gardent le silence, il devra user de stratégies pour relancer la conversation ; ce qui se fait généralement à l'aide de questions telles que « êtes-vous d'accord avec ce qu'a dit votre camarade ? », « qu'est-ce que tu en penses, toi ? », etc. Il intervient aussi lorsque les apprenants s'éloignent du sujet.
- la "qualité" des énoncés des apprenants sur le plan linguistique. Ceci est important puisque nous sommes dans une situation didactique dont la finalité est l'apprentissage de la langue de l'interaction. Sur ce plan, l'enseignant – liés aux apprenants par un contrat didactique – sera tenté d'intervenir pour corriger une erreur commise ou aider linguistiquement les apprenants (compléter l'énoncé d'un étudiant en difficulté, traduire en français un mot prononcé en langue maternelle, etc.)

Disons enfin que le débat observé s'est déroulé dans de bonnes conditions. L'ambiance semblait détendue et conviviale.

2.2.2. La tâche collaborative (ou interaction à visée fonctionnelle)

2.2.2.1. L'interaction à visée fonctionnelle comme type d'activité

Le deuxième type d'activité que nous avons observé est la production collective d'un texte par quatre apprenants. Il s'agissait plus précisément de construire un questionnaire destiné à réaliser une enquête sur les représentations des étudiants de 1^{ère} année quant à la "vie universitaire". Nous avons donc affaire ici à des échanges finalisés par une tâche qui est accomplie en collaboration au fil de l'interaction.

La production collective d'un texte est appelée « rédaction conversationnelle » par un certain nombre de chercheurs (notamment KRAFFT et DAUSENDSCHÖN-Gay, 1997, 1999 ; de GAULMYN, BOUCHARD, RABATEL, 2001). Leurs recherches se focalisent principalement sur la production écrite, en ce sens que l'étude des interactions entre les co-rédacteurs est conçue comme un moyen de suivre la dynamique de la production du texte ; dans cette

optique, M.-M. de GAULMYN (2001 : 34) affirment que « le but de la recherche [...] est de mettre en évidence les processus cognitifs d'apprentissage d'une tâche, exposés et activés par l'interaction qui oblige à verbaliser les contenus cognitifs et qui joue un rôle stimulant dans le traitement coopératif des énoncés verbalisés ». Ainsi, de même que les brouillons, les échanges entre les co-rédacteurs contiennent des traces du processus rédactionnel.

Dans le cadre de notre recherche, ce n'est pas le processus rédactionnel en tant que tel qui nous intéresse, mais les interactions orales suscitées par cette situation particulière. Autrement dit, tout notre intérêt portera sur la situation d'oral générée par la tâche de rédaction.

Ainsi, l'activité interactionnelle que nous analyserons correspond dans notre perspective à un type d'activité interactive orale que le Cadre européen commun de référence nomme la *coopération à visée fonctionnelle*. Cette appellation désigne toute interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement : organiser quelque chose, réparer une voiture, etc.

Dans notre recherche, nous allons donc observer et analyser des interactions orales qui ont la particularité d'être subordonnées à une tâche de rédaction collective. Nous n'utiliserons pas l'appellation « rédaction conversationnelle » pour montrer que nous ne focalisons pas sur la rédaction. Nous parlerons plutôt d'*interaction à visée fonctionnelle* ou, plus simplement, de *tâche collaborative*.

L'intérêt de la tâche commune est de provoquer des prises de parole spontanées et de susciter des échanges authentiques entre les apprenants. Elle constitue l'élément qui soutient la dynamique de l'interaction, en ce sens qu'elle crée des besoins communicatifs chez les apprenants et joue un rôle stimulant pour l'interaction verbale. Cette notion de tâche nous place explicitement dans la perspective actionnelle définie par les auteurs du CECR :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs)

sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR, 2001 : 15)

Cette perspective actionnelle n'est pas sans lien avec la pédagogie de projet qui consiste à mettre les apprenants dans des situations dans lesquelles ils sont amenés à utiliser la langue étrangère pour atteindre des objectifs déterminés. La pédagogie de projet, appliquée à l'enseignement des langues étrangères, est donc sensée créer des situations propices à une communication authentique.

A quel genre oral pouvons-nous rattacher l'interaction à visée fonctionnelle ?

Remarquons d'abord que la problématique des genres reste encore aujourd'hui « sous-utilisée dans le domaine de l'oral » (BRESS, 1999 : 107, cité par KERBRAT-ORECCHIONI & TRAVERSO, 2004 : 41).

L'interaction à visée fonctionnelle est une conduite langagière assez courante, qui fait partie, tout comme le débat, des « interactions à structure d'échange » (VION, 2000, p. 123). Cependant, elle n'apparaît pas comme un genre public *formel* (contrairement au débat) tel que défini par J. DOLZ et B. SCHNEUWLY :

« les genres formels publics constituent des formes langagières qui présentent des contraintes imposées de l'extérieur et impliquent paradoxalement un contrôle plus conscient et volontaire du comportement propre pour les maîtriser. Elles sont en grande mesure prédéfinies, "précodées", par des conventions qui les régulent et qui définissent leur sens institutionnel. » (1998, p. 68)

L'interaction à visée fonctionnelle apparaît donc comme un type d'interaction moins formel, moins codifié. Pour mieux la cerner en tant que genre et la distinguer du débat, nous allons, pour le moment, nous appuyer sur deux des critères utilisés par R. VION pour caractériser les interactions à structure d'échange⁶⁰ : la « coopération / compétition » et la « nature des finalités ».

Par rapport au premier critère, l'auteur affirme que « toute interaction, de quelque nature qu'elle soit, présentera un équilibre particulier entre les forces de coopération et celles de compétition » (VION, 2000, p.126). De ce point de vue, on peut dire que dans le débat, les interactions de caractère compétitif l'emporteront sur celles à caractère coopératif, puisqu'il est question de défendre son point de vue, convaincre les autres... En

⁶⁰ Nous renvoyons à R. Vion, 2000, p. 123 et ss. pour une présentation détaillée de ces critères.

revanche, dans l'interaction à visée fonctionnelle, les interactions à caractère coopératif sont à priori dominantes puisqu'il s'agit de s'entraider dans le cadre d'une tâche commune à effectuer.

Concernant le deuxième critère, l'interaction à visée fonctionnelle se caractérise par le fait que les échanges sont subordonnés à l'action et que leur finalité est la production ou modification d'un "objet" concret publiquement observable. Alors que pour le débat, « les gains recherchés sont totalement symboliques et ne sont pas immédiatement traductibles en termes d'action » (VION, *ibid*, p.127).

Pourquoi avons-nous choisi la production d'un texte comme tâche ?

L'interaction à visée fonctionnelle peut porter sur des tâches très différentes. Elle apparaît chaque fois que des individus interagissent pour "faire ensemble quelque chose". Cependant, nous avons opté pour une tâche de nature linguistique pour au moins deux raisons.

- D'une part, nous savons que lors d'un travail de groupe, en l'absence de l'enseignant, les apprenants d'une langue étrangère ont tendance à se rabattre sur leur langue maternelle. Or, le fait que la tâche à accomplir soit de nature linguistique est un facteur qui, nous semble-t-il, oblige les apprenants à interagir davantage en langue cible.
- D'autre part, nous faisons l'hypothèse que le travail en commun sur un objet linguistique (le questionnaire qu'ils doivent produire) est une situation d'interaction qui exige une activité métalinguistique plus importante et qui est donc plus favorable à l'apprentissage de la langue cible.

2.2.2.2. Description de la situation observée

La tâche collaborative qui a fait l'objet de notre analyse s'est déroulée en juin 2006, dans une salle ordinaire du département des langues étrangères de l'université de Tlemcen. Quatre étudiants de première année de licence de français y ont participé. Pour réaliser le travail, ils étaient assis autour d'une table ; un seul d'entre eux disposait d'une feuille de papier et d'un stylo ; le texte produit en coopération a donc été écrit par un seul membre du groupe (le *rédacteur*) sous les yeux des autres. Nous avons laissé les étudiants se mettre d'accord pour désigner ce rédacteur.

L'activité n'était pas prévue dans leur programme de licence. D'ailleurs, ils ignoraient totalement le travail pour lequel nous les avons convoqués. C'est au moment de

commencer que nous avons consacré une dizaine de minutes pour leur expliquer la tâche qu'ils devaient accomplir. Il s'agissait de construire ensemble un questionnaire destiné à réaliser une enquête sur les représentations ou opinions des étudiants de première année quant à la "vie universitaire". Nous avons ainsi opté pour un thème en relation directe avec leur vécu personnel. Les questions pouvaient être orientées vers le système pédagogique de l'université, la vie sociale dans le cadre universitaire, la résidence universitaire, les divers problèmes rencontrés, le changement par rapport au lycée, etc.

Bien entendu, nous n'avons pas exigé des étudiants qu'ils construisent un questionnaire en suivant avec rigueur les règles méthodologiques habituellement adoptées pour cet outil de recherche. D'ailleurs, ils n'ont pas encore suivi un enseignement de méthodologie. Nous avons simplement demandé à ce qu'ils aboutissent à un ensemble cohérent de questions, formulées avec un minimum de clarté et de précision, de manière à pouvoir recueillir différentes informations sur le sujet.

Après avoir donné les consignes nécessaires, nous nous sommes retirés et nous les avons laissés travailler. Personne n'est intervenu pendant qu'ils travaillaient et ils ne disposaient d'aucun document qui aurait pu les aider sur le plan thématique, méthodologique ou linguistique.

Ce travail collectif a duré 45 minutes, et le questionnaire nous a été finalement remis.

2.2.3. Remarque : à propos de l'usage de la langue maternelle (LM)⁶¹

Dans la classe de FLE en Algérie, au niveau scolaire et universitaire, l'usage de la LM est traditionnellement évité voire proscrit. Lorsque les enseignants tolèrent qu'on y recoure, pour contourner une difficulté linguistique, cela se fait sans doute « dans une sorte de résignation ou de "douleur didactique" » (GAJO, 2000 : 113). En fait, il est possible de dire qu'un « contrat codique » (CAMBRA GINE, 2003) gère la communication entre enseignant et apprenants : il faut communiquer en langue-cible pour (pouvoir) l'apprendre.

Au moment de commencer nos deux activités, nous n'avons pas donné de consigne quant à l'usage de la LM. Nous avons préféré laisser les apprenants se comporter « naturellement », en fonction de leur « culture de communication » (LÜDI, 1999) en

⁶¹ La langue maternelle de nos apprenants est l'arabe dialectal. L'arabe standard est davantage utilisé dans les situations formelles (cf. 2.3.2).

classe. D'ailleurs, le recours éventuel à diverses ressources du répertoire verbal est un point qui occupe une place importante dans notre problématique.

De plus, nous considérons que le recours ponctuel à la LM fait partie des stratégies de communication⁶² en langue étrangère qui peuvent être favorables à l'apprentissage de nouveaux éléments de la langue cible. C'est une stratégie qui est utilisée spontanément dans certaines situations « naturelles » de communication (en dehors de la classe) au même titre que les gestes... Pourquoi donc l'interdire alors que depuis la révolution communicative des années 70, on cherche tant bien que mal à créer en classe une communication qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel !?

2.3. PROFIL DU GROUPE D'APPRENANTS OBSERVE

2.3.1. Caractéristiques générales

Les 4 étudiants qui ont participé à la rédaction collective du questionnaire font partie des 16 étudiants qui ont participé au débat. Ce sont tous des étudiants algériens qui résident dans l'ouest de l'Algérie (wilayas de Tlemcen, Témouchent et Naama). Ils sont inscrits en première année de licence de français⁶³ au département des langues étrangères de l'université Abou Bakr Belkaïd de Tlemcen. Ils ont suivi le même parcours scolaire et notamment le même enseignement du français pendant 9 années, de la 4^{ème} année fondamentale à la terminale, à raison de 3 à 5 heures par semaine (mêmes programmes). Il faut cependant remarquer que l'enseignement de cette langue en Algérie connaît beaucoup de difficultés. En effet, malgré cette longue période d'apprentissage, une grande partie des élèves qui sortent de terminale éprouve d'énormes difficultés à s'exprimer oralement en français.

Pour les activités qui font l'objet de notre recherche, nous avons choisi des étudiants qui ont des difficultés, en particulier à l'oral. Nous nous sommes basé pour cette sélection, sur notre connaissance des étudiants et sur les notes obtenues aux examens.

⁶² Elle fait partie des « stratégies de substitution » (BANGE, 1992a). Cf. 1.4.4.

⁶³ La licence de langue française se prépare actuellement en 4 ans.

2.3.2. Le « répertoire verbal » des apprenants

A la suite de GUMPERZ (1971), nous utilisons l'expression « répertoire verbal » conçu comme l'ensemble des formes linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir dans la diversité des situations de communication auxquelles il participe. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langue qu'est capable d'utiliser un locuteur, ainsi que, lorsqu'il est monolingue, de tous les registres et styles dont il dispose pour interagir.

Les étudiants qui ont participé à nos activités possèdent tous dans leur répertoire verbal, à des degrés divers, les langues suivantes :

- L'arabe standard.

Il occupe en Algérie le statut idéologique de langue nationale et officielle. Depuis les lois de l'arabisation, cette langue tend à s'imposer dans le cadre institutionnel (l'administration, le système juridique, etc.) et occupe une place importante dans les médias (presse écrite, télévision, radio, édition). Dans le domaine de l'enseignement, particulièrement concerné par l'arabisation, elle est devenue l'unique langue d'enseignement aux cycles primaire et secondaire. Nos étudiants ont donc suivi un enseignement en arabe standard de la première année primaire à la terminale. Notons enfin que cette langue, que des options politiques ont imposée dans les situations officielles et institutionnelles, est pratiquement absente dans le parler quotidien.

- L'arabe dialectal ou le parler algérien.

Différent de l'arabe standard, l'arabe dialectal est une langue essentiellement orale utilisée dans les échanges quotidiens. N'ayant aucun statut officiel, elle est pourtant la langue maternelle (ou langue de première socialisation) et la langue véhiculaire principale de la majeure partie de la population algérienne⁶⁴. Elle emprunte particulièrement à l'arabe standard, mais aussi, dans une large mesure, au français. On y trouve également des emprunts à l'espagnol, au berbère et au turc.

⁶⁴ Nous n'avons pas parmi nos apprenants de berbérophones. Le berbère constitue la langue maternelle d'une partie de la population algérienne.

– Le français

Le contact de nos étudiants avec la langue française ne s'est jamais limité au cadre scolaire et universitaire. Il existe un rapport constant avec cette langue qui continue à occuper, depuis l'indépendance du pays, une place privilégiée dans le paysage linguistique algérien. En effet, le français est très présent dans les échanges quotidiens et l'environnement immédiat (produits de commerce, panneaux, enseignes professionnelles, etc.) ; beaucoup de journaux sont en français ; les chaînes françaises de télévision ont pénétré la plupart des foyers ; par ailleurs, cette langue est encore présente dans l'administration et elle occupe une place dominante dans le monde des affaires. Face à cette réalité empirique, disons seulement qu'il est difficile de considérer le français comme une « langue étrangère » (tel est son statut formel) au même titre que l'anglais.

– L'anglais

C'est la deuxième « langue étrangère » enseignée en Algérie. Son apprentissage a débuté pour nos étudiants en 8^{ème} année fondamentale (soit 4 années après le français) et s'est poursuivi jusqu'à la terminale. Contrairement au français, l'anglais ne fait pas vraiment partie de leur environnement sémiologique et communicationnel. D'une manière générale, cette langue n'est pas utilisée par les institutions, par les médias et dans les échanges courants.

2.4. RECUEIL DES DONNEES ET CONSTITUTION DU CORPUS

2.4.1. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé

Compte tenu de nos objectifs d'analyse, il était impossible de se contenter d'une observation directe des situations à étudier. Nous avons donc réalisé un enregistrement audio des deux activités de manière à pouvoir « fixer » les données à analyser. Le débat et la tâche collaborative ont été enregistrés à l'aide d'un matériel de bonne qualité, qui a été mis à notre disposition par des professionnels. Il s'agit d'un studio mobile composé d'une table de mixage numérique, d'un parc micros et d'un support enregistrement (carte son + logiciel). Nous avons pu ainsi recueillir des données audio d'assez bonne qualité.

En réalité, le choix d'un matériel de ce type s'est imposé. En effet, nous avons enregistré auparavant deux débats à l'aide de dictaphones disposés sur les tables. Mais pour ces deux premiers essais, la qualité du son était telle que nous avons eu d'énormes difficultés à transcrire ; les étudiants qui étaient relativement éloignés des dictaphones ou qui parlaient d'une voix faible étaient difficilement audibles ; trop de passages restaient incompréhensibles ; il fallait donc y renoncer.

Pour les deux activités, nous avons donc réparti plusieurs micros dans la salle. Ils étaient disposés de manière à ne pas gêner les apprenants et à obtenir un bon enregistrement. La table de mixage et le micro-ordinateur étaient placés dans un coin de la salle, à l'écart du regard des étudiants.

Le débat a également été filmé à l'aide d'une caméra amateur, de façon à pouvoir exploiter certaines données non verbales dans notre analyse.

Bien entendu, nous avons demandé auparavant aux étudiants s'ils acceptaient d'être enregistrés. Toutefois, craignant qu'ils soient gênés ou perturbés par le matériel d'enregistrement, nous avons consacré une quinzaine de minutes avant le début des activités à discuter avec eux de manière à créer une atmosphère détendue et conviviale. Le résultat obtenu a été satisfaisant : ce quart d'heure de « bavardage » a créé un climat de confiance et les étudiants semblaient s'être familiarisés avec la présence des micros.

Même s'il est difficile d'évaluer l'influence exacte de l'enregistrement sur leur comportement, nous pouvons dire qu'en général, ils semblent ne pas avoir été intimidés ou inhibés.

Les enregistrements des deux activités ont finalement été récupérés sur CD.

2.4.2. Conventions de transcription

Nous avons choisi le mode de transcription orthographique, pour lequel nous avons adopté les conventions habituellement utilisées par les chercheurs, en y ajoutant quelques unes selon nos besoins (par exemple, pour la représentation des passages en arabe).

Cette transcription nous a permis de "capturer" et de fixer les données à analyser.

Comme l'affirme M.-J. BEGUELIN (2000 : 211), « une transcription d'oral fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur ». Les caractéristiques essentielles, telles que la temporalité de l'événement et son déroulement séquentiel, sont préservées. Des données paraverbales sont également disponibles : intonation, allongement d'un son, rires...

Notre analyse portant essentiellement sur les interactions verbales, nous n'avons pas recueilli de données non-verbales telles que les gestes, les postures des interlocuteurs, etc. Remarquons que l'enregistrement sonore fournit déjà une masse considérable de données qu'il est difficile d'exploiter en totalité (les phénomènes prosodiques...).

Voici les conventions que nous avons utilisées :

Chevauchements	A- c'est normal ~ ils se <u>connaissaient</u> B- <u>je sais</u> ~ mais c'est pas une raison
Pauses de diverses durées	~ ou ~~ ou ~~~ un ~ équivaut à 1 seconde. Lorsque la durée de la pause dépasse 3 secondes, elle est indiquée entre parenthèses (x sec.) <i>Remarque:</i> à la fin d'un tour de parole, la durée de la pause n'est mentionnée que lorsque celle-ci dépasse 3 secondes.
Allongement du son ou de la syllabe qui précède	: ou :: ou ::: (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
Intonation montante	/
Ton appuyé, emphase	il DOIT être présent
Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé	même s'il a- même s'il n'a pas un niveau culturel
Passage incompréhensible	XXXX
Commentaire de transcription	(rire), (ensemble)...
prononciation de lettres isolées ou action d'épeler	h-y-m-n-e

Conventions complémentaires :

- L'anonymat :

Les noms des étudiants sont remplacés par une initiale fictive : A, B, C...

L'enseignant est noté EN

- Les passages non transcrits parce que non pertinents sont représentés par : [...]

- Aménagements orthographiques :

Nous avons fait la différence entre :

- *il y a* et *y a*

- *eh bien* et *et ben*

- *tu as* et *t'as*

- *il fait* et *i fait*

- *je ne sais pas* et *ché pas*

- Les passages produits en arabe (standard ou dialectal) sont écrits avec la graphie française en caractères gras puis traduits en dessous en français (en caractères plus petits).

exemple: **fi** la cité **kayan** l'Internet **koulchi kayan**

dans (la cité) il y a (l'Internet) il y a tout

Les traductions tiennent compte du sens global. Lorsqu'il s'agit d'une expression idiomatique, nous donnons l'équivalent en français.

Lors d'un mélange de codes, comme l'exemple ci-dessus, les mots français sont repris dans la traduction entre parenthèses afin de faciliter la lecture.

Pour l'écriture des passages en arabe avec la graphie française, la difficulté était dans les sons arabes qui n'existent pas en français. Le tableau ci-dessous montre comment nous avons représenté certains sons de l'arabe :

Sons de l'arabe (représentés avec la graphie de l'arabe)	Représentation avec l'alphabet français
غ	R
ر	r
خ	kh
ح	h
ه	H
ع	â
ث	th
ك	k
ق	qu

Conventions spécifiques au débat :

- Parfois, lorsque un locuteur **X** intervient brièvement pendant le tour de parole d'un locuteur **Y**, alors que celui-ci n'est pas encore terminé, les propos de **X** sont notés entre crochets à l'intérieur même du discours de **Y**.

Exemple :

80. **Y** non c'est ceux qui sont allés euh avant nous qui : [**X**- racontent] nous donnent l'impression que : c'est mieux

Nous avons opté pour cette méthode dans le but d'améliorer la lisibilité des transcriptions.

- (DLP) signifie : *donne la parole*. Il arrive que le tour de parole de l'enseignant se termine par un "oui" qui n'exprime pas en réalité l'accord avec ce qui vient d'être dit, mais signifie que l'enseignant accorde la parole à un étudiant qu'il regarde des yeux ou désigne du doigt.

Exemple :

559. **EN** [...] est-ce qu'on garde la même euh:: cette même ardeur ce même amour euh: oui (*DLP*)

560. **C** il suffit de croire

CHAPITRE 3

Dynamique interactionnelle des activités didactiques

Nous faisons l'hypothèse que chacune de nos deux activités donne lieu à une dynamique interactionnelle particulière qu'il s'agit d'analyser et de mettre en évidence. C'est l'objet de ce présent chapitre.

Nous entendons par *dynamique interactionnelle* le fait que, dans nos interactions plurilocuteurs, se crée une dynamique à plusieurs niveaux : a) au niveau de la circulation de la parole et des facteurs qui la régissent ; b) au niveau du développement et de la gestion thématiques du discours ; c) et au niveau des rapports de place qui se construisent et se développent dans l'interaction.

Nous introduirons ce chapitre en montrant que toute activité didactique est en fait un contexte d'apprentissage qui se construit dans la dynamique de l'interaction. Nous analyserons ensuite la dynamique interlocutive et le système d'alternance des tours de parole qui se sont développées dans le débat et la tâche collaborative. Puis nous dégagerons l'organisation thématico-structurale de ces deux activités. Par la suite, nous étudierons la dynamique de la relation interpersonnelle. Enfin, nous verrons la place qu'a occupée la langue maternelle dans chaque activité, ainsi que les fonctions qu'elle a pu jouer.

1. L'ACTIVITE INTERACTIONNELLE COMME "CONTEXTE" D'APPRENTISSAGE

Rappelons que notre réflexion s'inscrit dans une approche interactionniste de l'acquisition des langues secondes. Dans cette optique, l'interaction constitue le moyen et le cadre *par* et *dans* lequel le sujet apprenant va construire des compétences langagières : c'est dans la dynamique de l'interaction, dans la gestion de l'intercompréhension et la négociation du sens, que se développe la compétence à communiquer et se constitue peu à peu un répertoire de formes appropriées.

La reconnaissance du rôle "constitutif" de l'interaction revient à considérer que l'acquisition est indissolublement liée aux activités sociales dans lesquelles les individus sont impliqués. C'est d'ailleurs dans ce sens que s'inscrivent les travaux sur la *cognition*

située et distribuée. Cela conduit à s'intéresser davantage aux différents contextes sociaux d'interaction dans lesquels vont se déployer les processus mentaux de l'acquisition et qui constituent des lieux et moyens plus ou moins favorables au développement de la langue cible⁷⁷. La réflexion en ce sens présente un intérêt didactique évident. En effet, l'analyse détaillée des contextes d'appropriation et l'identification de leurs caractéristiques les plus prometteuses pour l'apprentissage, permettra d'optimiser les pratiques des enseignants et d'éviter les déperditions de temps et d'effort.

Cette section a pour but de cerner cette notion de *contexte* et de montrer que toute activité didactique est en fait un contexte d'apprentissage qui est construit conjointement dans la dynamique de l'interaction.

Notons tout d'abord que le mot *contexte* connaît différentes acceptions en fonction des domaines d'investigation dans lesquels il est utilisé ; c'est ce que l'on constate à la lecture des différents dictionnaires ou guides terminologiques (par exemple : CHARAUDEAU et MAINGUENEAU, 2002 ; De NUCHEZE et COLLETTA, 2002).

Une première distinction, aujourd'hui classique, est celle que l'on fait entre "contexte linguistique" et "contexte situationnel". Le contexte linguistique (appelé aussi *cotexte*), largement utilisé en linguistique structurale (dans l'analyse phonologique et distributionnelle notamment), correspond à l'environnement linguistique immédiat d'une unité. Quant au contexte situationnel, il désigne généralement « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication » (CUQ, 2003 : 54).

Une des premières descriptions du contexte situationnel a été fournie par D. HYMES (1967) dans une perspective de l'ethnographie de la communication. Son modèle SPEAKING propose une série de paramètres contextuels pour cerner un événement de communication :

- Setting (cadre physique et psychologique),
- Participants (locuteurs et autres personnes présentes),

⁷⁷ Dans une autre conception de l'acquisition, d'inspiration chomskyenne et représentée notamment par KRASHEN (1985), l'interaction joue un rôle secondaire puisqu'elle n'est qu'une occasion pour l'apprenant d'être exposé à des données linguistiques compréhensibles ("comprehensible input") qui vont lui permettre, sur la base de processus cognitifs innés, de construire le système de la langue.

- Ends (les finalités : buts et résultats de l'activité de communication),
- Acts (contenu, thème et forme du message),
- Key (la tonalité),
- Instrumentalities (instruments, moyens de communication, canaux et codes),
- Norms (normes d'interaction et d'interprétation),
- Genre (type d'activité de langage).

(D'après BACHMANN, LINDENFELD et SIMONIN, 1981 : 72-76)

L'objectif de Hymes est d'intégrer la notion de contexte à celle d'acte de langage en montrant que la "compétence communicative" des locuteurs comporte non seulement la capacité à produire et comprendre des phrases grammaticales (au sens chomskyen) mais aussi la capacité à adapter le discours et la forme des énoncés au contexte socioculturel de l'échange.

Le contexte situationnel peut être envisagé de façon plus ou moins étroite (contexte immédiat) ou large (contexte étendu); en ce sens, on parle de "microcontexte" et "macrocontexte" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996). Le modèle SPEAKING serait une définition du contexte situationnel à un niveau micro (contexte immédiat). Pour le niveau macro, le cadrage sera plus large ; il peut s'agir de l'ensemble du cadre institutionnel ou social. Ainsi le contexte situationnel peut recouvrir plusieurs dimensions : « le contexte [...] se présente [...] comme une série sans fin d'emboîtements, de même que le cadre physique ultime, c'est l'ensemble du monde physique, de même que le cadre institutionnel ultime, c'est l'ensemble du monde social » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996 : 41).

Concernant la question plus délicate de la relation entre contexte et interactions langagières, deux conceptions s'opposent. La conception classique considère le contexte comme un cadre à l'intérieur duquel se déroulent des activités langagières. Dans cette optique, le contexte existe indépendamment et antérieurement aux activités qui s'y déroulent.

A l'inverse, des réflexions plus récentes (celle de l'ethnométhodologie notamment) cherchent à montrer que les individus ne font pas qu'agir dans un contexte mais contribuent, par leurs actions et leurs représentations, à le construire. Ainsi, le contexte est considéré :

- 1- comme une composante active de l'activité langagière
- 2- en relation dynamique avec l'activité langagière : les interactions, cadrées ou cadrables par des paramètres contextuels, sont elles-mêmes constructrices du contexte. D'une part, le contexte en ce cas n'existe pas a priori, n'a pas de statut objectif. Il n'a de statut que par les représentations qu'en ont les interlocuteurs (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 103), ce qui entre autres explique nombre de malentendus et de réglages interdiscursifs en situation exolingue et interculturelle. Ces représentations elles-mêmes viennent à leur tour modifier et remodeler le contexte. D'autre part, le contexte et l'activité de discours s'interdéterminent, se modèlent réciproquement et dynamiquement ». (PORQUIER et PY, 2004 : 50)

Cependant, peut-on considérer qu'il existe des paramètres contextuels qui fonctionnent comme des contraintes extérieures objectives et préexistantes aux interactions ?

Selon une position ethnométhodologique radicale, la réalité sociale n'a rien d'extérieur aux individus (GARFINKEL, 1967) ; elle n'existe que par les interprétations et les représentations qu'ils en donnent ; elle est le produit de leurs actions quotidiennes et de leurs représentations. Si l'on se réfère à cette idée, il n'y a rien dans le contexte qui soit extérieur et préexistant aux activités langagières et aux représentations des individus. Ce point de vue est, au moins en partie, contestable car il revient à considérer, comme l'affirme M. MATTHEY (2003 : 50), que « les contraintes matérielles et sociales n'ont plus d'existence objective [...] [et que] les actions des individus peuvent dès lors apparaître comme uniquement dépendantes de leurs propres représentations et non pas de contraintes extérieures ».

En restant dans les limites de la classe de langue, qui correspond au cadre de notre réflexion, il paraît tout à fait plausible de considérer qu'il existe des contraintes objectives et extérieures à l'activité de l'apprenant ; par exemple, le fait que l'enseignant choisit ou impose telle activité plutôt que telle autre, qu'il propose tel support, qu'il fasse travailler les élèves par groupes de trois, qu'il donne une demi-heure pour réaliser une tâche, etc. Ce n'est qu'ensuite, par rapport à ces déterminations préalables, que la liberté des élèves va se déployer et qu'ils vont, par leurs interactions, leurs attitudes... créer une situation particulière (qu'on peut appeler le *contexte construit*) plus ou moins favorable à l'apprentissage.

Ainsi, nous aurons fait la part entre ce qui, dans le contexte, correspond à des contraintes situationnelles objectives, et ce qui correspond à la situation construite par les participants.

La situation, ou contexte⁷⁸ construit, ne peut être saisi que par l'observation des interactions effectives et l'analyse des représentations des participants. Elle ne peut être conçue comme quelque chose de statique, mais se modifie suivant la dynamique des interactions. Ce qui revient à dire qu'au fil des interactions, les apprenants configurent et reconfigurent l'activité dans laquelle ils sont engagés. C'est en ce sens qu'il faut comprendre cette définition du contexte d'ELLIS et ROBERT (1987) :

« Le contexte, plus que tout autre ensemble de traits non linguistiques, permet de situer et de rendre compte de la nature de l'interaction, en même temps qu'il est créé par l'interaction elle-même, au sens où il comprend les croyances et les présuppositions particulières que les interactants font entrer dans leur rencontre. Il est également construit par eux tour de parole par tour de parole. En d'autres termes, le contexte a un aspect dynamique. Chaque énoncé crée son propre contexte à l'intérieur duquel le locuteur suivant devra situer sa réaction ». (1987 : 19-20, cité par ARDITTY, 2004 : 175) (Traduit par ARDITTY)

On aura compris que l'analyse de la situation construite se base sur l'observation d'un certain nombre de facteurs tels que les différents modes de participation et d'implication des apprenants dans l'activité, la façon dont ils négocient ou collaborent pour la réalisation d'une tâche, le rôle de l'enseignant, la (re)définition de la relation entre les participants au cours de l'interaction, la gestion des ressources linguistiques, etc.

Rappelons que l'objectif de notre recherche consiste à analyser les deux situations construites dans la dynamique de l'interaction (débat et tâche collaborative), afin d'évaluer leur potentiel acquisitionnel c'est-à-dire de voir ce qu'elles présentent comme opportunités pour l'apprentissage de la L2.

⁷⁸ Le terme « situation » est souvent utilisé comme une reprise anaphorique ou synonyme de « contexte » (sauf lorsqu'il s'agit du contexte linguistique)

3.2. LE CADRE SPATIO-TEMPOREL

D'une manière générale, le contenu et la forme des interactions sont toujours déterminées dans une certaine mesure par le cadre spatio-temporel où elles se déroulent (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). Il exerce une contrainte particulièrement forte en situation institutionnelle d'enseignement/apprentissage.

3.2.1. L'espace classe

La classe peut être définie comme un lieu particulier, prévu et aménagé par une institution pour que se réalise un enseignement / apprentissage en fonction d'objectifs déterminés. En tant qu'espace physique, elle se caractérise par une configuration, c'est-à-dire une disposition particulière du groupe de travail constitué d'un enseignant et d'un nombre variable d'apprenants : configuration traditionnelle, audio-visuelle, en fer à cheval, etc. L'interaction orale étant d'abord une présence physique, cette configuration va jouer un rôle déterminant. Le schéma traditionnel (rangées de tables les unes derrière les autres), par exemple, ne favorise pas la communication et en particulier les interactions entre pairs, leur regard étant orienté presque uniquement vers l'enseignant. En revanche, la configuration en fer à cheval est beaucoup plus favorable. Chacun peut balayer du regard toute la classe et les échanges sont plus faciles et plus directs. Le non verbal (gestes, mimiques, attitudes corporelles...) peut aussi être pleinement exploité conformément à la nature intrinsèquement multimodale de la communication.

Le schéma de la classe peut conférer à l'enseignant une place topographique plus ou moins "haute"⁷⁹. Il occupe une place privilégiée lorsqu'il se trouve sur l'estrade face à l'ensemble des apprenants (configuration traditionnelle). Par contre, dans une configuration en cercle où il est assis à une place indifférenciée, sa position spatiale ne sera pas marquée. C'est un facteur qui peut avoir une influence sur le fonctionnement de la communication.

Bien entendu le choix de tel ou tel schéma de classe est fonction de la méthodologie ou des activités à réaliser.

⁷⁹ Nous entendons uniquement ici le fait d'occuper dans l'espace une place privilégiée.

En tant qu'espace institutionnel, la classe est le lieu de rencontre entre deux statuts : celui de l'enseignant et celui de l'apprenant. Il fonde la relation didactique qui s'établit entre eux et légitime les activités qui y sont réalisées. Autrement dit, à partir du moment où enseignant et apprenants entrent en classe, ils n'ont pas besoin de rappeler pourquoi ils sont là ; et c'est dans cet espace institutionnel qu'entre en vigueur le contrat didactique.

Les deux activités qui font l'objet de notre analyse se sont déroulées dans une classe ordinaire du département des langues étrangères de l'université de Tlemcen. Pour le débat, nous avons choisi une configuration en U pour faciliter les interactions. L'enseignant était assis avec les apprenants, sans occuper une place particulière. Les participants ne se sont pas déplacés pendant toute la durée de l'activité. Celle-ci n'a pas nécessité de support ou autre moyen didactique.

La tâche collaborative (production collective d'un texte par quatre apprenants) s'est déroulée dans la même salle mais les quatre apprenants étaient assis autour d'une table carrée. Un seul d'entre eux disposait d'une feuille de papier et d'un stylo pour rédiger le questionnaire demandé. Les autres étaient assez proches pour voir ce qu'il écrivait. Ils ne disposaient d'aucun document ou autre moyen didactique et ne se sont pas déplacés pendant l'activité.

Soulignons enfin que la classe ne se présente pas, pour nos deux activités, comme le lieu d'une simulation ou d'une reproduction d'un quelconque contexte extra-institutionnel. En effet, on reproche souvent aux activités communicatives de la classe de langue leur caractère artificiel. Cette critique est faite par exemple aux jeux de rôles qui visent à reproduire les situations de communication auxquelles se préparent les apprenants : « au guichet de la poste », « réserver une chambre d'hôtel », « commander un menu », etc. Même si les apprenants s'expriment de façon libre et spontanée, la situation de communication n'est jamais authentique car le cadre social est toujours imaginé par les apprenants (la classe ne pouvant être autre chose qu'une classe) qui doivent par ailleurs se mettre dans la peau d'un personnage (client, réceptionniste, agent de la poste...).

Les activités communicatives qui font l'objet de notre analyse échappent à cette artificialité. Il n'y a pas une simulation ou une tentative pour reproduire une situation sociale particulière. La classe apparaît plutôt comme le lieu social où se sont déroulés

naturellement le débat et la tâche collaborative. C'est par ailleurs l'individualité des étudiants qui a été sollicitée pour les deux activités, et non pas un « faire semblant ».

Une fois entamées, ces deux activités interactives ont obéi à des principes de fonctionnement ou rituels, tout comme n'importe quelle autre interaction sociale ; comme l'affirme D. COSTE, « Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels » (1984 : 17).

3.2.2. La contrainte temporelle

Dans l'enseignement en milieu institutionnel, le facteur temps est souvent vécu comme une contrainte forte. Le choix de telle méthode ou telle activité doit forcément en tenir compte. Cette contrainte est une caractéristique de la classe de langue étrangère dont le but est d'accélérer le processus d'appropriation, sachant qu'une langue peut être acquise ailleurs.

Si l'apprentissage d'une langue doit passer par la communication dans cette langue, il n'est pas évident de mettre à la disposition des apprenants des espaces de parole suffisants. Même dans une pédagogie basée sur la communication, combien de temps un élève peut-il s'exprimer par séance, lorsqu'il fait partie d'une classe de 30 élèves ?

Concernant nos deux activités, le facteur temps ne semble pas avoir constitué une contrainte forte ou exercé une pression sur les participants. Le débat a duré une heure et demi, ce qui était largement suffisant pour que tout le monde intervienne et débattre du problème posé. L'enseignant a d'ailleurs clôturé l'activité en s'assurant que les étudiants n'avaient plus rien à ajouter :

640. EN eh ben:: si personne n'a: plus rien à dire ~ on va peut-être euh: se quitter bons amis (rires) et on va terminer avec ça

Quant à la tâche collaborative, les apprenants ont disposé d'un temps suffisant. Le travail a été achevé et remis au bout de 45 minutes.

3.3. L'OBJECTIF DES ACTIVITES DIDACTIQUES OBSERVEES

Quel est l'objectif de chaque activité didactique ? Nous allons faire la distinction entre la *finalité* et l'*objectif spécifique* de chaque situation observée.

La *finalité* de nos deux activités est l'apprentissage de la langue étrangère, en l'occurrence le français. C'est la raison première de la rencontre entre l'enseignant et les apprenants. Tout ce qui se fait dans la classe est orienté vers cette finalité ; si l'enseignant se comporte de telle façon, choisit tel exercice ou telle activité, c'est parce qu'il juge cela propice à l'apprentissage. Dans ce sens et selon une distinction faite par certains interactionnistes, la classe met en jeu des interactions à « finalité externe » (VION, 2000 : 127), c'est-à-dire que leur but est préalablement fixé et qu'« elles font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes » (*ibid.* : 127). En cela elles s'opposent aux interactions à « finalité interne » (VION, *ibid.* : 127) qui visent l'intercompréhension, l'entretien des liens sociaux ou simplement le "plaisir de l'échange".

Par ailleurs, c'est cette finalité qui sous-tend la relation didactique et les rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

Nous entendons par *objectif spécifique*, l'objectif immédiat de chaque activité. En ce sens, l'objectif du débat consiste pour chaque étudiant à se situer par rapport au problème posé, donner son opinion, l'étayer, réagir et se positionner par rapport aux propos des autres... et alimenter ainsi une réflexion sur le thème proposé. Bien entendu, la réussite sera fonction de la capacité de l'étudiant à réaliser cette tâche dans la langue étrangère qu'il apprend.

Pour l'enseignant, l'objectif est de créer un espace de parole où les étudiants pourront s'engager dans des interactions ouvertes et s'exprimer de façon libre et spontanée sur un sujet qui les motive. Cette activité s'inscrit dans une stratégie d'enseignement centrée sur la communication (« c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer ») ; elle permet en outre de développer la maîtrise des processus discursifs inhérents au débat en tant que genre de discours.

L'objectif spécifique de la deuxième activité est la production en commun d'un questionnaire : les étudiants doivent ensemble trouver des questions pertinentes par rapport au thème de l'enquête, se mettre d'accord sur leur formulation, les présenter dans un ordre cohérent, etc. Donc, contrairement au débat, les interactions entre les membres du groupe sont subordonnées à la production d'un texte ; elles débouchent sur un produit concret. L'objectif de l'enseignant est d'impliquer les apprenants dans ce type d'interaction (interactions à visée fonctionnelle) de façon à développer leur apprentissage de la langue et d'un autre genre de discours.

Remarques : L'objet à produire étant un texte en langue cible, on peut s'attendre à un nombre plus important d'interactions à focalisation métalinguistique. Par ailleurs, on peut supposer que ce travail de groupe développe à la fois la compétence à interagir oralement et la compétence rédactionnelle.

3.4. DYNAMIQUE INTERLOCUTIVE ET SYSTEME D'ALTERNANCE DES TOURS DE PAROLE⁸⁰

Nos activités didactiques ayant pour but de faire interagir les apprenants en FLE, il est important de déterminer comment se réalise la circulation de la parole pour chacune d'elle. Il s'agira essentiellement de répondre aux questions suivantes : Quelle est la part prise par chaque participant à la dynamique interlocutive ? Comment s'effectue la circulation de la parole dans chaque activité ? Y a-t-il des normes, tacites ou explicites qui régissent l'allocation des tours de parole ? Y a-t-il un contrôle de la parole et une centralisation des échanges ?

⁸⁰ *Le tour de parole* est la contribution verbale d'un locuteur à un moment donné de la conversation. Il peut être constitué de différentes unités : un mot, un syntagme, une ou plusieurs phrases (ou plutôt « clause » ou « période » (BERRENDONNER et REICHLER-BEGUELIN, 1989) pour faire référence à un mode d'organisation syntaxique plus conforme à l'oral). BACHEMANN *et al.* Définissent le tour de parole comme « une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (BACHEMANN *et al.*, 1981 : 142)

3.4.1. La part prise à la dynamique interlocutive dans le débat

Il s'agit à ce niveau d'évaluer l'apport quantitatif de chaque participant à la dynamique interlocutive ; pour cela, nous avons calculé :

- le nombre de tours de parole pour chacun d'eux ;
- la longueur moyenne des énoncés de chacun.

3.4.1.1. Nombre de tours de parole (TP) de chaque participant

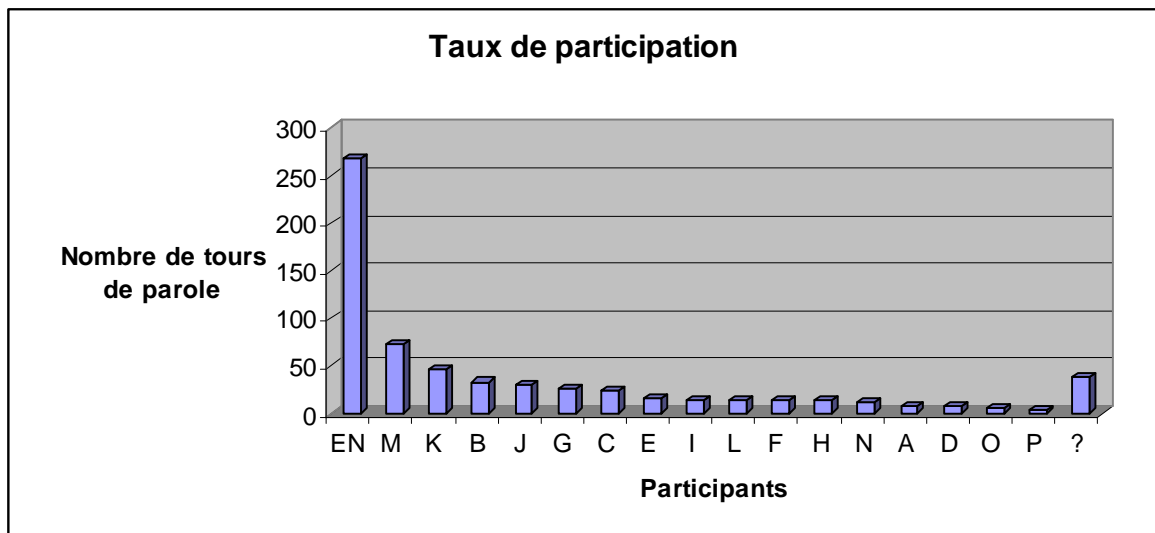
Nous avons calculé le nombre de tour de parole pour chaque participant ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de TP qui est de 640. Nous avons également calculé le taux de participation de chaque apprenant par rapport aux interventions des apprenants uniquement, c'est-à-dire en mettant de côté la participation de l'enseignant. Les résultats ont été classés par ordre décroissant dans le tableau qui suit.

Tableau 3 : Nombre de tours de parole par participant dans le débat

Nom du participant	Nombre de tours de parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants (enseignant exclu)
EN	268	41,87%	-----
M	72	11,25%	19,35%
K	46	7,18%	12,36%
B	33	5,15%	8,87%
J	30	4,68%	8,06%
G	26	4,06%	6,98%
C	23	3,59%	6,18%
E	15	2,34%	4,03%
I	14	2,18%	3,76%
L	14	2,18%	3,76%
F	13	2,03%	3,5%

H	13	2,03%	3,5%
N	11	1,71%	2,95%
A	8	1,25%	2,15%
D	7	1,09%	1,88%
O	5	0,78%	1,34%
P	4	0,62%	1,07%
? ⁸¹	38	5,93%	10,21%

Représentation graphique :



Nous remarquons que l'enseignant occupe une place largement dominante dans l'espace interlocutif ; il intervient avec 268 tours de parole (sur un total de 640) soit un taux de participation de 41,87%. Les chiffres indiquent clairement une centralisation des échanges vers l'enseignant, qui intervient en moyenne tous les deux ou trois tours ; nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

Tous les participants ont pu intervenir durant cette activité. Le nombre moyen de prises de parole par apprenant (enseignant exclu) est de 23,25 tours. Nous constatons toutefois une répartition inégale de la parole entre les apprenants. Le nombre de tours de

⁸¹ Le point d'interrogation (?) correspond aux tours de parole pour lesquels nous n'avons pas pu identifier les locuteurs. Il s'agit généralement d'interventions très brèves (un à trois mots). Dans nos calculs, nous considérerons que ces 38 tours de parole appartiennent à des apprenants.

parole varie entre 72 TP pour **M** et 4 pour **P**. Il n'y a pas eu chez l'enseignant une stratégie pour que la parole soit répartie de façon égale entre les apprenants (par exemple, faire des tours de table). Ceux-ci étaient libres de prendre la parole quand ils le souhaitaient. Selon De NUCHEZE (2001 : 125), « cette répartition très inégale de la parole reste la règle dans les groupes-classes perçus comme actifs (participatifs) ; de plus, elle émerge aussi dans l'analyse des groupes d'apprenants travaillant en dehors du contrôle de l'enseignant ».

Cette première analyse quantitative permet déjà de distinguer :

- les apprenants loquaces : **M**, **K**, **B**, et **J** qui détiennent à eux seuls 48,64 % (enseignant exclu) du temps de parole des apprenants. **M** s'est démarqué du reste du groupe avec 72 TP ; **K** vient en seconde position avec 46 TP.
- Les apprenants peu communicatifs : **A**, **D**, **O** et **P** qui totalisent 6,44 % du temps de parole des apprenants.
- Les autres ont un taux de participation globalement moyen.

Le fait que certains interviennent plus que d'autres n'est pas forcément lié à la maîtrise du code de la communication. Des différences quant au degré de participation auraient pu très bien être observées dans un débat en langue maternelle. D'ailleurs, au niveau du respect de la norme linguistique (acceptabilité lexicale et morphosyntaxique des énoncés), nous avons constaté autant de difficultés chez les plus parleurs que chez les moins parleurs. Il serait donc intéressant de distinguer, comme le suggère V. de NUCHEZE (2001 : 96) *compétence linguistique* et *compétence interactionnelle* : il y a des apprenants qui formulent des énoncés normés mais qui interagissent peu, et d'autres qui communiquent efficacement sur la base d'énoncés agrammaticaux.

Le degré de participation en classe peut être lié à des paramètres multiples : démotivation face à l'activité ou au sujet, sentiment d' « insécurité linguistique »⁸² et peur de perdre la face, trait de personnalité (personne bavarde versus taciturne), facteurs psychologiques (timidité, stress...), etc. Prendre la parole en public, on le sait, est vécue chez certains comme une épreuve, qui entraîne souvent des blocages chez celui qui parle ; et ce d'autant plus qu'ils ne sont pas habitués à le faire. En effet, pour les étudiants

⁸² Nous entendons par « insécurité linguistique » le fait qu'un apprenant craint d'être mis en question dans sa façon de parler ou de perdre la face à cause d'une insuffisante maîtrise de la langue.

auxquels nous avons affaire, l'enseignement du français au niveau scolaire et secondaire a été centré presque exclusivement sur l'écrit ; l'oral n'a jamais été pris en charge explicitement. Même si la méthode adoptée se réclamait d'une approche communicative, les activités effectivement pratiquées étaient la lecture, l'expression écrite et les activités métalinguistiques visant à faire acquérir des connaissances lexico-sémantiques ou des mécanismes morphosyntaxiques. L'oral n'était en fait que subordonné à l'écrit : comprendre un texte, préparer une expression écrite, expliquer un point de langue... De plus, la communication durant ces activités correspond plus exactement à une "pseudo-communication" qui se caractérise par les traits suivants: l'enseignant dirige entièrement le déroulement des interactions ; il donne l'ordre de parler, de se taire, pose des questions... La séquence conversationnelle du type question-réponse-évaluation (SINCLAIR et COULTHARD, 1975) est largement dominante. L'élève se trouve privé d'autonomie et de responsabilité dans le choix des thèmes et la conduite de l'interaction ; son temps de parole est limité ; il se contente de répondre – le plus souvent de façon brève – à des questions (le plus souvent « fausses » puisque la réponse est connue d'avance par l'enseignant) et ses points de vue personnels sont rarement exprimés. Donc, pour des apprenants n'ayant pas l'habitude de s'exprimer librement en FLE, faire entendre une parole personnelle peut être vécu et accepté difficilement.

Néanmoins, le débat que nous analysons peut être considéré comme une activité ayant ouvert un espace d'expression libre avec, rappelons-le, un taux de participation moyen de 23,25 tours de parole chez les apprenants. Cela dit, le nombre de tours de parole d'un apprenant n'est pas toujours, à lui seul, significatif. En effet, une intervention peut être très courte (un mot) ou très longue (400 mots). Pour apprécier quantitativement la participation d'un apprenant, nous devons donc aussi calculer le volume des interventions.

3.4.1.2. Volume des interventions

Pour chaque participant, nous avons calculé la longueur moyenne de ses énoncés (LME)⁸³. Voici les principes qui ont guidé notre calcul :

⁸³ La longueur moyenne des énoncés (LME) est l'équivalent du MLU anglais (*mean length of utterance* ; Brown, 1973).

- Dans l’expression *LME*, « énoncé » prend, pour nous, le sens de « tour de parole ». La longueur moyenne des énoncés correspond donc à la longueur moyenne des tours de parole.
- L’unité de base que nous avons retenue pour le comptage est le mot. La *LME* d’un participant est donc obtenue en divisant le nombre total de mots qu’il a produits durant l’activité par le nombre total de ses tours de parole.
- Le choix du mot comme unité entraîne des difficultés bien connues des linguistes : un seul mot peut renfermer plusieurs unités de sens (ex : *décomposables*) ; à l’inverse, une seule unité de sens peut être constituée de plusieurs mots (ex : *au fur et à mesure*). C’est ce qui justifie d’ailleurs la création d’autres concepts beaucoup plus fiables : morphème, syntème, etc. Par conséquent, nous avons choisi de compter comme un seul mot les mots composés ou les locutions tels que : *parce que, peut-être, c’est-à-dire, là-bas*, etc.
- Nous n’avons pas tenu compte des répétitions du type « *mais ici tu: tu peux travailler* » (→ le *tu* n’a été compté qu’une seule fois), qui n’ajoutent rien au sens de l’énoncé. En fait, ce type de répétition est fréquent dans un discours oral spontané. Il est l’indice d’une expression hésitante ou tâtonnante, d’une formulation qui se cherche.
- Nous n’avons pas tenu compte des segments inaudibles (XXX).

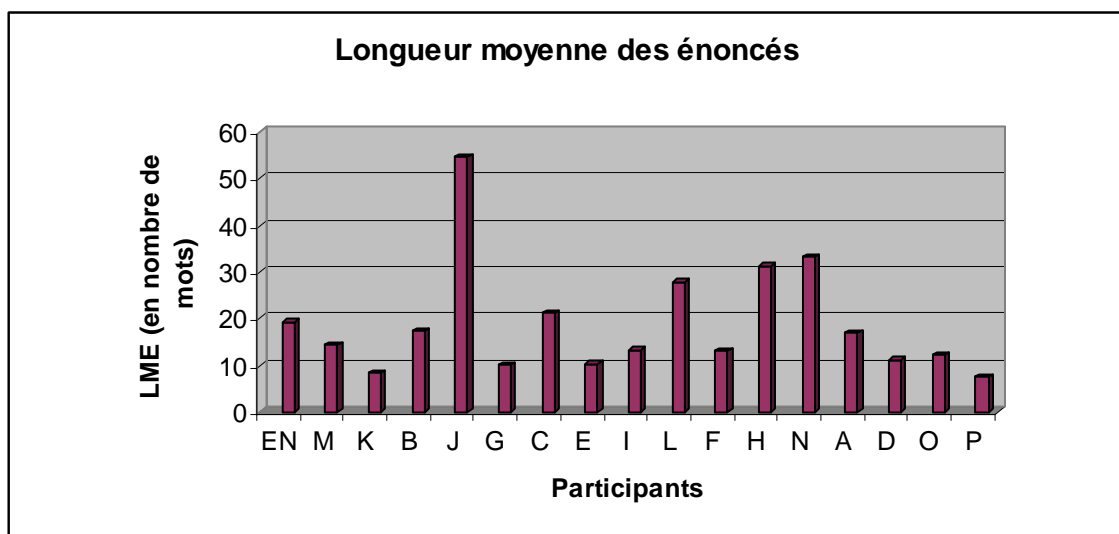
Nous estimons que cette méthode⁸⁴, qui est simple, est assez révélatrice de la productivité des participants. Voici les résultats obtenus (nous reprenons également dans ce tableau le nombre de tours de parole de chaque participant):

⁸⁴ Nous avons observé des différences entre les auteurs dans le calcul de la *LME*. Cela est en fait lié aux objectifs des chercheurs. Par exemple, dans le cadre d’une étude du langage oral dans ses aspects morphosyntaxiques, J.-A. RONDAL (2003) propose de calculer la *LME* en comptabilisant, non seulement les mots, mais aussi les morphèmes flexionnels (marqueurs du genre, du nombre, du mode, du temps et de la personne). Voici un exemple de l’auteur : « jolies : 2 unités (mot + marqueur féminin). Le marquage du pluriel, c’est-à-dire /s/, n’est pas compté car il n’est pas réalisé ouvertement dans le langage oral. » (J.-A. RONDAL, 2003 : 130)

Tableau 4 : Longueur moyenne des énoncés dans le débat

Nom du participant	Nombre de tours de parole	LME (en mots)
EN	268	19,38
M	72	14,30
K	46	8,41
B	33	17,30
J	30	54,56
G	26	10,07
C	23	21,21
E	15	10,33
I	14	13,28
L	14	27,92
F	13	13,15
H	13	31,23
N	11	33,18
A	8	16,87
D	7	11,14
O	5	12,2
P	4	7,5

Représentation graphique :



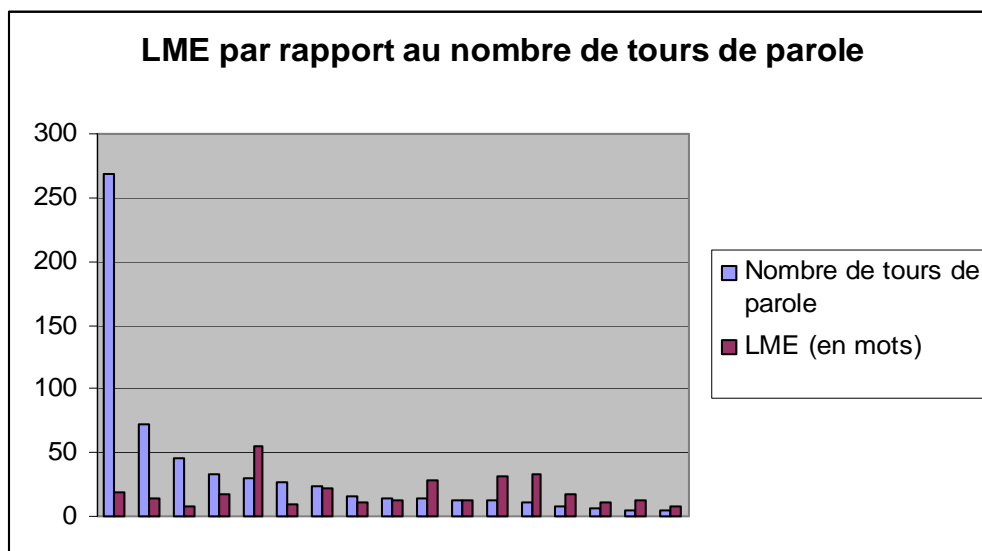
Nous constatons que la LME n'est pas proportionnelle au nombre de tours de parole. **M**, qui s'est distingué par 72 tours de parole a une LME de 14,30 mots. En revanche, **N**, qui n'intervient que 11 fois, a une LME de 33,18 mots. **F** et **H** ont tous les deux 13 tours de parole ; cependant la LME de **F** est de 13,15 mots alors que celle de **H** est de 31,23 mots.

Par ailleurs, nous avons remarqué que **J**, qui a 30 tours de parole, a la LME la plus élevée : 54,56 mots.

La LME de l'ensemble des apprenants (enseignant exclu) est de 18,91 mots.

L'histogramme suivant montre bien l'absence de relation proportionnelle entre la LME et le nombre de tours de parole.

Tableau 5 : La LME par rapport au nombre de tour de parole dans le débat



3.4.2. La part prise à la dynamique interlocutive dans la tâche collaborative

Rappelons que le nombre d'étudiants ayant participé à cette activité était plus réduit (quatre), et que la durée de l'activité a été également plus courte (45 minutes contre 90 minutes pour le débat). Nous allons, comme nous l'avons fait pour le débat, calculer le

nombre de tours de parole pour chaque participant et la longueur moyenne des énoncés de chacun d'entre eux.

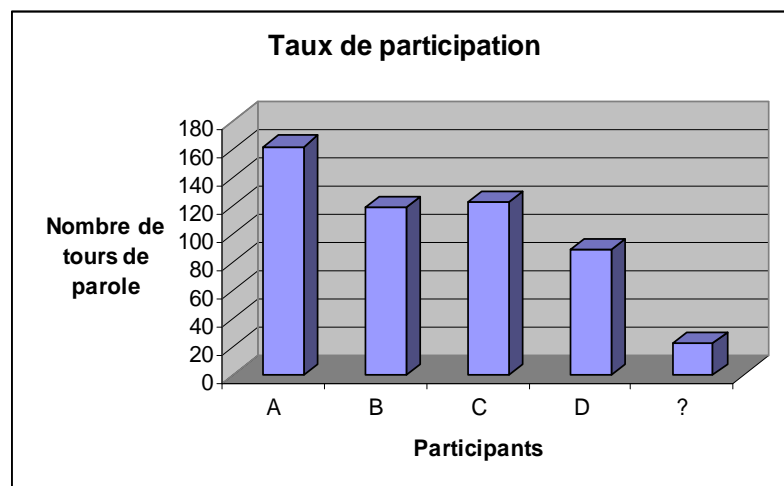
3.4.2.1. Nombre de tours de parole de chaque participant

Le tableau qui suit présente le nombre de tour de parole pour chaque participant ainsi que le taux de participation correspondant ; celui-ci est calculé par rapport au nombre total de tours de parole qui est de 515 tours. Le point d'interrogation (?) correspond aux tours de parole dont nous n'avons pas pu identifier le locuteur.

Tableau 6 : Nombre de tours de parole par participant dans la tâche collaborative

Participant	Nombre de tours de parole	Taux de participation
A	162	31,45 %
B	119	23,10 %
C	123	23,88 %
D	89	17,28 %
?	22	4,27 %

Représentation graphique :



Le nombre de tours de parole par participant varie donc entre 89 et 162 tours. C'est A qui a été le plus communicatif (162 tours). Cette prédominance sur le plan quantitatif est un indice du rôle central qu'a joué cet apprenant dans la réalisation de la tâche, comme

nous le verrons par la suite. **D** a le taux de participation le plus faible (89 tours). **B** et **C** ont des taux intermédiaires et quasiment égaux (respectivement 119 et 123 tours de parole).

Cela dit, ces chiffres ne sont pas à eux seuls significatifs du rôle que les participants ont eu dans la réalisation de la tâche. Le nombre d'interventions de **C**, par exemple, est certainement lié au fait qu'il a joué le rôle de rédacteur ; il se retrouvait donc forcément au centre des échanges à chaque fois qu'il fallait passer à la rédaction d'une question.

Cette activité didactique, réalisée en l'absence de l'enseignant, a toutefois permis à chaque participant d'intervenir dans des proportions appréciables. Aucun des apprenants n'est resté silencieux ou en marge de l'activité. C'est un aspect positif de ce type d'activité qu'il faut souligner. En effet, l'interaction à visée fonctionnelle est une interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement (cette tâche consiste, rappelons-le, à rédiger un questionnaire). Une fois que les apprenants s'inscrivent dans ce type d'activité (suite aux consignes de l'enseignant), ils sont mis en demeure de collaborer afin de réaliser la tâche qui devient le but commun. C'est donc un esprit de coopération qui sous-tend ce type d'interaction, où la contribution de chacun est attendue.

Cette situation s'inscrit dans la perspective *actionnelle* proposée par le *Cadre européen commun de référence* (CECR), puisque nos apprenants se trouvent dans une situation finalisée et doivent mobiliser des compétences (notamment leurs compétences en FLE) pour parvenir à un résultat déterminé :

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR, 2001 : 15)

Ainsi, la langue à acquérir, en l'occurrence le français, est utilisée dans une situation pleinement signifiante ; et c'est bien l'intérêt de ce type d'activité que d'impliquer les apprenants dans une communication réelle :

« Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). » (CECR, 2001 : 121)

La différence quant au taux de participation de nos apprenants était prévisible. Généralement, dans un travail de groupe, les contributions ne sont jamais quantitativement les mêmes. Les raisons à cela peuvent être multiples et variées ; citons principalement :

- les compétences à mobiliser pour la réalisation de la tâche, qui ne sont jamais identiques chez les différents membres du groupe. Par conséquent, certains auront la capacité de s'investir plus que d'autres ; et il est même fréquent de voir l'un des participants faire figure de leader. Mais cette asymétrie peut constituer tout l'intérêt du travail en groupe, puisqu'elle peut entraîner une complémentarité et une dynamique de co-apprentissage.
- La familiarité avec la tâche qui est aussi un facteur favorisant l'implication.
- La motivation qui est également importante. En effet, si la tâche suscite de l'intérêt, elle conduira à une plus grande implication des participants. En situation de classe, la motivation peut être uniquement *externe*, c'est-à-dire, par exemple, liée à une volonté d'être gratifié ou de ne pas être sanctionné.

3.4.2.2. Le volume des interventions

Un facteur important dont nous devons tenir compte dans cette analyse quantitative est la présence de la langue arabe. Contrairement au débat, où elle était quasiment absente, sa présence dans la tâche collaborative est assez importante. Nous reviendrons ultérieurement sur les raisons de cette présence. Pour le moment, nos quantifications visent à déterminer la longueur moyenne des énoncés pour chaque participant ainsi que la part respective du français et de l'arabe dans leurs interventions.

Pour mesurer la LME, s'agissant des énoncés ou segments en français, nous reprenons la procédure de comptage utilisée pour le débat.

En ce qui concerne les segments en arabe, nous nous sommes inspirés des normes de comptages établies par L. DABENE et J. BILLIEZ (1988). Nous avons compté comme une (01) unité (01 mot) :

- les articles (*elmouhim* = *l'essentiel* ; il y a parfois amuïssement de la voyelle initiale de l'article : *lmouhim*) ;
- les pronoms personnels (*tchoufi* = *tu regardes* ; *derna^{ha}* = *on l'a faite*) et les possessifs (*bladna* = *notre pays*) qui apparaissent en arabe comme des morphèmes liés ;
- les marques de négation (*ma kanch* = *il n'y a pas*) ;

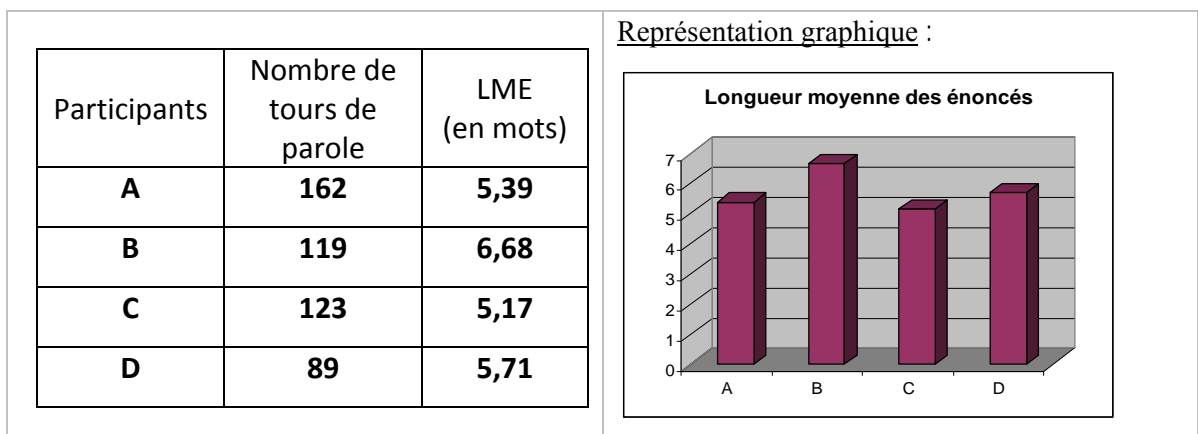
- les locutions ou expressions figées (*kif kif = c'est pareil*)

Les emprunts au français (avec adaptation⁸⁵ phonologique et/ou morphosyntaxique) ont été comptabilisés comme des unités de la langue arabe ; exemple 1: *lyci* (lycée) ; exemple 2 : *ana n'préféré* (*moi je préfère*). Remarquons toutefois qu'il y en avait peu dans cette activité.

Précisons que l'arabe dialectal, langue véhiculaire essentiellement parlée, n'est pas normée⁸⁶. Ces quelques principes qui ont guidé notre comptage tendent à rapprocher la description de l'arabe dialectal de celle du français ; ce qui nous paraît plus pertinent si l'on veut comparer le nombre d'unités produites en français et en arabe.

Le tableau qui suit présente la LME de chaque participant :

Tableau 7 : Longueur moyenne des énoncés dans la tâche collaborative



Nous constatons qu'il n'y a pas une grande différence entre la LME des apprenants, qui varie entre 5,17 (C) et 6,68 mots (B).

Nous remarquons aussi que les énoncés de cette activité sont généralement plus courts que ceux du débat. En effet, la LME de l'ensemble des apprenants est de 5,73 mots alors qu'elle a été de 18,91 mots pour le débat. Pourquoi les interventions de la tâche collaborative sont-elles plus courtes ?

Cette différence, assez importante, dans le volume des interventions est liée à la

⁸⁵ Les emprunts adaptés « sont des mots, qui ont été modifiés conformément au lexique de la langue emprunteuse afin de rentrer dans une catégorie grammaticale déterminée » (J.F. HAMERS et M. BLANC, 1983 : 79).

⁸⁶ On dit qu' « une langue est normée quand les usages de la langue ont été relativement stabilisés par les institutions sociales » (DUBOIS, 1994 : 330).

nature différente des deux activités qui ne présentent pas les mêmes dynamiques interactionnelles et les mêmes *actes conversationnels*⁸⁷.

Dans l'interaction à visée fonctionnelle, tous les échanges sont focalisés sur la tâche à accomplir, en l'occurrence, le questionnaire à rédiger. Celle-ci constituant le but commun, on observe dans les comportements des apprenants, un travail intense de collaboration qui se manifeste notamment par une série de négociations sur les questions (et leur forme) à mettre dans le questionnaire. La nature de la tâche va déterminer dans une large mesure les types d'actes conversationnels des participants : proposer une question, la compléter, la reformuler, corriger ou négocier la forme, accepter ou rejeter une proposition, etc.

Le débat ne présente pas la même dynamique de collaboration, de coordination ou d'entraide. Cette activité prend appui, au départ, sur un cadre thématique général (l'immigration et la fuite des cerveaux), et les apprenants font ensuite progresser l'interaction, à leur gré, vers différents sous-thèmes (c'est ce que nous verrons dans l'analyse de l'organisation thématico-structurale). Par ailleurs, le débat est une activité de nature à susciter des actes conversationnels qui sont différents, dans une certaine mesure, de ceux présents dans la tâche collaborative : donner son point de vue sur l'immigration et l'étayer par des arguments, expliquer les causes de l'immigration, discuter de cas particuliers d'immigrés, etc.

Les actes conversationnels de la tâche collaborative sont généralement plus courts que ceux du débat (volume des interventions) ; les interactions reflètent la construction progressive du questionnaire qui se réalise par tâtonnements et essais successifs. Ainsi, des échanges récurrents dans cette tâche consistaient en des propositions de phrases ou segments qui sont suivis, selon le cas, par un refus ou une acceptation, une « coénonciation » (Jeanneret, 1999) ou une reformulation, ou encore une correction.

L'analyse détaillée de nos deux activités en actes conversationnels devrait donc fournir une explication plus claire de la différence observée dans les LME. Nous reviendrons sur cette analyse en actes conversationnels dans le dernier chapitre de notre travail.

⁸⁷ La notion d'*acte conversationnel* nous paraît incontournable pour rendre compte du contenu pragmatique de nos deux activités. Il s'agit de décrire ce que font les interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole dans l'interaction. Nous reviendrons en détail sur cette question qui fait l'objet de la section 4.7 (*complexité du travail discursif réalisé par les apprenants*)

3.4.2.3. La présence de la langue maternelle⁸⁸

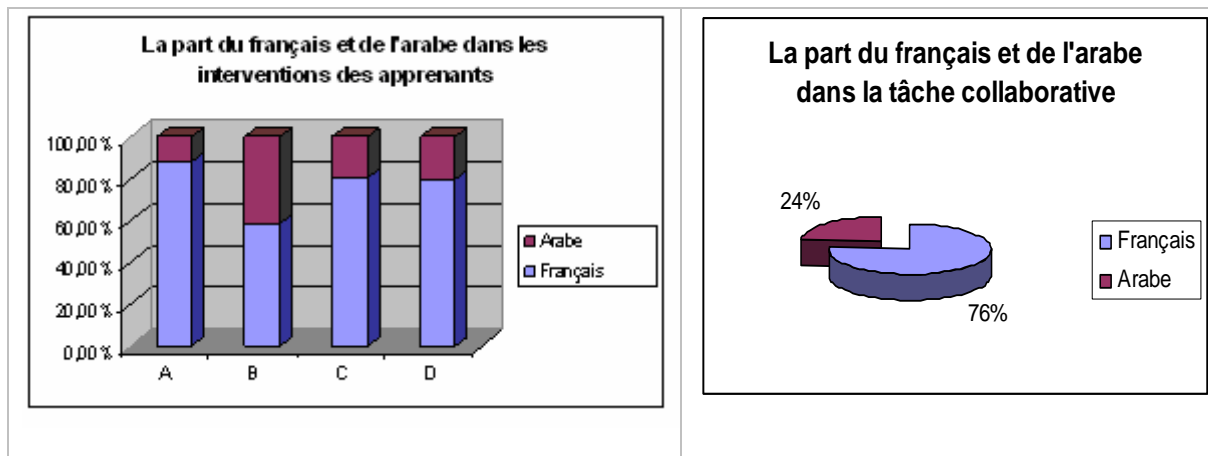
Pour la tâche collaborative, la LME a été calculée en comptant à la fois les mots en français et ceux en arabe. Il reste maintenant à déterminer les parts respectives de ces deux langues.

Le tableau ci-dessous présente le nombre total de mots produits en français et le nombre total de mots produits en arabe pour chaque participant (avec les taux respectifs).

Tableau 8 : Nombre total de mots en français et en arabe dans la tâche collaborative

Participants	Nombre total de mots produits	Nombre de mots produits en français	Nombre de mots produits en arabe
A	874	767 (87,75 %)	107 (12,25 %)
B	796	467 (58,67 %)	329 (41,33 %)
C	637	511 (80,22 %)	126 (19,78 %)
D	509	407 (79,96 %)	102 (20,04 %)
total	2816	2152 (76,42 %)	664 (23,58 %)

Représentation graphique :



Afin de mieux cerner comment s'articulent ces deux langues dans l'interaction, nous avons calculé pour chaque participant :

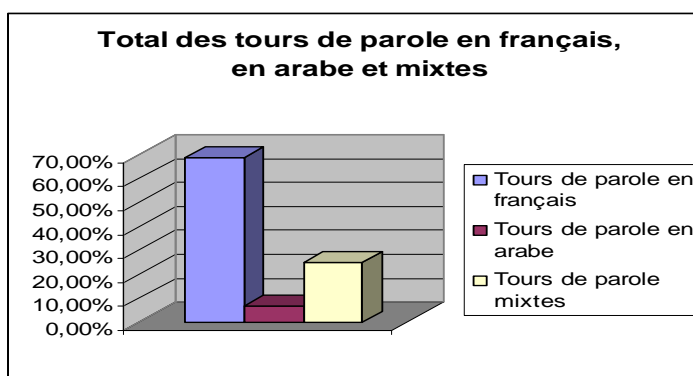
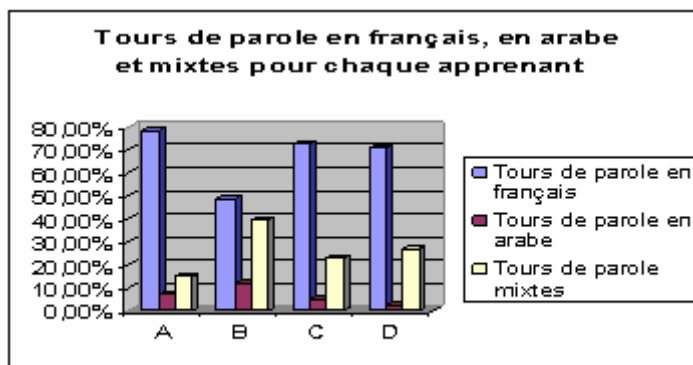
⁸⁸ En réalité les apprenants ont utilisé à la fois des éléments de l'arabe dialectal (qui est la langue maternelle proprement dite) et d'autres de l'arabe standard. Par commodité nous utiliserons l'expression langue maternelle pour désigner les deux. Dans le cadre de cette recherche, nous ne considérons pas comme pertinente la distinction entre les deux. L'essentiel étant pour nous d'identifier le recours à des ressources du répertoire verbal autres que le français.

- le nombre de tours de parole produits uniquement en français ;
- le nombre de tours de parole produits uniquement en arabe ;
- le nombre de tours de parole mixtes⁸⁹.

Tableau 9 : Nombre de TP en français, en arabe et mixtes

Participants	Tours de parole en français	Tours de parole en arabe	Tours de parole mixtes
A	127 (78,40 %)	11 (6,79 %)	24 (14,81 %)
B	58 (48,74 %)	14 (11,76 %)	47 (39,50 %)
C	89 (72,37 %)	6 (4,87 %)	28 (22,76 %)
D	63 (70,79 %)	2 (2,24 %)	24 (26,97 %)
Total	337 (68,36 %)	33 (6,69 %)	123 (24,95 %)

Représentation graphique :



⁸⁹ Un tour de parole mixte contient au moins un mot de chaque langue.

Les données chiffrées montrent que, même si les apprenants ont utilisé la langue arabe dans des proportions plus ou moins importantes, l'usage du français reste largement dominant ; nous avons compté en effet 2152 (76,42 %) mots produits en français contre 664 (23,58 %) mots produits en arabe. C'est **A** qui emploie le moins la langue maternelle (12,25 % des mots qu'il produit). En revanche, **B** est celui qui l'utilise le plus (41,33 % des mots qu'il produit).

Le comptage des tours de parole en français, en arabe et mixtes est révélateur de la présence quantitative des deux langues mais aussi de la manière dont elles s'articulent tout au long de l'activité ; 68,36 % des TP ont été produits en français et seul 6,69 % ont été produits en arabe ; 24,95 % sont des TP mixtes.

La présence de la langue maternelle dans nos deux activités n'est pas la même. Nous reviendrons sur la(les) raison(s) de son utilisation et la(les) fonction(s) qu'elle peut assumer dans la section 3.7.

3.4.3. La distribution de la parole dans le débat

Nous avons relevé plusieurs énoncés de l'enseignant correspondant à des consignes sur la circulation de la parole durant l'activité.

7. EN [...] que pensez-vous de ce phénomène / **alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez ~ vous dites ce que vous voulez** ~ et à partir de ce que vous dites on va construire un ~ une conversation un débat tout simplement ~ allez
19. EN **Je vous ai dit ne passez pas par monsieur** ~ vas-y allez
416. EN Parce que:: y a un problème de niveau ~ allez ~ **ne passez pas par moi allez-y**
533. EN [...] faites-moi une petite synthèse et dites ce que vous pensez ~ et peut-être on terminera sur ça ~ d'accord ~ **sans faire le tour hein ~ vous prenez la parole [...]**

La première consigne apparaît (TP 7) après avoir discuté le thème de l'activité.

D'entrée de jeu, l'enseignant affirme vouloir un débat où les apprenants interviennent librement (« *vous pouvez prendre la parole quand vous voulez* ») sans lui demander la parole (« *ne passez pas par monsieur* », « *ne passez pas par moi* »). Il ne souhaite pas avoir le rôle de l'enseignant qui contrôle les tours de parole et veut éviter que le fonctionnement interactionnel du débat se limite à une communication bilatérale (enseignant-apprenants). Cependant, même si la sélection des tours de parole est offerte à l'initiative des apprenants, l'enseignant restera "malgré lui" au centre de la communication.

3.4.3.1. Une communication centralisée

Cette centralisation des échanges apparaît déjà dans les quantifications que nous avons effectuées précédemment. L'enseignant détient à lui seul 41,87 % des tours de parole, autrement dit, il intervient en moyenne tous les 2 ou 3 tours de parole. C'est presque toujours vers lui que s'orientent les apprenants pour parler. Il apparaît quasiment comme l'interlocuteur de tout le monde.

Une autre quantification que nous présentons maintenant, pour mettre en évidence cette centralisation des échanges, porte sur l'identification des réseaux de communication (orientation des tours de parole). Voici les différents types d'orientations des tours de parole que nous avons relevés dans le débat :

- De l'enseignant vers l'apprenant
- De l'enseignant vers le groupe d'apprenants
- De l'enseignant vers l'apprenant puis vers le groupe
- De l'apprenant vers l'enseignant
- De l'apprenant vers l'apprenant

Pour identifier ces différents types d'échanges, nous nous sommes basés sur plusieurs types d'indices : les termes d'adresse, l'orientation physique des interlocuteurs (nous avons utilisé pour cela l'enregistrement vidéo), ainsi que le contenu des énoncés.

Avant de présenter les résultats, nous voudrions faire la remarque suivante. Comme la montré KERBRAT-ORECCHIONI (1994), le participant à un polylogue peut avoir le statut d'un *destinataire direct* ou celui d'un *destinataire indirect*. Ainsi, dans notre débat, nous considérons que dans l'échange *apprenant* → *enseignant*, l'enseignant est le destinataire direct et les autres apprenants les destinataires indirectes puisque eux aussi peuvent réagir aux propos énoncés. Il en est de même pour les échanges *apprenant* → *apprenant* où c'est

souvent à l'enseignant que l'apprenant s'adresse en réalité.

Voici les résultats :

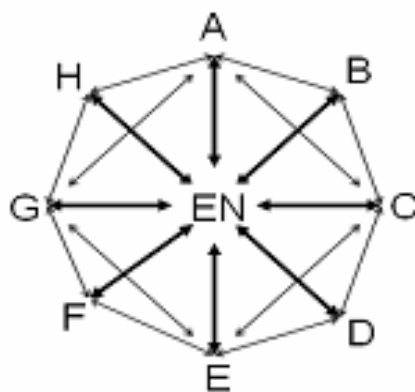
Tableau 10 : Réseau de communication dans le débat

Type d'orientation du tour de parole	Nombre de TP
enseignant → apprenant	176 TP soit 29,23%
enseignant → groupe	57 TP soit 09,47%
enseignant → apprenant puis groupe	35 TP soit 05,81%
apprenant → enseignant	305 TP soit 50,66%
apprenant → apprenant	29 TP soit 04,82%

Remarque : nous n'avons pas tenu compte des tours de parole dont le locuteur n'a pu être identifié.

Les résultats obtenus dans ce tableau confirment bien la centralisation des échanges dans cette activité. Nous constatons que seuls 29 tours de parole (soit 4,82%) se déroulent sans que l'enseignant soit impliqué (*apprenant → apprenant*). Le réseau de communication qui se crée peut être représenté globalement de la façon suivante⁹⁰ :

Figure 1 : Réseau de communication dans le débat



Nous avons 27 TP du type *enseignant → groupe* ; il peut s'agir de consignes

⁹⁰ Les flèches en trait épais indiquent l'importance quantitative de la communication *enseignant ↔ apprenant(s)*.

destinées à l'ensemble des apprenants, de questions pour relancer ou réorienter le débat vers un autre sous-thème, ou encore une synthèse ou réflexion personnelle de l'enseignant en réaction à ce qui a été dit. Nous avons également relevé 35 TP de l'enseignant qui sont d'abord orienté vers un apprenant particulier puis vers le groupe tout entier (*enseignant* → *apprenant puis groupe*) ; il s'agit généralement d'une réaction de l'enseignant à l'énoncé d'un apprenant, suivie d'une synthèse ou d'une question de relance pour l'ensemble. Cette tendance à revenir vers le groupe peut être vue comme une façon de le dynamiser.

Le réseau de communication qui se configure, en dépit de la volonté de l'enseignant, s'explique, nous semble-t-il, par le poids de certaines habitudes ou conventions communicatives qui règlent les échanges en classe et que les apprenants se sont appropriées durant des années de scolarisation. En effet, ceux-ci, malgré les consignes de l'enseignant, se soumettent à un certain rituel de la communication où il existe peu ou pas d'interactions entre élèves et où l'enseignant figure comme le patron de la communication. Dans ce sens, C. KRAMSCH (1984b : 59) affirme que « la conduite des activités de classe est déterminée par des forces (représentées généralement par l'enseignant mais aussi par les normes tacites du comportement scolaire) qui régissent l'allocation des tours de parole ». Ainsi avons-nous observé chez les apprenants une tendance « naturelle » à s'orienter vers l'enseignant pour parler. Parfois, les apprenants lèvent le doigt ou disent « monsieur » pour prendre la parole. L'enseignant, qui résiste au départ (TP 19 : « *je vous ai dit ne passez pas par monsieur ~ vas-y allez* ») finit par céder aux habitudes de communication en classe des apprenants. Même s'il a laissé à leur initiative la sélection des tours de parole, il demeurera le modérateur au centre du débat.

3.4.3.2. Système d'alternance des tours de parole dans le débat

On doit à SACKS, SCHEGLOFF et JEFFERSON (1974) les premières réflexions en analyse conversationnelle sur les mécanismes de la circulation de la parole entre les participants à une interaction. Les travaux menés dans ce sens ont consisté principalement à déterminer les règles qui régissent l'alternance des tours de parole et qui permettent la synchronisation entre les interactants. Selon ces auteurs, l'alternance des tours de parole fonctionne essentiellement selon les règles suivantes :

« (1) Le locuteur dont c'est le tour sélectionne le locuteur suivant par des indices de nature

syntactique, prosodique, gestuelle et/ou posturale. (2) S'il n'a sélectionné personne au moment où il laisse la parole, un successeur peut s'auto-sélectionner. Dans ce cas, si deux candidats au tour démarrent en chevauchement, c'est le premier à s'être auto-sélectionné qui acquiert les droits sur le tour. (3) Si le locuteur en cours n'attribue pas le tour et que personne ne s'auto-sélectionne, le locuteur dont c'était le tour continue. » (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2002 : 580-581)

Cependant, l'étude des règles de distribution de la parole par les interactionnistes a porté essentiellement sur des échanges dyadiques. Il existe relativement peu de travaux sur les échanges plurilocuteurs⁹¹. On trouve dans KERBRAT-ORECCHIONI (1994) et KERBRAT-ORECCHIONI & PLANTIN (1995), une analyse comparative entre le fonctionnement interactionnel du « dialogue »⁹² (deux locuteurs) et celui du « trilogue » (trois locuteurs). Sans entrer dans les détails, notons ces différences :

- dans le modèle de SACKS et *al.* (1974), la description de l'alternance à l'aide de la formule *a-b-a-b-a-b* ne vaut que pour les dialogues. Au-delà de deux locuteurs, le schéma d'alternance est plus imprévisible et n'obéit à aucune règle fixe.
- Par ailleurs, dans les polylogues, le locuteur peut s'adresser uniquement à l'un des participants, les autres pouvant être considérés comme des « destinataires indirects ». Ainsi, dans ce type de situation, il peut arriver que l'un des interactants « s'efface » pendant un certain temps sans qu'il y ait, comme dans un dialogue, rupture de l'interaction.

On comprend aisément que le système d'alternance devient beaucoup plus complexe lorsque la situation d'interlocution n'est plus duelle. C'est le cas des deux activités que nous avons à analyser.

Selon SACK et *al.* (1974), le système d'alternance repose sur quelques règles de base que les interlocuteurs sont censés respecter pour la coordination de leurs actions verbales et le déroulement harmonieux de l'interaction. Ces règles sont :

- Une personne à la fois a le droit de parler.

⁹¹ Nous n'avons relevé que quelques publications en langue française sur l'analyse de trilogues :

- C. KERBRAT-ORECCHIONI & C. PLANTIN (eds.) (1995) : *Le trilogue*, Lyon, PUL.

- C. KERBRAT-ORRECHIONI (1994) : « Le fonctionnement du trilogue », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des sciences du langage*, N°10, p.42-49.

- V. TRAVERSO (1994) : « Les dynamiques du trilogue », *ibid.* p.154-161.

⁹² *Dilogue* et *trilogue* sont des termes que KERBRAT-ORECCHIONI (1994 : 43) utilise pour désigner respectivement des interactions à deux et trois participants.

- Il faut minimiser les silences et les chevauchements (« *no gaps, no overlaps* »).

Cela dit, le changement de tour, pour être harmonieux, doit se réaliser à un point de complétude du tour précédent. C'est un point de transition (« *transition relevant place* » dans la terminologie de SACK et *al.*, 1974), un lieu d'abandon possible du tour par le locuteur en place. Ce point de transition, qui autorise le changement de tour, peut être marqué par différents types de signaux. S. PEKAREK (1994), s'inspirant des travaux de DUCAN (1973) et DUCAN et FISKE (1977, 1985) présente la typologie suivante :

« [les signaux] sont de nature :

- Phonétique ou prosodique : intonation marquant la fin d'une unité du discours, intensité vocal diminuée, voix trainante sur les dernières syllabes de l'énoncé, pause non-remplie ;
- Verbale : expressions phatiques telles que *hein ?*, *non ?*, *n'est-ce pas ?* ; marqueurs de clôture comme *quoi*, *voilà*, etc.
- Syntactico-sémantique : complétude syntactico-sémantique de l'énoncé précédant le point transitionnel. » (PEKAREK, 1994 : 65)

Cela dit, nous allons analyser le système d'alternance des tours de parole en utilisant la typologie suivante :

- **TP hétéro-sélectionné** : c'est le cas lorsque l'un des participants prend la parole à la demande d'un autre participant. En classe, l'injonction à parler vient généralement de l'enseignant. Cela peut se faire au moyen d'une question ou d'un terme d'adresse.
- **TP sollicités** : Nous parlerons de TP sollicité lorsqu'un apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant. Cela se fait généralement par un geste (lever la main) et/ou en disant « *monsieur* ». L'enseignant alloue alors la parole par un geste de la main ou de la tête ou bien en interpellant l'apprenant.
Le TP sollicité se distingue donc du TP hétéro-sélectionné par le fait que, dans le premier, le participant prend lui-même l'initiative de la parole mais cherche d'abord l'accord de l'enseignant pour parler. En revanche, le TP hétéro-sélectionné est une prise de parole d'un participant à la demande d'un autre participant.
- **TP auto-sélectionné** : le participant prend lui-même l'initiative de la parole. C'est une intervention spontanée, contrairement à l'hétéro-sélection. Nous allons distinguer plusieurs cas, à l'intérieur de cette catégorie :

- *Le changement de tour plus ou moins harmonieux* : il s'effectue au niveau d'un point de transition. Cependant, nous savons que le débat est un genre où il se crée toujours une certaine concurrence pour la prise de parole. Ceux qui désirent parler guettent une place de transition possible de manière à intervenir sans interrompre le locuteur en cours. Cela dit, ils ont tendance à se limiter à la complétude syntactico-sémantique comme indice de fin de tour. En effet, dans un débat, il est plus rare de voir les changements de tour s'effectuer à un point de transition marqué à la fois par la complétude syntactico-sémantique, l'intonation et la pause. Donc, nous considérerons comme changements de tour plus ou moins harmonieux ceux qui respectent *au moins* la complétude syntactico-sémantique.

- *Le vol de tour* : lorsque le changement de locuteur se fait en l'absence de tout marqueur de fin de tour.

- *Les interventions à fonction d'aide* : Elles peuvent survenir en l'absence de signaux de fin de tour ; mais elles ne constituent pas des vols de tour. Ce sont des interventions spontanées qui visent uniquement à aider le locuteur en place. On distingue dans cette catégorie les corrections, les « interventions de soufflage »⁹³, les « coénonciations en réparation » (JEANNERET, 1999). Voici un exemple⁹⁴ :
 - 264. J oui il a eu sa: son licence ici
 - 265. EN sa licence**
 - 266. J sa licence ~ euh :: ce qui lui manque euh :: c'est :: ses amis [...]

- *Le chevauchement coopératif* : selon V. de NUCHEZE (2001 : 71), c'est le fait de « parler en même temps que l'autre pour construire ensemble une même intervention » ; par exemple :
 - 328. C- voilà ~ mais ici non ~ ici franchement les femmes de ménage elles sont: traitées d'une façon euh: ~ ché pas elles sont dévalorisées
 - 329. ?- elles n'ont pas un respect**

⁹³ Expression que nous empruntons à BOUCHARD (1987 : 92). Celui-ci définit les « interventions de soufflage » comme des apports informatifs minimaux.

⁹⁴ Nous reviendrons en détail sur ces procédés d'aide à la production dans la section 4.6.2 : *L'étayage de soutien à la compréhension/production*.

- *La demande de répéter ou la demande de précisions* : ce type d'intervention peut également interrompre le locuteur en place. Dans notre corpus il est généralement le fait de l'enseignant qui a mal entendu (demande de répéter) ou mal compris (demande de préciser ou expliquer). Exemple : le TP 172 :

171. B- aussi l'Europe euh:: utilise la technique de la séduction ~ si vous voulez

172. EN- la technique de/

173. B- la séduction

Remarque : Nous ne tiendrons pas compte ici des signaux ou énoncés régulateurs, qui ne constituent pas à proprement parler des tours de parole. Rappelons que les signaux régulateurs interviennent dans la synchronisation interactionnelle ; ils sont « produits par l'auditeur à l'intention du locuteur afin de signaler qu'il est à l'écoute et que ses propos le font réagir » (De NUCHEZE & COLLETTA, 2002 : 179). Ils ne contribuent donc pas au développement thématique. C'est le cas des régulateurs non verbaux (hochements de tête...) ou vocaux tels que « hm » qui sont très fréquents, et qu'il est difficile d'ailleurs de transcrire systématiquement. Nous appelons *énoncés* régulateurs, les interventions, généralement courtes, qui n'ont pas d'autres fonctions que de servir d'indices d'écoute et d'engagement dans l'interaction ; par exemple, le TP 156 :

155. F- moi je suis d'accord avec Djamel ~ il faut avoir l'idée d'être euh diplômé pas de travailler ~~ il faut d'abord avoir le diplôme

156. EN- un diplôme oui

157. F- la culture c'est: c'est la première

Conformément à la typologie que nous venons d'établir, voici comment s'est réalisée la prise de parole dans le débat :

- Nous avons relevé seulement 8 TP hétéro-sélectionnés. L'enseignant a été sélectionné 4 fois et 4 apprenants ont été sélectionnés par l'enseignant. Nous n'avons pas relevé de cas où un apprenant a été sélectionné par un autre apprenant ; ce qui justifie encore une fois la place centrale de l'enseignant dans la dynamique interactionnelle.

- Les TP sollicités sont au nombre de 40. Demander la parole à l’enseignant est caractéristique d’une situation didactique – bien connue de nos apprenants – où l’enseignant figure comme celui qui gère le cadre participatif. Or celui-ci, rappelons-le, avait affirmé ne pas vouloir jouer ce rôle durant cette activité (« *ne passez pas par "monsieur"* »). Comme dirait D. COSTE, « chassez le rituel, il revient au galop » (1984 : 16).
- Toutefois, ce sont les TP auto-sélectionnés qui dominent très largement. En reprenant notre typologie, voilà comment ils se distribuent :
 - Changements de tour plus ou moins harmonieux (ils satisfont, au minimum, à la complétude syntactico-sémantique) : 438 TP
 - Vols de tour : 13
 - Interventions à fonction d’aide : 85
 - Chevauchements coopératifs : 9
 - Demandes de répéter ou préciser : 27

Tableau 11 : Modes de sélection des tours de parole dans le débat (tableau récapitulatif)

TP hétéro-sélectionnés	TP sollicités	TP auto-sélectionnés
1,29 %	6,45 %	92,26 %

Finalement, nous constatons que nous n’avons pas affaire à une activité entièrement pré-réglée, sous le contrôle total de l’enseignant, avec un déroulement interactionnel entièrement prévisible. L’analyse du mode de sélection des tours de parole a montré que la prise de parole a été laissée à l’initiative des apprenants. Ils ont pris la parole spontanément quand ils le souhaitaient. Seuls 8 tours de parole ont été hétéro-sélectionnés ; tous les autres correspondent à des auto-sélections, avec parfois un passage par l’enseignant (40 « TP sollicités »). Nous dirons donc que les apprenants ont été plutôt actifs que réactifs⁹⁵, motivés à des degrés divers par le thème du débat.

⁹⁵ Lorsque l’apprenant réagit à une sollicitation (réponse à une question de l’enseignant, par exemple).

3.4.3.3. Le rôle de l'enseignant dans le débat

Rappelons d'abord que l'enseignant a souhaité instauré une certaine liberté interactionnelle durant le débat. Les énoncés-consignes que nous avons relevés (ci-dessus, 5.2.1.1.) le montrent bien. Cependant, malgré sa volonté de donner cette liberté aux apprenants, le déroulement de l'activité demeure en partie pré-déterminée par certaines habitudes scolaires dont les apprenants sont plus ou moins imprégnés, et qui n'ont pas manqué d'émerger à travers certains de leurs comportements (s'orienter vers l'enseignant pour parler, demander la parole, récurrence du terme d'adresse « monsieur »). Il paraît inévitable aussi que la position de l'enseignant dans l'institution scolaire et les rôles qui lui sont traditionnellement dévolus, déterminent, qu'il le veuille ou non et dans une certaine mesure au moins, sa position dans l'interaction (nous avons vu la position centrale qu'il a occupée).

L'enseignant a-t-il joué le rôle de modérateur ?

Le modérateur est défini par KERBRAT-ORECCHIONI (1996 : 6) comme le « distributeur officiel de tours » ; il autorise à prendre la parole ou pas et veille à ce que chacun intervienne à un moment ou à un autre. Il est aussi celui qui ouvre et clôture le débat. Ainsi, notre enseignant, qui avait laissé l'initiative de la parole aux apprenants (« vous pouvez prendre la parole quand vous voulez », « ne passez pas par monsieur ») a quand même joué, dans une certaine mesure, le rôle de modérateur :

- C'est lui qui a ouvert et clôturé le débat ;
- Il a attribué la parole 40 fois, à la demande des apprenants (« TP sollicités ») ; voici quelques énoncés qui montrent son intervention dans la gestion des tours de parole :
 - 132. EN- laissez-le parler
 - 190. EN- oui ~ y avait quelqu'un qui voulait dire quelque chose là-bas /
 - 474. EN- attends une seconde parce que : y en a une qui parle euh : que j'attends depuis tout à l'heure ~ ensuite on revient à Amine ~ oui (DLP)
 - 507. EN- tu voulais nous dire quelque chose toi / ~ vas-y
- Même s'il a laissé l'initiative de la parole aux apprenants, quelques énoncés relevés montrent qu'il veille à ce que tout le monde intervienne :
 - 149. EN- [...] allez ~ les autres ~~ vous resteriez ici ou vous partiriez / [...]
 - 442. EN- [...] y a des gens qui ont brillé par leur silence depuis tout à l'heure

- 533. EN- [...] les autres qu'on n'a pas entendus
 - 631. EN- [...] est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire /
- C'est en ce sens aussi qu'il faut comprendre les quatre hétéro-sélections de l'enseignant ; exemples :
- 149. EN- [...] Souhila qu'est-ce que tu penses /
 - 460. EN- [...] Fatima tu veux rester toi ou partir /
- Il veille également au bon déroulement du débat par des questions de relance lorsque les élèves semblent tomber en panne d'inspiration. Nous avons en effet relevé chez l'enseignant 15 questions ou énoncés qui ont cette fonction de stimuler ou relancer le débat ; en voici deux à titre d'exemples :
- 240. EN- [...] est-ce que vous avez des immigrés dans vos familles [...] comment ils vivent / qu'est-ce qu'ils ressentent quand ils reviennent en été /
 - 433. EN- [...] qui voudrait donner son avis à propos de rester: allez

Afin de créer une bonne dynamique, avec des apprenants qui s'engagent activement dans le débat, le rôle de l'enseignant est aussi d'assurer les meilleures conditions psychologiques. La non-maitrise de l'outil de communication peut pousser certains apprenants à garder le silence, voyant leur incompétence (relative) comme menaçante pour la face. La création d'une atmosphère détendue et conviviale doit permettre de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique, et de favoriser ainsi la prise de parole. Sur ce plan, nous avons relevé de notre corpus plusieurs comportements de l'enseignant qui contribuent, à des degrés divers, à donner aux apprenants une confiance de communication en français :

- Il y a d'abord les tentatives de l'enseignant pour instaurer avec les apprenants une relation plus égalitaire (cf. 3.6.4.1.2). Cela contribue à les mettre en confiance.
- Nous avons également relevé la tendance de l'enseignant à user d'humour ; ce qui a pour effet de détendre l'atmosphère ; voici quelques exemples d'énoncés relevés du corpus :

- Ex.1** 127. H- et qu'est-ce que tu penses avoir une licence en français et ne pas se servir avec elle ~ avoir un autre travail ~ un cuisinier ou je ne sais pas [...]
128. EN- on peut lire les recettes en français déjà (*rires des étudiants*)

Ex.2 344. EN- ah ~ ah ça c'est: c'est vrai ~~ et ils sont nombreux à faire ça ~ attendre euh: de trouver une âme sœur dans un pays frère (*rires des étudiants*)

Ex.3 442. EN- oui ~ tu peux même mentir on va pas vérifier (*rires des étudiants*)

Ex.4 631. EN- est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire / ~ pour qu'il se taise à jamais (*rires des étudiants*)

- Nous avons aussi remarqué les nombreuses appréciations verbales de l'enseignant et sa façon de valoriser la participation des apprenants. Il reprend parfois leurs propos pour les mettre en valeur. Cela contribue à les encourager à s'investir davantage dans le débat. Voici quelques exemples :

Ex.2 297. EN- ah c'est très bien c'est un bon exemple

Ex.3 312 EN- Ah ~ c'est une belle réflexion ça [...]

Ex.3 559. EN- oui ~ ah c'est noble hein ~ vous avez des idées très très nobles [...]

- Il y a enfin les corrections de l'enseignant qui sont systématiquement accompagnées d'un « oui », lequel fonctionne comme un « adoucisseur », une façon de ménager la face des apprenants et de maintenir leur motivation. Exemple :

199. I- il fait des tours dans les pays arabes

200. EN- oui des tournées très bien

Le soutien de l'enseignant au niveau linguistique (corrections, interventions de soufflage), qui apparaît tout au long des interactions, vient rappeler que ce débat est subordonné à une finalité didactique, qu'il a comme enjeu l'apprentissage du français et que la relation entre l'enseignant et les participants est sous-tendue par un contrat didactique. Donc, outre les fonctions de co-communicateur et de modérateur, le soutien à l'apprentissage apparaît comme un rôle quasi-permanent de l'enseignant. Nous reviendrons plus en détail sur ces interventions à fonction d'aide dans notre dernière partie (cf. 4.5.2. *L'étayage de soutien à la compréhension/production*).

Finalement, l'enseignant doit gérer une situation complexe et en partie imprévisible.

Co-communicateur et enseignant, il doit à la fois dynamiser, maintenir la motivation, gérer la relation..., sans perdre de vue le niveau de l'apprentissage (quand intervenir sur la forme dans un débat ? comment ? etc.). N'est-ce donc pas « à la croisée de l'art et de la science » (DEVELAY, 1992 : 143)⁹⁶ que se situe le rôle de l'enseignant ?

3.4.4. La distribution de la parole dans la tâche collaborative

3.4.4.1. Configuration du réseau de communication

Pour ce travail de groupe, il n'y a pas de consigne quant à la circulation de la parole. Il n'y a pas non plus d'animateur ou modérateur qui gère la distribution des tours de parole. Les membres du groupe pouvaient intervenir à tout moment pour contribuer à la réalisation de la tâche.

De même que nous l'avons fait pour le débat, nous avons analysé l'orientation de la parole durant l'activité pour identifier les réseaux de communication qui se constituent à l'intérieur du groupe (les dyades préférentielles éventuellement). Voici les résultats en chiffres :

Tableau 12 : Réseau de communication dans la tâche collaborative

Orientation des tours de parole ⁹⁷	Nombre de tours de parole
A -----> B	40
A -----> C	71
A -----> D	10
A -----> Groupe	43
A -----> Ø ⁹⁸	4
A -----> ? ⁹⁹	0
B -----> A	41
B -----> C	39
B -----> D	12
B -----> Groupe	26
B -----> Ø	1
B -----> ?	3
C -----> A	36
	11

⁹⁶ M. DEVELAY fait référence à l'ouvrage coordonné par M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (1986) : *L'art et la science de l'enseignement*, Paris, Nathan-Labor.

⁹⁷ Nous avons remarqué qu'un tour de parole pouvait être orienté soit vers un participant, soit vers tout le groupe, soit de manière successive vers plusieurs participants.

⁹⁸ Nous utilisons ce symbole pour les interventions qui ne se présentent pas comme une parole adressée. Il s'agit de deux cas spécifiques à cette tâche de rédaction collaborative : lorsque quelqu'un pense tout haut, et lorsqu'il lit à haute voix en rédigeant.

⁹⁹ Le point d'interrogation signifie que nous n'avons pas réussi à identifier le destinataire.

C -----> B	24
C -----> D	41
C -----> Groupe	12
C -----> Ø	1
C -----> ?	
D -----> A	18
D -----> B	15
D -----> C	34
D -----> Groupe	27
D -----> Ø	0
D -----> ?	0

Voici maintenant le nombre de tours de parole orientés vers chaque membre du groupe.

Tableau 13 : Orientations des tours de parole dans la tâche collaborative

Orientations des tours de parole vers chacun des participants	Nombre de tours de parole orientés vers chacun des participants						
<table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">B</td> <td rowspan="3" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="3" style="padding-left: 10px;">-----> A</td> </tr> <tr> <td>C</td> </tr> <tr> <td>D</td> </tr> </table>	B	}	-----> A	C	D	95	
B	}			-----> A			
C							
D							
<table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">A</td> <td rowspan="3" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="3" style="padding-left: 10px;">-----> B</td> </tr> <tr> <td>C</td> </tr> <tr> <td>D</td> </tr> </table>	A	}	-----> B	C	D	66	
A	}			-----> B			
C							
D							
<table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">A</td> <td rowspan="3" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="3" style="padding-left: 10px;">-----> C</td> </tr> <tr> <td>B</td> </tr> <tr> <td>D</td> </tr> </table>	A	}	-----> C	B	D	144	
A	}			-----> C			
B							
D							
<table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">A</td> <td rowspan="3" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="3" style="padding-left: 10px;">-----> D</td> </tr> <tr> <td>B</td> </tr> <tr> <td>C</td> </tr> </table>	A	}	-----> D	B	C	46	
A	}			-----> D			
B							
C							
<table style="border: none;"> <tr> <td style="padding-right: 10px;">A</td> <td rowspan="4" style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">}</td> <td rowspan="4" style="padding-left: 10px;">-----> Groupe</td> </tr> <tr> <td>B</td> </tr> <tr> <td>C</td> </tr> <tr> <td>D</td> </tr> </table>	A	}	-----> Groupe	B	C	D	137
A	}			-----> Groupe			
B							
C							
D							

Remarquons d'abord que c'est vers C que s'oriente le plus grand nombre de tours de parole (144). Pourtant il ne détient pas le plus grand nombre de tours de parole (A : 162 ;

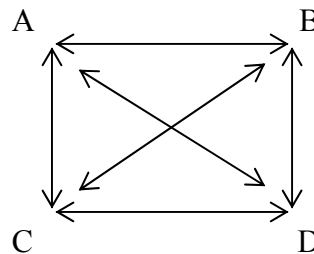
B : 119 ; **C** : 123 ; **D** : 89) ; et, par ailleurs, il n'a pas été le plus productif lorsqu'il s'agissait de proposer ou négocier le contenu du questionnaire. Cela s'explique donc par le fait qu'il a joué le rôle de rédacteur durant l'activité, et qu'il se retrouvait par conséquent au centre des échanges à chaque fois que le groupe passait à la rédaction d'une question.

Après **C**, c'est vers **A** que s'orientent le plus grand nombre de tours de parole (95). C'est également lui qui détient le plus de tours de parole (162). Ces quantifications montrent que c'est cet apprenant qui a participé le plus activement à la réalisation de la tâche.

Nous constatons aussi qu'un nombre important de tours de parole (137) est adressé à tous les membres du groupe.

Donc, contrairement au débat, nous ne pouvons pas parler, dans cette deuxième activité, de communication centralisée, même si les quantifications ont montré des différences quant à la participation ou l'implication des apprenants. Ainsi, le réseau de communication qui se configure dans la tâche collaborative peut être schématisé comme suit :

Figure 2 : réseau de communication dans la tâche collaborative



Dans le débat, l'enseignant s'était retrouvé au centre de la communication de par sa position statutaire ; à cet égard, les chiffres étaient très significatifs. En revanche, dans la tâche collaborative, il y a d'emblée une relation symétrique entre les quatre apprenants (égalité statutaire) ; cependant, l'un d'eux peut, à un moment donné, occuper une position centrale dans le réseau de communication ; et cela est lié aux deux facteurs suivants :

- Le rôle particulier que peut jouer un apprenant dans l'accomplissement de la tâche. De par sa fonction de rédacteur, **C** se retrouve au centre de la communication à chaque fois qu'il s'agit de passer à la rédaction d'une question; c'est ce qui justifie

d'ailleurs le nombre important de tours de parole orientés vers lui. Voici un extrait du corpus qui montre cette position centrale de C au moment de la rédaction :

- 45. A quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter
 ~~ avec le nouveau ~~ enseignement
- 46. C *(rédige)* quelles sont
- 47. D *(dicte)* les difficultés
- 48. A *(dicte)* que vous avez trouvées (5 sec.)
- 49. B *(dicte)* pour s'adapter

Au TP 45, A propose une phrase pour le questionnaire, qui est visiblement acceptée puisque C passe à la rédaction (TP 46). Dans les trois TP qui suivent, D, A et B s'orientent tous vers C pour lui dicter la phrase.

- Le dynamisme des participants. Il paraît évident que la communication sera davantage tournée vers celui qui participe le plus activement à l'accomplissement de la tâche. A ce titre, il pourra faire figure de leader, comme c'est souvent le cas dans les travaux de groupes.

Nous avons également constaté qu'il pouvait apparaître, au sein du groupe, des réseaux de communication parallèles ; c'est-à-dire des moments où les apprenants communiquent parallèlement en dyades. Voici le passage que nous avons relevé, correspondant à ce phénomène :

- 173. D vous insistez sur la vie: la vie de la cité universitaire ~ c'est tout
- 174. A *(dicte)* peut ~~ engendrer
- 175. B **âoued ndirou fettali âla XXX**
 ensuite on parle à la fin de XXX
- 176. C engendrer **kifach tenkteb /**
 comment ça s'écrit /
- 177. D **chkoun / la cité rakoum daïrine bezaf**
 quoi / (la cité) vous en avez déjà parlé ça suffit
- 178. C e-n **zidi**
 continue
- 179. B **bessah la cité raHa tedi gaâ ouaqutna**
 mais (la cité) prend une grande partie de notre temps
- 180. C **g oula j /**
 ou

181. A euh: j
182. D puisque nti raki fi la cité ~ ~ **bessah kayan** des gens **ouahdoukhrin** qui sont pas résidés
(*puisque tu vis dans (la cité) ~ ~ mais il y a d'autres (gens qui sont pas résidés)*)
183. C engendrer /
184. A (*dicte*) des difficultés ~ difficultés au niveau (5 sec.)

Pendant que **A** dicte à **C** une question (avec notamment une focalisation importante sur la forme), **B** et **D** sont en train de négocier le contenu prochain du questionnaire. Ces interactions en binômes sont complémentaires puisqu'elles sont orientées vers la réalisation d'une tâche commune ; elles constituent par conséquent des moments d'intense collaboration.

3.4.4.2. Système d'alternance des tours de parole dans la tâche collaborative

Nous reprenons la typologie des alternances de tours de parole que nous avons élaborée pour l'analyse du débat.

De même que pour le débat, nous avons relevé très peu de *TP hétéro-sélectionnés* (04). Il s'agit de moments où l'un des apprenants demande une information à un autre, l'amenant ainsi à prendre la parole. Seul un TP hétéro-sélectionné a été précédé d'un terme d'adresse (TP 140).

Il n'y a pas de *TP sollicité* dans cette activité, contrairement au débat qui en comportait quarante. Il s'agit, rappelons-le, du cas où un apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant. Bien évidemment, cette situation n'est plus de mise dans la tâche collaborative.

Finalement, la quasi-totalité des prises de parole correspondent à des *auto-sélections*, c'est-à-dire que les apprenants prennent eux-mêmes l'initiative de la parole ; ce qui paraît évident dans ce type d'activité. Notons cependant que nous avons considéré comme des auto-sélections les cas où des apprenants sont engagés dans un échange étendu et que leurs interventions s'enchaînent en s'interpelant mutuellement.

De même que nous l'avons fait pour le débat, nous avons distingué plusieurs cas à l'intérieur de cette catégorie (auto-sélection) :

- Les *changements de tour plus ou moins harmonieux* : ce sont les plus nombreux (413 TP). Soulignons cependant que dans ce type d'activité, les tours de parole s'enchaînent rapidement car ils sont subordonnés à la tâche que les apprenants doivent réaliser ensemble. L'action verbale reflète en quelque sorte la construction du texte qui se réalise progressivement par des propositions de phrases ou de segments, des coénonciations, des reformulations, des corrections, etc. Dans cette situation, il est plutôt rare que les changements de tour s'opèrent à un point de transition marqué à la fois par la complétude syntactico-sémantique, l'intonation et la pause. Nous avons donc considéré comme des changements de tour plus ou moins harmonieux, ceux que l'on ne peut pas considérer comme des vols de tour dans le cadre de cette activité particulière.
- Les *vols de tour* : nous en avons relevé 02, qui correspondent clairement à des interruptions du paroleur (absence de signaux de fin de tour).
- Nous avons également distingué les *interventions à fonction d'aide* qui, même si elles surviennent en l'absence de signaux de fin de tour, ne sont pas des vols de tour, mais des interventions visant à aider le locuteur en place ou à co-construire avec lui. Cette activité en comporte 66.
- Enfin, nous avons relevé 09 *chevauchements coopératifs*.

Tableau 13 : Mode de sélection des tours de parole dans la tâche collaborative.

TP hétéro-sélectionnés	TP sollicités	TP auto-sélectionnés
0,81 %	00 %	99,19 %

Commentaire :

Nous avons analysé la distribution de la parole au cours de l'activité. Cependant, il faut souligner que nous avons affaire à un type particulier de polylogue, où les interactions sont subordonnées à une tâche à accomplir collectivement. Par conséquent, lorsque A s'adresse

à **B** (*destinataire direct*¹⁰⁰) par exemple, **C** et **D** peuvent être considérés comme des *destinataires indirects*. En effet, les quatre apprenants étant réunis pour un objectif commun, toute interaction orientée vers la *régulation de l'action en cours* (VION, 2000)¹⁰¹ – en l'occurrence la rédaction du questionnaire – implique forcément l'ensemble des participants. C'est ce qui explique que lors d'un échange entre deux apprenants, un troisième peut intervenir pour contribuer à la réalisation de la tâche sans que son intervention ne soit perçue comme une « intrusion ». L'objectif commun et l'esprit de collaboration légitime, en quelque sorte, toute intervention même si l'intervenant n'a pas été sélectionné par le locuteur en place. Examinons la séquence suivante :

- 61. C est-ce que vous euh: est-ce que vous: vous trouvez l'université comme vous:: la pensez
- 62. A comme /
- 63. C comme vous la imaginez
- 64. B comme vous l'avez déjà pensé
- 65. D déjà
- 66. C déjà pensé ~ est-ce que vous:: XXXXX (7 sec.)

Au TP 61, **C** propose une phrase qui comporte une erreur. **A**, ayant perçu une incorrection lui demande, d'une certaine façon, de répéter (TP 62) ; ce que fait **C** (TP 63). Alors que cet échange s'engage entre **A** et **C**, **B** et **D** interviennent spontanément pour corriger l'énoncé de **C** (TP 64-65). Dans le cadre de ce travail collectif, cette intervention paraît pertinente et elle est ratifiée par **C**. Ainsi, ce passage montre une dynamique interactionnelle particulière où le texte à produire est interactivement co-construit. Les apprenants étant, pour ainsi dire, mis en demeure de collaborer, ils sont continuellement des destinataires (directs ou indirects) et peuvent intervenir à tout moment (auto-sélection) pour faire avancer la tâche. Finalement, la sélection des tours de parole est elle-même subordonnée à la régulation de l'action.

¹⁰⁰ Nous revenons à la distinction faite par KERBRAT-ORECCHIONI (1994 : 43) entre le *destinataire direct* et le *destinataire indirect*, lorsqu'elle traite de la circulation de la parole dans le trilogue.

¹⁰¹ Selon R. VION, la fonction de *régulation de l'action en cours* désigne l'utilisation du langage pour conduire une action : « Ainsi, les exhortations d'un entraîneur à ses joueurs engagés dans le jeu sur le terrain, les paroles échangées par deux travailleurs qui réparent conjointement une machine ou encore, la leçon de musique en présence de l'instrument, constituent autant de situations où le langage s'insère dans des séries d'actions visuo-manuelles, les structure dans leur successivité et leur donne une signification. Nous sommes ici dans le domaine des relations entre langage et travail. » (VION, 2000 : 122)

Au TP 75, C propose une phrase pour le questionnaire. A rejette cette proposition d'une façon qui peut paraître vexatoire (TP 77 et 79 : « *c'est pas une question* ») ; ce qui semble avoir porté atteinte à la face de C, puisque ce dernier rejette à son tour (TP 82) la proposition de A, alors que celle-ci paraît encore inachevée (TP 81).

3.5. DYNAMIQUE THEMATIQUE ET STRUCTURE DES ACTIVITES

A ce niveau, notre but est d'analyser la part prise par chaque participant à la dynamique thématique de l'interaction (introduction et développement des thèmes). Sur ce plan, il sera intéressant de voir quels sont ceux qui jouent un rôle actif dans le guidage thématique, en initiant de nouveaux thèmes, et ceux qui, au contraire, se cantonnent dans une position plus réactive.

Le thème sera également utilisé comme critère pour dégager la structure des activités. En effet, un mouvement thématique comme l'initiation d'un thème (ou sous-thème par rapport au thème général) peut avoir une fonction structurante et servir de base pour un découpage de l'activité interactionnelle en unités plus large que l'intervention (suivant les écoles d'analyse du discours ou de la conversation, on parle d'« échange », de « séquence », etc.).

Nous pouvons donc parler d'*organisation thématico-structurale* puisque l'analyse de l'organisation thématique va permettre finalement de mettre en évidence les mouvements successifs qui organisent chaque activité.

3.5.1. Organisation thématico-structurale du débat

3.5.1.1. Délimitation des unités structurantes

La recherche sur les interactions – aussi bien dans le champ de l'analyse conversationnelle que dans celui de l'analyse du discours – a cherché à mettre en évidence l'organisation des interactions, notamment par la délimitation d'unités conversationnelles pertinentes.

En analyse conversationnelle (SACKS *et al.*, 1974), la question a davantage été traitée sous l'angle de la *séquentialité* ; c'est-à-dire que l'on s'est principalement intéressé aux règles d'alternance des tours de parole, les interactions étant conçues comme des conduites ordonnées. Par ailleurs, on considère que toute interaction est, en règle générale, décomposable en trois parties : l'ouverture, le corps et la clôture ; ce qui correspond à son organisation globale¹⁰³.

En analyse du discours, la référence majeure est l'Ecole de Genève qui, pour rendre compte de l'organisation structurale des interactions, a proposée le *modèle en rangs* (notamment ROULET *et al.*, 1985). Ce modèle conçoit l'interaction comme organisée à partir d'un ensemble d'unités hiérarchisées. On compte généralement cinq unités ou rangs, que nous allons définir succinctement, de la plus petite à la plus complexe :

- *L'acte de langage* : c'est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle (AUSTIN, 1970).
- *L'intervention* : c'est la plus petite unité monologique ; elle correspond à la prise de parole d'une personne. Les interventions sont classées en trois catégories : initiative (ouvre l'échange et appelle une réponse), réactive (réponse ou réaction à l'intervention initiative) et évaluative¹⁰⁴.
- *L'échange* : c'est la plus petite unité dialogale. Il doit comporter au minimum deux interventions (une initiative et une réactive). Lorsqu'un échange se réduit à un seul acte, on dit qu'il est *tronqué* ; c'est le cas lorsqu'une intervention initiative n'entraîne aucune réaction chez le(s) destinataire(s).
- *La séquence* : elle est constituée d'une suite d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique (relatifs à un thème) et/ou pragmatique (relatifs à un but ou une tâche).
- *L'incursion* (appelée *rencontre* par GOFFMAN et *interaction* par KERBRAT-ORECCHIONI) : elle est définie comme « une interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (ROULET *et al.*, 1985 : 23).

L'application parfaite de cette théorie des rangs à notre débat, pour y retrouver les

¹⁰³ En analyse conversationnelle, on parle *d'organisation globale* par opposition à l'*organisation locale*. Cette dernière concerne les règles d'alternance des tours de parole.

¹⁰⁴ L'intervention « évaluative » peut avoir plusieurs fonctions : porter un jugement sur l'intervention réactive, l'entériner, ou avoir simplement la valeur d'« accusé de réception » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001).

différentes unités clairement emboîtées les unes dans les autres, est une entreprise désespérée. La segmentation en unités se heurte à beaucoup de difficultés : le passage d'une unité à l'autre n'est pas toujours clairement marqué et le nombre de participants complique davantage l'analyse.

Nous n'allons donc pas procéder à une analyse exhaustive des données thématico-structurales. Il s'agira principalement d'identifier, dans le flux conversationnel, les mouvements ou les points de guidage thématique qui structurent l'activité.

A partir de l'observation empirique de notre débat, voici les unités retenues pour notre analyse :

– **L'intervention** : c'est la prise de parole d'un participant. Elle correspond pour nous au tour de parole numéroté de la transcription. Remarquons que dans un polylogue, une intervention peut ne pas donner lieu à une réaction. Elle peut même ne pas être écoutée (c'est ce qui peut arriver lorsque plusieurs participants réagissent en même temps).

– **L'échange** : c'est l'unité principale que nous allons utiliser pour décrire l'organisation thématico-structurale de notre activité. Un seul aspect thématique est développé dans un échange par plusieurs locuteurs.

Dans notre débat, l'échange est loin de se limiter à la structure canonique à deux ou trois interventions (initiative-réactive-(évaluative)). Généralement, l'intervention initiative ouvre une sorte de négociation entre les participants et l'échange s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions ; on parle dans ce cas d'*échange étendu* ou *macro-échange* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 : 63) ; ce qui semble tout à fait normal pour ce genre d'interaction où il s'agit de prendre position, s'opposer, convaincre, négocier le sens... Un échange à deux ou trois interventions apparaît plutôt dans notre cas comme un échange tronqué, c'est-à-dire une tentative pour lancer le débat a suscité très peu de réactions dans le groupe.

En fait, la notion d'échange a été, à l'origine, définie en référence à des situations d'interaction relativement simples. Dès que l'on a affaire à des interactions complexes, avec plus de deux locuteurs, la structure de l'échange à deux ou trois constituants n'est plus de mise. Par rapport à de telles situations, R. VION affirme :

« Dans ces conditions, le concept d'échange n'est à coup sûr validé et utile que dans les situations où il a vu le jour : (a) les dialogues à deux intervenants ; (b) les

fragments interactifs rudimentaires se ramenant tous au modèle stimulus-réponse, fragments pouvant constituer une interaction ultra-brève ou rentrer dans une interaction plus vaste sans perdre pour autant leur caractère d'univers clos.» (VION, 2000 : 167)

La difficulté majeure réside dans la segmentation de notre débat en échanges. En effet, dans ce genre d'interaction où les apprenants pouvaient intervenir librement et à tout moment (ce qui se rapproche de la conversation familière), les frontières entre les échanges ne sont pas toujours clairement tracées. D'une manière générale, on dit qu'« il y a échange à partir du moment où un certain nombre de personnes enchainent leurs interventions en s'interpellant mutuellement. Un échange reste sous l'emprise d'une intervention initiative unique, suscitant une série d'interventions réactives » (DELAMOTTE-LEGRAND, 1995 : 399). Mais une intervention peut être à la fois réactive et initiative, en ce sens qu'elle se rapporte à ce qui précède et détermine aussi ce qui suit ; si bien que, souvent, on passe insensiblement d'un échange à un autre. Pour surmonter la difficulté, nous avons utilisé ce que KERBRAT-ORECCHIONI appelle le principe de *dépendance relative* (2001 : 64). Ainsi, selon l'auteur, « on dira que Il ouvre un nouvel échange si son caractère initiatif *l'emporte nettement* sur son caractère réactif, c'est-à-dire s'il détermine *plus* ce qui suit qu'il n'est déterminé par ce qui précède » (*ibid.* : 64).

– La séquence : il n'a pas été possible, dans notre débat, de regrouper systématiquement des suites d'échanges en séquences sur la base d'une forte cohérence sémantique. Nous signalerons toutefois les groupes d'échanges qui constituent des séquences (blocs thématiques).

Finalement, c'est l'échange, généralement étendu, qui nous est apparu comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de la progression du débat et de son organisation thématico-structurale.

Nous utiliserons l'expression *thème général* pour désigner le sujet du débat qui a été proposé d'entrée de jeu par l'enseignant (tour de parole n°1) et autour duquel gravitent tous les échanges, c'est-à-dire l'immigration et la fuite des cerveaux. Par ailleurs, nous appellerons *bloc thématique*, un contenu qui occupe toute une séquence, c'est-à-dire une

suite d'échanges. Enfin, nous parlerons de *sous-thème* pour désigner le contenu d'un échange.

Le tableau qui suit constitue une synthèse de notre analyse du débat en échanges¹⁰⁵.

Tableau 14 : Organisation thématico-structurale du débat : analyse en échanges

Echanges	Position en fonction des TP	Nombre de TP dans l'échange	Participant ayant initié l'échange	Nombre de participants à l'échange	Thème de l'échange	Regroupement de blocs d'échanges en séquences (éventuellement)
1.	TP 4 à 15	14	K	2 (K, EN)	L'immigration, conséquence d'un échec ?	Immigrations et problèmes socio-économiques.
2.	18 à 33	16	M	2 (M, EN)	Les problèmes du pays (notamment le chômage) poussent les gens à partir.	
3.	34 à 51	18	B	5 (B, EN, D, M, C)	Problèmes socio-économiques du pays d'origine.	
4.	52 à 58	7	O	2 (O, EN)	Les fausses représentations sur l'étranger ; beaucoup rencontrent des problèmes là-bas aussi.	
5.	59 à 61	3	M	2 (M, EN)	Les cerveaux par opposition aux chômeurs qui immigreront.	
6.	62 à 71	10	H	4 (H, M, EN, K)	Inutilité des études en Algérie, pas de débouchés, pas d'avenir.	
7.	72 à 86	15	EN	4 (EN, O, K, C)	Les fausses représentations ; on idéalise souvent le pays d'accueil.	
8.	87 à 99	11	M	4 (M, EN, L, G)	Les côtés positifs là-bas ¹⁰⁶ , les aspects négatifs ici.	
9.	100 à 101	2	M	2 (M, K)	Pour réussir ici, il faut être riche ou « pistonné ».	

¹⁰⁵ Les tours de parole 1 à 3, absents de ce tableau, correspondent à l'ouverture du débat : l'enseignant installe le thème général et lance le débat.

¹⁰⁶ Pour abrégé, « ici » et « là-bas » désignent respectivement le pays d'origine et le pays d'accueil.

10.	103 à 104	2	N	2 (N, EN)	Les cerveaux partent parce qu'ils trouvent des conditions plus favorables.	
11.	105 à 108	4	B	2 (B, EN)	Le cas d'un diplômé qui travaille comme éboueur en Algérie.	Le diplômé face au chômage. Inutilité des études ?
12.	109 à 132	24	H	5 (H, EN, K, B, N)	Diplôme et travail. Inutilité, intérêt des études.	
13.	133 à 142	10	J	4 (J, EN, B, M)	Valorisation du travail et gain matériel, versus valorisation de la culture et de l'intellectuel.	Valorisation des études et de l'intellectuel.
14.	143 à 148	6	EN	3 (EN, J, K)	Est-ce le fait de ne pas valoriser l'intellectuel qui a poussé les médecins à fuir ?	
15.	149 à 154	6	EN	2 (EN, I)	Demande l'avis d'un apprenant : vous partiriez ou vous resteriez ?	
16.	155 à 161	7	F	4 (F, EN, C, J)	Le diplôme, la culture passent avant le travail.	
17.	162 à 170	9	EN	3 (EN, G, M)	Raisons ou prétextes pour partir ?	
18.	171 à 180	10	B	2 (B, EN)	L'Europe « séduit ».	
19.	181 à 187	7	F	3 (F, EN, C)	L'amour du pays, un facteur déterminant.	
20.	188 à 214	26	J	6 (J, EN, G, I, K, N, M)	Partir pour développer des compétences et revenir pour construire ici.	
21.	214 à 219	6	M	3 (M, K, EN)	Les Algériens n'acceptent pas n'importe quelle profession.	Dévalorisation de certaines professions.
22.	220 à 240	21	E	3 (E, EN, M)	La société dévalorise certaines professions ; le cas de la psychiatrie.	
23.	240 à 245	6	EN	2 (EN, K)	« est-ce que vous avez dans vos familles des exemples d'immigrés ? ».	Exemples de personnes qui ont immigré.
24.	246 à 249	4	M	2 (M, EN)	Le cas d'une cousine qui travaille durement.	

25.	250 à 254	5	B	2 (B, EN)	L'exemple d'une cousine qui a une pension.	
26.	255 à 258	4	M	4 (M, EN)	L'exemple d'une cousine qui vend des fleurs à Paris, chose qu'elle ne peut pas faire en Algérie.	
27.	258 à 261	4	EN	3 (EN, I, C)	Offrir/acheter des fleurs en Algérie.	
28.	262 à 267	6	J	2 (J, EN)	L'exemple d'un frère qui termine ses études en France.	
29.	268 à 278	11	C	3 (C, M, EN)	En France, il y a plus de possibilités pour faire des formations professionnelles.	La formation professionnelle
30.	279 à 286	8	M	5 (M, EN, B, C, N)	La formation professionnelle en Algérie.	
31.	287 à 293	7	EN	3 (EN, M, B)	Difficulté et motivation.	
32.	294 à 302	9	I	4 (I, EN, M, J)	Valeur de l'argent, valeur du travail.	
33.	304 à 310	7	M	2 (M, EN)	Mise en cause de certains phénomènes comme la corruption.	
34.	311 à 319	9	K	3 (K, EN, M)	Tendance à courir vers le « côté matériel ».	
35.	320 à 325	5	F	2 (F, EN)	Le chômage n'est qu'un prétexte. L'Algérie offre des possibilités. Il faut se contenter.	
36.	326 à 334	9	C	2 (C, EN)	Situation de la femme de ménage en France et en Algérie.	
37.	337 à 344	8	L	2 (L, EN)	Le cas d'un cousin qui a gâché sa vie à cause de cette idée d'immigration.	Exemples de personnes qui ont immigré.
38.	345 à 346	2	N	2 (N, EN)	Le cas d'un cousin qui a immigré après s'être marié avec une immigrée.	
39.	347 à 352	6	M	2 (M, EN)	L'Algérien et le mariage. Gérer une situation familiale.	
40.	353 à 356	4	M	2 (M, EN)	Le cas d'un cousin architecte.	
41.	357 à 365	9	B	4 (B, I, K, J, EN)	L'Algérien accepte n'importe quel boulot là-bas. Il y a plus de facilités.	

42.	366 à 368	3	K	2 (K, EN)	La valeur de la monnaie, un facteur déterminant.	
43.	369 à 372	4	J	2 (J, EN)	Les problèmes rencontrés poussent les gens à partir. Ils pensent réussir là-bas.	
44.	373 à 374	2	J	2 (J, EN)	Immigration sélective.	
45.	375 à 381	7	G	2 (G, EN)	L'exemple d'un oncle parti à Damas.	
46.	382 à 395	14	K	5 (K, M, EN, E, D)	Le côté religion : chrétiens et musulmans.	
47.	396 à 408	13	G	4 (G, EN, K, C)	Suppression de la matière sciences islamiques dans le secondaire algérien.	
48.	408 à 411	4	EN	2 (EN, K)	Qui voudrait partir et pour quelle(s) raison(s) ? (question de relance)	
49.	412 à 414	3	EN	2 (EN, K)	Le savoir, la science comme motif pour partir.	
50.	415 à 416	2	L	2 (L, EN)	Point de vue personnel : rester ici.	Points de vue personnels d'étudiants (partir ou rester)
51.	417 à 424	8	J	4 (J, EN, C, M)	Point de vue personnel : désir partir car meilleures conditions pour terminer les études.	
52.	425	1 (tronqué)	B	1 (B)	Point de vue personnel : désir de rester ici, sentiment d'être à l'aise.	
53.	426 à 428	3	F	2 (F, EN)	L'immigration est devenue une mode ; le chômage n'est qu'un prétexte.	
54.	429 à 431	3	D	2 (D, EN)	Pour ceux qui se spécialisent en français, il est préférable d'aller en France.	
55.	432 à 433	2	K	2 (K, EN)	La francophonie	
56.	433 à 434	2	EN	2 (EN, I)	Qui voudrait rester ?	
57.	435 à 442	8	M	2 (M, EN)	Point de vue personnel : désir partir	
58.	443 à 450	8	M	3 (M, EN, K)	Avoir un but dans la vie	
59.	451	1 (tronqué)	EN	1 (EN)	Question (êtes-vous d'accord avec elle ?)	

60.	452 à 460	8	D	3 (D, EN, N)	L'exemple d'un licencié en psychologie parti en France.	
61.	460 à 470	11	EN	3 (EN, A, E)	Demande l'opinion d'une étudiante.	
62.	475 à 484	10	P	2 (P, EN)	Là-bas, on ne sait pas ce qui nous attend.	
63.	485 à 490	6	M	2 (M, EN)	Vivre une aventure.	
64.	491 à 502	12	H	4 (H, EN, B, K)	Récit d'une réussite en Algérie.	
65.	503 à 506	4	J	3 (J, EN, M)	Quels que soient notre but là-bas, on sera toujours des étrangers.	
66.	508 à 519	12	A	3 (A, EN, J)	Plusieurs problèmes du pays ont été évoqués mais le vrai problème est peut-être en nous.	
67.	520 à 525	6	L	3 (L, EN, J)	Le problème, c'est qu'on s'intéresse plus au côté matériel de la vie.	
68.	526 à 527	2	K	2 (K, EN)	Le savoir-vivre.	
69.	528 à 529	2	M	2 (M, EN)	Choix de la licence de français et projet personnel.	
70.	529 à 533	5	EN	2 (EN, J)	Choix de la filière et vocation.	
71.	533 à 537	5	EN	3 (EN, L, M)	Il faut partir pour voir la réalité de l'immigration.	L'intérêt de partir pour mieux comprendre la réalité de l'immigration.
72.	537 à 552	16	M	3 (M, EN, G)	Découvrir la réalité de l'immigration et sensibiliser les autres.	
73.	553 à 556	4	J	3 (J, EN, E)	Projet personnel de partir et revenir travailler ici.	
74.	558 à 561	3	N	3 (N, EN, J)	Il faut revenir faire quelque chose pour l'Algérie qui nous a instruits gratuitement.	
75.	561 à 573	13	EN	2 (EN, J)	Echange sur le développement de la compétence à parler en français de J.	
76.	574 à 579	6	F	2 (F, EN)	Demande à l'enseignant l'autorisation de lui poser une question.	

77.	580 à 585	6	F	3 (F, EN, B)	Demande à l'enseignant pourquoi il ne part pas travailler à l'étranger.	
78.	586 à 591	6	F	2 (F, EN)	Si tous les cerveaux décidaient de rester, l'Algérie serait meilleure.	
79.	591 à 599	9	EN	2 (EN, B)	Apprendre le français en Algérie.	
80.	600 à 609	10	G	2 (G, EN)	Ceux qui immigreront doivent penser à leurs enfants (plan culturel).	Problèmes culturels de l'immigration.
81.	610 à 621	12	M	3 (M, EN, J)	Ceux qui immigreront vont-ils perdre certaines valeurs, certains principes ?	
82.	622 à 631	10	G	2 (G, EN)	L'influence du milieu sur les enfants.	
83.	634 à 639	6	L	3 (L, EN, K)	On a tous cette curiosité d'aller là-bas, voir un autre monde.	

Remarques : certains tours de parole sont à cheval sur deux échanges. Il s'agit de tours complexes comportant à la fois une partie réactive et une partie initiative. Ainsi, ils peuvent à la fois enchaîner sur une thématique et en ouvrir une autre.

Par ailleurs, nous n'avons pas mentionné dans notre tableau quatre échanges brefs relatifs à une demande/attribution de la parole, étant donné qu'ils ne participent pas à la progression thématique.

L'analyse a abouti à une segmentation du débat en 83 échanges. La longueur moyenne des échanges est de 7,57 interventions (tours de parole). Ils peuvent être parfois très étendus (quatre échanges dépassent 15 interventions) ou, au contraire, réduits à deux voire à une seule intervention (nous avons relevé deux échanges tronqués). Quelle que soit la longueur de l'échange, les interventions qu'il comporte restent toujours, rappelons-le, sous la dépendance d'une intervention initiative unique. Celle-ci, introduisant un sous-thème, va susciter des réactions qui peuvent être multiples et variées : développer ce qui a été dit, expliciter, faire une contre proposition, commenter, évaluer, demander de préciser ou de clarifier, etc. C'est ainsi que s'ouvre une sorte de négociation autour du sous-thème, à laquelle peuvent être mêlés plusieurs participants. L'interaction se poursuit jusqu'à ce

qu'une intervention initie un nouveau sous-thème et sert de point d'ancrage à un nouvel échange. C'est globalement de cette façon, que se construit et progresse la dynamique thématique du débat.

Une intervention initiative constitue un point de guidage thématique. L'intervenant y apporte un nouvel élément (sous-thème) qui fera l'objet de réactions ou développements de la part des autres intervenants, lui donnant ainsi une place dans l'interaction et constituant, avec lui, un échange. Il est donc clair que dans l'interaction, « la progression thématique [...] est le résultat d'une collaboration entre les participants ». (TRAVERSO, 1999 : 38)

Nous allons, à titre d'exemple, observer un extrait du débat, qui comporte une suite de deux échanges :

149. EN **allez ~ les autres ~ vous resteriez ici ou vous partiriez / ~ Souhila qu'est-ce tu penses /**
150. I moi je préfère que je reste ici
151. EN rester ici /
152. I oui
153. EN même si on trouve pas de travail /
154. I même si on trouve pas de travail
155. F **moi je suis d'accord avec Djamel ~ il faut avoir l'idée d'être euh diplômé pas de travailler ~ il faut d'abord avoir le diplôme**
156. EN un diplôme oui
157. F la culture c'est: c'est la première
158. C moi je pense qu'il faut penser aux deux ~ parce que on va pas vivre sans:: ~ ça veut dire t'as une culture ou bien:: mais t'as pas de travail ~ comment tu vas faire [EN- oui] il faut penser à:: [EN- ah oui] bien sur
159. EN on ne peut pas se nourrir que de culture
160. C voilà
161. J oui mais:: ce que je voulais dire c'est:: lorsqu'on a:: le temps vide ou bien:: les moments de vacances de trois mois et tout ~ on peut travailler chercher un travail ~ mais: faut pas:: dire que: tant que je j'ai un niveau et j'ai pas un travail

Nous avons bien dans cet extrait deux échanges, chacun comportant une série d'interventions qui restent toutes sous l'emprise d'une intervention initiative unique (que nous avons mise en gras).

Au TP 149, la question de l'enseignant (EN) en direction d'une participante (I), initie un nouvel échange, qui se prolonge jusqu'au TP 154, et qui ne fait intervenir que ces deux participants. Cette intervention initiative montre que celui qui introduit un (sous)-thème, et a fortiori par une question, contrôle le discours et la progression de l'interaction. L'apprenante I reste entièrement dans une position réactive.

Au TP 155, F ouvre un autre échange qui rompt nettement avec le précédent au niveau du contenu. En fait, F reprend une idée développée par un autre participant (J) au TP 133 (le diplôme, la culture passent avant le travail). L'intervention initiative de F donne lieu à plusieurs réactions et fait intervenir trois autres participants (EN, C, J) : C présente une contre-proposition (*il faut penser aux deux : culture et travail*), EN s'oppose aussi à l'opinion exprimée (« *on ne peut pas se nourrir que de culture* ») et J réagit en explicitant l'idée qu'il avait développée au TP 133. Le TP 156 de l'enseignant semble n'avoir qu'une fonction phatique. Nous avons donc un seul aspect thématique qui est élaboré coopérativement par des locuteurs successifs.

3.5.1.2. Le développement thématique dans le débat

Nous constatons que la quasi-totalité des sous-thèmes développés dans les échanges ont respecté le cadre thématique général du débat, annoncé par l'enseignant au début de l'activité. Ils portaient notamment sur les problèmes socio-économiques qui poussent les gens à partir, sur la position personnelle des participants vis-à-vis de l'immigration, ainsi que sur des cas particuliers d'immigrés. Nous avons toutefois relevé quelques échanges qui constituent des digressions ou ruptures très nettes par rapport à ce thème général : les échanges 27, 39, 47 et 75. Deux de ces ruptures sont marquées linguistiquement :

- Au niveau de l'échange 47, lorsque les apprenants parlent de la suppression de la matière sciences islamiques dans le secondaire, nous avons relevé cette expression de l'enseignant : « *bon d'accord mais là c'est un autre débat* ».
- A l'échange 75, lorsque l'enseignant interroge un apprenant sur l'amélioration de son parler en français, il affirme : « *est-ce que je peux poser à Djamel Eddine une petite question qui peut-être n'a rien à voir avec notre débat* ».

Concernant l'enchaînement des échanges, nous avons constaté que le passage d'un échange à un autre se réalise généralement suivant deux modes différents :

- Soit le nouvel échange se construit sur la base d'un élément de l'échange précédent (reprise ou focalisation sur un aspect) ; et dans ce cas là, l'interaction progresse par des glissements thématiques plus ou moins perceptibles ;
- soit son contenu entre en rupture avec l'échange précédent, mais reste inscrit dans le cadre thématique global du débat.

Lorsque nous avons remarqué une forte cohérence sémantique entre des échanges, nous les avons regroupés en séquences (voir tableau).

Le passage d'un échange à un autre (ou d'un sous-thème à un autre) est rarement explicite (marquage linguistique) ; ce qui, évidemment, a rendu l'analyse plus difficile. En effet, nous n'avons repéré que quelques procédures qui marquent la frontière d'un nouvel échange et le passage à un nouveau sous-thème. C'est le cas de certains énoncés :

- « *en ce qui concerne la réussite* » (TP 18)
- « *nous avons parlé de problèmes plusieurs de choses mais:: oublions de parler de l'idée [...]* » (TP 508)
- « *est-ce que je peux poser à Djamel eddine une petite question qui peut-être n'a rien à voir avec notre débat* » (TP 561)
- « *monsieur je veux vous poser une question* » (TP 574)

C'est aussi le cas des questions posées par l'enseignant et qui ont généralement pour but de relancer le débat (les TP 78, 143, 149, 162, 433, 451 et 460) ; par exemple le TP 143 : « *est-ce que vous pensez que ça peut être c'est peut-être ça les raisons qui ont poussé les: nos médecins à: fuir et s'installer ailleurs /* »

3.5.1.3. Le guidage thématique dans le débat

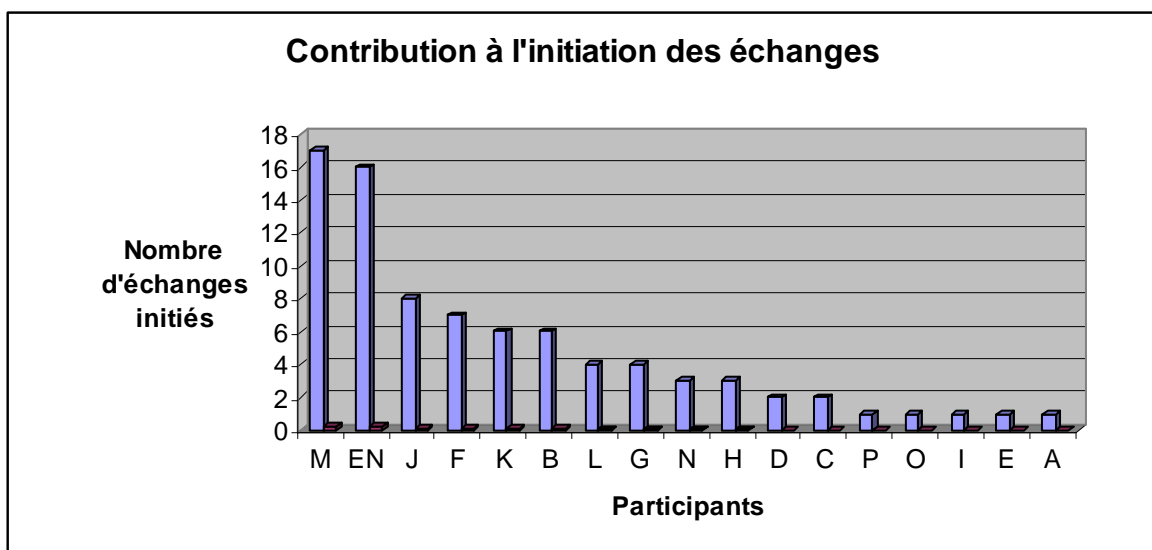
En nous appuyant sur notre tableau de synthèse, nous allons maintenant examiner la contribution de chaque participant à la dynamique thématique du débat. Nous considérons que celui qui initie un échange intervient dans le guidage thématique.

Le tableau ci-dessous fait apparaître le nombre d'échanges initiés par chaque participant :

Tableau 15 : Nombre d'échanges initiés par chaque participant au débat

Participants	Nombre d'échanges initiés	Taux
M	17	20,48 %
Enseignant (EN)	16	19,27 %
J	8	9,63 %
F	7	8,43 %
K	6	7,22 %
B	6	7,22 %
L	4	4,82 %
G	4	4,82 %
N	3	3,61 %
H	3	3,61 %
D	2	2,41 %
C	2	2,41 %
P	1	1,20 %
O	1	1,20 %
I	1	1,20 %
E	1	1,20 %
A	1	1,20 %

Représentation graphique :



Remarquons tout d'abord que l'enseignant n'a pas le monopole du guidage thématique. Certes, il est celui qui a introduit le thème général du débat (ouverture) et il a initié une partie relativement importante des échanges (19,27 %) ; cependant 80,73 % des échanges ont été initiés par les apprenants. Nous sommes donc en présence d'une activité didactique qui a permis aux apprenants d'intervenir dans une large mesure dans le guidage thématique. Beaucoup d'initiative leur est laissée sur ce plan.

Nous pouvons affirmer que ce débat rompt avec certaines activités de classe où l'enseignant détermine entièrement la structure thématique, et où domine le schéma initiative-réplique-évaluation (SINCLAIR & COULTHARD, 1975). En effet, il ne s'agit pas, dans notre cas, d'une activité didactique où l'enseignant conduit (par des questions) les apprenants vers des réponses qu'il attend, les enfermant ainsi dans un rôle uniquement réactif. Bien au contraire, ils ont participé activement à la dynamique thématique du débat.

Sur le plan de la relation interpersonnelle, cette participation à l'initiation des échanges et au guidage thématique a placé les apprenants dans une position haute. Comme l'affirme S. PEKAREK (1994 : 83),

« Le guidage thématique constitue peut-être le moyen le plus puissant pour dominer la conversation : celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et ainsi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur. Les initiatives confèrent une supériorité interactionnelle à leur responsable : elles sont des moyens de contrôler la conversation, en particulier si effectuées sous forme de questions, en ce qu'elles imposent un cadre contraignant pour le locuteur suivant. ».

Notre tableau montre également des différences entre les apprenants quant à leur contribution à l'initiation des échanges. **M** s'est distingué en introduisant 20,48 % des échanges (c'est le même apprenant qui a le plus de tours de parole après l'enseignant). La part des autres apprenants varie entre 9,63 % et 1,20 % des échanges initiés. Ainsi, de même que nous avons relevé des différences quant au nombre de tours de parole de chacun, nous constatons maintenant que certains participent plus activement que d'autres au maniement des thèmes.

Pour finir, remarquons que l'enseignant, même s'il n'initie que 19,27 % des échanges, participe néanmoins à 97,59 % d'entre eux (il n'est pas impliqué dans deux échanges

seulement). Cette analyse en échanges confirme encore une fois sa position centrale dans l'interaction.

3.5.2. Organisation thématico-structurale de la tâche collaborative

3.5.2.1. Délimitation des unités structurantes

L'organisation thématico-structurale de notre deuxième activité diffère nettement de celle du débat. En effet, dans une interaction à visée fonctionnelle, la progression et l'organisation des échanges dépendent de la nature de la tâche à accomplir. Dans notre tâche de rédaction collaborative, les interactions entre les quatre apprenants reflètent le processus de co-construction du texte, en l'occurrence le questionnaire. Dans ce sens, U. DAUSENDSCHÖN-GAY et U. KRAFFT affirment que « les activités conversationnelles sont [...] des contributions à la rédaction, et l'organisation de la conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel » (1995 : 366). Il s'agit donc de trouver des régularités dans la progression de ces interactions de travail ; et de déterminer l'(les) unité(s) la(les) plus pertinente(s) pour rendre compte de leur organisation thématico-structurale.

Nous avons remarqué que le déroulement des interactions suivait un schéma assez régulier correspondant à la construction du type de texte particulier qu'est le questionnaire. L'élément qui a joué un rôle essentiel dans la dynamique des interactions et dans leur organisation thématico-structurale, est la *proposition d'une question* pour le questionnaire. Cet acte conversationnel, récurrent tout au long de l'activité, nous servira donc de base pour notre analyse. Il a une fonction structurante dans la mesure où il permet un découpage en unités interactionnelles permettant la marche de l'interaction. Il joue également un rôle important dans la dynamique thématique car chaque proposition de question peut être considérée comme un point de guidage thématique.

La proposition d'une question est un acte prototypique de ce type de tâche. Le questionnaire progresse grâce aux questions proposées par les membres du groupe. Il s'agit bien d'une « proposition » car, dans le cadre de ce travail collectif, lorsque l'un des apprenants verbalise un nouveau contenu pour l'élaboration du questionnaire, il apporte

une information qui se présente toujours comme une suggestion. Celle-ci est donc soumise explicitement ou implicitement à une évaluation de la part du reste du groupe ; par conséquent, plusieurs types de réactions peuvent se présenter¹⁰⁷ :

- la proposition peut être d'emblée validée ;
- la proposition peut être d'emblée rejetée ;
- la proposition peut ouvrir un échange plus étendu où elle sera négociée ou développée par des reformulations, expansions... jusqu'à aboutir à une forme finale qui sera soit validée soit abandonnée si elle ne satisfait toujours pas le groupe. Dans le cas où elle est validée, il y a passage à la rédaction.

La proposition d'une question est donc un acte conversationnel (qui se confond généralement avec le tour de parole) qui initie un échange.

Cependant, il est possible qu'un participant n'arrive pas à achever sa proposition. Dans ce cas, le tour se termine souvent par des marques d'hésitation, des allongements de voyelles ou des pauses pleines (*euuuuh*) qui témoignent d'une pensée en marche, d'une formulation qui se cherche. Cette proposition inachevée est généralement interprétée, dans le cadre de ce travail collectif, comme une invitation à une « complétion »¹⁰⁸. L'extrait suivant illustre ce phénomène :

67. B est-ce que vous avez trouvé ~ **choufi Hadi katbi** ~ est-ce que vous avez trouvé
regarde celle-là écrit
une difficulté euh: au niveau euh:
68. C universitaire /
69. B au niveau universitaire

Les marques d'hésitation de **B** amène **C** à compléter son énoncé de manière suggestive (intonation montante). **B** ratifie au TP 39.

¹⁰⁷ C. DEJEAN-THIRCUIR (2004), dans une recherche sur les modalités de collaboration entre pairs pour la rédaction collective d'un récit, a établi une typologie des « modalités de réalisation d'une activité d'élaboration de contenu » dans laquelle elle distingue :

- « - La proposition validée ;
- La proposition rejetée ;
- La proposition négociée ;
- La proposition co-énoncée ;
- La proposition co-élaborée ;
- La proposition imposée. » (2004 : 158)

¹⁰⁸ La « complétion » (De NUCHEZE, 2001) est le fait de compléter l'intervention d'autrui.

Il nous paraît impossible d'appliquer aux interactions polylogales de cette activité une *analyse en rangs* (cf. 3.5.1.1) pour y retrouver, clairement emboîtés les uns dans les autres, les différents constituants de l'interaction : acte de langage > intervention > échange > séquence > incursion (suivant le modèle de l'Ecole de Genève : ROULET *et al.*, 1981). Nous avons donc opté pour la solution suivante : l'échange sera l'unité de base pour décrire l'organisation thématique-structurale de cette activité ; et nous avons distingué trois types d'échanges sur la base d'un *critère actionnel*¹⁰⁹ :

1) l'échange **négociation**¹¹⁰ **et/ou co-construction**¹¹¹ d'une question (à partir d'une proposition de départ).

Cet échange, plus ou moins *étendu*¹¹², est toujours initié par la proposition d'une question (intervention initiative) émise par l'un des participants. Les interactions qui sont suscitées peuvent être globalement classées en deux types :

- *Négociations du contenu d'une proposition*. Nous regroupons dans cette catégorie les actes tels que :
 - exprimer l'accord ou le désaccord ;
 - commenter, évaluer la pertinence d'une proposition ;
 - (demander de) préciser, clarifier une proposition ;
 - Justifier, défendre une proposition ;
 - Etc.

¹⁰⁹ V. de NUCHEZE (2001 : 86) oppose critère thématique et critère actionnel ; ce dernier correspond à la question : que font les interactants ? Tandis que le critère thématique correspond à la question : de quoi ça parle ?

¹¹⁰ La notion de « négociation » n'est pas entendue ici au sens large que lui donnent certains analystes du discours (E. ROULET, 1985 notamment) qui la définissent comme « tous les procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants » (KERBRAT-ORECCHIONI, in CHARAUDEAU et MAINGUENEAU, 2002 : 309). Nous l'utilisons dans son sens plus restreint selon lequel il faut entendre par négociation « ce qui se passe, au cours de cette co-construction, dans les cas où affleurent des désaccords. La négociation dans le sens adopté ici est un mode de traitement des désaccords » (TRAVERSO, 1999 : 74).

¹¹¹ On considère qu'une question est « co-construite » lorsqu'elle est construite à partir des interventions de plusieurs participants, chacun contribuant à sa mise au point. La co-construction englobe les phénomènes de « co-énonciation » (JEANNERET, 1999).

¹¹² L'échange étendu ou *macro-échange* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 : 63) s'étend sur un nombre plus ou moins grand d'interventions. Il s'oppose à l'échange à deux ou trois interventions (initiative-réactive-évaluative).

la question validée. Observons cet extrait :

70. A quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter
 ~~ avec le nouveau ~~ enseignement
71. C *(rédige)* quelles sont
72. D *(dicte)* les difficultés
73. A *(dicte)* que vous avez trouvées (5 sec.)
74. B *(dicte)* pour s'adapter
75. A *(dicte)* A vous adapter
76. C pour adapter
77. A quelles sont les différents les difficultés
78. C les difficultés que vous avez trouvées pour
79. B s'adapter s apostrophe a
80. A pour vous ~ pour vous adapter (5 sec.) A ~ A vous adapter
81. C à vous adapter /
82. B oui **ma djich** pour (4 sec.) *(dicte)* au niveau universitaire
 (oui) ça ne va pas (pour)
83. C niveau x /
84. D **la** niveau e a u (15 sec.)
 non
85. A comment trouvez-vous euh: ~~ le niveau (4 sec.) entre euh:

Au TP 45, **A** verbalise la forme finale d'une question qui est validée puisque l'on enchaîne au TP 46 avec l'échange *rédaction / dictée* qui se poursuit jusqu'au TP 59. Le TP 60, qui arrive après une longue pause (15 sec.), correspond à une nouvelle proposition faite par **A** mais qui reste inachevée.

Cet exemple d'échange *rédaction / dictée* est donc assez long puisqu'il s'étale sur 14 tours de parole. Tous les membres du groupe y sont impliqués de manière collaborative. Leur rôle ne se limite pas à l'écriture (**C**) et la dictée (**A**, **B**, **D**). En effet, nous constatons que c'est aussi un moment où les apprenants focalisent beaucoup sur les formes langagières. Il y a un désaccord sur l'expression « à vous adapter » entre **A**, **B** et **C** ; ce qui donne lieu à une négociation autour de cette forme linguistique entre les TP 49 et 57 (avec notamment des hétéro-corrrections). Au TP 58, **C** demande une information sur l'orthographe de « niveau », qui lui est

donnée par **D** (TP 59).

Nous remarquons aussi que l'échange *rédaction / dictée* est une étape où peut se poursuivre la co-construction de la question. En effet, l'échange *négociation et/ou co-construction d'une question* avait abouti à la forme « *quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter -- avec le nouveau -- enseignement* » (TP 45). Cependant, au terme de l'échange *rédaction / dictée*, qui a suivi, la forme finale de la question est quelque peu différente (« *avec le nouveau enseignement* » a été remplacé par « *au niveau universitaire* »).

3) L'échange **gestion et planification de la tâche**.

Ce type d'échange intervient ponctuellement au cours de l'activité et comporte toutes sortes de réglages relatifs à l'organisation de la tâche. Nous incluons ici les actes suivants :

- Distribuer les rôles (qui fait quoi) ;
- Gérer le temps ;
- Faire des remarques de procédures (*il faut faire ceci ; on doit faire cela...*) ;
- Redéfinir la tâche à accomplir ;
- Planifier la tâche au niveau local ou global : se mettre d'accord sur un plan, sur les prochaines rubriques ou thèmes à aborder ;
- Faire le point.

Voici un extrait de ce type d'échange :

86. A on a fait le côté enseignement le côté:: des branches ~ le côté de: la cité
87. B social
88. A ça y est
89. C transport
90. A transport / **ana khatini** transport
moi je ne suis pas concerné par le (transport)
91. ? XXXXXXXX
92. A ça y est on a tout fait

Cet extrait apparaît bien comme un moment où la (co)-construction du questionnaire

est suspendue pour faire le point sur ce qui a été réalisé, notamment en vue de planifier ce qui pourrait suivre.

Remarque : Nous pouvons avoir un échange tronqué de ce type. Une remarque de procédure, par exemple, peut n'entraîner aucune réaction (aucune verbalisation).

A partir des trois types d'échanges que nous venons de définir, nous avons analysé notre deuxième activité ; ce qui nous a permis de dégager son organisation structurale et sa configuration thématique. Le tableau suivant est une synthèse de cette analyse.

Tableau 16 : Organisation thématico-structurale de la tâche collaborative (Analyse en trois types d'échanges)

TYPES D'ÉCHANGES									
Echan- ges	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP ⁷⁶	Thème ⁷⁷	Participants	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
1.								1-1 (1)	B
2.	2-5 (4)	Que pensez-vous de la vie universitaire ?	D, A, C		X				
3.	6-11 (6)	Est-ce que vous avez choisi la filière de français ?	B, C, D		X				
4.	12-12 (1)	Que pensez-vous de la vie universitaire ? (R) ⁷⁸	D		X				
5.	13-16 (4)	Comment avez-vous trouvé le monde universitaire ?	B, A		X				
6.	17-23 (7)	Est-ce que vous avez choisi la filière ? (R)	B, C, A, D	X					
7.						24-28 (5)	C, D, B		
8.	29-30 (2)	Est-ce qu'elle est difficile ? Si oui dites pourquoi.	D, C		X				
9.	31-33 (3)	Quelles différences avez-vous trouvées entre les études du lycée et celles de l'université ?	C, D		X				

⁷⁶ Nous situons l'échange suivant la numérotation des TP, et nous indiquons entre parenthèses le nombre de TP compris dans l'échange. Certains tours de parole sont à cheval sur deux échanges. Il s'agit de tours complexes comportant à la fois une partie réactive et une partie initiative. Ainsi, ils peuvent à la fois enchaîner sur une thématique et en ouvrir une autre.

⁷⁷ Nous reprenons ici, **en les corrigeant et en les simplifiant** (nous ne faisons pas apparaître les hésitations, pauses et répétitions) les questions qui font l'objet des échanges.

⁷⁸ Ce symbole signifie qu'une proposition est reprise.

	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP	Thème	participants	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
10.	34-35 (2)	Est-ce que vous avez pu vous adapter à la vie universitaire ?	B, A		X				
11.	36-36 (1)	Est-ce que les études universitaires sont plus difficiles que les études secondaires ?	C		X				
12.	37-43 (7)	Est-ce que vous avez trouvé une difficulté au niveau universitaire ?	B, C, A		X				
13.	44-45 (2)	Quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter avec le nouvel enseignement ?	C, A	X					
14.						46-59 (14)	C, D, A, B		
15.	60-60 (1)	Comment trouvez-vous le niveau entre [⁷⁹	A		X				
16.	61-66 (6)	Est-ce que vous avez trouvé l'université comme vous l'imaginiez ?	C, A, B, D		X				
17.	67-67 (1)	Quelles sont les différences entre l'enseignement du lycée et celui de l'université ?	A	X					
18.						68-74 (7)	C, A, D		
19.	75-81 (7)	Avez-vous trouvé l'université comme vous l'imaginiez ? (R)	C, D, A		X				
20.	81-86 (6)	Est-ce que vous avez trouvé des difficultés à vous adapter avec le nouveau mode de vie ?	A, C, D, B		X				
21.	87-95 (9)	Comment voyez-vous les étapes des études à l'université ?	D, A, B, C		X				

⁷⁹ Ce symbole signifie que la proposition est incomplète et qu'elle n'a pas été suivie d'une co-construction.

	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP	Thème	Participants	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
22.	96-98 (3)	Avez-vous trouvé des difficultés dans la vie [	C, D		X				
23.	99-103 (5)	Que pensez-vous du changement de la vie familiale à la vie autonome ?	A, D, C		X				
24.	105-106 (2)	Pensez-vous que la résidence est un obstacle ?	B, A		X				
25.	107-111 (5)	Que pensez-vous du changement de la vie familiale à la vie de la cité ?	D, C, B, A		X				
26.	112-112 (1)	Pensez-vous que la résidence est un obstacle ? (R)	B		X				
27.	113-119 (7)	Est-ce que vous avez pu vous adapter ?	A, B, C		X				
28.	120-124 (5)	Avez-vous trouvé des difficultés à vous adapter au nouveau mode de vie des cités universitaires ?	C, A, D, B	X					
29.						125-132(8) → rejetée	A, C, D		
30.	133-133 (1)	Est-ce que vous pensez qu'être résident est un problème ?	B		X				
31.	134-137 ; 148-153 ⁸⁰ (10)	Que pensez-vous de la résidence universitaire ?	C, B, D	X					
32.								138-146 (9)	B, C, A

⁸⁰ Dans ce cas, nous avons affaire à un échange du type *négociation et/ou co-construction d'une question* dans lequel sont enchâssés deux échanges : l'un du type *gestion et planification de la tâche* (TP 138-146) et l'autre du type *rédaction / dictée* (TP 147).

	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP	Thème	Participant	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
33.						147-147 (1)	C		
34.	153-153 (1)	Est-ce que la cité universitaire vous aide à étudier ou vous empêche ?	C		X				
35.	154-168 (15)	Pensez-vous qu'être résident à la cité universitaire peut engendrer des difficultés au niveau des études ?	A, B, C, D	X					
36.						169,171,172, 174,176,178, 180,181,183 à 186 ⁸¹ (12)	A, B, C		
37.								170, 173, 175, 177, 179, 182 (6)	D, B
38.								186-187 (2)	A, C
39.	188-190 (3)	Est-ce que vous avez participé aux activités [	B, A		X				
40.	191-198 (8)	Est-ce que vous avez trouvé les moyens suffisants pour faire vos études ?	D, B, A		X				
41.	199-201 (3)	Est-ce que vous trouvez cette liberté à l'université [	C, B		X				
42.	203-204 (2)	Pensez-vous que les études sont approfondies ?	C, A		X				
43.	205-210 (6)	Est-ce que l'université a les moyens pour étudier ?	B, A, D		X				

⁸¹ Les échanges 36 et 37 sont deux échanges parallèles (deux dyades) : alors que A et C se focalisent sur la rédaction de la question, B et D planifient la tâche.

	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP	Thème	Participants	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
44.	211-211 (1)	Problème de transport ?	C		X				
45.	213-221 (9)	Est-ce qu'il y a les moyens pour pousser l'étudiant à faire des efforts ?	D, C, A, B		X				
46.								223-233 (1)	C, D, B, A
47.	234-236 (3)	Est-ce que vous sentez un confort à l'université ?	B, D, C		X				
48.								237-238 (2)	B, C
49.	239-240 (2)	Est-ce que le niveau universitaire demande beaucoup d'efforts ?	B, A		X				
50.	241-248 (8)	Est-ce que vous êtes satisfait de la branche que vous avez choisie ?	C, A, B		X				
51.								249-249 (1)	A
52.	250-250 (1)	Comment avez-vous trouvé les gens ?	D		X				
53.	251-252 (2)	Pensez-vous qu'il y a des barrières entre l'étudiant et l'enseignant ?	A, B		X				
54.	253-254 (2)	A l'université, y-a-t-il les moyens suffisants pour l'étudiant ?	D, B		X				
55.	255-259 (5)	Pensez-vous qu'il y a des barrières entre l'étudiant et l'enseignant ? (R)	A, D, B, C	X					
56.						260-268 (9)	C, A, B, D		
57.	269-272 (4)	Que pensez-vous de la pratique de la langue ?	A, C, D		X				
58.	273-280 (8)	Est-ce que c'est clair d'apprendre la langue ?	B, A		X				

	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP	Thème	Participants	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
59.	281-289 (9)	Est-ce que vous souffrez de problèmes de communication ?	B, A,		X				
60.	290-291 (2)	Est-ce que vous avez trouvé des difficultés [	C, A		X				
61.	292-292 (1)	Est-ce qu'il y a une pratique ?	D		X				
62.	293-296 (4)	Que pensez-vous de la pratique de la langue ?	A, D, B	X					
63.	296-303 (8)	Qu'est-ce qu'ils doivent faire pour améliorer le niveau de la langue ?	B, A, D		X				
64.						303-322 324-328 (25)	B, C, A, D		
65.	323-323 (1)	Qu'est-ce que vous devez faire pour améliorer votre niveau ?	B		X				
66.	329-342 (14)	Qu'est-ce que vous devez faire pour améliorer votre niveau communicatif ? (R)	B, A, D	X					
67.						344-377 (33)	B, C, D, A		
68.	378-378 (1)	Est-ce que vous avez déjà participé aux excursions ?	B		X				
69.								379-385 (7)	A, B, C, D
70.	387-396 (10)	Qu'est-ce que vous préférez, la vie universitaire ou la vie secondaire ?	A, C, D, B		X				
71.								397-400 (4)	C, B, A

	Négociation et/ou co-construction					Rédaction / dictée		Gestion et planification de la tâche	
	TP	Thème	Participants	P. validée	P. rejetée ou abandonnée	TP	Participants	TP	Participants
72.	401-401 (1)	Est-ce qu'on sent qu'on a des responsabilités [	D		X				
73.	402-427 (26)	Pensez-vous que vous êtes devenu autonome ?	A, B, D, C	X					
74.						428-442 (15)	A, B, D, C		
75.	443-443 (1)	Est-ce que c'est un fardeau ?	A		X				
76.	445-445 (1)	Que pensez-vous de la vie universitaire en général ?	D		X				
77.	446-456 (10)	Vous préférez la vie universitaire ou la vie scolaire ?	A, D, C, B	X					
78.						456-478 (23)	D, A, B, C		
79.	479-480 (2)	En général, que pensez-vous de l'université ?	B, A		X				
80.	481-492 (12)	L'université vous a-t-elle permis de réaliser votre rêve ?	D, A, C, B		X				
81.								493-495 (3)	D, B
82.	496-503 (8)	Est-ce que vous avez pu vous adapter à ce nouveau régime ?	A, C, B	X					
83.						504-512 (9)	A, C		
84.								513-515 (3)	B, A, C

L'analyse a abouti à un découpage en 84 échanges, qui se distribuent comme suit :

- 61 échanges du type *négociation et/ou co-construction* ;
- 12 échanges du type *rédaction / dictée* ;
- 11 échanges du type *gestion et planification de la tâche* .

La longueur moyenne des échanges est de 6 tours de parole. Nous avons relevé des échanges très étendus : un échange de 26 TP du type *négociation et/ou co-construction* et trois échanges comprenant respectivement 23, 25 et 33 TP, du type *rédaction / dictée* . En revanche, nous avons dix huit échanges tronqués (un seul tour de parole) dont 15 correspondent à des propositions de questions qui n'ont suscité aucune réaction (ce qui équivaut à des rejets implicites).

La *proposition d'une question* apparaît bien comme l'élément qui structure cette interaction à visée fonctionnelle (construction d'un questionnaire). En effet, elle ouvre généralement un échange où s'engage entre les participants une *négociation et/ou co-construction* de la question. Si cette dernière est finalement validée, le groupe passe à l'écrit ; ce qui ouvre un échange du type *rédaction / dictée* . Si, en revanche, l'échange *négociation et/ou co-construction* n'aboutit pas à un accord sur la question (rejet explicite ou implicite), cela va logiquement conduire à une nouvelle proposition et donc à un nouvel échange de ce type ; et ainsi de suite jusqu'à ce que la tâche soit réalisée. Quant aux échanges du type *gestion et planification de la tâche* , ils interviennent ponctuellement tout au long de l'activité pour porter les régulations nécessaires à une bonne réalisation de la tâche.

3.5.2.2. Le développement thématique dans la tâche collaborative

Rappelons le sujet de cette rédaction collaborative. Il s'agissait d'élaborer un questionnaire destiné à réaliser une enquête auprès des étudiants de première année sur leurs opinions ou représentations quant à la « vie universitaire ». Les questions pouvaient porter sur le système pédagogique de l'université, la vie sociale dans le cadre universitaire, la résidence universitaire, les divers problèmes rencontrés, le changement par rapport au lycée, etc.

Ce cadre thématique a été respecté durant toute l'activité, comme le montre, dans notre tableau, la colonne relative aux thèmes des échanges (*cf.* tableau). Il serait d'ailleurs

plus juste de dire que chaque échange (initié par une proposition de question) comporte un « sous-thème », par rapport à la thématique générale du questionnaire. Ce sont donc les propositions de questions qui introduisent les sous-thèmes.

L'entrée d'un nouveau sous-thème au cours de l'interaction correspond généralement à la proposition d'une nouvelle question, c'est-à-dire à la proposition d'un nouveau contenu pour le questionnaire. La progression thématique est donc clairement observable ; elle est spécifique à cette tâche.

Nous avons observé que certains sous-thèmes, introduits par des propositions de questions, étaient en quelque sorte rejetés de l'interaction, étant donné qu'ils n'ont pas été développés (ils n'ont pas donné lieu à des négociations et/ou co-constructions). C'est le cas des 15 propositions qui n'ont suscité aucune réaction, et que nous avons appelées des échanges tronqués (rejet implicite). Nous pouvons considérer de la sorte certaines propositions qui n'ont ouvert que des échanges très courts (2 à 3 tours de parole) ; car l'enchaînement auquel elles donnent lieu ne fait que rejeter explicitement le sous thème ; voici un exemple :

239. B est-ce que est-ce que le niveau universitaire demande beaucoup d'efforts

240. A bien sûr

La réaction de **A** n'est qu'une façon de rejeter la proposition de **B**.

Nous avons également remarqué que certaines propositions, même si elles ont été rejetées, ont toutefois ouvert un cadre thématique dans lequel s'inscrivent des propositions qui suivent. Dans de pareils cas, il est possible de regrouper certains échanges en *séquence* en fonction du degré de cohérence sémantique qui les lie. Pour illustrer ce phénomène, nous reproduisons ci-dessous six extraits de notre corpus qui correspondent à six propositions qui se sont succédé.

Proposition 19 (co-construite) (rejetée) :

- 93. A euh:: que pensez-vous du changement de la vie euh::
- 94. D familiale
- 95. A familiale
- 96. C à la vie de cité
- 97. A euh: à la vie euh: ~ on peut dire autonome (4 sec.)

Proposition 20 (rejetée) :

105. B **ndirou** est-ce que vous: trouvez la résidence comme un obstacle [...] pensez-
on met
vous que la résidence est un obstacle

Proposition 21 (rejetée) :

107. D que pensez-vous du changement_de la vie familiale à la vie de cité

Proposition 22 (reprise de la proposition 20) (rejetée) :

112. B pensez-vous que la résidence est un obstacle

Proposition 23 (rejetée) :

113. A **tequadri tgouli** est-ce que vous avez pu vous adapter
tu peux dire

Proposition 24 (co-construite) (validée) :

120. C avez-vous trouvé ~ euh: la résidence euh:
121. A des difficultés à vous adapter à la: au niveau euh:: au nouveau mode de vie
122. D des cités universitaires

La proposition 19, co-construite sur cinq tours de parole (TP 63 à 67), introduit le sous-thème de *la résidence universitaire*. Cette proposition est rejetée ; toutefois le sous-thème de la résidence universitaire est maintenu dans les cinq propositions qui suivent (20, 21, 22, 23, 24), et la proposition 24 sera finalement validée. Il est donc possible de regrouper les six échanges initiés par ces six propositions en une seule séquence autour du thème de la résidence universitaire.

3.5.2.3. Le guidage thématique dans la tâche collaborative

Nous allons commencer notre analyse par le comptage des propositions de questions faites par chaque membre du groupe ; ce qui donnera une première indication sur le rôle qu'ils ont joué dans le développement thématique. En effet, en proposant de nouvelles questions, les participants introduisent de nouveaux sous-thèmes et initient en même temps des échanges. Ils participent de la sorte au guidage thématique de l'interaction. Voici les résultats :

Tableau 17 : Nombre de propositions par participant dans la tâche collaborative

Participants	Nombre de propositions	Taux
A	15	24,6%
B	19	31,14%
C	14	22,95%
D	13	21,31

Le nombre de propositions de questions varient entre 13 et 19. **B** s'est légèrement distingué avec 19 propositions. En revanche, il n'y a pas une grande différence entre **A**, **C** et **D**.

Ces chiffres montrent qu'aucun participant n'est resté enfermé dans un rôle réactif. Ils ont tous, à des degrés divers, joué un rôle actif dans le développement thématique. En effet, toute proposition constitue a priori une intervention initiative qui crée un cadre d'attente, appelle des réactions, un enchaînement.

Cependant, peut-on dire, pour cette interaction à visée fonctionnelle, que les propositions de questions (interventions initiatives) confèrent systématiquement à leurs auteurs une supériorité interactionnelle et qu'ils détiennent de ce fait les rênes du guidage thématique ? Il nous semble que non. Dans cette activité, en effet, on observe davantage une négociation ou un maniement collectif des thèmes qui se manifeste notamment dans les faits suivants :

1) La proposition d'une question, qui initie généralement un nouveau sous-thème, n'impose pas en réalité un cadre thématique contraignant. Nous avons vu que 15 propositions n'ont suscité aucune réaction, ce qui signifie la non-ratification des thèmes proposés. Par ailleurs, d'autres propositions ont fait l'objet d'un rejet explicite (rejet verbalisé). Ce rejet prend différentes formes allant du rejet vif et catégorique (qui menace la face de l'interlocuteur) au rejet prenant la forme d'une évaluation négative de la proposition. Nous avons relevé les énoncés correspondant à ces rejets dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Les rejets de propositions dans la tâche collaborative

TP	Echange N°	Participant	Enoncés-rejets
3	2	A	« c'est une question générale »
14	5	A	« c'est une question générale euh :: c'est ça le sujet »
30	8	C	« Had les questions gaâ les premières années ~ machi Ri français » <i>ces (questions) pour toutes (les premières années) pas seulement (français)</i>
32	9	D	« non »
77	19	A	« c'est pas une question »
86	20	B	« 'hm 'hm » (= non)
114	27	B	« bessah dernaHa Hadi la question Haka bHad la forme ~ khassek tbedli chwiya » <i>mais on a déjà posé cette (question) avec cette (forme) ~ il faut qu'on change un petit peu</i>
198	40	A	« bessah c'est des choses euh:: » <i>oui mais</i>
200	41	B	« ma dakhlich gaâ la liberté ~ ma teHadrilich gaâ âla la liberté ntaâ la citi » <i>ne parle pas du tout de (la liberté) ~ ne me parle pas du tout de (la liberté) de (la cité)</i>
210	43	A	« bien sûr ~ c'est pas une question »
240	49	A	« bien sûr »
242	50	A	« c'est la première question ~ c'est la même chose »
291	60	A	« non :: »
480	79	A	« ça y est »

Dans le cadre de ce travail collectif, la proposition d'une question est une intervention initiative qui ne fait que *suggérer* un nouveau contenu pour le texte à construire. Dans ce contexte, les interlocuteurs (co-rédacteurs) ne sont pas relégués à un statut passif ou soumis à l'autorité absolue de l'intervention initiative. Ils peuvent certes ratifier le contenu thématique proposé et le développer, mais ils peuvent également le rejeter de l'interaction. En définitive, le maniement des thèmes est réalisé collectivement, et celui qui initie un sous-thème, par une proposition, n'est pas toujours celui qui détient les rênes du guidage thématique.

Par ailleurs, celui qui rejette une proposition n'est-il pas dans une position haute par rapport à celui qui l'a énoncé ? Dans cet ordre d'idée, nous pourrions affirmer que la négociation des thèmes est en même temps une négociation sur les positions des participants.

En fin de compte, cela nous amène à reconsidérer les résultats de notre premier tableau. Il serait intéressant de les croiser avec ceux du deuxième tableau afin d'apprécier

plus justement la part de chaque participant au guidage thématique. Le rejet d'une proposition (non-ratification d'un thème) pouvant être considéré, au même titre que la proposition, comme un acte de guidage thématique, nous avons additionné ces deux actes pour chaque participant ; ce qui nous donne les résultats suivants :

Tableau 19 : Nombre d'actes de guidage thématique par participant

Participants	Nombre de propositions (tableau 1)	Nombre de propositions rejetées explicitement (tableau 2)	Total
A	15	9	24
B	19	3	22
C	14	1	15
D	13	1	14

Alors que **B** était en tête avec 19 propositions de questions, l'addition des deux actes de guidages thématiques amène **A** à prendre le dessus avec un total de 24 *propositions et rejet de propositions*. Ce dernier a en effet réalisé 15 propositions et 9 rejets de propositions ; il apparaît ainsi comme le participant qui intervient le plus activement dans le guidage thématique.

En ne prenant en considération que le nombre de propositions, il n'y avait pas d'écart significatif entre **A** (15) et **C** (14) ; en revanche la prise en compte des deux actes de guidage thématique montre une différence assez importante entre ces deux participants (**A** : 24 et **C** : 15).

2) Nous venons de voir que le rejet d'une proposition est un acte qui implique son auteur dans le guidage thématique de l'interaction. Un autre fait observable, qui montre bien un maniement collectif des thèmes, est la négociation et/ou co-construction des questions.

Voici un exemple :

- 99. A euh:: que pensez-vous du changement de la vie euh::
- 100. D familiale
- 101. A familiale
- 102. C à la vie de cité
- 103. A euh: à la vie euh: ~ on peut dire autonome (4 sec.)

L'échange, initié par **A**, introduit une nouvelle question. Avant même que celle-ci soit achevée, les collaborateurs **D** et **C** s'impliquent dans la construction de ce nouveau contenu

qui prend forme suivant une dynamique de *coénonciation*⁸². Il s'agit bien d'une coénonciation définie par T. JEANNERET (1999 : 2) comme « une forme de solidarité entre deux unités produites par deux locuteurs différents qui leur donne l'apparence d'avoir été produites par un seul locuteur ». Dans notre extrait, il s'agit d'un polylogue, et nous avons une construction faite par trois locuteurs différents (A, D et C). Le sujet du questionnaire faisant partie de leur *terrain commun*⁸³, les participants anticipent la planification du locuteur en place et complètent la question en cours d'élaboration : *que pensez-vous de la vie* (A : TP 99) *familiale* (D : TP 100) *à la vie de cité* (C : TP 101).

Nous dirons, pour finir, que la structure thématique apparaît bien dans cette activité comme un produit collectif. Elle se construit et se négocie au cours de l'interaction et implique à des degrés divers l'ensemble des participants.

3.6. LA CONSTRUCTION DE LA RELATION INTERPERSONNELLE AU COURS DES DEUX ACTIVITES

Que ce soit en classe de langue ou ailleurs, on ne peut communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale ; autrement dit, « communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à des rôles » (VION, 2000 : 95). Avant de passer à l'analyse de la relation qui s'établit entre les participants à nos deux activités, nous allons présenter quelques concepts nécessaires à l'analyse.

3.6.1. Le contrat didactique

L'enseignant met en place des activités, donne des directives, pose des questions, corrige... Il s'efforce ainsi de créer des conditions propices à l'apprentissage. L'apprenant qui accepte son guidage se retrouve avec lui dans un projet commun : celui d'apprendre

⁸² La section 4.6.2.6 sera consacrée à l'analyse de la coénonciation dans nos deux activités.

⁸³ D'un point de vue psycholinguistique, le *terrain commun* désigne « l'ensemble des connaissances, croyances et suppositions *mutuelles* des interlocuteurs au moment de l'énonciation » (J. CARON, 1995 : 180).

une langue. C'est ce projet commun qui fonde le *contrat didactique*.

Pour G. BROUSSEAU (1986), « le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements de l'élève attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage » (BROUSSEAU : 1986, cité par CORNU & VERGNIoux, 1992 : 48). Il renvoie à certaines normes qui régissent la relation enseignant / apprenant. Il n'est donc pas possible d'analyser la communication en classe sans se référer à ce contrat.

Cette notion de contrat didactique a été aussi appliquée à des situations non scolaires, notamment à la conversation exolingue (de PIETRO, MATTHEY et PY, 1989). Dans ce cas, le contrat peut se mettre en place implicitement ou explicitement entre un natif et un non natif ; il consiste à ce qu'au cours de l'interaction, « les partenaires prennent en compte la tâche "acquisition du code de l'interaction par l'alloglotte" » (MATTHEY, 2003 : 63). Le natif sera alors disposé à aider son partenaire et à lui transmettre des connaissances linguistiques au cours de l'interaction ; l'alloglotte, quant à lui, pourra solliciter le natif lors d'une difficulté. Le contrat didactique joue par ailleurs un rôle important au niveau de la « figuration »⁸⁴ (GOFFMAN, 1974) parce qu'il permet que la situation d'asymétrie linguistique ne porte pas atteinte à la face des interlocuteurs.

Qu'il s'agisse d'une situation scolaire ou extra-scolaire, l'existence d'un contrat didactique entre les partenaires de l'échange va donner lieu à certaines attentes et à l'exercice de certains rôles. Par conséquent, comme l'affirment U. DAUSENDSCHÖN-Gay et U. KRAFFT, « leur activités ne s'expliquent pas exclusivement par les nécessités d'assurer l'intercompréhension mais par une volonté d'enseigner et d'apprendre » (1991 : 47).

3.6.2. Statut, rôle et rapport de places

Dans la classe, à l'intérieur de cet espace social bien défini, les interactants ont des *statuts* particuliers : celui *d'enseignant* et celui *d'apprenant*. La notion de statut est définie par R. LINTON de la façon suivante :

⁸⁴ GOFFMAN définit les « activités de figuration » (*facework*) comme « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (1974 : 15).

« La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommé *statut* (*status*) par rapport à ce système. » (1977 : 71) (L'auteur souligne).

Selon cet auteur, le statut peut être défini par : les catégories d'âge et de sexe, l'activité professionnelle, les relations familiales, les groupes associatifs et les positions de prestige. Il ne se limite donc pas à la seule profession.

L'enseignant en classe occupe une position statutaire liée à sa fonction professionnelle dans ce contexte⁸⁵. Quant au statut d'élève, il ne se définit pas par l'exercice d'une profession mais par l'institution sociale, par le fait d'être inscrit dans un établissement scolaire. Nous pouvons donc dire que dans la classe, les statuts d'enseignant et d'apprenant sont des positions stables, institutionnalisées, objectives et antérieures au déroulement des interactions.

La notion de *rôle*, en étroite relation avec celle de statut, a été définie par R. LINTON de la façon suivante :

« [C'est] l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (*ibid.* : 71-72).

Ainsi l'enseignant et l'élève assument chacun un rôle relatif à leur statut professionnel ou institutionnel. R. VION parle de « rôle institutionnalisé » pour signifier le fait qu'un enseignant agisse en tant qu'enseignant, qu'un avocat agisse en tant qu'avocat... La notion de rôle, dans ce cas, permet de « rendre compte des schémas d'actions attachés à la réalisation d'une position sociale effective » (VION, 2000 : 106). S'agissant du rôle de l'enseignant, L. DABENE (1984) distingue trois fonctions principales, qu'il doit assumer conjointement ou alternativement :

- *Vecteur d'information* : l'enseignant est appelé à transmettre un certain savoir sur la langue.

⁸⁵ Comme l'affirme R. LINTON dans la citation, le statut est relatif à la situation d'interaction. Ailleurs qu'en classe, l'enseignant occupera d'autres positions statutaires : celle de mari, de père... Il en est de même pour l'apprenant qui aura d'autres statuts en dehors de l'école ou de l'université.

- *Meneur de jeu* : l'enseignant propose les tâches, organise et régule les échanges langagiers.
- *Evaluateur* : l'enseignant évalue les productions des élèves par rapport à la norme qu'il représente.

Il arrive cependant qu'au cours d'une interaction, un individu se retrouve en train de jouer un rôle qui n'est pas déterminé par son statut, mais par les circonstances de l'échange. Dans ce sens, R. VION (*ibid.*) distingue, à côté des « rôles institutionnalisés », les « rôles occasionnels » qui sont plutôt aléatoires et imprévisibles. Ceci conduit à une conception dynamique du rôle, qui est construit dans l'interaction ; autrement dit, l'exercice d'un rôle n'est pas toujours entièrement prédéterminé ; il ne passe pas par l'application d'un scénario précis. Il existe une marge de liberté et chacun s'investira d'une manière plus ou moins personnalisée dans l'accomplissement d'un rôle donné.

La notion de *place* (FLAHAULT, 1978) renvoie à un aspect plus dynamique de la relation entre les participants à un échange :

« La *place* désigne la *position sociale* revendiquée par une personne au cours d'une interaction sociale. [...] il s'agit d'une *donnée interactionniste* qui n'a de sens que dans un contexte de communication sociale. La place de la personne est corrélative de la place revendiquée par autrui ; elle est *négociable* et n'est jamais gagnée pour de bon, comme l'atteste l'expression *se faire remettre à sa place* » (de NUCHEZE et COLLETTA, 2002 : 134).

Cette définition montre bien que la place est une donnée relationnelle qui ne peut par conséquent être appréhendée qu'en termes de *rapport de places*⁸⁶. La place d'un individu se définit toujours par rapport à celle de son interlocuteur à un moment précis de l'interaction. La notion de place permet donc de cerner le jeu de positionnement complexe que l'on peut observer entre les participants à une conversation.

⁸⁶ Selon F. FLAHAULT, « chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse ; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport ». (1978 : 58)

3.6.3. Du "cadre interactif" à "l'espace interactif" : la dynamique de la relation interpersonnelle

La distinction que fait R. VION (2000) entre le *cadre interactif* et l'*espace interactif* nous paraît intéressante pour cerner la relation qui se construit entre les interactants. Nous utiliserons ces concepts pour notre analyse des deux activités. Mais il convient d'abord de les définir.

Le *cadre interactif* est défini comme « la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction » (VION, *ibid.* : 110). Il correspond au rapport de places dominant l'ensemble de l'interaction.

En classe, le cadre interactif est préétabli en termes de positions sociales institutionnelles, c'est-à-dire qu'il est lié aux statuts d'enseignant et d'apprenant, et correspond à la relation didactique (la relation enseignant-apprenant). On peut dire à la suite de WATZLAWICK *et al.* (1972) que l'enseignant occupe une position *haute* (par rapport au savoir à transmettre et de par les différentes fonctions qu'il est amené à assumer) et l'élève une position *basse*.

La notion d'*espace interactif* est utilisée pour montrer qu'au-delà du cadre interactif, il se crée une dynamique des rapports de places par et dans l'interaction. Selon R. VION :

« [...] quel que soit le poids des déterminations sociales « extérieures » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller ». (2000 : 112)

Le fait que le positionnement de chaque sujet puisse être « hétérogène » conduit l'auteur à parler de « hiérarchie » : on aura donc un rapport de places dominant (qui détermine le cadre interactif) et des rapports de places subordonnés. Par exemple, nous dit R. VION, « lorsque dans le déroulement d'une consultation, le médecin essaie d'introduire un rapport de place subordonné du type séducteur/séduit, il modifie le nombre et la nature des rapports coarticulés, mais il ne change pas la nature du rapport dominant qui reste celui de la consultation » (*ibid.* : 111).

Ainsi, au cours d'une interaction, on peut assister à un jeu de positionnements

complexe et une négociation des rapports de places. Ceci s'effectue par le biais de la circulation d'« *insignes de place* » (F. FLAHAULT, 1978) ou « *taxèmes* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990). Ce sont des signaux, de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants à un échange et qui ont pour but d'indiquer, de revendiquer, de renforcer ou de modifier un rapport de places.

Dans la classe, où le cadre interactif confère à l'enseignant une position haute, on peut observer la production de différents taxèmes par lesquels il indique sa position : le fait d'être debout sur l'estrade (taxème proxémique), de corriger ou d'interrompre un apprenant (taxèmes verbaux), etc. D'autres comportements peuvent remettre en jeu ce rapport de places. Le fait, par exemple, qu'un apprenant conteste une information ou un point de vue formulé par l'enseignant est une attitude par laquelle il quitte – provisoirement – sa position basse. L'enseignant qui abandonne son bureau pour s'asseoir avec ses élèves (dans une place non différente de la leur) est un geste qui le met dans une position moins inégalitaire.

3.6.4. La construction de la relation interpersonnelle dans le débat

Cette activité se déroulant en présence de l'enseignant, qui occupe une place particulière, nous allons d'abord analyser la relation enseignant-apprenants. Nous examinerons ensuite la relation qui se construit entre les apprenants.

3.6.4.1. La relation enseignant-apprenants

3.6.4.1.1. Le cadre interactif : la relation didactique comme toile de fond

Dans le débat, le cadre interactif correspond à la relation didactique. C'est elle qui définit le rapport de places dominant. Cette relation didactique, qui confère à l'enseignant une position "haute" et à l'apprenant une position "basse", figure comme une toile de fond pendant toute la durée de l'activité.

A priori, ce cadre interactif est inévitable du moment que les partenaires (enseignant et étudiants) se trouvent dans l'institution, liés par un contrat didactique ; ils sont là pour actualiser leurs statuts respectifs d'enseignant et d'apprenants et l'activité dans laquelle ils sont impliqués a pour finalité l'apprentissage de la langue ; d'ailleurs cette finalité favorise

d'emblée l'inégalité de la relation entre enseignant et apprenants.

Le rapport de places dominant se manifeste de différentes façons tout au long du débat. Nous avons relevé plusieurs types d'indices :

– Tout d'abord, l'enseignant est le premier à prendre la parole. Il choisit le débat comme activité et annonce (certes, d'une manière suggestive) le thème :

1. EN. Vous savez on parlait la dernière fois y a deux ou trois jours avec des étudiants ~ y avait un sujet qui m'a interpellé ~ et: j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui [...]

Pendant ce temps, les étudiants sont en attente de recevoir des consignes, qu'ils suivront bon gré mal gré.

Dans le même ordre d'idée, c'est l'enseignant qui va clore le débat au moment qu'il juge opportun ; personne ne pourra le décider à sa place :

640. EN. eh ben:: si personne n'a: plus rien à dire ~ on va peut-être euh: se quitter bons amis (*rires*) et on va terminer avec ça

L'ouverture et la clôture de l'interaction font partie des rôles interactionnels de l'enseignant. C'est une spécificité de la classe :

« C'est une caractéristique de la classe que, à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interactions [...], les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposés par l'enseignant. » (BANGE, 1992 : 72)

– Le *cadre participatif* (GOFFMAN, 1987)⁸⁷ est géré par l'enseignant. Il reste en effet celui qui contrôle dans une large mesure la circulation de la parole ; ce qui constitue un taxème de position haute par lequel il met en œuvre son rôle d'enseignant :

Ex.1 99. EN- [...] oui ~ vas-y

Ex.2 102. EN- tu voulais dire /

Ex.3 132. EN- laissez-le parler

Ex.4 474. EN- Attends une seconde parce que: y en a une qui parle euh: que j'attends depuis tout à l'heure ~ ensuite on revient à Amine ~ oui /

⁸⁷ Nous empruntons la notion de *cadre participatif* pour désigner les participants qui interviennent verbalement dans l'interaction.

Cette gestion du cadre interactif s'observe également chaque fois qu'il sollicite la participation des étudiants (généralement par des questions) et tente de relancer le débat lors d'une "panne d'inspiration":

- Ex.1** 56. EN- vous réagissez par rapport à ça /
- Ex.2** 149. EN- allez ~ les autres ~~ vous resteriez ici ou vous partiriez / ~~
Souhila qu'est-ce que tu penses/
- Ex.3** 310. EN- [...] est-ce que vous avez d'autres exemples autour de vous /
- Ex.4** 412. EN- Le savoir etc. la science ça n'a pas été évoqué / ~ est-ce que
quelqu'un peut nous dire quelque chose là-dessus /

La majorité des interactions sont verticales (enseignant-étudiant). L'enseignant est donc l'interlocuteur principal et occupe de ce fait une place centrale dans le réseau de communication.

Nous avons remarqué que, même si les étudiants prennent spontanément la parole, il existe chez eux une tendance à s'orienter vers l'enseignant pour parler (23 prises de parole commencent par "*monsieur*"). Cela est probablement dû à leur culture scolaire au sens où ils auraient acquis des représentations et des habitudes (voire des réflexes) quant à la circulation de la parole en classe. Cette attitude peut aussi être interprétée comme une manifestation du contrat didactique au sens où les apprenants essaient de satisfaire aux attentes de l'enseignant.

- Le cadre interactif, structuré par la relation didactique, se manifeste également par les interventions de l'enseignant qui corrige ou aide linguistiquement les apprenants. Ces séquences à focalisation métalinguistique, qui émergent ponctuellement tout au long du débat, placent l'enseignant en position haute et viennent rappeler que l'activité est sous-tendue par un contrat didactique et que sa finalité est l'apprentissage du code de la communication. Voici deux exemples :

- Ex.1** 34. B- [...] selon eux ils ont heurté ici par des problèmes sociaux par exemple
35. EN- par des problèmes sociaux oui
36. B- euh voilà ~ euh par exemple euh: la crise du logement [...]

Ex.2 558. N- pour moi je dis que si on est vraiment des Algériens on: et si on a l'occasion de partir là-bas ~ on va pas: aller– on va aller pour terminer notre études et pour euh: revenir et faire quelque chose pour l'Algérie qui nous a: offri [**EN-** offert] offert le savoir gratuitement

Ces séquences montrent bien que la finalité "apprendre la langue de l'interaction" est prise en compte par les partenaires et qu'elle reste un enjeu. Elles rappellent aussi que l'enseignant, outre le fait d'être un participant au débat, assume un rôle lié à son statut professionnel.

- Enfin, un autre indice de la relation didactique dominante est constitué par les nombreuses répliques de l'enseignant à caractère évaluatif. Nous avons relevé beaucoup de "oui", "très bien", "d'accord".

Ex.1 107. B- oui oui en Algérie ~ euh: il travaille comme un: un éboueur et: il a eu euh: ses diplômes avec mention ~ avec mention très bien ~ et: il fait le nettoyage de la ville ~~ si cette personne a:: a un peu de connaissances elle va travailler sûr

108. EN- très bien ~ donc on est en train de:: de rassembler toutes les:: toutes les raisons [...]

Ex.2 423. M- y a une bibliothèque ici ~ mais tu peux pas:: lire un livre euh: [**?-** calmement] ~ tu trouves euh:: le salon de thé ou je sais pas quoi

424. EN- oui ~~ très bien on a des arguments [...]

Ces répliques appréciatives ne s'expliquent que par le cadre de la relation didactique où elles s'inscrivent.

3.6.4.1.2. Au delà du cadre interactif : la recherche d'une relation égalitaire

Nous venons de voir que la relation didactique qui, par nature, place l'enseignant en position haute, faisait inévitablement figure de toile de fond (cadre interactif). Toutefois, à l'intérieur de ce cadre, peut s'ouvrir un espace interactif où le rapport de places dominant est remis en jeu. Dans ce sens, nous allons voir comment la relation a pu être "renégociée" au cours de l'activité ; c'est-à-dire comment, à travers différentes séquences, enseignant et étudiants construisent une relation qui échappe (ou tente d'échapper) à la relation didactique inégalitaire.

Nous avons observé que c'est d'abord l'enseignant qui, malgré la position haute que lui confère son statut, tente de mettre en place une relation plus égalitaire. Nous avons relevé plusieurs types de taxèmes qui le montrent :

- Il y a tout d'abord le taxème non verbal de nature proxémique. Dans la configuration donnée à la classe (disposition des tables en U), l'enseignant a abandonné son bureau (position topographique haute) pour s'asseoir avec les étudiants à une place indifférenciée.
- Nous avons aussi remarqué les réactions de l'enseignant qui refuse qu'on passe par "*monsieur*" pour prendre la parole (TP 19 et 416), marquant ainsi sa volonté de s'inscrire dans une relation plus égalitaire ; voici un exemple :

16. M- monsieur
17. EN- oui
18. M- en ce qui concerne la réussite
19. EN- je vous ai dit ne passez pas par monsieur ~ vas-y allez

La même intention apparaît dans le 7^{ème} tour de parole :

7. EN- ben oui ~ tu as raison en plus ~~~ que pensez-vous de ce phénomène / alors là *vous pouvez prendre la parole quand vous voulez* ~ vous dites ce que vous voulez ~ et à partir de ce que vous dites on va construire un ~ une conversation un débat tout simplement ~ allez

Nous voyons que l'enseignant tente, dès le début du débat, d'éviter un déroulement de l'activité où il serait au centre de la communication. Il veut s'affranchir de la gestion des tours de parole et incite les étudiants à des échanges horizontaux (apprenant-apprenant). Donc, par les tours de parole 19, 416 et 7, l'enseignant produit des taxèmes par lesquels il renonce explicitement à sa position haute pour un rapport plus égalitaire.

- C'est aussi dans ce sens que nous pouvons interpréter l'emploi répété, par l'enseignant, du pronom personnel "on" qui fonctionne comme un "marqueur d'empathie" (BIGOT, 2005 : 51) :

- Ex.1** 1. EN- [...] j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui [...]

Ex.2 3. EN- [...] je voudrais bien qu'on discute de cela [...]

- Dans le même ordre d'idées, nous avons remarqué que l'enseignant annonce le thème du débat sous forme de suggestion (avec utilisation du conditionnel notamment) :

Ex.1 1. EN- [...] y avait un sujet qui m'a interpellé ~ et: j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui ~ c'est celui de euh: la: la fuite des cerveaux [...]

Ex.2 3. EN- [...] je voudrais bien qu'on discute de cela [...]

Cette façon d'impliquer les apprenants dans le choix du thème, qui devient en quelque sorte négocié, est un taxème par lequel l'enseignant tente d'entrée de jeu de rééquilibrer la relation didactique inégalitaire.

- Cette recherche d'une relation plus égalitaire apparaît également dans le fait que l'enseignant, au moment des corrections, ménage d'une certaine façon la face des étudiants. Ses énoncés correctifs sont presque systématiquement suivis d'un "oui", parfois même d'un "très bien" :

Ex.1 199. I- il fait des tours dans les pays arabes
200. EN- oui des tournées très bien

Ex.2 491. H- moi j'ai tous les chances pour y aller vivre en France
492. EN- oui toutes les chances oui

Or, nous savons que le contrat didactique en vigueur permet de neutraliser les atteintes potentielles aux faces des apprenants (DAUSENDSCHÖN-gay et KRAFFT, 1991) et que par conséquent, l'enseignant n'aurait pas besoin de produire ces "adoucisseurs" lors de ses activités de correction. Leur présence montre alors que l'enseignant tente de redéfinir la situation de communication didactique.

3.6.4.1.3. Repositionnement initié par l'apprenant

Nous avons observé au tour de parole 574 l'ouverture par un étudiant d'une séquence qui remet en jeu le rapport de place dominant :

574. F- monsieur je veux vous poser une question
575. EN- vas-y
576. F- Monsieur
577. EN- à moi /
578. F- Oui
579. EN- d'accord ~ j'assume (*rires des étudiants*)
580. F- je suis sûr que vous avez la chance de: d'aller ailleurs ~ de travailler là-bas ~ pourquoi vous n'avez pas:: (*rires des étudiants*)
581. EN- bonne question ~~ ben là euh:: j'ai pas de réponse à vous donner puisque je suis là avec vous ~ et:: je crois que je resterai avec vous ~ jusqu'à la fin (*rires des étudiants*) [?- jusqu'au bout] ~ c'est vrai
582. B- monsieur vous les profs vous avez la possibilité de rester là-bas et travailler ~ pourquoi:
583. EN- euh:: c'est les mêmes raisons pour euh: que viennent d'évoquer ceux qui ne voulaient pas partir [...]

Jusque là, la gestion du cadre participatif était un rôle assumé par l'enseignant ; c'est lui qui pose les questions ou sollicite la participation des étudiants pour faire progresser le débat. Ce qui contribuait, entre autres, à le placer en position haute. Au tour de parole 574, l'étudiant F, en posant une question à l'enseignant, va inverser les rôles.

Nous remarquons que la question n'est pas posée directement (574. F- *monsieur je veux vous poser une question*). Conscient qu'il est en train de modifier le rapport de place dominant, établi institutionnellement, l'étudiant préfère passer par une négociation du nouveau rapport de place ; sans doute peut-on interpréter cela comme une façon de prendre des précautions et/ou de ménager la face de l'enseignant. Ce dernier réagit avec étonnement (577-578-579) mais accepte ce jeu de positionnement. Toutefois cela semble constituer une menace pour sa face. Les rires des étudiants (579) montrent qu'ils sont conscients que l'intervention de leur camarade vient bouleverser l'ordre interactionnel établi jusque là.

En tout cas, nous pouvons affirmer que le comportement et les réactions des uns et des autres, qui ont accompagné ce changement de rapport de place, montrent que la relation didactique inégalitaire et les rôles qui y sont afférents sont profondément ancrés dans leurs représentations sur le fonctionnement interactionnel de la classe.

3.6.4.1.4. Symétrie⁸⁸ / asymétrie et dynamique du rapport de place

La gestion du cadre participatif constitue, nous l'avons vu, un premier niveau d'asymétrie où l'enseignant occupe généralement une position haute ; ce qui le conduit d'ailleurs à être au centre de la communication. Ce constat est justifié par nos analyses quantitatives concernant la circulation de la parole, le nombre de tours de parole et le volume des interventions (cf. 3.4). Le calcul du nombre de TP par participant a en effet montré chez l'enseignant un taux de participation égal à 41,87% des tours de parole. Par ailleurs, l'analyse de la circulation de la parole a montré que seuls 4,82% des TP correspondent à des échanges entre pairs ; tous les autres sont des échanges du type enseignant \leftrightarrow apprenant(s).

L'asymétrie porte également sur la maîtrise du code de la communication. Dans cette situation didactique, elle est reconnue et acceptée, et se manifeste notamment par les nombreuses séquences où l'enseignant corrige ou soutient linguistiquement les étudiants.

En revanche, nous ne pouvons pas affirmer que l'enseignant occupe une position supérieure par rapport à l'objet du discours (le thème du débat). Les questions qu'il pose ne sont pas de "fausses questions"⁸⁹ mais des questions d'opinion. Nous avons observé que chaque participant donne son point de vue, se situe par rapport à celui des autres..., alimentant ainsi la réflexion sur le sujet.

Quant au guidage thématique ou la négociation sur les thèmes (ou sous-thèmes du débat), ce sont des moments où se définissent, dans l'interaction, des rapports de place. Selon S. PEKAREK, « celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et ainsi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur » (1994 : 83). Sur ce plan, nous avons observé que l'enseignant ne détient pas le monopole du guidage thématique puisque 80,73% des échanges ont été initiés par les

⁸⁸ Pour l'école de Palo Alto ainsi que pour des interactionnistes français comme KERBRAT-ORECCHIONI (1990) et VION (1992), la distinction entre l'interaction "symétrique" et l'interaction "complémentaire" renvoie au "comportement" qui se réalise à travers le "rôle" que joue chaque participant :

« Dans le premier cas, les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir, leur interaction peut donc être dite *symétrique* [...]. Dans le second cas, le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre pour former une "gestalt" de type différent : on l'appellera *complémentaire* ». (WATZLAWICK, BEAVIN et JAKSON, 1972 : 66, cité par VION, 2000 : 124).

Pour notre part, nous précisons à chaque fois ce que nous entendons par *symétrie* ou *asymétrie*.

⁸⁹ Les "fausses questions" sont les questions dont il connaît déjà la réponse.

apprenants (cf. 3.5.1.3). Ceux-ci sont intervenus dans une large mesure dans l'organisation thématique-structurale du débat.

3.6.4.2. La relation entre les apprenants dans le débat

Jusqu'à présent, nous avons focalisé notre attention sur la construction de la relation entre l'enseignant et les apprenants. Qu'en est-il de la relation entre les apprenants au cours du débat ?

Au niveau du cadre interactif, la relation qui se trouve d'entrée établie est a priori égalitaire ou symétrique du fait qu'ils partagent le même statut et qu'aucune distinction n'a été faite quant au rôle qu'ils doivent jouer pendant l'activité.

Au niveau de l'espace interactif, des mouvements du rapport de place peuvent être observés, en fonction de différents facteurs :

- Un apprenant peut accéder à une position haute par rapport à un autre apprenant lorsqu'il le corrige ou le soutient linguistiquement ; ce qui est en classe un rôle traditionnellement dévolu à l'enseignant. Voici quelques exemples :

Ex.1 305. EN- quels types de phénomènes /
306. M- phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
307. ?- la corruption

Ex.2 371. J- [...] s'ils veulent nous renvoyer ils faut qu'ils nous donnent euh:: des justifications assez:: faisables [**M-** valables] valables

Ex.3 393. E- même les chrétiens ils sont des principes mais:
394. M- Ils ONT ils ONT des principes

L'asymétrie qui se crée est donc relative au code de la communication.

- La participation plus active au développement thématique-structural du débat confère également une supériorité interactionnelle à l'apprenant. Nous avons remarqué que **M** s'est distingué en initiant 20,48% des échanges alors la part des autres apprenants varie de 9,63% à 1,20% des échanges initiés (cf. 3.5.1.3).

- Un autre moyen d'occuper une position dominante est de s'appropriier l'espace interlocutif. Nous savons qu'un locuteur qui monopolise la parole tend à se placer en position haute par rapport à son (ses) interlocuteur(s). Sur ce plan, nous avons constaté que **M** occupe une position interactionnelle dominante avec 72 TP. Quant à la participation des autres apprenants à la dynamique interlocutive, elle varie entre 46 et 4 TP. (cf. 3.4.1).

3.6.5. La construction de la relation interpersonnelle dans la tâche collaborative

La tâche collaborative se présente comme une situation d'interaction spécifique. La communication n'est plus centrée sur un enseignant qui occupe une place privilégiée. Par ailleurs, le but des deux activités est très différent. Par conséquent, le niveau de la relation interpersonnelle sera lui aussi différent.

En l'absence de l'enseignant, nous ne parlerons pas de la relation didactique asymétrique, sous-tendue par le contrat didactique. Le cadre interactif correspond dans ce cas à une relation symétrique étant donné l'égalité statutaire des quatre participants (statut défini par l'institution).

A priori, cette relation tend vers la *collaboration* étant donné la tâche commune à effectuer. Il y a donc interdépendance entre les quatre apprenants qui doivent coordonner leurs efforts afin de construire *ensemble* un questionnaire. Ils sont tenus de proposer et de négocier des contenus pour ce type d'écrit, afin de faire avancer le travail. A défaut de cette relation de collaboration, de cette cohésion à l'intérieur du groupe, la réalisation de la tâche risque d'être entravée.

Au niveau de l'espace interactif, la dynamique des rapports de place va être fonction de la façon dont les apprenants s'impliquent et interagissent pour l'accomplissement de la

tâche. Nous allons donc voir comment, dans le cours de l'interaction, peuvent se construire des positionnements, et peut être remis en jeu le rapport de places dominant. Comme l'affirme C. KERBRAT-ORECCHIONI (1988 : 186), « même dans de telles interactions en principe égalitaires, certaines inégalités peuvent se constituer en cours d'échange, et peut s'observer ce que D. BURTON désigne comme "a battle for a dominance" ».

Afin de cerner la manière dont peuvent se construire des positionnements, nous allons développer les points suivants :

- Le cadre participatif n'est pas géré par un animateur et les quatre apprenants ont les mêmes droits à la parole ; chacun prend ses responsabilités et peut intervenir à tout moment pour faire progresser la tâche. Cela dit, l'un d'eux peut occuper une position haute en dominant l'espace interlocutif. Sur ce plan, le calcul du nombre de tours de parole a montré la supériorité interactionnelle de **A** qui a été le plus communicatif (**A** : 162 TP ; **B** : 119 TP ; **C** : 123 TP ; **D** : 89 TP).

- Dans le cadre de la réalisation de la tâche, les participants sont amenés à jouer des rôles, à accomplir des actions qui les conduisent à se positionner les uns par rapport aux autres. Il s'agit de rôles qui se construisent dans l'interaction et qui ne sont pas prédéterminés. En fonction de ces rôles, nous pouvons distinguer trois types de rapports de places : symétrique, asymétrique et complémentaire (*cf.* note de bas de page n°49).

C a joué le rôle de rédacteur durant toute la durée de l'activité. Précisons que ce rôle a consisté uniquement à reporter sur une feuille un contenu qui a été préalablement discuté et négocié collectivement. De plus, nous avons bien vu que le passage à la rédaction impliquait généralement plusieurs participants pour la dictée et, éventuellement, la correction de la forme. Par conséquent, le rôle de rédacteur assumé par **C**, place cet apprenant dans une position de complémentarité plutôt que de supériorité.

La proposition d'un nouveau contenu pour le texte à construire (nouvelle question pour le questionnaire) est, nous l'avons vu, un acte récurrent tout au long l'activité. C'est une intervention initiative qui, lorsqu'elle est ratifiée, confère à son auteur une

supériorité interactionnelle. Toutefois, une proposition peut être rejetée ; par exemple :

239. B- est-ce que est-ce que le niveau universitaire demande beaucoup
d'efforts
240. A- bien sûr

A rejette la question de B qu'il considère comme une évidence. Dans ce cas, le rejet place son auteur en position haute par rapport à l'auteur de la proposition.

Nous avons considéré (cf. 3.5.2.3) la proposition d'une question et le rejet d'une proposition comme des actes de guidage thématique, qui placent leur auteur dans une position haute. Le calcul du nombre total de ces actes réalisés par chaque participant a montré la supériorité de A qui est intervenu le plus activement dans le guidage thématique. Nous avons remarqué que la plupart des rejets explicites sont réalisés par A. Parfois même, ces rejets prennent la forme d'une raillerie, une forme vexatoire qui peut constituer une atteinte à la face des interlocuteurs : « *c'est pas une question* » (TP 75), « *ça n'a rien à voir* » (TP 81), « *bien sur ~ c'est pas une question* » (TP 210).

La dictée est aussi un rôle joué par les participants dans cette activité de rédaction collaborative. Nous pouvons considérer que le fait de dicter un contenu au rédacteur est un acte par lequel la personne qui dicte occupe une position haute.

- Par rapport à la maîtrise de la langue cible, il ne peut jamais y avoir de symétrie totale. C'est ce qui est à l'origine d'une dynamique des rapports de places ainsi que d'une dynamique de co-apprentissage comme nous le verrons plus loin. L'asymétrie relative à la maîtrise du français se manifeste lorsqu'un apprenant corrige ou aide linguistiquement un pair ; ce qui le place, ce faisant, en position haute. Voici quelques exemples :

- Ex.1** 47. D- (*dicte*) les difficultés
48. A- (*dicte*) que vous avez trouvées (5 sec.)
49. B- (*dicte*) pour s'adapter
50. A- (*dicte*) A vous adapter

- Ex.2** 71. C- (*rédige*) l'enseignement de lycée
72. A- du
73. D- (*dicte*) du lycée [...]

- Ex.3** 176. C- engendrer **kifach tenkteb** /
comment ça s'écrit /
[...]
180. C- g ou j /
181. A- euh: j

Dans l'exemple 3, C, en demandant une information sur l'orthographe du mot *engendrer*, place son interlocuteur (A) en position haute, même si ce dernier lui fournit une information incorrecte.

3.6.6. Conclusion

Pour conclure cette section, nous dirons que l'analyse de la relation interpersonnelle qui se construit au cours des deux activités didactiques a montré des situations très différentes. La participation de l'enseignant à l'une des activités a joué, sur ce plan, un rôle déterminant.

Dans le débat, animé par l'enseignant, c'est la relation didactique qui définit le rapport de places dominant et qui fait figure de toile de fond pendant toute la durée de l'activité. A priori, cela paraît inévitable à partir du moment où l'enseignant et les apprenants se trouvent dans l'institution, liés par un contrat didactique, en vue d'actualiser leurs statuts respectifs d'enseignant et d'étudiants. D'ailleurs, les séquences à focalisation métalinguistique, qui émergent ponctuellement tout au long du débat, viennent rappeler le rôle des participants et la finalité de l'activité qui est l'apprentissage du code de la communication. Ce sont là des facteurs qui favorisent d'emblée la relation inégalitaire entre enseignant et apprenants. Cette relation didactique inégalitaire et les rôles qui y sont afférents paraissent profondément ancrés dans les représentations des étudiants sur le fonctionnement interactionnel de la classe. Nous l'avons remarqué notamment lorsque un étudiant, au TP 574, a remis en cause le rapport de place dominant.

Concernant la relation entre les apprenants dans le débat, elle est symétrique au niveau du cadre interactif, du fait qu'ils partagent le même statut. Au niveau de l'espace interactif, nous avons observé, à plusieurs reprises, des mouvements du rapport de places ;

il s'agissait notamment de séquences où un apprenant corrige ou soutient linguistiquement un pair.

Dans la deuxième activité, où les quatre apprenants devaient travailler seuls, il n'y a plus cette relation asymétrique enseignant-apprenant sous-tendue par un contrat didactique. D'entrée de jeu, c'est une relation symétrique qui caractérise le cadre interactif, étant donné l'égalité statutaire des apprenants.

Toutefois, au niveau de l'espace interactif, nous avons observé une dynamique des rapports de places qui est liée à la manière dont les apprenants s'impliquent dans l'accomplissement de la tâche, aux rôles qu'ils construisent dans l'interaction. C'est le cas notamment lorsqu'un apprenant se place en position haute par rapport au savoir linguistique et devient une source de données. Il est intéressant de voir si la situation créée par cette asymétrie peut entraîner une dynamique de co-apprentissage. Ce sera l'objet du quatrième chapitre.

3.7. PLACE ET FONCTIONS DE LA LANGUE MATERNELLE⁹⁰ DANS LES DEUX ACTIVITES

Dans le débat, la langue maternelle⁹¹ est quasiment absente. Elle apparaît de façon ponctuelle uniquement dans les quatre tours de parole suivants (rappelons que le débat comportait 640 tours de parole) :

111. H **la** ~ Chakib euh::
non
224. E par exemple euh: ces psychiatres c'est pas euh: ils ont trouvé un travail mais les gens ne:: ne les aident pas ~ par exemple euh:: les gens: euh un homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va: [**M-** au psychiatre] aller au psychiatre ~ va: euh:: en arabe **zaourah**
voir le marabout
306. M phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
corruption
512. A parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose ~ euh:: fortement vous:: l'obtenir l'obtenir ~ et: si tu veux tu peux ~ et: il y a un poème en arabe ~ **nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma lizamanina âïboun siwana**
nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut avoir notre époque, c'est nous.

Dans le TP 111, le « non » en arabe n'est certainement pas employé pour combler une lacune en français⁹². Ce qui est le cas, en revanche, dans les TP 224 et 306, comme en témoignent les segments qui précèdent l'émergence de la langue arabe et qui montrent clairement la difficulté des apprenants à s'exprimer en français (« *va: euh:: en arabe zaourah* », « *euh:: je sais pas trouver le mot ~ rachoi* »). Quant au TP 512, l'apprenant utilise la langue arabe pour énoncer un passage d'un poème en arabe relatif à son propos.

Cette absence quasi-totale de la LM dans le débat est certainement liée à la présence

⁹⁰ Rappelons qu'en réalité les apprenants ont utilisé à la fois des éléments de l'arabe dialectal (qui est la langue maternelle proprement dite) et d'autres de l'arabe standard. Par commodité nous utiliserons l'expression langue maternelle pour désigner les deux. Dans le cadre de cette recherche, nous ne considérons pas comme pertinente la distinction entre les deux. L'essentiel étant pour nous d'identifier le recours des ressources du répertoire verbal, autres que le français.

⁹¹ Nous utiliserons aussi l'abréviation LM pour *langue maternelle* et LE pour *langue étrangère*.

⁹² On distingue l'*alternance de compétence* et l'*alternance d'incompétence* : « Par l'alternance de compétence, le bilingue se met en représentation comme apte à utiliser les deux codes. L'alternance d'incompétence au contraire est un expédient destiné à compenser une carence. » (J. DUBOIS, 1994 : 30-31)

de l'enseignant. En effet, dans la tâche collaborative, où les quatre apprenants ont travaillé seul, c'est une situation différente qui se crée, et c'est ce qui justifie, sans doute, l'utilisation plus importante de la LM.

Pour comprendre cela, il faut savoir que dans la classe de français en Algérie, que ce soit au niveau scolaire ou au niveau universitaire, la LM n'est généralement pas utilisée par l'enseignant et les apprenants. Pour ces derniers, la classe de français a toujours fonctionné suivant une règle (une sorte de « contrat » entre enseignant et apprenants) qui dit qu'on doit s'exprimer uniquement dans la langue-cible pour (pouvoir) l'apprendre. Ainsi, dans les classes, l'usage de la LM n'est généralement pas toléré, et encore moins peut-être le mélange de codes. Le passage suivant de D. MOORE semble bien s'appliquer à la classe de français en contexte algérien :

« [...] le recours à la LM en classe de LE – un tabou tenace – et surtout les productions mixtes des apprenants (parfois des enseignants) continuent d'être évalués extrêmement négativement : « ils ne savent pas parler, ils mélangent les langues ». Confusion et chaos, les mélanges « illégitimes » ont la vie dure, dans la classe comme hors de la classe. »
(MOORE, 1996 : 96)

Cette norme qui règne traditionnellement dans nos classes de français, et qui proscrit l'usage de la LM, a sans doute gagné une bonne place dans les représentations des élèves, voire de la société en général. Il nous est souvent arrivé d'entendre dire, en substance : *celui-là, c'est un bon enseignant ; on n'entend pas un seul mot en arabe pendant son cours.*

Ainsi, l'absence quasi-totale de la LM dans le débat s'explique par le respect de cette norme « traditionnelle » qui impose l'usage de la langue-cible uniquement. Les quelques tours de parole où émerge la LM contiennent des indices linguistiques qui montrent que cette norme (ou ce « contrat ») est bien en vigueur durant l'activité. En effet, nous avons remarqué que les segments en arabe étaient précédés d'expressions qui semblent fonctionner comme des « marqueurs de précaution pour infraction à la norme » (D. MOORE, 1996 : 106). Dans le TP 224, après des marques d'hésitation qui montrent qu'il n'arrive pas à trouver un mot en français ([...] *va: euh:: en arabe **zaourah***), l'apprenant, avant de prononcer le mot en LM, dit : « en arabe ». Etant donné que tout le monde, dans la classe, maîtrise l'arabe, cette expression n'a d'autre fonction que de préparer la

transition vers l'autre code et d'atténuer la transgression de la norme. Il en est de même pour le TP 512 ([...] *il y a un poème en arabe ~ nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma lizamanina âïboun siwana*). Quant au TP 306, l'apprenant exprime clairement son incapacité à trouver le mot en français, et justifie ainsi le recours à la langue maternelle (*phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ rachoi*).

Dans la tâche collaborative, la présence de la LM a été plus importante. Cela semble lié, rappelons-le, à l'absence de l'enseignant, qui s'est retiré après avoir donné les consignes. Nous sommes donc dans une situation didactique différente de celle que nous avons observée dans le débat, et qui relève de la pédagogie de groupe. Loin du regard de l'enseignant, généralement perçu comme un évaluateur, il se crée à l'intérieur du groupe une plus grande liberté de parole. Comme on pouvait s'y attendre, la fameuse règle de « parler en langue cible uniquement » est plus souvent et plus facilement transgressée.

Dans ce sens, nous avons remarqué que l'une des conséquences de l'absence de l'enseignant (qui « veille » habituellement au respect de l'usage de la langue cible) est que les apprenants n'utilisent plus les *marqueurs de précaution pour infractions à la norme* lorsqu'ils utilisent la LM, comme c'était le cas pour le débat. Il n'est plus question de ménager l'enseignant ; l'alternance n'a plus à être préparée, et on observe alors une communication qui bascule spontanément ou « naturellement » d'une langue à l'autre. Voici quelques extraits, à titre d'exemples :

Exemple 1 :

37. B est-ce que vous avez trouvé ~ **choufi Hadi katbi** ~ est-ce que vous avez
regarde celle-là écrit
trouvé une difficulté euh: au niveau euh:

Exemple 2 :

106. A **Hadi Hiya** euh: la question **li goulHalkoum** euh: elle est générale
c'est ça *que je vous ai dite*

Rappelons cependant que la langue française reste largement dominante durant cette activité. Cela s'explique d'abord par le fait que la nature de la tâche à accomplir contraint les apprenants à utiliser le français. Par ailleurs, même si la pression institutionnelle diminue en l'absence de l'enseignant, nos étudiants « n'oublient pas » apparemment qu'ils sont dans un cadre didactique.

Il nous paraît d'ailleurs illusoire, dans une séance où l'enseignant fait travailler les élèves (ayant des difficultés à s'exprimer oralement) par groupes, de s'attendre à ce qu'ils parlent uniquement dans la langue cible. Les véritables questions qui se posent, dans ces conditions, sont de savoir, d'une part, quel(s) rôle(s) joue la LM, et, d'autre part, dans quelle mesure elle peut favoriser ou entraver l'apprentissage de la langue cible.

Dans cette section, notre analyse va consister à cerner les moments où la LM intervient et les rôles qu'elle a pu jouer. La relation entre l'usage de marques transcodiques et l'apprentissage sera traitée dans le quatrième chapitre (*cf.* 4.8).

De nombreuses études ont été faites sur l'alternance codique en classe de langue. Des chercheurs ont examiné les émergences de la LM au cours des activités de classe et ont abouti à des typologies des alternances codiques en fonction des rôles qu'elles remplissent. Ainsi, D. MOORE (1996), par exemple, parle d'*alternance balise de dysfonctionnement*, *alternance relais*, *alternance tremplin*, etc.

En nous inspirant de ces travaux, voici les types d'alternances que nous avons relevés dans la tâche collaborative :

– **Balise de dysfonctionnement, appel à l'aide :**

Exemple 1 :

87. D comment voyez-vous les étapes de:: des études / ~ à la: à l'université
88. A les étapes /
89. D euh:: pas les étapes
90. B les études
91. D non **marahil**
étapes
92. A les étapes

Exemple 2 :

481. D attends attends l'université **darna** est-ce que:: elle fait:: le but **ntaâna** est-ce
on a mis *notre (but)*
qu'il euh: est-ce que **thaquaquana**
(est-ce qu') il s'est réalisé

Il s'agit des moments où, visiblement, l'apprenant se trouve en difficulté parce ce qu'il n'arrive pas à trouver le mot qui convient ou à exprimer son idée. Dans ce cas, l'alternance codique, qui signale le manque, peut être considérée comme une « bouée transcodique » (MOORE, 1996 : 95) puisqu'elle lui permet débloquer la

situation en le soutenant dans la construction de son discours en langue cible. Nous mettons également dans cette catégorie les alternances codiques qui fonctionnent comme un appel à l'aide et qui permettent de résoudre un problème de communication grâce à l'intervention d'un pair.

Dans l'exemple 1, L'apprenant **D** n'est pas convaincu (TP 89) du mot « étape » qu'il a utilisé (TP 87), et dont, visiblement, il ne maîtrise pas le sens. Le recours à la LM (TP 91), permettra de confirmer l'usage de ce mot, grâce à l'apprenant **A** qui donne la traduction en français (TP 92).

Dans l'exemple 2, les hésitations montrent la difficulté de l'apprenant à exprimer son idée ; le recours à l'alternance codique apparaît comme un soutien à la production de son discours. Elle lui permet de maintenir l'interactivité.

– **L'alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens** (D.-L. SIMON, 1997 : 449)

Nous avons également relevé des alternances dont la fonction est de s'assurer du sens d'énoncés produits en langue cible.

Exemple 1 :

159. B des obstacles **ou bedli aalik** difficultés ~~ **hajiz** obstacle
et change *obstacle*
160. A difficulté c'est pas un obstacle
161. B difficulté **soâoba** **ou** obstacle **hajiz**
difficulté et obstacle

Exemple 2 :

241. C est-ce que vous sommes bien que:: dans la branche que vous avez:
choisi (7 sec.)
242. A c'est la première question ~ c'est la même chose
243. B **baRi tgoulek** est-ce que **raki thassi rohek** à l'aise **fi Had** la branche
elle veut te dire (est-ce que) tu te sens (à l'aise) dans cette (branche)

Dans l'exemple 1, **B** propose de remplacer « difficultés » par « obstacles », et il s'assure de l'emploi correct de ces termes en les traduisant en LM (TP 159 et 161).

Dans l'exemple 2, **C** propose une question pour la constitution du questionnaire (TP 241), qui est rejetée par **A** (TP 242). **B**, croyant que **A** a sans doute mal compris la proposition de **C**, la reformule en utilisant la LM (TP 243).

– **Alternance organisation et conduite de la tâche**

Nous avons remarqué que les apprenants utilisent fréquemment la LM lorsqu'il s'agit d'énoncés portant sur l'organisation et la conduite de la tâche.

Exemple 1 :

12. D première question **katbi** la première question ~ que pensez-vous ~ que
écrit
 pensez-vous de la vie universitaire

Exemple 2 :

141. A **la ndirou ntaâha elloula ou mbaâd ndirou:**
non on met la sienne en premier ensuite on met:

Dans l'exemple 1, c'est en arabe que **D** demande à son camarade de passer à la rédaction. Dans l'exemple 2, l'intervention de **A** est une consigne sur l'organisation des questions.

- Un autre type d'alternance, cité par D.-L. SIMON (1997 : 451), est appelé **alternance et expression d'affectivité**. Il s'agit des moments où, pour exprimer une émotion (forte), l'apprenant bascule spontanément en langue maternelle. D'après D.-L. SIMON, « c'est à travers sa langue qu'il peut s'exprimer pleinement, avec émotion et affectivité, alors que la langue étrangère, objet d'apprentissage, reste, somme toute, une langue neutre du point de vue de l'affectivité » (*ibid.* : 452). Voici un exemple de notre corpus, correspondant à ce type d'alternance :

443. A est-ce que c'est un fardeau ~ **âyi:t**
je suis fatigué

- Enfin, un type d'alternance également fréquent dans cette activité est celui que nous convenons d'appeler **alternance activation du parler bilingue**. Voici deux exemples :

Exemple 1 :

114. B **bessah dernaHa Hadi** la question **Haka bHad** la forme ~ **khassek tbedli chwiya ~ rana Ri** est-ce que est-ce que est-ce que
mais on a déjà posé cette (question) avec cette (forme) ~ il faut qu'on change un petit peu ~ c'est toujours (est-ce que est-ce que est-ce que)

Exemple 2 :

182. D puisque **nti raki fi** la cité ~ **bessah kayan** des gens **ouahdoukhrin** qui sont pas résidés
(puisque) tu vis dans (la cité) ~ mais il y a d'autres (gens qui sont pas résidés)

L'alternance *parler bilingue* fonctionne selon cette description de M. CAUSA (1997 : 460) : « Dans cette catégorie, l'alternance s'effectue de façon fluide étant donné que les passages d'une langue à l'autre ne reprennent plus ce qui a été précédemment énoncé. Autrement dit, ici les alternances n'interrompent plus le flux discursif [...]. ». C'est bien ce que l'on constate dans ces exemples, où il y a un passage spontané, « naturel » d'une langue à l'autre.

Par ailleurs, ce type d'alternance ne s'accompagne pas d'indices linguistiques ou conversationnels qui permettraient de l'afficher clairement comme une alternance d'incompétence. Il est clair, par ailleurs, que ces apprenants ne sont pas des bilingues *accomplis* (PY, 1997) qui auraient été capables de mener leur discours aussi bien en français qu'en arabe. Ils ne disposent pas des mêmes ressources linguistiques dans les deux langues. Donc nous pouvons les considérer comme des « bilingues en devenir »⁹³ (*ibid.* : 496) qui, pour assurer une meilleure efficacité communicative, puisent dans les diverses ressources de leur répertoire verbal.

Nous allons nous arrêter sur ce dernier type d'alternance pour en développer l'analyse et justifier l'appellation *alternance activation du parler bilingue*. Nous passerons d'abord par les trois points suivants :

- Selon la définition de F. GROSJEAN,

« [...] est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. » (1984 : 16)

Suivant cette définition, même si nos apprenants ne sont pas des bilingues *accomplis*, ils peuvent déjà être considérés comme des bilingues puisqu'ils ont un certain niveau de compétence en français et qu'ils sont régulièrement confrontés à des situations d'utilisation de cette langue, ne serait-ce que parce qu'ils sont étudiants en français.

Nous conviendrons donc d'utiliser l'expression *bilingue en devenir* pour signifier que nos apprenants sont dans une situation d'apprentissage potentiellement favorable au développement de leur bilinguisme. Ce qui donne l'image d'une

⁹³ Nous utilisons, à la suite de B. PY (1997), l'expression *bilingue en devenir* (l'apprenant) par opposition au *bilingue accompli*, sachant bien, comme l'affirme l'auteur, qu'« il existe de toute évidence une évolution continue entre l'apprenant débutant et le bilingue accompli. Il n'y a pas de frontière naturelle entre leurs répertoires verbaux respectifs, et il n'y a aucun palier dans l'apprentissage qui marquerait le passage d'une compétence d'apprenant à une compétence bilingue » (1997 : 496)

compétence en mouvement.

- L'arabe dialectal et le français (pour ne parler que des langues utilisées durant cette activité) font partie de leur répertoire verbal. Ils utilisent ces langues dans une certaine proportion en fonction de la situation de communication dans laquelle ils se trouvent. Nous avons vu qu'avec l'enseignant (dans le débat), l'usage du français est de règle. Dans la tâche collaborative, en l'absence de l'enseignant (instance de contrôle), c'est une autre situation de communication qui se définit et qui, manifestement, est catégorisée par les apprenants comme propice à une utilisation plus large des ressources disponibles dans leur répertoire verbal. Ainsi, recourent-ils à la langue arabe qu'ils ont en partage.

Dans ce contexte, il semble bien que le souci de conformité à la norme (règle sur l'usage de la langue cible) soit passé au second plan (sans toutefois être négligé) par rapport à une visée pragmatique : l'enjeu essentiel devient la réussite de la communication (donc de la collaboration) afin de réussir la tâche.

- En Algérie, l'alternance codique arabe dialectal-français a une existence bien attestée en dehors des classes de français⁹⁴, contrairement par exemple à une alternance arabe dialectal-anglais, qu'on ne pourra rencontrer qu'en classe d'anglais.

De nombreuses recherches réalisées par des étudiants du département de français de l'université de Tlemcen ont mis en évidence l'importance de l'alternance codique arabe dialectal-français en milieu universitaire (en dehors des classes)⁹⁵. Dans le même ordre d'idées, Y. DERRADJI (1998), au terme d'une enquête sur les alternances codiques en milieu étudiant, affirme :

« L'alternance codique conversationnelle est un phénomène qui semble être "normal" chez le locuteur algérien. Sous la pression du cadre officiel, le locuteur n'alterne pas, il respecte les règles de l'officialité ; mais dès que cette pression diminue un tant soit peu, il y a apparition d'une alternance codique propre à la conversation dans un milieu universitaire étudiant. » (DERRADJI, 1998 : 141)

⁹⁴ De nombreuses recherches ont été réalisées sur l'alternance codique arabe dialectal-français dans la société algérienne ; à titre d'exemples, citons quelques travaux : A. Boucherit (1987), Y. Derradji (1998), A. Bensalah (1998), K. Taleb-Ibrahimi (1995, 2004), Y. Kara Attika (2004), A. Queffélec, Y. Derradji, V. Debov, D. Smaali-Dekdouk, Y. Cherrad-Benchefra (2002).

⁹⁵ Il s'agit de recherches réalisées pour le mémoire de fin d'études.

Nous n'avons pas interrogé les étudiants ayant participé à nos activités sur leurs usages des langues. Mais il est très probable, au vu des recherches qui ont été faites et de notre connaissance du milieu universitaire, qu'ils alternent l'arabe dialectal et le français en dehors des classes.

Le mélange des deux langues, ou *parler bilingue*, que nous avons observé dans notre corpus, a donc une existence en dehors de la classe et fait très probablement partie des habitudes langagières de nos apprenants.

Finalement, nous avons opté pour l'appellation *alternance activation du mode bilingue* car ce type d'alternance est lié, nous semble-t-il, aux deux facteurs suivants, que nous présentons sous la forme d'hypothèses d'explication plutôt que de certitudes :

- N'ayant pas encore atteint un niveau de compétence suffisant en français, nos apprenants ont des difficultés à se limiter à l'usage de cette langue. Le mélange de codes peut correspondre dans ce cas à une « stratégie auto-facilitatrice » (G. LÜDI, 1987 : 9). Il y a donc une exploitation optimale des ressources de leur répertoire verbal dans une situation de communication catégorisée comme favorable au mélange.
- L'alternance codique arabe dialectal-français est fortement présente dans la société algérienne en général et dans le milieu universitaire en particulier. Il est très probable qu'elle fasse partie des pratiques langagières de nos apprenants. En conséquence, le mélange de codes que l'on a observé au cours de la tâche collaborative peut être vu comme l'activation du mode de parler bilingue qui a cours habituellement en dehors de la classe.

Quoi qu'il en soit, nous dirons, pour conclure cette section, que la présence assez importante de *marques transcodiques*⁹⁶ (LÜDI et PY, 2003) dans la tâche collaborative

⁹⁶ Les *marques transcodiques* sont définies ainsi par G. LÜDI et B. PY : « On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (2003 : 142). Par ailleurs, B. PY affirme : « Le terme de *marque transcodique* est donc un hyperonyme d'*alternance codique*, d'*emprunt*, de *calque*, ou encore d'*interférence*. C'est-à-dire que les différents recours à L1 présentent, au moins dans certains cas, une valeur cognitive (par exemple dans la construction d'un signifiant inconnu mais indispensable à partir d'une forme de L1), sociale (par exemple comme indice de contextualisation) ou fonctionnelle (par exemple dans l'ouverture d'un aparté plus ou moins clandestin). » (PY, 1997 : 500)

confirme d'abord la construction d'une situation d'interaction très différente du débat. L'absence du pôle *enseignant* a été déterminante pour cette construction. Cette absence a conduit par moments les apprenants à enfreindre la règle habituelle sur l'usage de la langue cible. Toutefois, les changements de codes observés peuvent être considérés comme des stratégies de communication efficaces dans la mesure où ils ont permis à nos apprenants en difficultés d'assurer l'intercompréhension (en contournant les obstacles de formulation en langue cible), de maintenir l'interactivité, et finalement, de réaliser la tâche de rédaction, objectif suprême de leur rencontre. Dans le même ordre d'idées, nous pensons, comme D.-L. SIMON (1997), qu'en dépit du non respect de la règle de s'exprimer en langue étrangère, « l'émergence de la langue source est toutefois signe de vitalité et d'implication de l'apprenant : il existe, il a une opinion, il sait et donc il suit le déroulement ; il adhère au projet pédagogique, malgré les obstacles de formulation auxquels il se heurte inévitablement. Les alternances codiques [...] ne sont-elles pas alors des signes qui affirment l'adhésion des apprenants à un contrat pédagogique au sens plus large, celui d'apprendre en interagissant comme un sujet à part entière ? » (1997 : 453-454).

Dans ce qui précède, nous avons tenté de comprendre la présence de la langue maternelle dans nos deux activités. Dans le dernier chapitre de notre travail, nous reviendrons plus amplement sur le rapport entre les émergences de la langue maternelle et l'apprentissage de la langue cible.

3.8. CONCLUSION

L'objectif de cette partie était de décrire les dynamiques interactionnelles de nos deux activités didactiques afin de nous permettre de mieux cerner les situations qui se construisent dans l'interaction. Les résultats seront exploités dans le chapitre suivant, qui consistera à évaluer le potentiel acquisitionnel de ces deux activités ; c'est-à-dire à voir ce qu'elles présentent comme opportunités pour l'acquisition de la langue cible.

Les résultats de notre analyse peuvent être résumés dans les points suivants :

- Tout d'abord, l'une des différences majeures réside dans le fait que, dans la tâche collaborative, l'activité conversationnelle des apprenants a pour fonction la *régulation de l'action* (VION, 2000 : 122) ; c'est-à-dire que les interactions sont subordonnées à la production collective du questionnaire ; elles concourent à la réalisation de cette tâche. En revanche, dans le débat, les interventions des participants ne sont pas orientées vers un objectif commun. Leur objectif est moins de se mettre d'accord sur "quelque chose", que d'exprimer des opinions personnelles et de justifier leur bien-fondé à l'intérieur d'un cadre thématique. Dans ce sens, le débat est le lieu où la divergence est attendue.

Dans cet ordre d'idée, nos deux activités pourraient être distinguées à partir de l'opposition coopération⁹⁷ / compétition. Dans la tâche collaborative, le questionnaire à construire devient en quelque sorte le « terrain commun » des participants. Les interactions penchent donc nécessairement du côté coopératif, car des rapports compétitifs ou conflictuels pourraient entraver la réalisation de la tâche. A l'inverse, c'est la compétition qui fonde la dynamique du débat. C'est en effet la divergence des idées ou des opinions qui fait progresser ce type d'interaction.

- Dans l'interaction à visée fonctionnelle, l'organisation thématico-structurale reflète le processus de co-construction du questionnaire. Autrement dit, « l'organisation de la

⁹⁷ Le terme coopération est utilisé ici dans le sens assez courant d'« action de participer à une œuvre commune » (Le Petit Robert, 1994 : 469) et non pas au sens large que lui donnent les conversationnalistes c'est-à-dire le « respect de toutes les règles fort diverses qui régissent le fonctionnement et permettent la construction collective et « collaborative » des conversations » (KERBRAT-ORECCHIONI, in CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2002 : 370). Utilisée dans ce dernier sens, la coopération est présente dans toutes les interactions à structure d'échange.

conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel » (DAUSENDSCHÖN-GAY et KRAFFT, 1995 : 366). Dans ce sens, nous avons mis en évidence trois types d'échanges qui structurent cette interaction à visée fonctionnelle : a) *négociation et/ou co-construction d'une question*, b) *rédaction / dictée*, c) *gestion et planification de la tâche*.

Dans le débat, c'est l'échange, généralement étendu, qui est apparu comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de l'organisation thématique-structurale. L'intervention qui initie un échange constitue un point de guidage thématique et joue un rôle structurant. L'intervenant y apporte un nouvel élément (sous-thème) qui fera l'objet de réactions ou développements de la part des autres intervenants. L'interaction se poursuit jusqu'à ce qu'une intervention initie un nouveau sous-thème et sert de point d'ancrage à un nouvel échange. Ainsi se construit et progresse la dynamique thématique du débat.

- Au niveau de la dynamique interlocutive, les deux activités ont ouvert des espaces d'expression libre, où la parole est restée à l'initiative des participants, chacun pouvant intervenir à tout moment. Sur ce plan, les quantifications relatives aux modes de sélection des tours de parole ont montré que, pour les deux activités, le nombre de TP auto-sélectionnés dominait très largement.

L'évaluation quantitative de la participation (décompte des TP et calcul de la LME) a montré des inégalités quant à l'occupation de l'espace interlocutif par les apprenants. Certains ont été plus communicatifs et se sont investis davantage. Cela dit, cette différence est de règle quelle que soit la liberté interactionnelle que l'activité ait laissée aux apprenants. Même dans une conversation en dehors du cadre institutionnel, certains sont plus loquaces que d'autres.

Par ailleurs, l'analyse de la circulation de la parole a mis en évidence des différences importantes entre les deux activités. Dans le débat, nous avons constaté une communication centrée sur l'enseignant qui occupe de ce fait une place dominante dans l'espace interlocutif. Le réseau de communication qui se configure, en dépit de sa volonté, s'explique, nous semble-t-il, par le poids de certaines habitudes qui régissent les échanges en classe et que les apprenants se sont appropriés durant des années de scolarisation. En effet, il y a une tendance, presque « naturelle » à s'orienter vers l'enseignant pour parler, comme s'il fallait obéir à un rituel de la communication en

classe où il existe peu ou pas d'interactions entre élèves. Dans la tâche collaborative, en l'absence de l'enseignant, il n'y a pas eu une centralisation des échanges. La parole circule entre les quatre apprenants, entre lesquels il y existe d'entrée une relation symétrique. Toutefois, à certains moments, la communication peut être centrée sur l'un d'entre eux lorsque celui-ci joue un rôle plus actif dans l'accomplissement de la tâche. Par ailleurs, nous avons observé dans cette activité une dynamique interactionnelle particulière où le texte à produire est interactivement co-construit. Dans ce contexte, les participants peuvent intervenir à tout moment pour faire progresser le travail ; et la sélection des tours de parole apparaît finalement comme subordonnée à la régulation de l'action.

- Concernant la relation interpersonnelle qui s'établit au cours des activités, nous avons utilisé le concept de *cadre interactif* pour rendre compte du rapport de places dominant qui s'établit d'entrée, et celui d'*espace interactif* pour suivre les mouvements du rapport de places qui ont lieu au cours de l'interaction.

Dans le débat, avec l'enseignant au centre des échanges, c'est la relation didactique asymétrique qui constitue le cadre interactif (l'enseignant est en position « haute » par rapport aux apprenants). Néanmoins, nous avons observé des moments où ce rapport de places est remis en jeu; ce sont des moments où enseignant et apprenants construisent une relation qui échappe (ou tente d'échapper) à cette relation didactique inégalitaire.

Quant à la relation entre les apprenants, que ce soit dans le débat ou la tâche collaborative, elle est symétrique au niveau du cadre interactif, du fait qu'ils partagent le même statut. Au niveau de l'espace interactif, nous avons observé une dynamique des rapports de places qui est liée à la manière dont les apprenants s'impliquent dans l'accomplissement de la tâche, aux rôles qu'ils construisent dans l'interaction. Par exemple, un apprenant accède à une position haute lorsqu'il corrige ou soutient linguistiquement un pair, ou encore lorsqu'il tient une part plus importante dans le guidage thématique.

- La tâche collaborative ayant pour objet la construction d'un questionnaire en langue-cible, nous avons remarqué qu'une part plus importante des interactions est centrée sur les formes linguistiques. Dans une moindre mesure, des séquences à focalisation

métalinguistique émergent ponctuellement tout au long du débat, venant ainsi rappeler la finalité de l'activité qui est l'apprentissage du code de la communication.

- Enfin, nous avons observé la présence plus importante de marques transcodiques dans la tâche collaborative. Dans le débat, en présence de l'enseignant, la LM est pratiquement absente. Les apprenants respectent la règle "traditionnelle" (sorte de "contrat" entre enseignant et apprenant) qui impose l'usage de la langue cible uniquement. Dans la tâche collaborative, en l'absence de l'enseignant, c'est une autre situation de communication qui se définit et qui, manifestement, est catégorisée par les apprenants comme propice à une utilisation plus large des ressources disponibles dans leur répertoire verbal. Ainsi, recourent-ils à l'arabe dialectal qu'ils ont en partage. Il semble bien que, dans cette situation, le souci de conformité à la norme (règle sur l'usage de la langue cible) soit passé au second plan (sans toutefois être négligé) par rapport à une visée pragmatique qui est la réussite de la tâche. Nous avons analysé les fonctions que joue la LM dans cette activité ; la question est de savoir dans quelle mesure elle peut favoriser ou, au contraire, entraver l'apprentissage de la langue cible.

CHAPITRE 4

Potentiel acquisitionnel des activités didactiques

L'objet de ce chapitre est d'évaluer le potentiel acquisitionnel de nos deux activités didactiques. Il s'agira, à travers l'analyse des conduites des interactants, d'identifier les comportements communicatifs ou évènements interactionnels particulièrement prometteurs pour l'acquisition de la langue cible.

Pour cette évaluation, nous allons nous baser sur quatre critères qui constituent les différents niveaux sur lesquels nous allons mener notre analyse, afin de déterminer ce que chaque situation présente comme caractéristiques favorables à l'acquisition.

Ces quatre critères sont :

- le degré d'implication des apprenants et la liberté interactionnelle que permet chaque situation d'interaction,
- l'étayage qu'offre chaque situation,
- le travail discursif que les apprenants sont amenés à réaliser,
- la mise à contribution des diverses ressources du répertoire verbal.

Ce chapitre sera organisé en fonction de ces quatre niveaux d'analyse.

Nous savons qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas une seule théorie sur la manière dont l'individu s'approprie une langue étrangère :

« À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question ([comment les apprenants apprennent-ils ?]) ». (CECR, 2001 :108)

En conséquence, une évaluation du potentiel acquisitionnel ne peut se concevoir que par rapport à une théorie de l'acquisition choisie comme cadre de référence. Pour notre part, c'est l'approche interactionniste de l'acquisition des langues, inspirée des travaux de VYGOTSKY (1935), qui nous servira de base pour cette évaluation.

Nous allons donc commencer par une présentation de cette approche.

4.1. L'APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L'ACQUISITION D'UNE LANGUE ETRANGERE

Une façon de présenter l'approche interactionniste est de l'opposer à l'approche générativiste¹⁵⁸.

4.1.1. Approche interactionniste *versus* approche générativiste

Les recherches sur l'acquisition des langues qui s'inscrivent dans la mouvance générativiste se réfèrent à une approche formelle du langage : acquérir une langue consiste à intérioriser un système de règles linguistique (la « compétence » de CHOMSKY). D'une manière générale, les travaux visent à comprendre comment se constitue et se développe un tel système. Différentes dénominations ont été utilisées pour désigner ce système linguistique évolutif de l'apprenant d'une L2 : « compétence transitoire » (CORDER, 1967), « interlangue »¹⁵⁹ (SELINKER, 1972), compétence intermédiaire, lecte d'apprenant, etc. Reprenant l'hypothèse de CHOMSKY, un intérêt particulier a été porté à la notion de « grammaire universelle ». Celle-ci, définie comme un ensemble de structures linguistiques communes à toutes les langues¹⁶⁰, est conçue comme une capacité innée, une prédisposition cognitive inscrite dans les gènes de l'espèce humaine qui permet à l'individu d'acquérir sa langue maternelle et d'autres langues par la suite. La question est donc de savoir comment s'effectue l'acquisition à partir de ces principes universels.

Dans la perspective générativiste, l'apprentissage d'une langue est conçu essentiellement comme une activité d'ordre cognitif. Ce sont donc les opérations mentales intervenant dans l'apprentissage qui sont au centre des travaux.

Afin d'intérioriser le système de la langue qu'il apprend, l'apprenant doit certes être

¹⁵⁸ L'ouvrage de M. MATTHEY (1996, 2003) présente trois approches de l'acquisition des langues : la perspective générativiste, la perspective fonctionnaliste et la perspective interactionniste. Ces trois perspectives sont également présentées dans l'article de M. MATTHEY et D. VERONIQUE (2004) (« Trois approches de l'acquisition des LE : enjeux et perspectives »).

¹⁵⁹ C'est le terme « interlangue » qui s'est imposé, notamment en didactique des langues. Il désigne « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné » (CUQ, 2003 : 139).

¹⁶⁰ CHOMSKY émet l'hypothèse qu'au delà des grammaires de « surface », propres à chaque langue, il existerait des principes syntaxiques communs à toutes les langues du monde, c'est-à-dire des « structures profondes du langage ».

exposé à des données linguistiques (le langage de son entourage, par exemple). Cependant, la question des données a été quelque peu occultée, étant donné que l'on considère l'apprentissage d'une langue comme davantage soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes. Dans ce sens, l'interaction avec l'entourage ne constitue pas un objet d'étude ; elle n'est conçue que comme une source de données (l'essentiel est d'avoir un « input » (KRASHEN, 1985)), un déclencheur des processus cognitifs liés à l'acquisition :

« Dans ce modèle [d'inspiration chomskyenne], défendu notamment par KRASHEN (1985), l'apport possible de l'interaction n'est pas nié, mais est réduit à n'être qu'un apport parmi d'autres, dont la fonction essentielle est de présenter des données linguistiques compréhensibles (appelées « compréhensible input ») à l'apprenant. [...] Traitant l'interaction comme lieu d'exposition à la langue, ce modèle met en avant une conception déterministe de l'impact des données sur l'acquisition, suggérant dans le fond que l'interaction est le résultat de l'acquisition et non pas son point de départ. » (MONDADA & PEKAREK DOEHLER, 2001 : 109)

Finalement, ce courant générativiste s'inscrit dans une « optique monologale et monologique » (ARDITTY & VASSEUR, 1999 : 12) des faits de langage. Il focalise sur ce que VION (2000) appelle le « sujet psychologique »¹⁶¹ individuel (par opposition au « sujet social »). Dans ce cadre, les analyses ne portent pas sur des données conversationnelles, c'est-à-dire, d'une manière générale, sur les circonstances interactionnelles de l'exposition à la langue cible.

L'avènement de l'approche interactionniste intervient à un moment où l'on assiste à un changement de paradigme au sein des sciences humaines :

« [...] les sciences humaines semblent désormais travailler avec un sujet social, ou avec un individu socialisé, et n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" individuel. L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage ». (VION, 2000: 19)

¹⁶¹ Selon R. VION, « on parle de sujet "psychologique" lorsque l'individu, dans sa singularité, est considéré comme origine de la vie sociale et comme potentiellement identique à ses semblables. Chaque fois, par exemple, que l'analyse d'un idiolecte permettait d'en référer au système phonologique ou syntaxique d'un groupe, voire d'une communauté, on opérait avec un sujet singulier mais représentatif des autres. Le cartésianisme, les grammaires philosophiques, et plus récemment un linguiste comme Chomsky, ont poussé cette disposition à l'extrême puisque chaque sujet, dans son individualité, se conforme aux règles de la logique universelle de telle sorte qu'il est à la fois singulier et universel. » (VION, 2000 : 29)

L'approche interactionniste, tout en reconnaissant l'importance des processus mentaux, focalise sur les interactions sociales, les conditions situationnelles, qui permettent le développement d'une compétence en langue cible :

« La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux. » (PEKAREK, 2000 : 5)

4.1.2. Inspirations théoriques

L'approche interactionniste s'est appuyée essentiellement sur deux sources théoriques : la psychologie vygotskyenne et le courant de l'analyse conversationnelle (H. SACHS, E. SCHEGLOFF et G. JEFFERSON).

Les travaux de L. VYGOTSKY (1935) constituent un apport majeur pour l'étude de l'apprentissage et du développement en général. Dans son approche socioculturelle, il postule une origine sociale au développement cognitif et langagier. La pensée, le langage et toutes les fonctions psychiques supérieures de l'enfant se développent grâce aux interactions avec le monde des adultes. Sa conception est radicalement constructiviste puisqu'il considère l'interaction, non pas comme un simple déclencheur des processus cognitifs, mais comme un facteur qui structure le contenu du développement cognitif et langagier. Dans cette optique, il donne une grande importance à la « médiation » de l'adulte, définie comme les interventions éducatives qui guident l'apprenant dans son processus de développement. Ainsi l'apprentissage d'une langue se réalise dans et par l'interaction, grâce à la médiation d'un partenaire social plus compétent (parents, enseignant...). Dans le même ordre d'idée, il élabore le concept de « zone proximale de développement » définie comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (VYGOTSKY, cité par De NUCHEZE & COLLETTA, 2002 : 101) ; autrement dit, la zone proximale correspond à la marge de manœuvre dans laquelle l'éducateur peut jouer son rôle ; c'est-à-dire permettre à l'apprenant d'acquérir de

nouveaux savoirs ou savoir-faire qu'il n'aurait pas pu acquérir tout seul.

Dans le même sens, concernant l'acquisition de la langue maternelle, de nombreux travaux inspirés de VYGOTSKY ont porté sur les contextes interactifs auxquels participent les enfants, et le développement des conduites interactives (J. S. BRUNER, 1983, notamment). Par ailleurs, les travaux des néo-piagéticiens ont montré le rôle de l'interaction dans le développement intellectuel et social de l'enfant (A.-N. PERRET-CLERMONT 1979, W. DOISE & G. MUGNY 1981).

Quant à l'*analyse conversationnelle*, qui a servi de référence théorique et méthodologique à l'approche interactionniste de l'acquisition des langues, elle dérive de l'ethnométhodologie (Harold Garfinkel). Son objectif est de « décrire et d'analyser le fonctionnement des interactions communicatives de tout type, dans une optique comparative ou non. Elle cherche à rendre compte des processus de co-élaboration des événements sociaux, de synchronisation des conduites langagières, et de co-construction des significations » (de NUCHEZE & COLETTA, 2002 : 15). Les recherches sur l'acquisition qui s'en inspirent conçoivent donc la conversation comme une activité conjointe, médiatisée par une relation, où les interactants collaborent pour construire ensemble un discours. Un certain nombre de concepts lui ont été empruntés : « tour de parole », « réparation » (SCHEGLOFF, SACKS & JEFFERSON, 1977), et « séquence latérale » (JEFFERSON, 1972) notamment. Par voie de conséquence, l'approche interactionniste de l'acquisition, en se focalisant sur des observables issus de l'analyse conversationnelle, s'inscrit dans une nouvelle perspective de recherche ; c'est ce qu'explique S. PEKAREK au sujet de la réparation¹⁶² :

Les réflexions autour de la réparation laissent apparaître un enjeu théorique important : au sein d'une perspective conversationnelle sur l'acquisition, elles permettent de se focaliser sur des *procédés* plutôt que, comme c'est souvent le cas dans la littérature qui traite de l'acquisition dans la communication, sur des *stratégies*. [...] une approche en terme de procédés permet de décrire la façon dont les acteurs s'engagent de façon publiquement intelligible et reconnaissable dans des activités sociales éventuellement catégorisables comme relevant de l'apprentissage ou de l'acquisition ». (PEKAREK, 2000 : 153) (C'est nous qui soulignons)

¹⁶² Les *réparations* (SCHEGLOFF, SACKS & JEFFERSON, 1977) désignent « toutes corrections, reformulations, précisions, etc. qui apparaissent dans la conversation chaque fois après ce qui est interprété par les participants – ou en tout cas l'un d'entre eux – comme une source de problème (trouble source) ». (T. JEANNERET, 1999 : 157)

La référence au courant de l'analyse conversationnelle est également d'ordre méthodologique. Son épistémologie est empirique et inductive : à partir d'une démarche ethnographique avec enregistrement audio et/ou vidéo, le chercheur recueille des données conversationnelles au sein de leur contexte social d'émergence (enregistrements et transcriptions pour la constitution des corpus). Les analyses s'appuient sur des données verbales et non verbales, mais aussi sur une description précise du contexte interactionnel et social. Les généralisations auxquelles elles aboutissent s'appuient généralement sur une masse importante de données conversationnelles authentiques.

4.1.3. Rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue et objectif de la recherche interactionniste

L'interaction sociale n'est pas considérée uniquement comme un cadre qui fournirait des données langagières et permettrait le déclenchement des processus mentaux liés à l'acquisition. Elle est le lieu mais aussi le *moyen* par lequel se développent des compétences langagières :

« [...] l'interaction ne serait pas 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 elle (Bange, 1992 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 ; Lantolf & Pavlenko, 1995). L'interaction apparaît en ce sens comme un facteur structurant le développement, et donc comme son pré-requis. [...] c'est dans la rencontre sociale, à travers le processus dynamique de l'interaction, de la négociation du sens et des positionnements réciproques que se transforment, se consolident et se construisent des compétences langagières ». (MONDADA & PEKAREK DOEHLER, 2001 : 111-113)

Une remarque s'impose : l'accent mis sur l'interaction ne veut pas dire qu'une acquisition est impossible en dehors d'une interaction sociale, mais que « les processus cognitifs, et avec eux l'acquisition d'une langue, sont médiatisés par les pratiques sociales, dont typiquement l'interaction verbale, mais aussi la lecture, l'écriture, l'interaction avec un ordinateur et la manipulation d'objets les plus divers (tableaux, papier, etc.) » (PEKAREK, 2006 : 128).

L'objectif de la recherche interactionniste est de mieux comprendre le rapport entre l'interaction et la cognition considérées comme deux domaines liés. J.-L. ALBER & B. PY disaient en 1985 : « il paraît nécessaire aujourd'hui de s'interroger sur les liens intrinsèques qui sans doute unissent d'une part les caractéristiques et le développement de l'interlangue, d'autre part les activités communicatives des apprenants » (in GAJO *et al.* (eds), 2004 : 171). Toutefois, note M.-T. VASSEUR, la difficulté des chercheurs est de « traduire au niveau cognitif le travail qui se fait au niveau interactif » (1995 : 55).

Les recherches réalisées dans cette perspective étudient les contextes socio-interactionnels dans lesquels s'inscrivent les pratiques langagières des apprenants, dans le but de saisir les procédés conversationnels ou les mécanismes de l'interaction qui contribueraient à l'acquisition de la langue. On analyse alors, dans l'interaction, la manière dont les participants co-construisent du sens, la relation interpersonnelle, la gestion des problèmes d'intercompréhension, les procédés d'aide à la formulation, les corrections, les sollicitations, etc.

Des travaux ont porté particulièrement sur la conversation *exolingue*¹⁶³ en milieu naturel et ont mis en évidence des conditions interactionnelles favorables au développement de la langue cible (DE PIETRO, MATTHEY & PY, 1989 ; KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY, 1993 ; VASSEUR, 1991 ; etc.). C'est le cas des « séquences potentiellement acquisitionnelles », révélées et définies par J.-F. DE PIETRO *et al.* (1989), et des « séquences analytiques » de U. KRAFFT & U. DAUSENDSCHÖN-GAY (1993) considérées comme des moments-clés pour l'acquisition. Remarquons que la conversation exolingue, du fait de l'asymétrie linguistique, est propice à l'apparition de problèmes d'intercompréhension et donc de stratégies pour les résoudre. Elle nécessite davantage d'adaptation et de coopération entre les partenaires de l'échange. Dans ce sens D. VERONIQUE affirme que « l'exolingue permet un effet de loupe sur les mécanismes conversationnels » (1992 : 12).

¹⁶³ La notion de communication exolingue a été introduite par R. PORQUIER (1979, 1984). D'après M. MATTHEY (2003 : 54), « depuis les années 80, le terme « conversation exolingue » désigne [...] les conversations dans lesquelles la langue utilisée est familière pour un (plusieurs) participant(s) et non familière pour l'autre (ou les autres) ». ARDITY & VASSEUR (1999 : 12) ajoutent que le terme exolingue « ne s'applique [...] pas uniquement ni nécessairement aux interactions natif-non natif (cf. les interactions en classe de langue entre un enseignant et des élèves qui ont la même langue principale ou entre étrangers dont la langue commune n'est la langue maternelle d'aucun d'entre eux) [...] ».

De la même manière, des chercheurs du courant "interaction et acquisition" s'intéressent à l'interaction en milieu guidé (ARDITTY, 1987 ; BANGE, 1992 ; NUSSBAUM, 1999 ; PEKAREK, 1999 ; GAJO & MONDADA, 2000 ; etc.) dans le but de « mieux comprendre et de mieux différencier les diverses formes d'interactions liées à l'apprentissage guidé, tout en alimentant par là même la réflexion théorique sur les liens possibles entre interaction et acquisition » (PEKAREK, 2000 : 16). Dans ce cadre, nous pouvons inclure également certaines recherches qui portent sur le rôle de la L1 dans l'acquisition de la L2, et qui considèrent les alternances codiques en classe, non pas comme un obstacle, mais comme un élément pouvant avoir un effet positif sur le développement du répertoire plurilingue de l'apprenant (D. MOORE, 1996 ; B. PY, 1997 ; G. LÜDI, 1999 ; etc.).

Mieux comprendre les activités interactionnelles de la classe de langue, les modes de participation ou d'implication des apprenants, et la manière dont les interactions contribuent à l'apprentissage de la langue cible, présentent un intérêt évident pour le didacticien ou l'enseignant d'une langue étrangère ; cela apporte en effet un éclairage pour optimiser le travail en classe et éviter les déperditions de temps et d'efforts.

4.1.4. La cognition située et distribuée

La place attribuée à l'interaction dans la construction des compétences conduit en fait à remettre en question une conception de la cognition comme processus strictement individuel et interne à l'individu. C'est ici que l'approche interactionniste rencontre les travaux sur la *cognition située et distribuée* (LAVE, 1988 ; SUCHMAN, 1988 ; HUTCHINS, 1995).

Les approches de la cognition située et distribuée rompent avec le modèle traditionnel de la cognition considérée comme une propriété individuelle (traitement individuel de l'information) ; autrement dit une cognition abstraite, idéalisée et qui échappe aux contingences du contexte. Au lieu de s'en tenir à ce qui se passe dans la tête de l'individu, le courant de la cognition située et distribué étudie la cognition en la reliant indissolublement aux facteurs contextuels et sociaux. Ce courant considère en effet que la

cognition intègre les interactions avec l'environnement physique et social, les processus de coopération et de collaboration avec d'autres individus. Les processus cognitifs sont alors indissociables d'une situation dont les éléments physiques et sociaux offrent des ressources pour l'action des sujets. Finalement, cette nouvelle conception de la cognition considère celle-ci, non pas comme enfermée dans le cerveau de l'individu, mais distribuée entre les interactants et les éléments de la situation :

« la cognition est **située**, fonctionnant et se reconfigurant selon les contextes des actions dans lesquelles elle est engagée, et ne s'applique donc pas de façon universelle à toute tâche conçue de façon abstraite ;

La cognition est **distribuée** (et non pas limitée à ou centrée sur l'individu) dans le double sens où elle est partagée entre plusieurs acteurs engagés ensemble dans une action et entre des acteurs humains et des acteurs non humains, notamment des objets ». (MONDADA & PEKAREK DOEHLER, 2001 : 116)

Dans cette perspective, l'acquisition du langage n'est pas limitée à des processus mentaux mais liée à des activités sociales ancrées dans des situations particulières. Comme l'affirme S. PEKAREK DOEHLER (2006 : 127), « cette conception implique que le processus d'acquisition est vu comme se configurant dans et à travers le processus d'utilisation du langage au sein des pratiques sociales les plus diverses ». Vue sous cet angle, la recherche sur l'acquisition des langues ne se focalise plus sur le développement d'une structure interne individuelle, mais cherche à comprendre comment les individus développent des compétences en interagissant dans tel ou tel environnement physique et social.

4.2. POTENTIEL ACQUISITIONNEL ET ACQUISITION EFFECTIVE

Notre présente recherche porte sur le **potentiel** acquisitionnel (de PIETRO, MATTHEY & PY, 1989) de deux activités de classe. Cela signifie mettre en évidence, sur la base d'options théoriques et méthodologiques, les opportunités que présente pour l'acquisition le déroulement interactionnel de chaque activité.

En référence à l'approche interactionniste, il s'agit d'abord, de considérer comme liés

le niveau cognitif et le niveau interactif ; puis d'analyser chaque activité – conçue comme un contexte socio-interactionnel co-construit par les participants – afin de cerner les processus interactionnels ou les schémas communicatifs qui seraient favorables à l'acquisition de la langue cible. Comme le dit P. BANGE (1992 : 53-54),

« dans une approche interactionniste, on ne peut guère s'intéresser qu'aux mécanismes interactionnels qui constituent les conditions de déclenchement des processus acquisitionnels en eux-mêmes [...] Le travail de recherche dans la perspective interactionniste consiste donc à préciser la relation entre communication et acquisition, la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition [...] ».

Attribuer des vertus acquisitionnelles à certaines séquences ou processus interactionnels, c'est catégoriser certaines observables linguistiques et conversationnelles comme des *indices*¹⁶⁴ d'un processus cognitif d'appropriation.

Nous nous appuyerons principalement sur le courant des recherches interactionnistes sur l'acquisition, qui ont intégré les problématiques de l'analyse conversationnelle et l'ont utilisée comme instrument méthodologique (De PIETRO *et al.*, 1989 ; DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1990, 1991, 1993 ; PY, 1989, 1990 ; BANGE, 1992, 1996 ; MATTHEY, 2003 ; VASSEUR, 1991, 1995 ; PEKAREK DOEHLER, 1999 ; etc.).

Suivant la perspective théorique et méthodologique adoptée dans notre recherche, nous ne pouvons parler que d'acquisition **potentielle**. Il n'existe pas, en effet, d'évènement interactionnel que l'on pourrait incontestablement (ou mathématiquement) mettre en rapport avec une acquisition langagière effective. On ne peut donc que postuler le caractère favorable de certaines séquences conversationnelles. L'étude portant sur les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De PIETRO *et al.*, 1989), sur laquelle nous reviendrons, est tout à fait significative à cet égard. Selon M. MATTHEY (2003 : 215-217), tout ce que l'on peut affirmer avec les méthodes de l'analyse conversationnelle, c'est que :

« les activités d'enseignement-apprentissage ne débouchent pas forcément sur des acquisitions immédiates. Même si la relation entre alloglotte et natif ou entre maître et élève est définie par un contrat didactique, les activités menées par les participants ne sont

¹⁶⁴ Cf. note de bas de page n° 27

pas garantes de l'acquisition. [...] l'approche conversationnaliste semble être quelque peu dans une impasse pour approfondir notre connaissance des liens entre activités d'enseignement-apprentissage et acquisition effective ». (MATTHEY, 2003 : 215-217)

Démontrer l'effet acquisitionnel de telle séquence conversationnelle nécessiterait une approche expérimentale et longitudinale. C'est une direction de recherche qui a été suivie notamment par DONATO (1994).

4.3. QUELS CRITERES POUR L'EVALUATION DU POTENTIEL ACQUISITIONNEL ?

Rappelons que nos deux activités didactiques (débat et tâche collaborative) sont considérées comme deux situations construites par les participants dans la dynamique de l'interaction. L'évaluation de leur potentiel acquisitionnel consiste donc à analyser ces deux activités comme des contextes socio-interactionnels dans le but de saisir les caractéristiques ou évènements interactionnels favorables à l'acquisition.

Les critères que nous utilisons pour évaluer le potentiel acquisitionnel sont les suivants :

- ***Le degré d'implication des apprenants et la liberté interactionnelle que leur laisse l'activité didactique.***

D'une manière générale, il s'agira de voir si la situation construite dans chaque activité a permis aux apprenants de s'engager librement, en tant qu'interlocuteur et sujet social à part entière, dans d'authentiques expériences communicatives où la langue est utilisée en tant qu'instrument d'action sociale.

- ***L'étayage (Wood, Bruner & Ross, 1976) qu'offre la situation d'interaction à l'apprenant.***

Il s'agit essentiellement des procédés d'aide à la production ou la compréhension en langue cible dont un apprenant peut bénéficier lorsqu'il interagit ou collabore avec des interlocuteurs plus compétents. Nous verrons notamment ce que chaque situation d'interaction a suscité comme schémas communicatifs favorables à l'apprentissage.

– ***Le travail discursif que chaque activité conduit l'apprenant à réaliser.***

A ce niveau, il est question d'apprécier l'activité discursive des apprenants dans sa dimension pragmatique : qu'est-ce que les apprenants sont amenés à *faire* langagièrement lorsqu'ils sont impliqués dans telle ou telle activité (ou tâche) ? Le *travail discursif* désignera, pour nous, les *actes conversationnels* que les apprenants sont amenés à produire au cours d'une activité didactique. Un travail discursif sera dit *complexe* s'il met en jeu un ensemble diversifié d'actes conversationnels.

– ***La mise à contribution des ressources du répertoire verbal (en l'occurrence, l'utilisation de la langue arabe)***

La question est de savoir si le recours à d'autres ressources du répertoire verbal peut avoir un effet positif sur le potentiel acquisitionnel d'une activité didactique.

Ces critères, présentés ici très sommairement, correspondent aux quatre niveaux sur lesquels nous allons mener notre analyse.

4.4. LIBERTE INTERACTIONNELLE ET IMPLICATION DES APPRENANTS

Comme nous l'avons mentionné dans la section 1.4, il est nécessaire pour apprendre une langue que les activités de la classe impliquent les apprenants dans d'authentiques expériences communicatives en langue cible. En effet, si l'on accepte l'idée que l'apprentissage d'une langue est un apprentissage procédural (*cf.* 1.4.3) alors c'est seulement en communiquant qu'on apprend à communiquer.

Dans ce sens, les activités organisées par l'enseignant doivent permettre aux apprenants de communiquer authentiquement, de réaliser des buts communicatifs dans la langue qu'ils apprennent. Autrement dit, la langue doit être utilisée pour ce qu'elle est réellement, c'est-à-dire un instrument d'action sociale. C'est d'ailleurs dans cette optique que le Cadre européen commun de référence (2001) recommande une *approche actionnelle*.

B. PY (1996 : 13-15) affirme que tout apprentissage d'une langue étrangère comporte trois aspects complémentaires : la systématique (organisation des connaissances en système), la normativité (gestion de la distance par rapport à la norme) et la fonctionnalité (fonction remplie par l'activité verbale). Nous pouvons dire que, dans une perspective actionnelle, c'est l'aspect fonctionnel qui prime. L'objectif premier est d'assurer l'intercompréhension afin de réaliser un but communicatif (la langue est un moyen en vue de réaliser un but). Ainsi, à la manière de l'acquisition en milieu "naturel", l'apprenant s'approprie la langue dans des contextes particuliers où il est impliqué en tant qu'interlocuteur à part entière. C'est la fréquence et la récurrence des formes linguistiques, dans des situations de communication signifiantes, qui va le conduire progressivement à organiser ces formes en système. Le système est donc le produit des acquisitions sociales du langage, et l'aspect systémique se trouve subordonné à l'aspect fonctionnel.

L'*approche communicative*, apparue dans les années 70, avait comme ambition de promouvoir la communication authentique en classe. En ce sens, l'apprenant doit être amené à faire un usage de la langue qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel. Il doit pouvoir prendre l'initiative de la parole, avoir le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle ; bref, développer un véritable comportement langagier et non pas seulement reproduire mécaniquement des structures linguistiques figées. C'est ce qu'affirme, entre autres, C. GERMAIN (1993 : 211) :

« Une des caractéristiques de l'approche communicative est que toute activité implique une intention de communication. Les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités susceptibles de conduire à une véritable communication ».

Cependant, malgré les progrès accomplis sur le plan théorique, de nombreuses études descriptives des interactions en classe, ont mis en exergue l'absence de communication "naturelle". On déplore souvent le fait que la communication en classe soit en partie préétablie, que les interactions soient largement dominées par l'enseignant (il gère les tours de parole, décide du thème, juge les productions des apprenants, etc.) et que peu

d'initiative soit laissée aux apprenants¹⁶⁵. En 1984, D. COSTE disait :

« A un moment où il n'est bruit que d'approches communicatives, de diversification des actes de langages, d'enrichissement des interactions, de mise en œuvre de stratégies plurielles d'apprentissage, voire d'appel à l'autonomie de l'apprenant, celui-ci reste, pour l'essentiel, en classe, quelqu'un qui réagit, quand on le lui demande, à une question dont l'interrogateur, chacun le sait, connaît déjà la "bonne" réponse. » (COSTE, 1984 : 16)

Cela dit, nous nous garderons de généraliser ces observations à l'ensemble des activités pouvant être réalisées en classe. En effet, même si elles traduisent un fonctionnement effectivement présent dans beaucoup de classe, elles n'épuisent pas toutes les possibilités de travail avec les apprenants. Comme la montre S. PEKAREK (2002), qui a étudié les formes d'interaction dans divers activités de classe, le problème n'est pas que les apprenants sont incapables de s'engager dans des interactions plus ouvertes, plus naturelles... mais c'est la situation qui ne leur demande pas de le faire !

Nous allons voir ce qui se passe précisément dans les deux activités didactiques que nous avons enregistrées. Nous serons amené à utiliser des résultats des analyses menées précédemment (3^{ème} chapitre).

4.4.1. L'authenticité de la communication en classe de langue étrangère¹⁶⁶

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'authenticité de la communication en classe s'est présentée comme un impératif fondamental. Le modèle est celui de la communication réelle, c'est-à-dire l'usage de la langue dans les situations extra-scolaires ordinaires. Les activités communicatives doivent alors se rapprocher le plus possible des échanges hors classe.

Mais qu'est-ce qu'une communication "authentique" et comment la distinguer d'une communication qui ne l'est pas ?

¹⁶⁵ Sur ce sujet, cf. L. DABENE *et al.* (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-crédif.

¹⁶⁶ L'approche communicative a en fait revendiqué l'authenticité d'un triple point de vue : 1) authenticité de la langue enseignée (exposition à la diversité des registres de langue en fonction des situations de communication) ; 2) authenticité des documents de travail (exposition à des discours effectivement produits dans le milieu social où la langue est habituellement utilisée) ; 3) authenticité de la communication en classe (susciter en classe des échanges... "réels"). C'est le troisième point qui nous intéresse ici.

Le terme "authentique" apparaît souvent comme un équivalent de qualificatifs tels que "réelle", "naturelle", "spontanée", "libre", etc., qui, finalement, éclairent peu sur son sens. Pour affirmer qu'une communication est authentique, il faudrait en fait pouvoir dégager le(s) critère(s) qui permettrait(ent) de la reconnaître comme telle.

Tout d'abord, bien que cela puisse paraître évident, il faut rappeler que le label "authentique" n'est pas en relation de détermination avec le lieu de la communication. Nous éviterons par conséquent le découpage simpliste qui consiste à associer l'authentique à la communication hors classe et le non authentique à celle qui a lieu dans l'espace classe.

S. MOIRAND (1982 : 39), reprenant J.-L. CLARK (1981) nous dit que « pour qu'il y ait "communication réelle", il faut des interlocuteurs personnellement engagés dans un but à atteindre et qui cherchent à combler, grâce à leurs échanges, des "trous d'information"[...] ». Cette citation renferme des éléments intéressants pour nous permettre de cerner la communication authentique. Ainsi, dans une telle communication, les interlocuteurs sont engagés dans l'échange parce qu'ils ont des intentions personnelles. Autrement dit, ils ont des buts communicatifs et ils prennent des initiatives langagières pour les atteindre. Dans la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence*, cela revient à dire que les utilisateurs d'une langue sont des *acteurs sociaux* qui accomplissent des *tâches*, qui ne sont pas uniquement langagières, et pour lesquelles ils mobilisent notamment des compétences de compréhension, production, interaction, négociation du sens...

A partir de cette définition, nous pouvons établir une liste de critères permettant de distinguer entre une communication authentique et une pseudo-communication. Ainsi, dans une communication authentique, l'apprenant :

- a des buts communicatifs (ne s'exprime pas hors contexte),
- prend l'initiative de la parole,
- s'exprime de façon personnelle (s'exprime en tant que sujet social),
- ne se contente pas de reproduire des énoncés par imitation,
- ne produit pas des énoncés préparés,
- ne parle pas (ou ne répond pas) à des personnes qui savent déjà,
- peut intervenir sur l'orientation thématique du discours.

Nous classerons donc dans la pseudo-communication les activités telles que la reproduction par imitation, les dialogues préparés, les exercices de vérification, etc.

Cela dit, « de nombreux méthodologues contestent le fait qu'il puisse y avoir une communication réelle en classe de langue en affirmant que la classe sera toujours le lieu d'une communication didactique » (J. COURTILLON, 1981 : 87). C'est un point de vue que nous ne partageons pas. La classe est un lieu social avec ses normes et ses rituels, un lieu où se jouent des rapports de pouvoir et de savoir tout comme d'autres situations de communication. Comme le dit D. COSTE (1984 : 17), « il n'y a de discours que socialement inscrits et appropriés à l'espace et au moment de leur production ; avec des latitudes de variation plus ou moins importantes, tous les discours relèvent d'un rituel ». Même en dehors de la classe, la parole peut être plus ou moins programmée et soumise à un contexte rigide et contraignant (dans un tribunal, chez le médecin, dans un entretien d'embauche, etc.) où le locuteur se trouve dans une relation inégalitaire, avec une liberté interactionnelle réduite, etc.

En fait, l'une des spécificités de la classe de langue est que tous les discours qui s'y produisent sont subordonnés à une finalité qui est l'apprentissage de la langue. C'est ce qui, notamment, a pu conduire certains à les qualifier d'artificiels. Toutefois, si les critères énoncés ci-dessus sont satisfaits, il n'y a aucune raison de ne pas considérer les échanges en classe comme authentiques.

Bien entendu, favoriser la communication authentique en classe, c'est mettre en place des activités qui donnent aux apprenants l'envie de s'exprimer, d'échanger librement, d'improviser, de construire ensemble... et (pourquoi pas ?) d'oublier parfois qu'ils communiquent uniquement pour apprendre.

4.4.2. Place de l'échange IRE¹⁶⁷ dans le débat et la tâche collaborative

De nombreux travaux sur les interactions en classe, notamment d'inspiration ethnométhodologique, ont mis en exergue la forte récurrence des échanges IRE (on dit aussi QRE : question-réponse-évaluation). Dans ces échanges, l'enseignant a une position

¹⁶⁷ L'échange IRE (initiative-réplique-évaluation) a été défini dans le premier chapitre (cf. 1.3.2).

d'autorité, il pose une question, attend la bonne réponse et évalue la réaction des élèves. Dans une activité où domine ce type d'échange, la communication est massivement centrée sur l'enseignant et peu (voire aucune) d'initiative est laissée aux apprenants. La communication n'est pas authentique puisque les réponses aux questions sont connues de l'enseignant ; elles visent à guider ou vérifier la compréhension.

4.4.2.1. L'échange IRE dans le débat

L'échange IRE n'a pas de place dans le débat. Nous sommes, en effet, dans une logique d'échange où il y a une autogestion des tours de parole ; c'est-à-dire que chacun peut prendre la parole, et chacun a droit à la position d'initiateur d'échange ; ce qui est en faveur d'une communication plus libre et authentique. Par ailleurs, dans notre analyse de l'organisation thématico-structurale de cette activité (Cf. 3.5.1.), nous avons bien vu que c'est l'échange généralement étendu qui constitue l'unité de base pour rendre compte de la structure et de la progression thématique. Dans ce genre d'interaction, un échange à deux ou trois constituants apparaît plutôt comme un échange tronqué, une tentative pour lancer le débat qui n'a pas abouti.

De plus, l'enseignant n'a initié que 19,27 % des échanges, et ceux-ci débutent le plus souvent par des questions d'information ou d'opinion ; en voici deux exemples :

Ex. 1 78. EN c'est que ~ je reformule d'une autre manière ~ est-ce que c'est uniquement dans les: les représentations des uns et des autres ~~ est-ce que c'est nous qui pensons que ailleurs c'est mieux [...]

Ex. 2 143. EN est-ce que vous pensez que ça peut être c'est peut être ça les raisons qui ont poussé les: nos médecins à: fuir et s'installer ailleurs /

Ces questions posées par l'enseignant ne sont pas de "fausses" questions¹⁶⁸. Elles s'inscrivent dans une logique d'interaction ouverte et spontanée puisqu'elles ont été posées en réaction aux tours de parole qui précèdent. Les réponses également ne sont pas prédéterminées. En fait, enseignant et apprenants font progresser l'interaction en agissant et réagissant à une thématique qui se développe d'un tour de parole à l'autre, de façon

¹⁶⁸ Fausse question : question dont la réponse est connue d'avance par le questionneur.

imprévisible. Nous pouvons donc dire que dans le cadre de cette activité, l'enseignant « présume l'interlocuteur dans l'apprenant » (BRUNER, 1983 : 26).

4.4.2.2. L'échange IRE dans la tâche collaborative

Cette activité s'étant déroulée en l'absence de l'enseignant, nous ne pouvons pas parler d'échange IRE tel que nous l'avons précédemment défini.

A l'instar du débat, nous sommes dans une logique d'échange avec autogestion des tours de parole. Ce qui est en faveur d'une plus grande liberté interactionnelle. Par ailleurs, l'analyse de l'organisation thématique-structurale de cette activité a montré que, d'une manière générale, l'organisation de la conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel (*cf.* 3.5.2.). Nous avons en effet identifié la *proposition d'une question* comme l'élément qui structure cette interaction à visée fonctionnelle (construction d'un questionnaire). Elle ouvre généralement un échange où les apprenants s'engagent dans la *négociation et/ou co-construction* d'une question. Si cette dernière est finalement validée, le groupe passe à l'écrit, etc.

4.4.3. Liberté interactionnelle des activités communicatives

Il arrive que dans certaines activités de classe, la communication soit entièrement sous le contrôle de l'enseignant qui décide du thème, pose des questions, distribue les tours de parole... si bien que peu d'initiative est laissée aux apprenants. Or, l'enseignement de la langue comme moyen de communication doit amener l'apprenant à acquérir une « autonomie langagière », définie par C. GERMAIN et J. NETTEN (2004 : 57) comme « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 ». Il est donc nécessaire d'ouvrir des espaces de parole où les apprenants disposent d'une certaine « liberté interactionnelle » que nous définissons comme la possibilité que laisse une activité communicative aux apprenants de prendre l'initiative de la parole, de participer à l'orientation thématique du discours et d'intervenir en tant qu'être social à part entière pour exprimer librement des idées, opinions...

4.4.3.1. L'initiative de la parole

L'une des conditions d'une liberté interactionnelle est la possibilité de prendre l'initiative de la parole. Pour évaluer cette possibilité qu'offrent nos deux activités didactiques, nous allons utiliser les analyses que nous avons réalisées concernant la distribution de la parole (cf. 3.4.3 et 3.4.4).

4.4.3.1.1. L'initiative de la parole dans le débat

Dès le début de l'activité, nous avons relevé des consignes de l'enseignant qui souhaite un débat où les participants interviennent librement sans demander la parole ; c'est ce qui apparaît dans les deux extraits suivants :

7. EN- [...] que pensez-vous de ce phénomène / **alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez ~ vous dites ce que vous voulez** ~ et à partir de ce que vous dites on va construire un ~ une conversation un débat tout simplement ~ allez
19. EN- **Je vous ai dit ne passez pas par monsieur** ~ vas-y allez

L'enseignant ne veut pas intervenir dans la sélection des tours de parole qui est offerte à l'initiative des apprenants. Dans notre analyse du mode d'alternance des tours de parole (cf. 3.4.3.2), nous avons relevé seulement 8 TP hétéro-sélectionnés (l'enseignant a été sélectionné 4 fois et 4 apprenants ont été sélectionnés par l'enseignant), ce qui correspond à un taux de 1,29 % des tours de parole. Pour toutes les autres interventions, les participants ont pris eux-mêmes l'initiative de la parole ; chacun pouvait intervenir quand il le souhaitait pour donner son point de vue et alimenter la discussion sur le sujet. Les chiffres sont donc en faveur d'une grande liberté interactionnelle.

Remarquons toutefois qu'il y a eu 6,45 % de TP sollicités¹⁶⁹ (cf. 3.4.3.2). Ce comportement de certains apprenants qui passent par l'enseignant avant de prendre la

• ¹⁶⁹ Rappelons que nous parlons de *TP sollicité* lorsqu'un apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant. Cela se fait généralement par un geste (lever la main) et/ou en disant « monsieur ». L'enseignant alloue alors la parole par un geste de la main ou de la tête ou bien en interpellant l'apprenant.

parole, replace ce dernier, malgré lui, dans un rôle de distributeur des tours de parole ; ce qu'il a d'ailleurs rejeté explicitement à deux reprises (TP 19 : « *Je vous ai dit ne passez pas par monsieur* » ; TP 416 : « *ne passez pas par moi allez-y* »)

Par ailleurs, malgré le fait que cette activité s'est présentée comme une situation d'interaction libre, avec une volonté de la part de l'enseignant de minimiser le rapport asymétrique qu'induit la situation didactique (cf. 3.6.4.1.2), nous avons observé que la communication était, dans une large mesure, centrée sur l'enseignant (cf. 3.4.3.1). Cette tendance, presque naturelle, à s'orienter vers l'enseignant pour parler s'explique, nous semble-t-il, par le poids des habitudes scolaires (une « culture de communication » en classe, selon G. LÜDI (1999)) où il existe peu ou rarement d'interactions entre élèves, et où l'enseignant figure toujours comme le patron de la communication. Sans doute pouvons-nous ajouter que cette attitude restera inévitable, dans un tel contexte, à partir du moment où l'enseignant participe aux interactions avec ses apprenants.

4.4.3.1.2. L'initiative de la parole dans la tâche collaborative

Ce qui caractérise avant tout cette deuxième activité didactique est qu'elle s'est déroulée en l'absence de l'enseignant. La prise de parole restait donc à l'initiative des apprenants (cf. 3.4.4.2).

La situation d'interaction qui se crée se présente comme un espace d'expression libre, où la prise de parole reste subordonnée à la tâche à accomplir. Nous avons en effet des interactions orientées vers *la régulation de l'action en cours* (VION, 2000) ; et la prise de parole est donc motivée par la réalisation du travail collectif. Chaque participant peut intervenir à tout moment pour apporter une pierre à l'édifice.

Finalement, nous avons bien une dynamique interactionnelle où les apprenants apparaissent comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR : 15).

4.4.3.2. Participation à l'orientation thématique du discours

Un autre facteur qui détermine la liberté interactionnelle d'une activité communicative est la possibilité d'intervenir dans l'orientation thématique des échanges.

En classe, c'est généralement l'enseignant qui donne le sujet (ou *topique* : ce dont on parle). Il le fait généralement au début de l'activité didactique qu'il propose. Des recherches (CICUREL, 1996, par exemple) ont porté sur les mouvements thématiques initiés par les apprenants pour donner une nouvelle orientation au topique, ce que F. CICUREL (1996 : 4) appelle une « retopicalisation ». Nous pensons que, même si l'enseignant, de par sa position institutionnel, joue un rôle majeur dans la gestion thématique en classe, la marge de manœuvre laissée aux apprenants sur ce plan va dépendre du type d'activité communicative mis en place.

Nous allons voir la marge de liberté que laissent le débat et la tâche collaborative aux apprenants pour intervenir sur le guidage thématique. A ce niveau, nous allons nous appuyer sur les données de notre analyse concernant l'organisation thématico-structurale de nos deux activités (*cf.* 3.5.1 et 3.5.2).

4.4.3.2.1. Participation à l'orientation thématique dans le débat

Au début de l'activité, l'enseignant introduit le thème du débat : l'immigration et la fuite des cerveaux. Nous avons d'ailleurs remarqué qu'il le fait d'une manière suggestive (emploi du conditionnel notamment), ce qui est une façon d'associer les apprenants au choix de la thématique :

1. EN- Vous savez on parlait la dernière fois y a deux ou trois jours avec des étudiants ~ y avait un sujet qui m'a interpellé ~ et: **j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui** ~ c'est celui de euh: la: la fuite des cerveaux [...]

La proposition de l'enseignant, qui n'est pas contestée par les apprenants, va dessiner le cadre thématique général. Nous pouvons dire avec L. MONDADA (1995 : 73) que cette initiation du topic, au début de l'activité, joue un « rôle macro-structurant ».

Cependant, à l'intérieur de ce cadre, la liberté des apprenants va se déployer et ils vont participer au développement thématique en initiant des sous-thèmes. En effet, comme nous l'avons vu dans le troisième chapitre (*cf.* 3.5.1.3), l'enseignant n'a pas le monopole du guidage thématique : 80,73 % des échanges ont été initiés par les apprenants. D'un

échange à l'autre, l'interaction progresse par des glissements thématiques plus ou moins perceptibles, faisant ainsi évoluer le débat vers différents sous-thèmes : les causes de l'immigration (problèmes socio-économiques...), les opinions et les projets personnels, etc. Nous avons même relevé des échanges qui entrent en rupture par rapport au thème général (échanges 27, 49, 37 ; cf. 3.5.1.1).

Finalement, la situation d'interaction qui s'est construite n'a pas enfermé les apprenants dans un rôle réactif face à l'enseignant. Même si ce dernier a initié le thème général, ils ont largement pris en charge les « initiations locales ». Cette participation active au guidage thématique confère de surcroît aux apprenants une position haute et constitue un moyen de dominer la conversation (PEKAREK, 1994).

4.4.3.2.2. Participation à l'orientation thématique dans la tâche collaborative

L'enseignant n'a pas participé à cette deuxième activité. Toutefois, à travers les consignes de départ, il a défini la tâche à accomplir et le thème du questionnaire à construire¹⁷⁰. Ce qui correspond, comme pour le débat, à la délimitation d'un cadre thématique général qui a joué un rôle macro-structurant.

A l'intérieur de ce cadre général, qui a été respecté durant toute l'activité, le guidage thématique des interactions de travail est resté entièrement à l'initiative des apprenants (cf. 3.5.2.2 et 3.5.2.3). Ce qui est en faveur d'une grande liberté interactionnelle. Les sous-thèmes initiés correspondaient généralement à des propositions de questions, c'est-à-dire de contenus pour le questionnaire. La progression thématique était donc clairement observable ; elle est spécifique à cette tâche de rédaction collaborative.

4.4.3.3. Du « sujet apprenant » au « sujet personne »

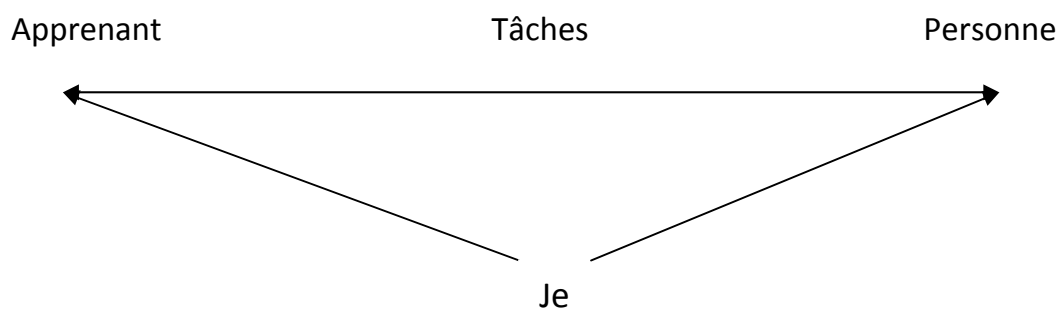
Reprenant la réflexion sur le double niveau d'énonciation (TREVISE, 1979 ; DABENE, 1984), M.-C. LAUGA-HAMID (in DABENE *et al.*, 1990) distingue entre le « je » du *sujet apprenant* et le « je » du *sujet personne*. La classe étant un lieu destiné à l'apprentissage, le

¹⁷⁰ Rappelons qu'il s'agissait d'élaborer un questionnaire destiné à réaliser une enquête auprès des étudiants de première année sur leurs opinions ou représentations quant à la « vie universitaire ». Les questions pouvaient porter sur le système pédagogique de l'université, la vie sociale dans le cadre universitaire, la résidence universitaire, les divers problèmes rencontrés, le changement par rapport au lycée, etc.

sujet qui apprend a tendance à s'exprimer davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne. Selon l'auteur (*ibid.* : 56), « cette prédominance du sujet apprenant sur le sujet personne se manifeste à travers toutes les incitations à la parole dont use l'enseignant : jeux de rôle, simulations, psychodrames qui engendrent un discours fictif caractérisé, notamment dans les jeux de rôle, par une simplification culturelle et transactionnelle ». Cela signifie, en d'autres termes, que l'apprenant, qui doit se soumettre aux règles du rituel pédagogique, s'inscrit davantage dans une interaction didactique qui laisse peu de place à une expression libre et personnelle et à l'expression de sa subjectivité. Dans ce sens, affirme F. CUREL (1996c : 288), « la parole de l'apprenant ne serait guère qu'un "prêt-à-parler" puisqu'on lui livre préalablement un mode d'emploi ».

En revanche, nous dirons qu'il y a prédominance du *sujet personne* lorsque l'apprenant cesse d'être simplement un apprenant qui apprend, et qu'il émerge comme sujet social à part entière qui s'implique suivant des buts communicatifs personnels, et qui fait entendre ses opinions, ses jugements, ses sentiments...

La notion de *sujet personne*, par opposition à celle de *sujet apprenant*, nous paraît intéressante puisqu'elle constitue un autre facteur qui va nous permettre de caractériser une activité didactique comme plus ou moins favorable à une liberté interactionnelle et une communication authentique. On peut supposer, comme l'affirme M.-C.LAUGA-HAMID (*ibid.*) que c'est le type de tâches proposées qui fait basculer le « je » vers le pôle de l'*apprenant* ou celui de la *personne* :



Pour évaluer la place qu'occupe le *sujet personne* dans les activités que nous avons à analyser, il est possible de se baser sur un certain nombre d'observables, que M.-C. LAUGA-HAMID appelle des « *marqueurs d'implication* ». Nous n'allons pas ici utiliser tous les marqueurs d'implication possibles (pour une typologie, cf. LAUGA-HAMID, *ibid.*). Il n'est pas question non plus d'entrer dans une analyse approfondie des modalités

linguistiques. Nous prendrons en considération uniquement quelques observables linguistiques correspondant à des marques de la subjectivité et de l'implication forte de la *personne* apprenant :

- Les marques de l'auto-référence : les pronoms personnels et les possessifs de la première personne. Remarquons que ces marqueurs deviennent surtout significatifs par leur récurrence.
- Les verbes ou expressions de l'opinion ; exemples : « je pense », « à mon avis », « pour moi », etc.
- Expressions de l'appréciation ou du sentiment ; exemples : « j'aime », « ça m'inquiète », etc.
- Les modalités qui indiquent une attitude du locuteur vis-à-vis des propos qu'il tient ; exemples : « peut-être », « certainement », « heureusement », etc.
- L'expression de l'accord et du désaccord.
- Le recours à la langue maternelle. C'est également un indice de l'implication forte de l'apprenant, ne serait-ce que parce qu'il transgresse le « contrat » sur l'usage de la langue-cible.

4.4.3.3.1. L'implication du « sujet personne » dans le débat

La recherche des observables listés ci-dessus a concerné uniquement les tours de parole des apprenants, c'est-à-dire un total de 372 TP.

- Nous avons relevé 60 TP (soit 16,13 % des tours de parole des apprenants) contenant des marques d'auto-référence, qui sont généralement les traces d'un discours où la personne parle d'elle-même, se dévoile...

Ex : 26. M alors euh:: pour **moi** ~ si **je** trouvais une solution ~ **je**: terminerais **mes** études là-bas ~~ et **je** resterais là-bas

- 34 TP contiennent des verbes ou expressions de l'opinion qui montrent bien que les participants cessent d'être seulement des *apprenants* et deviennent des *personnes* engagés dans une interaction (qui cesse d'être strictement didactique) où s'expriment des points de vue et prises de position personnels.

Ex.1 : 100. M **à mon avis** ~ pour euh: pour réussir ici ~ il faut avoir euh: des épaules ~ comment dirais-je / (rires des étudiants) ~ sinon l'argent [?- oui]¹⁷¹ ~ sauf ces deux::

Ex.2 : 158. C moi **je pense** qu'il faut penser aux deux ~ parce que on va pas vivre sans:: ~ ça veut dire t'as une culture ou bien:: mais t'as pas de travail ~ comment tu vas faire [...]

- C'est dans ce sens aussi qu'il faut comprendre les expressions de l'appréciation ou du sentiment, qui étaient présents dans 10 TP :

Ex 1: 150. I moi **je préfère** que je reste ici

Ex 2: 425. B pour moi: **je suis satisfaite** ici ~ **je me sens à l'aise** avec mes profs [...]

- Nous avons relevé aussi des modalités telles que :

Ex : 86. C **peut-être** qu'on va : échouer là-bas

- L'expression de l'accord ou du désaccord a été relevée dans 14 TP :

Ex : 115. K monsieur ~ amine ~ **je suis contre** hein ~ parce que: euh: pour avoir une vie [ize] [EN- aisée oui] oui ~ là-bas ~ il faut avoir un: un bagage quand même [...]

- La langue maternelle est très peu présente dans cette activité puisqu'elle n'est utilisée que dans quatre tours de parole (cf. 3.7.). Son apparition constitue toutefois un moment où l'apprenant est impliqué fortement dans l'activité. En effet, lorsque ce dernier « transgresse » la règle sur l'usage de la langue cible, il transgresse momentanément le cadre didactique, au profit d'une meilleure efficacité communicative ; et, ce faisant, c'est le *sujet personne* (vs *sujet apprenant*) qui prend le dessus.

Remarquons, pour finir, que l'enseignant a favorisé dans une large mesure

¹⁷¹ Nous rappelons que, pour une meilleure lisibilité du corpus, lorsqu'un locuteur **X** intervient brièvement pendant le tour de parole d'un locuteur **Y**, alors que celui-ci n'est pas encore terminé, les propos de **X** sont notés entre crochets à l'intérieur même du discours de **Y**.

l'expression de l'apprenant en tant qu'être social qui parle de soi, se dévoile, donne un jugement ou une opinion personnels, exprime son accord ou son désaccord... Cela apparaît par exemple, dans les deux extraits suivants :

Ex 1: 433. EN oui ~ qui voudrait aussi donner son avis à propos de rester: allez

Ex 2: 451. EN Vous êtes d'accord avec elle / qui vivent de cette manière /

4.4.3.3.2. L'implication du « sujet personne » dans la tâche collaborative

Cette deuxième activité diffère largement du débat.

- Contrairement au débat, nous avons relevé très peu de marques d'auto-référence de la première personne du singulier. En revanche, il y a un nombre assez important de marques de la première personne du pluriel (« nous », « notre », « on » employé pour « nous ») :

Ex 1: 82. C **dernaHa** déjà
on l'a (déjà) mis

Ex 2: 272. D **rana neHadrou âla** la vie universitaire en général ~ machi
on parle de pas
la branche de français

L'interaction à visée fonctionnelle crée un cadre où toutes les interactions sont centrées sur une tâche à accomplir. Le "dire" des participants est ce qui permet l'accomplissement collectif du travail, c'est-à-dire la conduite d'une réflexion collective. Par conséquent, il n'y a pas de place pour des propos sans relation directe avec la réalisation de la tâche, et le « je » tend à s'effacer au profit d'un « nous » (ou « on ») qui montre que les quatre apprenants s'impliquent collectivement et que la responsabilité du travail est partagée. Nous sommes donc en présence d'une situation d'interaction où le travail collaboratif et la référence au groupe l'emportent sur l'expression de l'individualité. En d'autres termes, l'objectif commun (la tâche) conduira les participants à éviter de se prendre comme objet du discours.

- Par ailleurs, nous avons constaté la quasi-absence des expressions de l'opinion ou de la prise de position tels que « à mon avis », « je pense », « pour moi »..., ainsi que les expressions du sentiment.

En fait, nous sommes dans une dynamique interactionnelle où les opinions des participants sont uniquement en relation avec le contenu du questionnaire à construire. C'est pourquoi nous avons relevé de nombreuses marques de l'accord ou du désaccord qui portent sur les types de questions à poser ou sur leur forme :

Ex 1: 31. C quelles différences que:: que vous avez trouvées dans le: les études de lycée et:: les études de l'université

32. D **non**

Ex 2: 241. C est-ce que vous sommes bien que:: dans la branche que vous avez: choisi (7 sec.)

242. A c'est la première question ~ **c'est la même chose**

Ainsi, contrairement au débat, qui est le lieu (par excellence ?) où la divergence est attendue, l'interaction à visée fonctionnelle est une situation où la convergence est nécessaire. Les marques de l'accord ou du désaccord témoignent de phases de négociation (*cf.* 3.5.2.1), car dans cette activité, les participants sont constamment à la recherche d'un consensus sur le contenu du questionnaire ; et le travail progresse chaque fois qu'ils tombent d'accord sur une question à poser.

- A la différence du débat, la présence de la langue maternelle est importante dans cette activité (*cf.* 3.7). Les apprenants ne valident pas le contrat sur l'usage de la langue cible qui a cours habituellement en classe. En fait, en l'absence de l'enseignant (qui "veille" habituellement au respect de ce contrat), c'est un « critère d'ordre pragmatique » (DABENE, 1994 : 97) qui a pris le dessus : réussir la communication afin de réussir la tâche. Autrement dit, cette deuxième activité a été catégorisée par les apprenants comme une situation d'interaction favorable à l'utilisation de toutes les ressources de leur répertoire verbal.

Ce comportement de nos apprenants témoigne déjà de leur implication forte dans l'activité qui leur a été proposée. Par ailleurs, nous pouvons sans doute interpréter la transgression du contrat sur l'usage de la langue cible, comme l'indice d'un déplacement des participants du pôle *sujet apprenant* vers le pôle *sujet*

personne.

Bilan :

Le débat est un type de discours qui laisse une large place à l'expression de la subjectivité des participants. L'expression d'un jugement, d'une prise de position, d'un accord ou d'un désaccord, sont des actes communicatifs qui impliquent fortement les apprenants, et qui laissent des traces dans le discours qui peuvent être considérées comme autant d'indices d'une prise de parole authentique. Nous sommes donc dans une situation d'interaction qui a tendance à faire basculer le « je » des apprenants vers le *sujet personne*.

Dans l'interaction à visée fonctionnelle, c'est une autre dynamique interactionnelle qui se construit avec un enjeu très différent de celui du débat. La focalisation sur la tâche à accomplir a conduit nos apprenants à ne pas se prendre comme objet du discours (parler de soi, d'une expérience personnelle, se dévoiler...). Par conséquent, nous n'avons pas relevé, à la surface du discours, les mêmes traces de la subjectivité des participants et de leur intervention en tant que *sujet personne*. Leurs opinions concernaient uniquement le contenu du questionnaire à élaborer, et les marques d'accord ou de désaccord que nous avons relevées n'en constituent pas moins des traces d'une prise de parole authentique. Par ailleurs, l'usage de la langue maternelle est, d'une part, l'indice de la liberté interactionnelle offerte à l'apprenant ; d'autre part, cet usage peut être interprété, nous semble-t-il, comme la trace d'un apprenant qui émerge comme sujet social à part entière et qui utilise toutes les ressources de son répertoire langagier pour atteindre son but.

4.4.4. Conclusion : des systèmes d'interaction plus ou moins ouverts

L'interaction en classe fonctionne comme un système plus ou moins *ouvert* ou *fermé*. Le système est ouvert lorsque les apprenants disposent d'une certaine liberté interactionnelle qui leur permet d'avoir une prise sur les contenus abordés ainsi que sur la gestion des tours de parole. Le système sera fermé lorsqu'il limite cette marge de manœuvre des participants.

Certes, les deux types d'activités que nous avons analysés ont été choisis par l'enseignant. D'ailleurs, il est généralement du ressort de l'enseignant de décider des activités en fonction d'objectifs pédagogiques et d'un programme préétabli. Toutefois,

nous avons constaté qu'à l'intérieur de ces activités une certaine liberté interactionnelle pouvait se déployer.

La séquence IRE, qui est un schéma interactionnel par lequel l'enseignant détient les rênes de la communication, était quasiment absente de nos deux activités. Hormis les différences qui existent entre elles, celles-ci ont fonctionné suivant une logique d'interaction ouverte et spontanée. « Ouverte », dans le sens où le déroulement interactionnel et le contenu thématique ne sont jamais prévisibles, mais se tissent progressivement au fil de l'interaction. Les analyses ont en effet montré que la prise de parole est restée (même dans le débat où l'enseignant a participé) à l'initiative des apprenants qui pouvaient intervenir librement et à tout moment en fonction d'objectifs communicatifs propres à chaque activité. Par ailleurs, au niveau de la dynamique thématique, même si c'est l'enseignant qui a donné le thème du débat et celui du questionnaire (délimitant ainsi la macro-structure thématique des activités), les développements thématiques à l'intérieur de celles-ci (que l'on pourrait appeler la "micro-structure" thématique) ont été réalisés par les apprenants. Enfin, nous avons vu que le débat favorise l'expression de l'apprenant en tant qu'être social à part entière, qui parle de soi, donne un jugement ou une opinion personnels, exprime son accord ou son désaccord... Quant à la tâche collaborative dont l'enjeu est différent, les opinions et les négociations sont entièrement centrées sur le contenu du questionnaire à produire.

Les deux activités, malgré les objectifs et les dynamiques interactionnelles différents, ont permis à nos apprenants d'intervenir librement, et de « se risquer » dans la langue cible pour atteindre des objectifs communicatifs. Certes, de nombreuses lacunes d'ordre linguistique sont apparues dans leur discours (niveaux lexical et morphosyntaxique notamment) ; toutefois, les activités leur ont permis de vivre d'authentiques expériences communicatives sans lesquelles des compétences langagières ne peuvent se construire. Comme l'affirme S. PEKAREK (2000 :15), « le développement des compétences langagières dépendrait [...] non d'une centration sur la langue, mais de son utilisation instrumentale à des fins sociales (VYGOTSKY, 1978) et de la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours (BIALYSTOK, 1993) ».

Par ailleurs, nous pouvons sans doute déceler dans le cours de nos deux activités des

schémas interactionnels favorables à l'apprentissage. C'est ce que nous allons examiner dans la section qui suit.

4.5. SCHEMAS INTERACTIONNELS FAVORABLES A L'APPRENTISSAGE

Les activités interactionnelles de la classe de langue étrangère doivent notamment permettre à l'apprenant :

- D'expérimenter avec sa langue et de prendre conscience de ses lacunes. Autrement dit, l'interaction doit lui permettre de mettre à l'épreuve des hypothèses relatives au fonctionnement de la langue cible. En effet, du point de vue cognitif, « l'acquisition est une activité hypothétique visant à construire et à développer un système instable, l'interlangue, dont les restructurations permanentes constituent des efforts que fait l'apprenant pour atteindre le modèle de la langue cible » (J. GIACOBBE, 1992 : 16).
- De pratiquer la langue en situation de manière à automatiser les compétences langagières de base. Il est nécessaire, en effet, que l'apprenant soit impliqué de façon répétée dans d'authentiques expériences de communication car « l'automatisation apparait comme le résultat d'un travail cognitif long et progressif de l'apprenant, qui conduit celui-ci d'une réalisation consciente, hésitante, approximative de l'action linguistique à une réalisation aisée, rapide et plus sûre » (BANGE et *al.*, 2005 : 48).
- De trouver chez les interlocuteurs avec lesquels il interagit une source de données et une aide dans la construction de son système. Nous rejoignons ici la thèse de VYGOTSKY (1934) selon laquelle l'apprentissage se réalise grâce à la *médiation* ou à *l'étayage* (BRUNER, 1983) d'un partenaire social plus compétent. C'est ce point qui fera l'objet de cette section et nous allons voir ce que chaque activité communicative a suscité comme schémas interactionnels favorables à l'apprentissage.

4.5.1. (S)LASS et étayage

4.5.1.1. Du LASS au SLASS

J. BRUNER (1983 notamment), dont les recherches s'inscrivent dans la lignée des travaux de VYGOTSKY, a contribué, à la suite de ce dernier, à l'élaboration d'une approche socio-cognitive du développement qui constitue une base théorique essentielle aux recherches interactionnistes sur l'acquisition des langues.

Pour VYGOTSKY, rappelons-le, l'acquisition d'une langue est un processus socio-cognitif qui se réalise dans et par l'interaction de l'apprenant avec des partenaires sociaux plus compétents. Il donne donc une importance capitale à la *médiation* de l'adulte, définie comme l'ensemble des interventions éducatives qui guident l'apprenant dans son processus de développement.

Reprenant la notion de médiation, les travaux de J. BRUNER ont porté principalement sur la relation de tutelle entre un apprenant et une personne plus experte (la relation mère-enfant notamment). L'étude de la systématisme du comportement des adultes, lorsqu'ils aident les enfants à apprendre, conduit BRUNER à parler de LASS¹⁷², un « système de support à l'acquisition du langage » qui, d'une certaine façon, encadre les interactions de manière à faciliter à l'apprenant l'acquisition du langage :

« [Le] LASS (*Language Acquisition Support System*) regroupe les "formats", "script", "routines" et autres cadres communicationnels étroits, ritualisés, qui permettent à l'enfant de s'exercer à développer ses facultés sémiotiques et dans lesquels l'adulte facilite, par le jeu ou d'autres activités, l'accès à la signification en contexte, la décontextualisation puis la généralisation à d'autres contextes » (ARDITTY, 2005 : 15).

D'ailleurs, selon BRUNER, s'il faut reconnaître que l'enfant est muni d'un mécanisme inné tel que le LAD (*Language Acquisition Device*) postulé par N. CHOMSKY¹⁷³, celui-ci

¹⁷² LASS : Language Acquisition Support System

¹⁷³ Selon CHOMSKY, la connaissance linguistique des sujets est déterminée par une capacité innée, un *dispositif d'acquisition du langage* (LAD : *language acquisition device*). Celui-ci est défini comme une prédisposition cognitive inscrite dans les gènes de l'espèce humaine, qui spécifie quelles formes les langues peuvent prendre et qui permettra à l'enfant de découvrir la grammaire de la langue particulière à laquelle son expérience le confrontera. J. BRUNER, qui s'intéresse aux interactions de tutelle, reconnaît également l'existence d'une prédisposition innée : « [...] il ne pourrait pas accomplir ces prodiges d'acquisition du langage sans posséder en même temps un ensemble de capacités uniques le prédisposant à apprendre le

ne peut être opérationnel qu'en présence d'un LASS : « C'est l'interaction entre LAD et LASS qui rend possible l'entrée de l'enfant dans la communauté linguistique » (BRUNER, 1987 : 15).

Sur le modèle du LASS, U. DAUSENDSCHÖN-GAY & U. KRAFFT (1990) ont proposé la notion de SLASS pour rendre compte de l'acquisition d'une langue étrangère en situation d'interaction exolingue. Postuler l'existence du SLASS revient à considérer que la langue étrangère s'acquiert également dans l'interaction, notamment lorsque les interlocuteurs (dont les compétences langagières sont asymétriques) construisent une relation de tutelle à priori favorable à cette acquisition. Selon les auteurs,

« Le SLASS se constitue dans l'interaction quand les partenaires prennent et acceptent de jouer les rôles du natif et du non-natif, de l'expert en L2 et du novice. Ainsi s'institue un rapport de tutelle qui se manifeste dans la fréquence de certaines activités : le non-natif demande et accepte des explications que le natif lui donne ou même lui propose ; le natif aide ou propose d'aider le non-natif dans ses activités de production discursive ; les deux parties se demandent mutuellement un grand nombre de réparations ; le non-natif fait savoir qu'il ne sait plus où il en est et accepte que le natif rétablisse la coordination, etc. Ces activités apparaissent également dans la conversation endolingue, mais occasionnellement et entourées d'un luxe de précautions qui dit assez qu'elles menacent les faces des partenaires ». (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1990 : 152-153)

Cette notion de SLASS peut très bien s'appliquer au contexte de la classe de langue étrangère où enseignant et apprenants ont établi entre eux un contrat didactique. Dans ce sens, P. BANGE (1992 : 69) considère la classe comme « la forme institutionnelle de réalisation du LASS ».

4.5.1.2. L'étayage

Dans le cadre de la réflexion sur le LASS, J. BRUNER a introduit la notion d'*étayage*. Le processus d'étayage, qui s'exerce sur un mode communicationnel, correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il

langage – quelque chose apparentée à ce que Noam Chomsky a appelé un dispositif d'acquisition du langage (LAD) » (BRUNER, 1987 : 15).

aurait été incapable de réussir seul¹⁷⁴. Le S(LASS) serait donc le système interactionnel qui assure l'étayage. Le passage suivant, de P. BANGE, donne une explication de cette notion :

« Sur ce second point ("l'étayage"), l'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent. La transition vers l'autorégulation¹⁷⁵ dépend en partie du fait que l'interactant plus compétent *laisse l'apprenant agir en le guidant*. C'est, à mon avis, le sens fondamental de ce que Bruner appelle « étayage ». [...] Soutenir l'apprentissage (étayer), c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal, c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche ». (BANGE, 1996 : 192)

Cela dit, il reste à déterminer de façon plus précise ce qui peut être considéré comme une conduite étayante.

Dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, le concept d'étayage a surtout été appliqué à des moments de l'interaction où un locuteur expert aide un apprenant à surmonter des difficultés de compréhension ou de production liées à une insuffisante maîtrise du code (lexique, grammaire). L'étayage se manifeste dans ce cas à un niveau local sous forme de corrections, d'aides à la production (fournir les mots ou formulations qui manquent), de reformulations, etc.

Pendant le processus d'étayage ne se limiterait pas seulement à un soutien linguistique ponctuel (VASSEUR, 1995 ; BANGE, 1996 ; PEKAREK, 2005). Dans ce sens, P. BANGE (1996 : 193) propose de considérer deux niveaux d'étayage :

- « – Un niveau local, fait de corrections, de séquences de reformulation, de "repairs",
- Un niveau plus global : quelles activités favorisent une attitude d'autonomie de l'apprenant ? comment créer un climat qui incite à l'initiative, à la prise de risque ? ».

Dans le même ordre d'idée, S. PEKAREK (2005) propose une conception plus large de l'étayage, qui tient compte de la pluralité des dimensions (linguistiques, pragmatiques, interactives, etc.). Ainsi, elle propose une définition de l'étayage, non seulement en termes de mécanismes compensatoires, mais aussi en termes de guidage et de collaboration.

¹⁷⁴ La notion d'*étayage* est liée à celle de *zone proximale de développement* de VYGOTSKY (cf. 4.1.2)

¹⁷⁵ L'apprentissage est défini, dans la perspective de VYGOTSKY, comme le passage de l'hétérorégulation à l'autorégulation dans l'accomplissement d'une tâche (par exemple discursive).

La notion d'étayage occupe une place centrale dans l'identification des schémas interactionnels favorables à l'apprentissage, et donc dans l'évaluation du potentiel acquisitionnel de nos deux activités. Nous allons, comme le suggèrent les auteurs précités, considérer deux niveaux d'étayage dans nos analyses :

- Un étayage ponctuel qui consiste à aider un apprenant à surmonter des difficultés de compréhension ou de production dues notamment à des insuffisances lexicales et/ou grammaticales. Nous choisissons d'appeler ce premier niveau d'étayage l'*étayage de soutien à la compréhension/production*.
- Un étayage correspondant à toutes sortes de conduites ayant pour effet d'inciter ou d'encourager l'apprenant à s'engager dans l'interaction. Nous appelons ce deuxième niveau d'étayage l'*étayage de soutien à la participation*.

4.5.1.3. Communication exolingue, communication interalloglotte et étayage

Le terme de « *communication exolingue* » a été introduit par R. PORQUIER (1979, 1984). Selon sa définition,

« La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- « les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (PORQUIER, 1984 : 18-19)

Cependant, dans beaucoup de travaux¹⁷⁶ où cette notion a été reprise, la communication exolingue désigne une interaction entre un locuteur natif et un autre non natif¹⁷⁷. En fait, c'est l'asymétrie des compétences linguistiques qui est devenue la caractéristique fondamentale de ce type de communication :

« Par *conversation exolingue* (PORQUIER, 1979, 1984), nous désignerons très généralement toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. Définie de cette manière, la conversation exolingue s'oppose à la conversation endolingue, dans laquelle les divergences entre les répertoires sont nulles. » (ALBER & PY, 2004 : 175)¹⁷⁸

Cette asymétrie linguistique se manifeste, dans le cours de l'interaction, par la récurrence des activités métalinguistiques ou métadiscursives telles que la négociation du sens, la reformulation, la demande d'aide, les réparations, l'achèvement interactif (GÜLICH, 1986), etc.

Ainsi défini, le terme exolingue ne s'applique plus uniquement aux échanges natif-non natif, mais peut très bien s'appliquer aux interactions en classe de langue, entre l'enseignant et les apprenants, comme c'est le cas dans le débat que nous avons à analyser.

L'expression « *communication interalloglotte* » a été proposé par S. BEHRENT (2002, 2007) pour désigner « l'interaction entre interlocuteurs communiquant dans une langue cible commune qui ne correspond à aucune de leurs langues primaires » (2007 : 16). Cette définition intègre les situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants communiquent dans la langue cible. Elle s'applique donc à nos deux activités (débat et tâche collaborative) lorsqu'il s'agit d'interactions apprenant-apprenant(s).

L'expression *communication interalloglotte* nous paraît donc commode pour distinguer les interactions entre apprenants des interactions entre enseignant et apprenant (communication exolingue) où l'asymétrie des compétences linguistiques est une caractéristique essentielle.

¹⁷⁶ Citons notamment les travaux de l'équipe de Neuchâtel (ALBER et PY, 1986 ; LÜDI, 1989 entre autres) et celle de Bielefeld (DAUSENDSCHÖN-GAY, GÜLICH et KRAFFT, 1989).

¹⁷⁷ C'est-à-dire que la langue est première pour l'un et étrangère pour l'autre.

¹⁷⁸ Les auteurs précisent bien que « [les] conversations exolingue et endolingue constituent les pôles idéaux d'un axe de variation continue : lorsqu'on décrit une conversation proche du pôle endolingue, les divergences entre répertoires peuvent éventuellement être négligées, pour des raisons épistémologiques diverses » (ALBER et PY, 2004 : 175).

Face à ces deux situations d'interactions (exolingue et interalloglotte), présentes dans nos activités, on peut s'attendre à deux types d'étayage :

- *en situation exolingue* : il s'agit des interactions enseignant-apprenant(s) présentes dans le débat uniquement. L'étayage s'exercera en vertu d'un contrat didactique défini institutionnellement. Celui-ci permettra notamment d'éviter les problèmes de figuration (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1991). Nous dirons que l'enseignant joue le rôle d'*expert* et l'apprenant celui de *novice*.
- *En situation interalloglotte* : il s'agit des interactions apprenant-apprenant(s) présentes dans le débat et, de manière exclusive, dans la tâche collaborative. Contrairement à la situation exolingue enseignant-apprenant, il n'y a pas de contrat didactique ; de même qu'il n'y a pas de rôles d'*expert* et de *novice* définis d'emblée.

Cela dit, étant donné que la compétence langagière de nos apprenants est encore lacunaire, et partant du postulat que leurs compétences ne sont jamais totalement symétriques, alors il est possible de voir apparaître dans une interaction interalloglotte des phénomènes semblables à ceux que l'on observe en situation exolingue ; c'est-à-dire une récurrence de problèmes formels et d'activités métalinguistiques et métadiscursives telles que la négociation du sens, la reformulation, la coénonciation, l'achèvement interactif...

Ainsi, le caractère lacunaire et l'asymétrie des compétences peuvent donner lieu à des interactions de tutelle entre les alloglottes ; il est possible, par exemple, de voir un apprenant corriger un autre apprenant ou lui demander de l'aide. C'est ce que nous verrons dans notre corpus.

Il faut préciser que dans la situation interalloglotte à laquelle nous avons affaire, l'asymétrie des compétences langagières n'est pas définie d'emblée (comme dans la relation enseignant-apprenant ou natif-non natif). Elle est relative à tel ou tel aspect langagier et apparaît dans le cours de l'interaction de façon locale et ponctuelle, lorsqu'un apprenant soutient un autre apprenant. Chaque apprenant peut donc jouer le rôle d'*expert occasionnel*. Remarquons dans ce cas que l'absence de contrat didactique entre les apprenants peut entraîner des problèmes de figuration.

4.5.1.4. Bifocalisation et séquences latérales

P. BANGE (1987) a introduit la notion de « bifocalisation » pour décrire le fait que les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée sur,

- d'une part, l'objet thématique de la communication, leur but conversationnel (comme dans toute communication) ;
- d'autre part, sur le code de la communication lorsque des problèmes formels apparaissent dans la production ou la compréhension (non compréhension, malentendu, ratés dans la formulation, etc.).

Cette bifocalisation caractérise l'interaction exolingue (étant donné l'asymétrie linguistique entre les interactants) mais aussi l'interaction interalloglotte, a fortiori lorsque les compétences des alloglottes sont lacunaires.

La focalisation sur le code – qui est une focalisation "périphérique" par rapport à la focalisation "centrale" sur le contenu – est marquée dans la structure de l'interaction par des « séquences latérales » (BANGE, 1992). Celles-ci sont des moments privilégiés où interviennent les processus d'*étayage linguistique de soutien à la compréhension/production*. De nombreux auteurs se sont attachés à décrire et catégoriser ce type de séquences ; c'est le cas des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) révélées et définies par J.-F. De PIETRO, M. MATTHEY et B. PY (1989).

4.5.1.5. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

Dans le cadre de recherches sur la conversation exolingue, De PIETRO, MATTHEY & PY (1989) introduisent la notion de SPA pour rendre compte d'un type de séquence interactionnelle particulièrement favorable à l'acquisition d'un nouvel élément de la langue cible par l'apprenant. Une SPA est une séquence à focalisation métalinguistique qui surgit lorsque l'apprenant rencontre un problème de compréhension ou production ; elle est définie de la façon suivante par B. PY (1990 :13) :

« ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un *mouvement d'autostructuration*, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un *mouvement*

d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable ».

Une SPA se définit donc essentiellement par la gestion collaborative d'un problème d'intercompréhension. Cela dit, l'hypothèse qui est à la base de cette théorie est que les opérations discursives observables (sollicitations, prise, reformulations, etc.) peuvent être accompagnées (ou peuvent constituer des traces) d'opérations cognitives sous-jacentes menant à une acquisition. En effet, l'intervention hétérostructurante du partenaire fort offre à l'apprenant, non seulement l'opportunité d'une « prise » de données (utilisation d'un élément ou échantillon de la langue cible présent dans l'énoncé du partenaire fort), mais aussi d'une « saisie » cognitive :

« on distinguera la *prise* (opération discursive directement observable) de la *saisie* (intégration cognitive dans l'interlangue d'un objet linguistique qui apparaît comme prise dans le discours » (PY, 1992 : 114)¹⁷⁹.

Les séquences sont dites *potentiellement* acquisitionnelles car, quel que soit le travail discursif conjoint menant à la résolution du problème d'intercompréhension, rien ne prouve qu'il débouchera effectivement sur une acquisition. Comme l'affirme M. MATTHEY (2003 : 174) :

« L'évènement reste toutefois potentiellement acquisitionnel, dans la mesure où la *prise* de la donnée ne doit pas être assimilée à une *saisie*. [...] Toute prise ne constitue pas une saisie, toute saisie ne se manifeste pas forcément par une prise. La recherche de critères formels permettant d'inférer le versant cognitif d'une prise discursive n'est pas chose facile, mais cette question paraît cruciale dans une théorie interactionniste de l'acquisition. »

Quoi qu'il en soit, l'intérêt de cette théorisation pour notre recherche est qu'elle offre une méthodologie qui permet de cerner une situation comme potentiellement acquisitionnelle à partir d'observables linguistiques et conversationnels.

Enfin, selon De PIETRO *et al.* (*op. cit.*), les SPA s'accompagnent le plus souvent d'un *contrat didactique* car il peut exister, entre l'apprenant et l'expert, une relation didactique

¹⁷⁹ Cf. également B. PY, 1989 : 84-86.

comparable à celle que l'on observe en classe : l'apprenant accepte et demande l'aide de l'expert, et ce dernier est disposé à jouer ce rôle de tutelle. Ce qui permet notamment d'éviter (ou de minimiser) les problèmes de figuration.

4.5.2. Etayage de soutien à la compréhension/production

Ce premier niveau d'étayage – que nous avons appelé *étayage de soutien à la compréhension/production* – consiste, rappelons-le, à aider l'apprenant à surmonter ce qui est perçu comme une difficulté de compréhension ou de production en langue cible. Nous avons donc cherché à repérer, dans chaque activité, toutes les séquences interactionnelles correspondant à ce type d'étayage, en partant de l'hypothèse qu'elles constituent des moments particulièrement favorables à l'acquisition. Suite à ce travail de repérage, nous avons dégagé la typologie suivante des différentes formes que prend l'*étayage de soutien à la compréhension/production* dans nos deux activités :

- La correction
- La reformulation/explicitation
- La répétition
- La traduction
- L'intervention de soutien à la production
- La coénonciation
- Les négociations ou commentaires métalinguistiques (tâche collaborative)

Nous allons, dans ce qui suit, présenter l'analyse de nos activités en fonction de cette typologie.

Remarque : Certains des phénomènes que nous allons aborder sous l'angle de l'étayage ont été étudiés dans le cadre des stratégies de communication qu'utilisent les partenaires d'une interaction exolingue pour mieux se comprendre (entre autres : ALBER & PY, 1985 ; GIACOMI & HEREDIA, 1986 ; De PIETRO, 1988).

4.5.2.1. Les corrections (ou réparations)

La notion de *réparation* a été développée par SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS

(1977). Elle désigne les moments de la conversation où les interlocuteurs reviennent sur un élément problématique pour le corriger. Le terme réparation est parfois utilisé dans un sens large pour englober plusieurs phénomènes. Par exemple, pour U. DAUSENDSCHÖN-GAY (1988 : 270) :

« Une réparation se manifeste comme le remplacement d'un élément simple ou complexe d'un énoncé achevé par un autre élément.

Une réparation se manifeste dans la reprise (en vue de l'achèvement) d'une structure/formulation inachevée. »

Pour notre part, la réparation désignera uniquement ce que l'on qualifie habituellement comme une correction, c'est-à-dire le premier cas défini ci-dessus par U. DAUSENDSCHÖN-GAY. Pour plus de clarté, nous utiliserons donc le terme de correction.

Suivant SCHEGLOFF *et al.* (*op. cit.*), nous pouvons faire la distinction entre l'*initiation* (le mouvement qui focalise ou identifie l'élément à corriger) et la *correction* proprement dite (la réalisation de la correction). Ce qui conduit à distinguer entre les corrections *auto-* et *hétéro-initiées* (selon que c'est l'auteur de l'énoncé lui-même qui y revient ou son partenaire), et entre *auto-* et *hétéro-correction* (suivant que la correction est faite par l'auteur de l'énoncé ou son partenaire). Ces distinctions conduisent à la typologie suivante :

- Auto-correction auto-initiée¹⁸⁰
- Auto-correction hétéro-initiée
- Hétéro-correction auto-initiée
- Hétéro-correction hétéro-initiée

A ce niveau, l'*étayage de soutien à la compréhension/production* consiste donc à corriger l'énoncé d'un apprenant ou d'un pair (hétéro-correction) ou à provoquer une auto-correction.

SCHEGLOFF *et al.* (1977) ont observé que, dans la conversation ordinaire, il y a une préférence pour l'auto-réparation. Toutefois, remarquent-ils, cela n'est pas le cas pour tous les contextes :

¹⁸⁰ L'auto-correction auto-initiée est un événement qui ne s'inscrit pas dans un processus d'étayage étant donné qu'il ne fait intervenir qu'un seul locuteur. Nous ne le prendrons donc pas en considération dans cette section.

« Schegloff, Jefferson et Sacks (1977 : 381) remarquent notamment que ce n'est pas le cas dans la conversation adulte-enfant, et plus généralement dans les échanges avec un locuteur non compétent, où l'hétéro-correction semble être un "véhicule de socialisation", un dispositif au moyen duquel l'expert intervient, de façon transitoire, dans l'acquisition par l'apprenant de celle qui deviendra une compétence d'auto-contrôle et d'auto-correction ». (MONDADA, 1995 : 77)

Il paraît évident que l'hétéro-correction occupe une place particulière dans le contexte de la classe de langue où les comportements des participants sont motivés par une volonté d'enseigner/apprendre. En effet, la correction d'une erreur linguistique qui n'empêche pas l'intercompréhension, est un comportement qui se justifie soit par la présence d'un contrat didactique entre les interlocuteurs, soit par une attention importante (voire excessive) attachée à la norme linguistique (ce qui nous semble plus rare).

4.5.2.1.1. Les corrections dans le débat

Nous avons relevé au total 29 corrections qui correspondent toutes à des hétéro-corrections :

- 27 corrections (soit 93,10 %) ont été réalisées par l'enseignant (dans les tours de parole : 23-35-41-87-103-115-121-198-200-253-265-320-345-367-378-397-399-462-464-492-495-505-540-558-586-603-623).
- 2 corrections (soit 6,90 %) ont été réalisées par un apprenant (**M**) (dans les tours de parole : 371 et 394).

La correction dans cette activité est donc surtout le fait de l'enseignant. La tendance à corriger « à chaud » un apprenant est liée à la conception qu'il a de son rôle. Elle reflète probablement une certaine représentation du processus d'apprentissage selon laquelle cette correction immédiate aide l'apprenant à s'approprier la langue de l'interaction.

Le nombre de corrections entre apprenants (2 occurrences) est pratiquement négligeable. Il semble bien que la situation d'interaction ne soit pas catégorisée par ces derniers comme propice à la correction d'un pair ; cela risquerait notamment de causer des problèmes de figuration.

Les interventions correctives de l'enseignant sont généralement brèves et portent uniquement sur l'élément incorrect ; par exemple :

264. J oui il a eu sa: son licence ici

265. EN sa licence

Parfois elles nécessitent de reprendre l'énoncé ; par exemple :

252. B une pension [EN- oui] cette pension qu'elle l'aide quand même à vivre et:
ses enfants

253. EN c'est une pension qui l'aide à vivre

Nous n'avons remarqué qu'un seul cas où l'enseignant a tenté d'initier une correction par l'apprenant en focalisant sur l'élément à réparer. Mais cette tentative ayant échoué, il a dû lui-même procéder à la correction :

600. G [...] il faut: quand même penser aux enfants qu'ils vont eu

601. EN alors les enfants /

602. G qu'ils vont :

603. EN qu'ils vont avoir

L'absence de correction initiée par l'enseignant montre sa préférence pour l'hétéro-correction qui, très probablement, est motivée par sa volonté de ne pas interrompre la communication (comme dans l'exemple ci-dessus) et de privilégier l'interaction sur la forme. D'ailleurs, la lecture des transcriptions (annexes) montre que la plupart des erreurs (qui étaient très nombreuses) n'ont pas été corrigées par l'enseignant. Leur correction systématique aurait sans aucun doute entravé l'interaction.

Quoi qu'il en soit, le nombre de corrections apportées et le comportement de l'enseignant face à l'erreur rappellent bien la dimension didactique de l'interaction. L'exemple ci-dessous d'un apprenant qui corrige avec emphase (répétition + accentuation) un autre apprenant, alors qu'il n'est même pas impliqué dans l'échange, est tout à fait significatif à cet égard :

393. E même les chrétiens ils sont des principes mais:

394. M Ils ONT ils ONT des principes

4.5.2.1.2. Les corrections dans la tâche collaborative

Il n'y a pas eu d'auto-correction dans cette activité. En revanche, nous avons relevé 10 hétéro-corrections (TP : 45, 50, 55, 72, 172, 192, 316, 318, 371, 430), parmi lesquelles

deux (TP : 316, 318) sont auto-initiées. Voici un exemple :

48. A (dicte) que vous avez trouvées (5 sec.)
49. B (dicte) pour s'adapter
50. A **A** vous adapter

Nous avons remarqué que toutes ces hétéro-corrections se situent à l'intérieur des échanges que nous avons appelés *rédaction-dictée* (cf. 3.5.2.1). Autrement dit, il n'y a pas de corrections entre pairs lorsqu'ils interagissent pour négocier le contenu du questionnaire ou pour planifier la tâche. Ce n'est que lorsqu'ils passent à l'écrit que l'adéquation à la norme devient primordiale et qu'en conséquence ils n'hésitent pas à s'hétéro-corriger. L'atteinte potentielle à la face, qu'implique la correction d'un pair, semble bien être tempérée par la responsabilité que partagent les apprenants dans la réalisation de la tâche.

Nous pouvons donc dire que la rédaction collaborative d'un texte est une activité qui, contrairement au débat, favorise la correction entre pairs et donc une plus grande focalisation sur le code (activité métalinguistique).

4.5.2.2. Les reformulations et explicitations

Nous considérons la reformulation et l'explicitation comme des stratégies de clarification utilisées pour éviter ou résoudre des problèmes d'intercompréhension. La reformulation a fait l'objet de nombreuses analyses (GÜLICH & KOTSCHI, 1983 notamment) ; elle est définie de la façon suivante par J.-F. DE PIETRO (1988 : 258) :

« utilisées principalement par le natif, [les reformulations] représentent un procédé souvent efficace pour prévenir un obstacle – auquel cas la reformulation sera déclenchée par le natif lui-même – ou le surmonter et, dans ce cas, la reformulation sera plutôt provoquée par une réaction d'incompréhension ou d'incertitude manifestée par l'alloglotte, réaction qui fonctionne comme déclencheur : demande explicite, indice mimogestuel, etc. ».

Quant à l'explicitation, elle peut prendre la forme d'une explication introduite par « c'est-à-dire » par exemple, ou d'une définition.

En classe de langue, nous pouvons supposer que le rôle d'expert assumé par l'enseignant et le contrat didactique qui le lie à l'apprenant l'amènent à faire un usage

fréquent de ces stratégies de clarification, car il a en quelque sorte la responsabilité d'assurer la compréhension.

Nous pouvons également faire l'hypothèse que ces stratégies sont fréquentes dans les situations interalloglottes, puisque là aussi, lorsque les compétences langagières des interactants sont lacunaires, la communication demeure « fragile » et de nombreux obstacles peuvent surgir sur le chemin de l'intercompréhension.

A l'instar des corrections, nous pouvons distinguer plusieurs types de reformulations/explicitations en fonction des deux paramètres suivants : selon que c'est l'auteur de l'énoncé qui le reformule/explicite ou son partenaire, nous parlons d'*auto-* ou d'*hétéro-reformulation/explicitation* ; et selon que la reformulation/explicitation a été déclenchée par l'auteur de l'énoncé lui-même (volonté de prévenir un obstacle) ou par son interlocuteur (qui donne des signes d'incompréhension), nous parlons de reformulation/explicitation *auto-* ou *hétéro-initiée*. Ce qui nous donne les quatre cas de figure suivants :

- hétéro-reformulation/explicitation auto-initiée
- hétéro-reformulation/explicitation hétéro-initiée
- auto-reformulation/explicitation auto-initiée
- auto-reformulation/explicitation hétéro-initiée

4.5.2.2.1. Les reformulations et explicitations dans le débat

Soulignons d'abord ce constat : nous n'avons pas relevé d'auto- ou hétéro-reformulations/explicitations chez les apprenants. Pour expliquer ce fait, nous avançons les deux hypothèses suivantes :

- Comme nous l'avons montré dans le troisième chapitre (cf. 3.4.3.1 : *Une communication centralisée*), il y a eu peu d'interactions entre pairs (moins de 5% des tours de parole). Donc, puisque la parole des apprenants était généralement orientée vers l'enseignant (« l'expert »), il n'était pas nécessaire d'utiliser la reformulation/explicitation comme stratégie de soutien à la compréhension.
- La deuxième hypothèse que nous avançons est que la reformulation/explicitation est une stratégie de clarification qui demande une certaine compétence langagière que les apprenants ne maîtrisent pas (suffisamment).

En revanche, nous avons relevé chez l'enseignant :

- 14 auto-reformulations/explicitations (TP : 3(x4)¹⁸¹, 37, 78, 162, 221, 267, 338, 346(x2), 521, 629) ; elles sont toutes auto-initiées, c'est-à-dire qu'elles ont été déclenchées par l'enseignant lui-même pour prévenir une incompréhension chez les apprenants. Voici deux exemples :

Ex. 1 3. EN [...] l'hôpital fonctionne jusqu'à présent euh: il fonctionne avec des résidents ~ **ceux qui n'ont pas encore fini leurs euh: leurs études** [...]

Ex. 2 78. EN [...] est-ce que c'est uniquement dans les: les représentations des uns et des autres ~~ **est-ce que c'est nous qui pensons que ailleurs c'est mieux** [...]

- 19 hétéro-reformulations/explicitations (TP : 23, 47, 65, 96, 104, 119, 134, 140, 168, 176, 182, 184, 238, 284, 314, 327, 529, 607, 635) à travers lesquelles il explicite ou clarifie les propos des apprenants. Voici un exemple :

118. B un bagage culturel ~~ culturel

119. EN oui oui bon: **c'est les diplômes et qualifications** [...]

Ces interventions, auto-initiées, semblent bien être motivées par le souci de garantir la compréhension à l'ensemble du groupe d'apprenants. En ce sens, l'enseignant joue en quelque sorte le rôle de relais : il reprend les propos d'un apprenant, puis les reformule ou les explicite de manière à les rendre intelligibles à l'ensemble du groupe. Cette orientation de l'enseignant vers l'ensemble des apprenants apparaît très bien dans ce deuxième exemple :

181. F monsieur il faut avoir euh:: l'amour l'amour euh: de notre pays ~ par exemple s'il y en a un cerveau français et:: et l'Amérique veule l'acheter **[EN- oui]** c'est sûr qu'il n'accepte pas

182. EN l'acheter c'est-à-dire dans le sens de séduire hein le: le verbe qu'**elle** vient d'introduire là il est intéressant ~ séduire d'accord

L'usage de l'anaphorique « elle » montre bien le changement de la situation d'énonciation : l'enseignant, qui était dans un échange avec F, s'oriente ensuite vers le reste du groupe pour expliciter les propos de cet apprenant.

¹⁸¹ TP 3(x4) signifie qu'il y a 4 auto-reformulations/explicitations dans le TP 3.

Cette conduite étayante de soutien à la compréhension ne s'explique que par la dimension didactique de la situation d'interaction (le contrat didactique qui lie enseignant et apprenants). Elle est liée au rôle de l'enseignant qui est, entre autres, d'assurer la compréhension à ses apprenants.

Enfin, sans doute pouvons-nous affirmer que l'enseignant compense, d'une certaine manière, l'absence de reformulation/explicitation que nous avons observée chez les apprenants.

4.5.2.2.2. Les reformulations et explicitations dans la tâche collaborative

Nous avons relevé 05 auto-reformulations dont 02 visent l'intercompréhension (TP 11 et 63) ; par exemple :

6. B est-ce que vous avez choisi la filière de français
7. C est-ce que vous avez choisi /
8. B oui
9. C La filière /
10. D eH ~ est-ce que c'est le bon choix /
ah
11. B **oui ~ si c'était votre choix ou bien non**

Les trois autres auto-reformulations visent plutôt à améliorer le texte à produire (TP 67, 263, 361) ; par exemple :

359. A (*dicte*) que vous jugez utiles pour améliorer
360. B le niveau
361. A **afin d'améliorer**

Nous avons par ailleurs relevé 20 hétéro-reformulations qui s'inscrivent dans des échanges du type *négociation et/ou co-construction d'une question* (cf. 3.5.2.1) : TP 10, 35, 45, 64, 70, 103, 155, 159, 243, 252, 263, 302, 337, 353, 412, 420, 450, 467, 470, 474.

Voici un exemple :

34. B est-ce que vous: vous avez pu équilibrer entre:: le niveau secondaire
35. A **vous adapter ~~ vous avez pu vous adapter** à la vie universitaire

Ces hétéro-reformulations diffèrent de celles que nous avons relevées dans le débat étant donné qu'elles s'inscrivent dans une dynamique de co-construction d'un discours (en l'occurrence le questionnaire). En ce sens, elles peuvent très bien être considérées comme des moments d'étayage, favorables à l'apprentissage de nouvelles formes linguistiques. Elles relèvent par ailleurs d'une activité métalinguistique puisqu'elles correspondent à des moments de focalisation intense sur des formes linguistiques.

La récurrence de ces hétéro-reformulations nous permet donc d'affirmer que cette deuxième activité didactique favorise davantage la collaboration et la réflexion métalinguistique chez les apprenants (rappelons que dans le débat, nous n'avons pas relevé d'hétéro-reformulations chez les apprenants).

4.5.2.3. Les répétitions

Il y a répétition lorsqu'un énoncé – ou une partie d'un énoncé – est reproduit littéralement par un locuteur. Dans une interaction exolingue notamment, les auto-répétitions du partenaire fort peuvent jouer le rôle de stratégie de facilitation de la compréhension, à l'instar des reformulations. Dans ce cas, la répétition assure une fonction étayante. Dans une étude sur le rôle de la répétition en classe de L2, M. FARACO (2002 : 102) affirme que « la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais [...] elle aide aussi à la communication et à l'interaction ».

Cependant, nous avons observé dans notre corpus d'autres types de répétitions qui, a priori, n'ont pas cette fonction étayante et que nous ne prendrons donc pas en considération dans le cadre de cette réflexion ; il s'agit des cas suivants :

- Les nombreuses répétitions (généralement brèves) propres au discours oral, qui sont les marques d'une hésitation ou d'une formulation qui se cherche.
- Celles qui interviennent à la demande d'un interlocuteur qui a mal entendu.
- Les répétitions correctives (que nous avons classées avec les corrections) telles que :

34. B [...] selon eux ils ont heurté ici par des problèmes sociaux par exemple

119. EN **par des problèmes sociaux** oui

- Les hétéro-répétitions qui marquent une ratification suite à la résolution d'un problème linguistique ; par exemple :

360. K tout simplement là-bas on a la facilité de vivre ~ par exemple euh::
si: j'achète un: une machine à laver ~ euh::
361. J par facilité
362. K **par facilité** voilà

4.5.2.3.1. Les répétitions dans le débat

Dans le débat, nous n'avons relevé que 12 auto-répétitions à fonction étayante, c'est-à-dire susceptibles de faciliter la compréhension, à la manière de la reformulation. Elles se distribuent de la façon suivante :

- 9 ont été produites par l'enseignant (TP : 3¹⁸², 312, 324, 346, 370, 401, 403).

- Ex.** 323. F l'essentiel gagner la vie
324. EN oui ~ dignement ~ la gagner **dignement**

- 3 ont été produites par des apprenants (TP : 185, 357, 394)

- Ex.** 393. E même les chrétiens ils sont des principes mais:
394. EN ils **ONT ils ONT** des principes

Le nombre d'auto-répétitions relevées chez les apprenants est négligeable ; il est par ailleurs peu important chez l'enseignant ; ce qui nous permet de dire que l'auto-répétition n'apparaît pas vraiment comme une stratégie qu'utilise l'enseignant (partenaire fort) pour faciliter la compréhension.

4.5.2.3.2. Les répétitions dans la tâche collaborative

Nous n'avons relevé que deux auto-répétitions (TP 2 et 388) qui ont pour fonction de favoriser la compréhension ; voici un exemple :

2. D première question ~ que pensez-vous de la vie universitaire ~~ **que pensez-vous de la vie universitaire**

L'apprenant répète la phrase après un laps de temps de deux secondes environ, et avec un débit plus lent (ce qui apparaît dans l'enregistrement).

La répétition en tant que stratégie pour faciliter la compréhension a donc eu une présence presque négligeable dans la tâche collaborative.

¹⁸² Le TP 3 comporte trois auto-répétitions.

4.5.2.4. La traduction

Lorsque les interlocuteurs disposent d'une autre langue commune, la traduction peut être utilisée pour assurer ou faciliter l'intercompréhension. Cela dit, l'usage de marques transcodiques en classe de langue ne va pas toujours de soi (cf. 3.7).

4.5.2.4.1. La traduction dans le débat

L'émergence de la langue maternelle est très rare dans le débat, puisqu'elle apparaît uniquement dans les quatre TP suivants : 111, 224, 306, 512 (cf. 3.7). Nous n'avons identifié que deux cas de traduction pouvant être considérés comme un étayage de soutien à la production. Nous les reproduisons ci-dessous :

1 ^{er} cas	224.	E	[...] par exemple euh:: les gens: euh un homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va: [M- au psychiatre] aller au psychiatre ~ va: euh:: en arabe zaourah (rires des étudiants)
	225.	EN	d'accord ~ voir le marabout
	226.	E	oui ~ même les gens aident euh::
2 ^{ème} cas	306.	M	phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ rachoi
	307.	?	la corruption
	308.	EN	oui ~ la corruption ~~ par exemple oui

Dans les deux cas, les apprenants se trouvent devant un obstacle linguistique (TP 224 et 306) ; ce qui les amène à recourir à la langue arabe pour combler leur lacune lexicale. Ce recours à la langue maternelle conduit leurs interlocuteurs respectifs à leur donner l'équivalent en français.

Cependant, la traduction en langue arabe n'existe pas dans le débat ; elle n'est pas du tout utilisée comme une stratégie pour faciliter la compréhension.

4.5.2.4.2. La traduction dans la tâche collaborative

Nous avons montré, dans la section 3.7, la place qu'occupe la langue maternelle dans cette activité et les rôles qu'elle a joués. Nous nous intéressons ici uniquement aux traductions qui ont une fonction étayante c'est-à-dire qui servent de soutien à la

compréhension/production.

Dans ce sens, nous avons relevé 4 auto-traductions (TP : 159, 161, 485, 490) qui portent toutes sur des éléments du lexique ; examinons à titre d'exemple la séquence suivante :

- Ex.**
- | | | |
|------|---|---|
| 158. | A | peut engendrer des difficultés au niveau des études |
| 159. | B | des obstacles ou bedli aalik difficultés ~ hajiz obstacle
<i>et change</i> <i>obstacle</i> |
| 160. | A | difficulté c'est pas un obstacle |
| 161. | B | difficulté soâoba ou obstacle hajiz
<i>difficulté et obstacle</i> |

Au TP 158, **A** termine sa proposition pour le questionnaire à construire. Au TP 159, **B** lui propose de remplacer « difficultés » par « obstacles » et essaie de lui montrer la pertinence de ce terme en le traduisant en arabe (« hajiz »). **A** souligne alors la différence de sens entre « difficulté » et « obstacle » (TP 160). **B** montre qu'il est parfaitement conscient de la différence qui existe entre les deux termes en les traduisant tous les deux en arabe (TP 161). Nous voyons donc très bien comment le recours à la traduction en langue maternelle favorise l'intercompréhension et la négociation sur le terme à utiliser.

Par ailleurs, nous avons observé 4 hétéro-traductions (TP 76, 92, 243, 489) qui ont également pour fonction d'assurer l'intercompréhension. Voici deux exemples :

- Ex. 1**
- | | | |
|-----|---|--|
| 75. | C | avez-vous trouvé l'université comme vous l'avez: ~ li goulHalkoum
<i>ce que je vous avais dit</i>
~ comme euh: ~ vous l'avez déjà pensé |
| 76. | D | ah: est-ce que bquti tchoufiHa kima kounti tkhami fiHa bekri /
<i>tu la vois comme tu te la représentais avant /</i> |

Dans l'exemple ci-dessus, **D** cherche à confirmer sa compréhension de la proposition de question faite par **C** en traduisant celle-ci en arabe.

- Ex. 2**
- | | | |
|-----|---|--|
| 87. | D | comment voyez-vous les étapes de:: des études / ~ à la: à l'université |
| 88. | A | les étapes / |
| 89. | D | euh:: pas les étapes |
| 90. | B | les études |
| 91. | D | non marahil
<i>étapes</i> |
| 92. | A | les étapes |

93. D les étapes

Dans cet extrait, **D** n'est pas convaincu par le mot « étape » qu'il a utilisé au TP 87, parce qu'il a en fait des doutes sur sa signification. Le recours à l'arabe « marahil » (TP 91) et sa traduction en français par **A** (TP 92) montre finalement que c'est bien le mot qu'il cherchait.

Ce deuxième exemple montre bien la conduite d'étayage exercée par **A** qui apparaît comme le partenaire fort par rapport à **D**. Cette séquence à focalisation métalinguistique illustre le fait que les compétences des apprenants ne sont jamais totalement symétriques et qu'une dynamique de co-apprentissage est donc possible lorsque la situation le permet.

Quoi qu'il en soit, ces auto- ou hétéro-traductions montrent encore une fois l'importance de la réflexion métalinguistique qu'a suscitée cette tâche collaborative.

4.5.2.5. L'intervention d'aide à la production

Il va de soi que d'autres formes d'étayage figurant dans notre typologie ont aussi un effet de soutien à la production (c'est le cas de la coénonciation). Cela dit, nous voulons rendre compte ici des interventions d'aide à la production, suscitées par une difficulté (ou un blocage) observé chez le locuteur en place et qui ne peuvent pas être considérés comme des cas de coénonciation.

4.5.2.5.1. L'intervention d'aide à la production dans le débat

Dans le débat, ce type de soutien prend les formes suivantes :

- 7 *hétéro-formulations* : nous désignons de la sorte un type d'interventions de l'enseignant (TP : 136, 159, 271, 430, 478, 629, 635) qui, constatant un blocage ou une difficulté d'expression chez un apprenant, prend sa place énonciative afin de l'aider à exprimer son idée ; voici un exemple :

Ex.	270.	C	pour les filles et les garçons ~ ici y a y a pas tellement ~ surtout pour euh::
	271.	EN	oui ~ c'est-à-dire y a plus de possibilités qui s'offrent [C- voilà] euh: par rapport aux:: ce que la personne veut faire
	272.	C	voilà ~ si elle peut pas terminer les études

Nous constatons ici que l'enseignant prend en charge la formulation de l'apprenant en difficulté. Ce type d'intervention se distingue de l'hétéro-reformulation/explicitation (cf. 4.6.2.2.1) par le fait que l'apprenant en difficulté n'a pas achevé d'exprimer son idée. Il se distingue également de la coénonciation telle qu'elle sera définie dans la section qui suit (cf. 4.6.2.6).

- 4 « *interventions de soufflage* »¹⁸³ à travers lesquelles l'un des interlocuteurs souffle un mot au locuteur en place. Le manque ou le problème de formulation est généralement repéré par des hésitations, des pauses pleines (euh::), ou des allongements de voyelles et/ou de syllabes). Deux interventions de soufflage ont été réalisées par l'enseignant (TP 255 et 279) et les deux autres par des apprenants (TP 80 et 503) ; voici un exemple :

279. M les jeunes ne respectent pas ces genres de formations ~ ils euh:
sous-estiment [EN- dévalorisent] voilà

4.5.2.5.2. L'intervention d'aide à la production dans la tâche collaborative

Pour ce qui concerne la tâche collaborative, nous ne retiendrons ici que les *interventions de soufflage* dont nous avons relevé une seule occurrence (TP 90) :

89. D euh:: pas les étapes

90. B les études

Le TP 89 montre l'embarras de **D** qui cherche un mot pour exprimer son idée. **B**, constatant cet embarras lui souffle le mot « études ».

4.5.2.6. La coénonciation

La notion de *Coénonciation*¹⁸⁴ a été développée notamment par T. JEANNERET (1999).

¹⁸³ Expression que nous empruntons à R. BOUCHARD (1987 : 92). Celui-ci définit les « interventions de soufflage » comme des apports informatifs minimaux.

¹⁸⁴ La coénonciation est, en fait, un thème qui a été abordé dans la littérature sous différents vocables. T. JEANNERET (1999 : 5) a repéré les désignations suivantes : *phrases en collaboration* (collaborative sentences) (JEFFERSON, 1973 ; SACKS, 1992), *complétion du tour de parole* (ANDRE-LAROCHEBOUVY, 1984), *locuteur collectif* (LOUFRANI, 1981 et 1985), *achèvement interactif du discours* (GÜLICH, 1986), *unité syntaxique produite conjointement* (single syntactic unit jointly produced) (LERNER, 1991), *construction conjointe d'énoncés* (joint construction of utterances) (COATES, 1994).

Cet auteur définit la coénonciation comme « la coconstruction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel » (1999 : 259). On parle donc de coénonciation lorsqu'un locuteur A **complète** le tour de parole d'un locuteur B.

Exemple cité par JEANNERET (1999 : 1) :

122V (soupir) toutes les actions que vous avez faites . pour les animaux étaient-elles par . pour votre métier +

123M Ou en avez-vous un autre précis euh: +

L'énoncé de **M** apparaît comme une suite de celui de **V**. Nous avons donc une unité de discours produite par deux interlocuteurs. En ce sens, la coénonciation « désigne une forme de solidarité entre deux unités produites par deux interlocuteurs différents qui leur donne l'apparence d'avoir été produite par un seul locuteur » (JEANNERET, *ibid.* : 2). C'est le phénomène qui illustre sans doute le mieux l'idée selon laquelle le discours est toujours le résultat d'une production interactive, d'une action conjointe et coordonnée.

La coénonciation rencontre le problème de la *complétude* d'une unité discursive. Dans certains cas, cette complétude dépend de l'interprétation des interlocuteurs. Ainsi, un tour de parole, considéré comme achevé par le locuteur en place, peut néanmoins être complété par un autre participant. Voici un exemple tiré du Corpus Traverso, cité par JEANNERET (*ibid.* : 187) :

- 1A. passe une bonne soirée
- 2B. et ne bois pas trop
- 3C. (rires)

Les points de vue sur la complétude d'un énoncé peuvent donc être différents. JEANNERET (1999) établit une typologie qui englobe quatre cas de figure :

Tableau 20 : les points de vue sur la complétude d'un énoncé
(typologie de Jeanneret, 1999)

Point de vue du locuteur	Point de vue des autres participants
Tour de parole achevé	Tour de parole à ne pas achever
Tour de parole inachevé	Tour de parole à achever

Tour de parole achevé	Tour de parole à achever
Tour de parole inachevé	Tour de parole à ne pas achever

Selon l'auteur, la position du locuteur initiant le tour de parole va permettre de distinguer deux types de coénonciation :

- la *coénonciation en réparation* : le tour de parole est considéré comme inachevé ;
- la *coénonciation par attachement* : le tour de parole est considéré comme achevé.

La coénonciation en réparation :

Dans le cas d'une coénonciation en réparation, « le tour de parole est clairement en cours de construction [...] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière potentielle de constituant mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation » (JEANNERET, 1999 : 264-265).

Voici un exemple, donné par JEANNERET (1999 : 196), où la coénonciation permet justement de résoudre un problème de formulation en fournissant le mot ou le segment manquant :

- 6H Euh ça pourrait pas . ne pas choquer mais: quand même:
 euh être euh:
- 7HM bizarrement ressenti +
- 8H voilà

(Corpus Cosnier & Kerbrat-Orecchioni)

Parfois, il ne s'agit pas d'un problème de formulation aussi explicite que la lacune lexicale que le coénonciateur viendrait combler. Il s'agit plutôt d'un tour de parole qui montre un problème de formulation et un certain embarras qui est perçu par l'interlocuteur ; ce qui va autoriser ce dernier à compléter le tour.

La coénonciation par attachement :

Lors d'une coénonciation par attachement, le premier tour de parole apparaît comme achevé et indépendant syntaxiquement du tour qui suit. En revanche, ce dernier, qui apparaît comme un prolongement du tour précédent, lui est doublement dépendant : d'une part, il ne peut être interprété qu'en référence au premier tour ; d'autre part, il lui est

Nous pouvons donc affirmer que le débat, en tant que situation d'interaction construite, a offert aux apprenants en difficulté (ou perçus comme tel) un soutien à la production du type *coénonciation en réparation*.

b) La coénonciation par attachement

Il y a dans le débat 4 coénonciations par attachement (TP : 141, 344, 534, 546) dont 1 a été réalisée par l'enseignant.

- | | | | |
|-----|------|----|--|
| Ex. | 139. | B | là-bas en en Europe ou en Amérique euh: on valorise la personne selon:: sa fortune culturelle |
| | 140. | EN | selon: sa: culture oui selon sa: [M- ses capacités] la qualification ~ ses diplômes ses: c'est ça la qualification ~ ce qu'il sait faire |
| | 141. | M | et non pas son nom de famille |

Si l'on peut considérer la coénonciation par attachement comme une forme d'étayage, a priori favorable à l'apprentissage, c'est dans le sens où elle s'inscrit dans une dynamique de co-construction du discours, voire de collaboration, vu que le coénonciateur complète le tour de parole qui précède. Ce type de coénonciation reste toutefois peu important dans cette activité.

4.5.2.6.2. La coénonciation dans la tâche collaborative

a) La coénonciation en réparation

Les coénonciations en réparation sont assez nombreuses dans cette activité ; nous en avons relevé 21 (TP 38, 84, 97, 98, 100, 102, 121, 155, 167, 168, 189, 192, 204, 294, 335, 338, 339, 411, 421, 472, 473). Prenons l'exemple suivant :

- | | | |
|------|---|---|
| 99. | A | euh:: que pensez-vous du changement de la vie euh:: |
| 100. | D | familiale |
| 101. | A | familiale |
| 102. | C | à la vie de cité |
| 103. | A | euh: à la vie euh: ~ on peut dire autonome |

Cet extrait fait partie d'un échange du type *négociation et/ou co-construction d'une question* (cf. 3.5.2.1). On y observe effectivement la construction conjointe d'une question, à laquelle participe trois apprenants (A, D et C).

b) La coénonciation par attachement

Nous avons observé 4 coénonciations par attachement.

- Ex. 17. B la première question est-ce que vous avez:: choisi: la filière
 18. C de français

Dans le cadre de cette activité, où les apprenants ont une tâche commune à réaliser, les coénonciations, qu'elles soient dites en réparation ou par attachement, s'expliquent non seulement en termes de soutien à la production mais aussi et surtout en termes de collaboration. L'objectif commun oblige en quelque sorte les apprenants à réfléchir ensemble, et à focaliser simultanément sur un même contenu ou une même forme linguistique ; ces coénonciations sont la manifestation de cette réflexion commune. L'extrait suivant, qui mêle coénonciation en réparation et coénonciation par attachement est tout à fait significatif à cet égard :

120. C avez-vous trouvé ~ euh: la résidence euh:
121. A des difficultés à vous adapter à la: au niveau euh:: au nouveau mode de vie
122. D des cités universitaires
123. A qui diffère qui diffère de la:

La coénonciation peut être considérée comme une forme d'étayage, car le travail conjoint permet une meilleure progression du texte à produire et peut entraîner une dynamique de co-apprentissage. En effet, lors de cette construction conjointe, les apprenants mettent en commun leurs compétences et se soutiennent mutuellement ; ce qui leur permet de surmonter plus facilement les obstacles linguistiques qui se dressent sur leur passage.

4.5.2.7. Les négociations ou commentaires métalinguistiques (Tâche collaborative)

Nous avons choisi l'appellation *négociations ou commentaires métalinguistiques* pour rendre compte d'échanges à focalisation métalinguistique (BANGE, 1987), observés dans la tâche collaborative, qui diffèrent des catégories déjà abordées (correction, reformulation, traduction...). Dans ces échanges, les apprenants tentent de résoudre un problème concernant la forme ou le sens d'un mot ou d'un énoncé. Ils peuvent être déclenchés par un

malentendu, une difficulté de compréhension ou encore une difficulté ou un désaccord liés à l'écriture du questionnaire. Ils peuvent aussi être initiés par une question concernant la forme ou le sens d'une unité linguistique.

Nous avons relevé 16 séquences correspondant à des négociations ou commentaires métalinguistiques : TP : 58→59 ; 107→111 ; 114→119 ; 160→164 ; 176→181 ; 230→233 ; 258→259 ; 264→265 ; 313→318 ; 324→327 ; 351→353 ; 355→357 ; 362 ; 373→376 ; 428→442 ; 459→463.

Voici deux exemples :

- Ex. 1**
264. C barrière deux r /
265. B oui
-
- Ex. 2**
428. A (*dicte*) êtes s (4 sec.) autonome
429. B h ~ h-o ~ **cha ktebti** /
qu'est-ce que tu as écrits /
430. A **ma kanch h**
il n'y a pas de (h)
431. D autonome
432. A auto
433. C ah:
434. D **cha kounti Radi takatbi** /
qu'est-ce que tu allais écrire /
435. C autre homme
436. D **machi** autre homme ~ autonome ~ a-u-t
c'est pas
437. A AUTONOME
438. C c'est quoi autonome / ~ c'est quoi autonome /
439. D un autonome ~ devenu autonome
440. C ah: auto a-u
441. D a-u-t-o
442. B **machi h**
il n'y a pas de (h)

Ces deux exemples montrent clairement une focalisation sur la langue cible. Nous constatons une inégalité des compétences langagières ; et nous voyons s'établir, dans le cadre de ces échanges, une relation dans laquelle l'un des participants joue le rôle

d' « expert occasionnel ». Ainsi, dans le premier exemple, C demande une information sur l'orthographe du mot "barrière". Dans le deuxième exemple, C, qui est le scripteur du groupe, a un problème avec l'orthographe et le sens du mot "autonome". Ses collaborateurs lui dictent l'orthographe du mot. Il leur demande également le sens de ce mot (TP 438 : « *c'est quoi autonome / c'est quoi autonome /* »).

Ces exemples montrent une fois de plus que l'asymétrie (quant à la maîtrise de la langue cible) qui existe entre les pairs permet de générer au sein du groupe une dynamique de co-apprentissage ; chaque apprenant pouvant être une source de données pour ses partenaires.

4.5.2.8. Conclusion

Le tableau qui suit présente un bilan statistique des différents processus d'étayage relevés dans nos deux activités.

Tableau 21 : L'étayage de soutien à la compréhension/production (tableau récapitulatif)

Types de processus d'étayage		Nombre d'occurrences dans le débat		Nombre d'occurrences dans la tâche collaborative
		Réalisé par l'enseignant	Réalisé par un pair	
corrections	Auto-correction auto-initiée	0	0	0
	Auto-correction hétéro-initiée	0	0	0
	Hétéro-correction auto-initiée	0	0	2
	Hétéro-correction hétéro-initiée	27	2	8
reformulations/explicitations	auto-reformulation/explicitation	14	0	5
	hétéro-reformulation/explicitation	19	0	20
Répétitions étayantes	Auto-répétition	9	3	2
	Hétéro-répétition	0	0	0
traduction	Auto-traduction	0	0	4
	Hétéro-traduction	1	1	4
intervention d'aide à la production	Hétéro-formulation	7	0	0
	Intervention de soufflage	2	2	1
Coénonciation	Coénonciation en réparation	11	11	21
	Coénonciation par attachement	1	3	4
Négociations / commentaires métalinguistiques		0	0	16
TOTAL		91	22	87

1) Dans le débat, le nombre total d'interventions étayantes est de 113 dont 91 (soit 80,53 %) ont été réalisées par l'enseignant et 22 (soit 19,47 %) par les apprenants. L'étayage dans cette activité est donc essentiellement pris en charge par l'enseignant. Il correspond à une partie importante de ses interventions sachant qu'il a occupé l'espace interlocutif avec 268 tours de parole (sur un total de 640). Cela s'explique par le fait que le débat est subordonné à une finalité didactique qui est l'apprentissage de la langue, et que par conséquent l'enseignant est impliqué non seulement comme un co-communicateur, mais aussi comme celui qui, en vertu d'un contrat didactique, doit veiller à ce que ses apprenants apprennent. Quelle que soit sa volonté de créer une situation de communication authentique, et d'échapper au rituel de la communication en classe (*cf.* 3.4.3.1), le nombre de ses interventions étayantes montrent qu'il ne peut échapper à la dimension didactique de l'activité. Ce qui peut paraître tout à fait normal dans la mesure où cela justifie sa présence dans la classe.

Par ailleurs, cette "propension" à intervenir pour aider ou corriger les apprenants peut sans doute s'expliquer par la représentation qu'a l'enseignant de son rôle et de la (meilleure ?) manière de soutenir l'apprentissage dans l'interaction.

Les processus d'étayage les plus récurrents, relevés chez l'enseignant, sont les corrections (27) et les reformulations/explicitations (33). L'enseignant n'a pas corrigé systématiquement toutes les erreurs produites, qui sont bien plus nombreuses ; ce qui montre sa volonté de ne pas entraver la communication et donc de privilégier l'interaction sur la forme. Les reformulations/explicitations, relativement nombreuses témoignent vraisemblablement du souci qu'a l'enseignant de soutenir la compréhension et de rendre intelligibles les propos échangés. Le nombre des coénonciations en réparation (11) et des interventions d'aide à la production (9) montrent également sa disposition à intervenir chaque fois qu'il perçoit une difficulté d'expression chez un apprenant.

Du côté des apprenants, les interventions d'étayage étaient beaucoup moins nombreuses. Nous en avons relevé 22 au total ce qui correspond à une moyenne de 1,37 intervention étayante par apprenant. La plupart correspondaient à des coénonciations (14) qui, outre le soutien à la production qu'elles apportent, montrent sans doute aussi que les apprenants partagent certaines idées, et souhaitent abonder dans le sens de leurs interlocuteurs en complétant leurs propos. Il n'y a eu en revanche aucune reformulation/explicitation, deux corrections, et deux interventions d'aide à la production.

A l'appui de ces chiffres, il est possible de dire que, dans l'ensemble, le débat n'a pas été catégorisé par les apprenants comme une activité où la focalisation sur la forme est primordiale. Ce qui explique qu'il y a eu peu de réflexions métalinguistiques de leur part. Leur attention était davantage tournée vers l'expression de leurs points de vue, et l'apport d'informations qui pouvaient alimenter la réflexion sur le thème du débat. L'activité telle qu'ils l'ont contextualisée était donc jugée peu propice à l'hétéro-correction ou à l'hétéro-reformulation par exemple. D'autant plus que de telles interventions auraient pu causer des problèmes de figuration.

Quoi qu'il en soit, l'interaction en langue étrangère dans laquelle se sont engagés nos apprenants a été soutenue par un nombre assez appréciable d'interventions pouvant être qualifiées d'*étayage de soutien à la compréhension/production*. Ces interventions sont des réponses à ce qui a été perçu comme une difficulté de compréhension/production chez un apprenant ou un pair. Elles configurent des schémas interactionnels a priori favorable à l'apprentissage dans la mesure où elles peuvent être une source de données pour l'apprenant et aboutir à un développement de sa compétence langagière. Le nombre d'interventions étayantes que nous avons relevées dans le débat constituent donc un facteur favorable à la définition de cette activité comme potentiellement acquisitionnelle.

2) En ce qui concerne la tâche collaborative, qui s'est déroulée sans la présence de l'enseignant, nous constatons chez les apprenants une plus grande implication dans l'*étayage de soutien à la compréhension /production*. Nous avons en effet relevé au total 87 interventions étayantes. Dans cette situation d'interaction, il y a de la part de ces apprenants une plus grande focalisation sur la langue (formes linguistiques et significations). Afin de mieux saisir cette différence, le tableau qui suit reprend de façon synthétique le nombre d'interventions étayantes des apprenants dans les deux activités.

Tableau 22 : Les interventions étayantes des apprenants dans les deux activités

Processus d'étayage	Nombre d'occurrences chez les apprenants	
	Débat	Tâche collaborative
Corrections	2	10
Reformulations/explicitations	0	25
Répétitions	3	2
Traductions	1	8
Interventions d'aide à la production	2	1
Coénonciation	14	25
Négociations/commentaires métalinguistiques	0	16
Total	22	87

La tâche collaborative a donc favorisé une plus grande activité métalinguistique. Cela s'explique d'abord par la nature linguistique de la tâche que les apprenants ont eu à accomplir (rédaction d'un questionnaire) et qui a constitué la finalité de leurs interactions. Cela oblige les apprenants, non seulement à se focaliser sur le contenu du questionnaire (quelles questions poser ?) mais aussi sur sa forme (formulation des questions, orthographe et morphosyntaxe). D'ailleurs, rappelons-le, toute la conversation se configure en fonction de ce travail de rédaction (*cf.* 3.5.2).

Par ailleurs, la tâche étant un objectif commun, la relation entre les apprenants s'oriente naturellement vers la collaboration. De ce fait, les nombreuses interventions étayantes que nous avons relevées peuvent être considérées comme des indices conversationnels de cette collaboration et de cette entraide qui s'établit à l'intérieur du groupe pour la réussite de la tâche. Dans cet ordre d'idée, le nombre de coénonciations relevées (25) illustre bien le fait que le questionnaire rédigé est le produit d'une co-construction.

Dans cette activité, les interventions de soutien à la compréhension/production entre pairs ne sont pas sous-tendues par un contrat didactique tel celui qui lie enseignant et apprenants dans le débat. Cela dit, il est sans doute possible (c'est ce que nous avons déjà avancé dans la section 3.4.4.2) de parler d'un « *contrat de collaboration* » qui sous-tendrait

la relation entre les participants à une tâche commune et que l'on retrouverait dans les interactions du type *collaboration à visée fonctionnelle* (CECR, 2001 : 60). En vertu de ce contrat, les apprenants seraient disposés à s'entraider et à intervenir de façon complémentaire pour la réalisation d'une tâche. Ce même contrat permettrait également – de la même façon que le contrat didactique – d'éviter ou de minimiser les atteintes potentielles aux faces des interlocuteurs, qui seraient dues notamment à une asymétrie linguistique (lors de la correction d'un pair, par exemple).

Les mouvements d'étayage que nous avons analysés configurent des schémas interactionnels à priori favorables à l'apprentissage de la langue cible. En effet, ils correspondent généralement à des échanges à focalisations métalinguistiques liées à l'apparition (ou la perception) d'obstacles linguistiques (ratés dans la formulation, malentendus, non-compréhension, appels à l'aide ou offres de collaboration, etc.). Dans de tels échanges, il y a toujours l'un des apprenants qui – du fait de l'asymétrie des compétences – occupe la position d'« expert occasionnel » et devient une source de « données » pour l'apprenant en difficultés. L'occasion est alors offerte à ce dernier d'effectuer, à partir de ces données présentes dans le discours du partenaire fort, une « prise », voire une « saisie cognitive »¹²⁵ (PY, 1992). Rappelons toutefois que toute saisie ne se manifeste pas forcément par une prise (MATTHEY, 2003 : 174).

Quoi qu'il en soit, nous considérons les mouvements d'étayage que nous avons relevés comme des événements favorables à une définition de la situation d'interaction comme favorable à l'apprentissage.

L'asymétrie des compétences langagières et la forte collaboration qui caractérisent cette activité, font que la fonction d'expert occasionnel, ou de tuteur, peut être assumée par n'importe quel participant, en fonction de l'objet de l'échange. Ce qui conduit à une complémentarité des compétences et à un possible co-apprentissage. Cependant, nous avons remarqué que cette fonction d'expert occasionnel a été exercée à des degrés divers par les quatre apprenants. C'est A qui est apparu comme le « leader » du groupe ; cela apparaît notamment dans le fait qu'il a réalisé 80 % des hétéro-corrections (8 sur 10). C'est ce même apprenant qui, nous l'avons vu, est intervenu le plus activement dans le guidage thématique (*cf.* 3.5.2.3).

¹²⁵ *Cf.* 4.5.1.5

4.5.3. Etayage de soutien à la participation

Amener les apprenants à s'engager pleinement dans une interaction en langue étrangère ne va pas toujours de soi. Bien souvent l'« insécurité linguistique »¹²⁶, la peur de perdre la face ou la timidité font de la prise de parole en classe une véritable épreuve, qui pousse certains à préférer le silence. Ce problème se trouve accentué lorsque les méthodes d'enseignement laissent peu de place à l'expression orale des élèves. Ceux-ci n'ayant alors pas l'habitude de s'exprimer oralement en langue cible, acceptent difficilement de faire entendre leur voix.

Il est par conséquent nécessaire que les activités communicatives de la classe de langue étrangère, conçues comme lieu et moyen d'apprentissage, puissent permettre de "débloquer" la parole et de créer une confiance de communication en langue cible. Dans ce sens, ce que nous appelons *étayage de soutien à la participation*, correspond à toutes les conduites langagières ou stratégies ayant pour effet d'encourager ou d'amener les apprenants à prendre la parole, de les mettre en confiance et de créer une atmosphère détendue et conviviale susceptible de lutter contre cette inhibition liée à l'insécurité linguistique ou à la timidité.

Nous nous interrogeons dans cette section sur la place qu'occupe l'étayage de soutien à la participation dans nos deux activités. Il s'agira donc de relever et d'analyser les traces linguistiques de ce type d'étayage.

4.5.3.1. L'étayage de soutien à la participation dans le débat

Nous avons relevé chez l'enseignant plusieurs conduites langagières pouvant être considérées comme un *étayage de soutien à la participation*. Nous les classons en deux catégories :

- a) Celles qui agissent davantage à un niveau « psychologique », c'est-à-dire qui consistent à détendre l'atmosphère, à créer une relation plus conviviale, à mettre à l'aise l'apprenant pour qu'il puisse plus facilement s'impliquer dans l'interaction. A ce

¹²⁶ Nous entendons par « insécurité linguistique » le fait qu'un apprenant craint d'être mis en question dans sa façon de parler ou de perdre la face à cause d'une insuffisante maîtrise de la langue.

niveau, nous avons relevé les facteurs suivants :

– Il y a d’abord tous les propos de l’enseignant qui visent à instaurer une relation égalitaire entre lui-même et ses apprenants, sachant que la relation didactique le place d’emblée dans une position haute. Ce qui est une manière de créer un climat plus détendu et convivial au sein du groupe. Nous avons déjà analysé ce phénomène dans la section 3.6.4.1.2 (*Au-delà du cadre interactif : la recherche d’une relation égalitaire*) ; nous reprenons donc brièvement les éléments que nous avons relevés de notre corpus¹²⁷ :

- Les réactions de l’enseignant qui souhaite que les participants au débat interviennent plus librement (TP 7) et qui refuse qu’on passe par « monsieur » pour prendre la parole (TP 19 et 416), marquant ainsi sa volonté de ne pas rester au centre de la communication.
- Au début de l’activité, l’enseignant annonce le thème du débat de manière suggestive (emploi du conditionnel notamment, cf. TP 1 et 3) ; ce qui est une manière d’impliquer les apprenants dans le choix du sujet, de susciter leur motivation et de les mettre en confiance.
- L’emploi fréquent, par l’enseignant, du pronom personnel "on" qui fonctionne comme un "marqueur d'empathie" (BIGOT, 2005 : 51).
- Les énoncés correctifs de l’enseignant sont presque systématiquement suivis d’un "oui", parfois même d’un "très bien" ; ce qui est une façon de ménager la face des apprenants.

– Nous avons par ailleurs relevé chez l’enseignant des hétéro-répétitions qui jouent le rôle de « régulateurs »¹²⁸ (De Nuchèze, 2001 : 70). Ce sont des signes d’écoute, d’attention ou d’approbation ; elles participent ainsi à la « synchronisation interactionnelle »¹²⁹. Voici un exemple :

42. B mais il y a des problèmes ici ~ des problèmes sociaux

43. EN **sociaux** oui

¹²⁷ Pour des exemples extraits de notre corpus, cf. 3.6.4.1.2.

¹²⁸ Les « régulateurs » produits par l’auditeur (signaux d’écoute, d’attention, d’approbation) participent à la synchronisation interactionnelle et permettent d’éviter les arythmies, génératrices de tension dans le groupe (De NUCHEZE, 2001 : 70).

¹²⁹ La synchronisation interactionnelle est liée aux « influences mutuelles qu’exercent les interactants, et qui consistent dans le fait qu’ils ajustent, coordonnent, harmonisent en permanence leurs comportements respectifs » (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 : 20)

Ces hétéro-répétitions sont au nombre de 13 (TP : 5, 23, 27, 43, 94, 99, 156, 174, 231, 258, 345, 458, 511). En tant que signaux régulateurs, elles peuvent avoir une fonction étayante dans la mesure où elles contribuent à la construction d'une relation de type « empathique »¹³⁰. En effet, elles ont a priori un effet positif sur l'apprenant en difficulté, en ce sens qu'elles permettent de lui montrer qu'on le suit et qu'on le comprend, et donc de le mettre en confiance et de l'encourager à s'exprimer.

– Dans le même ordre d'idée, nous avons remarqué que l'enseignant semble éviter d'entrer en désaccord avec les apprenants. Ce qui pourrait être interprété comme une volonté de maintenir une relation de type empathique. Nous n'avons pas relevé chez lui d'expressions du type « non » ou « je ne suis pas d'accord ».

– Il y a aussi les appréciations positives de l'enseignant et sa façon de valoriser la participation des apprenants. Ce qui contribue à les encourager à s'investir davantage dans le débat. Par exemple :

297. EN- ah c'est très bien c'est un bon exemple

Nous avons relevé 20 tours de parole qui comportent de pareilles appréciations (TP : 7, 9, 37, 45, 108, 178, 182, 200, 280, 297, 312, 424, 442, 470, 480, 525, 554, 559, 573, 581). Parmi les expressions utilisées, nous avons : « très bien » (utilisée 12 fois), « c'est bien ça », « tu as raison », « c'est une belle réflexion ça », etc.

– Enfin, parmi les conduites langagières de soutien à la participation, nous pouvons ajouter l'usage de l'humour chez l'enseignant, dans le sens où il contribue à instaurer un cadre qui informalise quelque peu la communication en situation de

¹³⁰ Selon V. de NUCHEZE (2001 : 70), « dans le déroulement des échanges, certaines conduites langagières sont marquées sur un plan affectif, selon qu'elles servent à construire une relation de type empathique (on abonde dans le sens de l'autre, on dit la même chose en même temps que lui, on l'aide...) versus dyspathique (on s'oppose à l'autre "sans y mettre les formes", on l'agresse verbalement, on persifle, on l'empêche de parler, on le taquine malgré les signaux d'embarras qu'il envoie ».

classe (cf. 3.4.3.3 pour des exemples). De nombreux didacticiens ont déjà souligné l'importance de l'humour, et ont proposé des approches ludiques (entre autres : J.-M. CARE & F. DEBYSER, 1978 ; P. JULIEN, 1988 ; F. WEISS, 1983, 2002).

b) La deuxième catégorie de conduites d'*étayage de soutien à la participation* correspond aux interventions de l'enseignant qui ont pour effet de susciter ou stimuler la parole chez les apprenants. A ce niveau, nous avons relevé 15 questions qui sont orientées vers cet objectif ; il s'agit essentiellement de questions qui visent à relancer le débat (TP : 56, 240, 247, 256, 260, 287, 310, 408, 410, 412, 433, 451, 533, 554, 635). Voici deux exemples :

Ex.1 56. EN- vous réagissez par rapport à ça /

Ex.2 310. EN- est-ce que vous avez d'autres exemples autour de vous /

L'analyse montre finalement que l'*étayage de soutien à la participation* a occupé une place importante dans les interventions de l'enseignant. Ce type d'étayage est lié au rôle qu'il doit jouer pour mener à bien ce type d'activité, et qui est notamment de créer les meilleures conditions pour que les apprenants s'impliquent dans l'interaction en langue cible.

Du côté des apprenants, nous n'avons relevé aucune intervention qui pourrait être considérée – au même titre que ce que nous avons constaté chez l'enseignant – comme un étayage de soutien à la participation.

4.5.3.2. L'étayage de soutien à la participation dans la tâche collaborative

Nous n'avons pas relevé d'intervention de soutien à la participation qui agit à un niveau « psychologique », c'est-à-dire qui a pour effet de créer une atmosphère conviviale et sécurisante pour l'apprenant, afin de l'amener à participer. Dans le débat, ce type d'étayage était pris en charge par l'enseignant. Or, il semble bien que l'interaction entre pairs (ce qui est le cas de notre tâche collaborative) ne soit pas propice à l'apparition de ce

type d'étayage. D'ailleurs, en l'absence de l'enseignant – c'est-à-dire « à l'abri » de son regard évaluateur – les apprenants semblent bien être dans une situation de moins grande insécurité linguistique, donc une situation plus favorable à la prise de parole.

En revanche, nous avons relevé dans cette tâche collaborative, huit énoncés qui ont pour but de susciter ou provoquer la participation des pairs. Ils figurent dans les tours de parole suivants : 170, 173, 186, 227, 237, 249, 328, 493. Voici trois exemples :

Ex.1 227. B- pédagogie gaâ ma Hdartouch
(la pédagogie) vous en avez pas parlé

Ex.2 249. A- nsina bezaf les côtés
on a oublié beaucoup de (côtés)

Ex.3 328. C- âoued
quoi d'autre

Ces interventions qui visent à stimuler la prise de parole doivent également être comprises, dans le cadre de cette activité particulière, comme une invitation à une plus grande collaboration pour la réussite de la tâche.

4.6. COMPLEXITE DU TRAVAIL DISCURSIF REALISE PAR LES APPRENANTS

4.6.1. Le travail discursif

De nombreuses études (notamment J. SINCLAIR & R. COULTHARD, 1975 et H. MEHAN, 1979) ont montré que le fonctionnement interactionnel de la classe est généralement dirigé par l'enseignant et qu'il se caractérise par la prédominance de la séquence IRE (initiative-réplique-évaluation) :

« Le mode de fonctionnement *par défaut* de la classe prévoit que la circulation de la parole soit organisée par un des interactants : l'enseignant. C'est lui qui distribue en principe la parole et l'autosélection des locuteurs ne se réalise qu'avec son accord explicite ou implicite. De même, la succession des tours de parole suit une logique prééglée qui consiste en une séquence ternaire, la séquence IRE ». (GAJO, 2001 : 140)

L'apprenant se trouve ainsi impliqué dans un schéma interactionnel qui lui laisse peu d'initiative et dans lequel il réalise un travail discursif qui se limite bien souvent à reproduire du langage ou à répondre à une question de l'enseignant (qui en connaît généralement la réponse).

Les deux activités qui font l'objet de notre recherche échappent à ce fonctionnement très ritualisé de la classe, comme nous l'avons déjà montré dans la section 4.4. Nous nous interrogeons à présent sur le travail discursif que les apprenants ont été amenés à réaliser dans ces activités. Il convient d'abord de définir ce que l'on entend par « travail discursif ».

Cette expression a été utilisée notamment par S. PEKAREK (1999, 2002) pour analyser la manière dont l'apprenant s'implique en classe de langue étrangère. Dans ce sens, l'auteur parle de la *complexité des tâches cognitivo-discursives* que doivent gérer les élèves et qui résulte de l'interaction entre plusieurs composantes : la structuration interactive (intervention-réponse-évaluation ou plus diversifiée), l'organisation thématique (monopole du professeur ou objet de construction conjointe) et la logique communicative (reproductive versus créative).

Pour notre part, le *travail discursif* désignera les *actes conversationnels* que les apprenants sont amenés à produire au cours d'une activité didactique. Il s'agit donc pour nous d'apprécier l'activité discursive des apprenants dans sa dimension pragmatique : qu'est-ce que les apprenants sont amenés à *faire* langagièrement lorsqu'ils sont impliqués dans telle ou telle activité (ou tâche) ? Un travail discursif sera dit *complexe* s'il met en jeu un ensemble diversifié d'actes conversationnels.

Avant d'aborder l'analyse proprement dite, il est nécessaire de faire une mise au point théorique autour de la notion d'*acte conversationnel*.

4.6.2. Acte de langage et acte conversationnel

Afin de mieux cerner ce que nous entendons par *acte conversationnel* – censé décrire le contenu pragmatique de l'activité discursive de nos apprenants – nous allons nous situer par rapport à la théorie des actes de langage (AUSTIN, 1962).

J.L. AUSTIN (1962), suivi de J.R. SEARLE (1969) figurent comme les fondateurs de la théorie des actes de langage. Cette théorie s'oppose à l'un des fondements de la philosophie analytique de l'époque, selon lequel la langue sert principalement à décrire la réalité. Or, selon J.L. AUSTIN et ses continuateurs, la langue est avant tout un moyen d'action : parler, c'est agir sur un(des) interlocuteur(s) voire sur le monde environnant (tout énoncé vise à produire un effet sur l'interlocuteur et entraîne une modification de la situation interlocutive). D'où le titre de l'ouvrage fondateur de la pragmatique, *How to do things with words* (AUSTIN, 1962)¹³¹, qui résume parfaitement cette conception.

Ainsi, tout énoncé correspond à un acte de langage particulier : ordonner, remercier, promettre, inviter, réclamer, s'excuser, décrire, etc. Plus précisément, on considère qu'il est composé d'une *valeur illocutoire* et d'un *contenu propositionnel*. La valeur illocutoire correspond à ce qui donne à l'énoncé sa valeur d'acte (par exemple, l'ordre est la valeur illocutoire de l'énoncé « ferme la porte »). Quant au contenu propositionnel, il correspond à son contenu phonétique, lexical et morphosyntaxique.

¹³¹ L'ouvrage regroupe les douze conférences QU'AUSTIN a prononcées en 1955. Traduction française : *Quand dire, c'est faire* (1970).

Parmi les préoccupations de la pragmatique naissante figure la question de l'inventaire et de la classification des différents types d'actes. Plusieurs typologies ont été proposées¹³² ; voici à titre d'exemple celle de J.R. SEARLE (1969) :

Les 5 grands types d'actes de langage selon J. R. Searle (1969)

1. **Les représentatifs** : L'Assertion ; l'Information.
Décrire un état de fait.
2. **Les directifs** : L'Ordre ; la Requête ; la Question ; la Permission.
Mettre l'interlocuteur dans l'obligation de réaliser une action future.
3. **Les commissifs** : La Promesse ; l'Offre.
Obligation contractée par le locuteur de réaliser une action future.
4. **Les expressifs** : Les Félicitations ; les Excuses ; le Remerciement ; Les Salutations.
Exprimer un état psychologique.
5. **Les déclaratifs** : La Déclaration ; la Condamnation ; le "Baptême" .
Rendre effectif le contenu de l'Acte.

Dans la pragmatique d'AUSTIN et SEARLE, d'inspiration philosophique, les actes de langage apparaissent, selon les propos de C. KERBRAT-ORECCHIONI (2001 : 53), comme « des entités abstraites et isolées, c'est-à-dire détachées tout à la fois de leur contexte d'actualisation, et des autres actes qui peuvent les précéder ou les suivre dans l'enchaînement discursif ».

Le problème majeur qui se pose est donc celui de l'utilisation de cette notion d'acte de langage pour l'analyse du discours conversationnel.

Si l'on reprend la distinction établie par S. LEVINSON (1983), ce dernier a montré que l'*acte de langage* et le *tour de parole* sont les deux unités de base qui se sont imposées pour l'étude des discours. Elles participent à la définition de deux domaines théoriques distincts :

- L'*analyse conversationnelle* (versant linguistique de l'ethnométhodologie) qui se développe à partir d'une théorie de l'action sociale et qui opte pour le *tour de parole* (donc rejet de l'acte de langage) ;
- L'*analyse du discours* qui utilise l'*acte de langage* et qui est sous-tendue par une théorie pragmatique. Le modèle hiérarchique et fonctionnel de l'équipe de Genève (ROULET, 1981 ; ROULET *et al.* 1985) représente cette tendance.

¹³² Pour une synthèse sur la question, cf. notamment C. KERBRAT-ORECCHIONI (2001 : 24-28).

Cependant, l'utilisation de l'acte de langage en tant qu'unité pertinente pour l'analyse des conversations a été vivement critiquée (FRANCK, 1981, 1984 ; LEVINSON, 1981, 1983 ; TROGNON & BRASSAC, 1988). On considère en effet que « la théorie des actes de langage n'est pas à même de fournir une théorie des enchainements conversationnels » (TROGNON & BRASSAC, 1988 : 214). Dans le même ordre d'idée, C. BRASSAC (1992 : 72), rapportant les propos de SEARLE, affirme :

« Searle dit que "la théorie traditionnelle des actes de langage est largement confinée aux actes de langage isolés" (Searle *et al.*, 1992 : 72). La question de leur mise en séquences naturelles en conversation soulève bien sûr celle de l'*extension* de cette théorie hors de son cadre monologique et celle du *parallélisme* entre l'analyse des actes isolés et celle des conversations. Searle se dit très pessimiste quant à une éventuelle réponse positive à ces deux interrogations ».

Pour notre part, compte tenu de ces critiques et des difficultés relatives au découpage du discours conversationnel en actes de langage et à leur classification (*cf.* KERBRAT-ORECCHIONI, 2001 : 54-55), nous n'utiliserons pas la notion d'acte de langage. Nous continuerons à travailler avec le tour de parole comme unité de base, comme nous l'avons fait jusqu'à présent (l'analyse conversationnelle étant notre référence méthodologique principale).

La notion d'acte conversationnelle, que nous avons choisie d'utiliser pour décrire le contenu pragmatique de nos deux activités, ne recouvre pas celle d'acte de langage. *Elle correspond pour nous à la « valeur pragmatique » (la valeur d'acte) que nous pouvons attribuer à un tour de parole. En ce sens, elle nous permettra de décrire l'action langagière accomplie par les apprenants à chaque fois qu'ils prennent la parole.*

Voici un exemple tiré de notre corpus qui illustre la manière dont nous avons procédé :

250. B euh: j'ai une cousine qui reste euh: qu'elle ne travaille pas mais:: elle a une pension ~ et::
251. EN elle a / elle a quoi /
252. B une pension ~ cette pension qu'elle l'aide quand même à vivre et: ses enfants
253. EN c'est une pension qui l'aide à vivre
254. B oui ~ et ses enfants sont des adolescents et:: ils font des études et ils travaillent en même temps ~ des petits boureaux mais quand même et:: ils gagnent euh: ils gagnent leur vie ~ pas comme ici ~ ici t'as travaillé ou fréquenter des études ~ l'une des deux

Le TP 250 correspond à un acte conversationnel du type « *initier un échange soit en introduisant un nouveau topic (une idée, un fait) soit en produisant une opinion personnelle* ».

Le TP 251 : « *demander de répéter ou de confirmer* ».

Le TP 252 comporte deux « mouvements »¹³³ : « *répondre à une demande de répéter ou de confirmer* » + « *Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée* ».

Le TP 253 : « *Corriger* ».

Le TP 254 : « *Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée* ».

Ainsi, nous avons procédé à l'identification des actes conversationnels, présents dans le discours de nos apprenants, en nous appuyant sur le contexte interactif, c'est-à-dire sur les actes qui précèdent et qui suivent. Ce qui permet de leur donner une « valeur interactive ». Nous avons alors abouti à une typologie d'actes conversationnels qui est une typologie ad hoc, construite au fur et à mesure de notre analyse. A priori, chaque type d'activité didactique donne lieu, dans des proportions diverses, à certains types d'actes.

Cette manière de procéder, quelles que soient ses limites, nous paraît fournir une information suffisante pour évaluer le contenu pragmatique du discours des participants (actions langagières qu'ils accomplissent lorsqu'ils prennent la parole). De plus, elle présente l'avantage de considérer l'acte conversationnel à l'intérieur du discours dans

¹³³ Nous avons été amené à utiliser le terme « mouvement » car le tour de parole comporte deux actes conversationnels bien distincts. Ce terme a été emprunté à R. BOUCHARD (1984 : 80) qui affirme qu'« une même prise de parole d'un locuteur [...] peut se trouver composée de deux mouvements, par exemple si elle se trouve à la charnière de deux échanges, le premier mouvement clôturant le premier échange, le deuxième mouvement débutant le deuxième échange contigu.

lequel il s'inscrit. C'est d'ailleurs dans la dynamique interactionnelle que les actes s'explicitent et que nous avons pu ainsi leur attribuer une valeur.

Enfin, disons que notre méthode s'inspire dans une certaine mesure des travaux de chercheurs qui ont établi des grilles pour l'observation des interactions en classe (entre autres : N. A. FLANDERS, 1963 ; J.M. SINCLAIR & R.M. COULTHARD, 1975 ; C. KRAMSCH, 1984a ; R. BOUCHARD, 1984). A titre d'exemple, C. KRAMSCH (1984a : 88) propose une fiche d'observation d'un groupe-classe, qui comprend des actes tels que :

- Faire des propositions, donner des idées, apporter des faits
- Penser tout haut
- Faire des contre-propositions
- Commenter ce que d'autres ont dit
- Résumer, ordonner ce que d'autres ont dit
- Faire des remarques de procédure
- Elaborer, continuer ce que d'autres ont dit
- Etc.

Nous allons maintenant présenter les résultats de notre analyse, c'est-à-dire les types d'actes conversationnels que nous avons relevés dans le débat et la tâche collaborative.

4.6.3. Le travail discursif réalisé par les apprenants dans le débat

Le tableau suivant présente les actes conversationnels produits par les apprenants dans le débat et le nombre de leurs occurrences.

Tableau 23 : Types d'actes conversationnels réalisés par les apprenants dans le débat

	Types d'actes conversationnels (illustrés par des exemples tirés du corpus) ¹³⁴	Nombre d'occurrences
a	Initier un échange soit en introduisant un nouveau topic (une idée, un fait) soit en produisant une opinion personnelle. 311. K. monsieur actuellement: ~ derrière tout ça ~ derrière de: de ces problèmes on va: on court vers le côté matériel et on laisse le côté de savoir et de: de chercher	65
b	Initier un échange sous forme de question 4. K. monsieur ~ est-ce qu'on peut considérer ça comme un échec /	2
c	Réagir en développant ce que d'autres ont dit / Réagir en donnant son point de vue par rapport à ce que d'autres ont dit. 50. EN. ils n'ont pas un choix ~ ils n'ont pas beaucoup de choix 51. C. c'est pour ça ils veulent euh: aller euh: à l'étranger pour terminer leurs études ou bien travailler ~ parce que la plupart quand ils part euh ils part là-bas ils ont un: une situation une bonne situation [...]	64
d	Réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit / Défendre un point de vue personnel. 97. G. ici ils ne te laissent jamais vivre 98. D. mais on ne peut pas généraliser ce: jugement	19
e	Réagir en répondant à une question. 440. EN. tu nous reviendras un jour / 441. M. bien sûr ~ c'est mon pays quand même	24
f	Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée. 139. B. là-bas en en Europe ou en Amérique euh: on valorise la personne selon:: sa fortune culturelle 140. EN. selon: sa: culture oui selon sa: [M- ses capacités] la qualification ~ ses diplômes ses: c'est ça la qualification ~ ce qu'il sait faire 141. M. et non pas son nom de famille 142. B. vous êtes docteur alors vous êtes respectable ~ mais ici le contraire ~ euh: vous êtes un dinar parce que vous avez un dinar ~ c'est ça::	90
g	Demander de répéter ou de confirmer. 242. EN. il ne compte pas revenir lui 243. K. hein / 244. EN. il ne compte pas revenir un jour /	2

¹³⁴ Lorsque les actes conversationnels sont repris en contexte (avec les actes qui précèdent et/ou qui suivent), nous les mettons en **gras** afin de les distinguer.

h	Répondre à une demande de répéter ou de confirmer. 163. G. la seule cause euh:: de la fuite des cerveaux c'est: l'absence de motivation 164. EN. absence de / 165. G. la motivation	24
i	Demander de préciser, clarifier ou justifier. 167. M. j'ai pas compris ce qu'elle veut dire	2
j	Répondre à une demande de préciser, clarifier ou justifier 106. EN. c'est chez nous en Algérie / 107. B. oui oui en Algérie	23
k	Réagir par une question (qui ne correspond ni à g ni à i) 300. M. euh: ce problème pourquoi /	2
l	Accepter une idée, montrer qu'on est d'accord ("oui", "voilà", "c'est ça", etc.) 136. EN. c'est pas bien payé 137. J. voilà	37
m	Corriger la forme d'un énoncé 393. E. même les chrétiens ils sont des principes mais: 394. M. ils ONT ils ONT des principes	1
n	Aider à formuler (souffler un mot manquant, reformuler), compléter un énoncé. 360. K. tout simplement là-bas on a la facilité de vivre ~ par exemple euh:: si: j'achète un: une machine à laver ~ euh:: 361. J. par facilité 362. K. par facilité voilà	23
o	Demander la parole verbalement ("monsieur") 16. M. monsieur 17. EN. oui	5
p	Intervention dans laquelle l'apprenant n'arrive pas à exprimer son idée ou à terminer son énoncé ; bafouillage ("euh::", "c'est::", etc.) 319. ?. c'est la vie qui euh:: (4 sec.)	15

Nous constatons que le débat a donné lieu à un travail discursif assez complexe, dans le sens où les actes conversationnels produits par les apprenants sont assez diversifiés. Cette activité a donc permis d'ouvrir un espace de communication qui échappe au

fonctionnement interactionnel très ritualisé de la classe de langue « traditionnelle » où l'essentiel du travail discursif des apprenants consiste à répéter des énoncés ou à répondre aux questions de l'enseignant.

Etant donné la nature de ce genre de discours qu'est le débat, l'activité discursive des apprenants a été centrée principalement sur les actes conversationnels tels que : introduire une idée, un fait, produire une opinion personnelle ; réagir en développant ce que d'autres ont dit / réagir en donnant son point de vue par rapport à ce que d'autres ont dit ; développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée ; réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit / défendre un point de vue personnel, etc.

Nous considérons que le travail discursif complexe (diversification des actes conversationnels) qu'a permis cette activité didactique est, a priori, un facteur favorable à l'acquisition d'une compétence communicative. Outre le fait qu'il permet de développer chez les apprenants des procédés discursifs comme l'expression de l'opinion ou l'argumentation, nous pouvons supposer qu'il permet également de développer une certaine « flexibilité conversationnelle » (PEKAREK, 1999 : 9) en langue cible, qui leur permettra de participer à des échanges de manière plus dynamique et plus rapide¹³⁵.

4.6.4. Le travail discursif réalisé dans la tâche collaborative

Voici la typologie des actes conversationnels à laquelle nous avons abouti, pour décrire le travail discursif des apprenants dans la tâche collaborative.

Tableau 24 : Types d'actes conversationnels réalisés dans la tâche collaborative

	Types d'actes conversationnels (illustrés par des exemples tirés du corpus)¹³⁶	Nombre d'occurrences
a	Initier un échange : apporter des idées nouvelles, faire des propositions ¹³⁷ . 2. D. première question ~ que pensez-vous de la vie universitaire ~ que pensez- Vous de la vie universitaire	61

¹³⁵ Cf. 1.1.3.

¹³⁶ Lorsque les actes conversationnels sont repris en contexte (avec les actes qui précèdent et/ou qui suivent), nous les mettons en **gras** afin de les distinguer.

¹³⁷ En l'occurrence, des propositions de questions pour le questionnaire à construire.

b	<p>Développer une idée personnelle déjà entamée.</p> <p>154. A. pensez-vous que euh:: pensez-vous que euh:: qu'être</p> <p>155. B. que le: nouveau mode de: de la vie (4 sec.) est-ce que le nouveau mode</p> <p>156. A. pensez-vous qu'être résident à la cité universitaire peut vous euh: peut engendrer des difficultés</p>	23
c	<p>Justifier ou défendre une idée personnelle déjà entamée.</p> <p>320. A. <i>naquadrou nzidou</i> au sein du département et même en dehors <i>on peut ajouter</i></p> <p>321. B. en dehors <i>machi</i> obligé <i>bach naHadrou</i> français XXXXX <i>on n'est pas (obligé) de parler (français)</i></p> <p>322. C. c'est pas obligé ~ même Hna c'est pas obligé ~ c'est pour améliorer <i>ici</i></p>	12
d	<p>Développer une idée ou une proposition faite par un pair.</p> <p>301. D. il faut communiquer</p> <p>302. A. il faut communiquer il faut pratiquer la langue</p>	12
e	<p>Aider à formuler : souffler un mot, reformuler, compléter un énoncé.</p> <p>99. A. euh:: que pensez-vous du changement de la vie euh::</p> <p>100. D. familiale</p>	47
f	<p>Se situer, donner son opinion par rapport à ce que d'autres ont dit. Commenter ou évaluer la pertinence d'une idée ou d'une proposition.</p> <p>13. B. comment vous avez trouvé le: le monde universitaire</p> <p>14. A. c'est une question générale euh:: c'est ça le sujet</p>	37
g	<p>Demander de répéter ou de confirmer.</p> <p>6. B. est-ce que vous avez choisi la filière de français</p> <p>7. C. est-ce que vous avez choisi /</p> <p>8. B. oui</p>	29
h	<p>Répondre à une demande de répéter ou de confirmer.</p> <p>6. A. est-ce que vous avez choisi la filière de français</p> <p>7. C. est-ce que vous avez choisi /</p> <p>8. B. oui</p>	21
i	<p>Demander de préciser, clarifier ou justifier.</p> <p>281. B. est-ce que vous souffrez ~ vous souffrez de: problèmes de la communication</p> <p>282. A. quelle communication /</p> <p>283. B. en français ~ <i>naâmlou</i> l'essentiel la discussion <i>on fait</i></p>	12

j	Répondre à une demande de préciser, clarifier ou justifier. 281. B. est-ce que vous souffrez ~ vous souffrez de: problèmes de la communication 282. A. quelle communication / 283. B. en français ~ <i>naâmlou</i> l'essentiel la discussion <i>on fait</i>	8
k	Réagir par une question (qui ne correspond ni à g ni à i) 388. C. en fin de compte en fin de compte ~ est-ce que vous préférez la vie universitaire ou la vie 389. D. déjà ach t'<i>préféré</i> / <i>qu'est-ce que tu (préfères) /</i> 390. C. moi j'ai préféré la vie de lycée ~ ça y est ~ <i>ana n'<i>préféré</i> la vie de lycée</i> <i>moi je (préfère)</i>	6
l	Répondre à une question (qui ne correspond ni à g ni à i) Exemple : le TP 390 de l'exemple ci-dessus	3
m	Accepter une idée, une proposition, montrer qu'on est d'accord ("oui", "voilà", "d'accord", reprise en écho d'un énoncé, etc.) 237. B. <i>dork ma Hdarnach gaâ âla</i> les études <i>jusqu'à présent, on n'a pas parlé des (études)</i> 238. C. bien sûr les études ~ <i>ouaH nichane</i> ~ les études <i>oui tu as raison</i>	20
n	Rejeter une idée ou une proposition. 241. C. est-ce que vous sommes bien que:: dans la branche que vous avez choisi 242. A. c'est la première question ~ c'est la même chose	31
o	Planifier la tâche, faire des remarques de procédure, faire le point. 379. A. on a fait le côté enseignement le côté:: des branches ~ le côté de: la cité	29
p	Corriger. 71. C. (<i>redige</i>) l'enseignement de lycée 72. A. du	10
q	Demander une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression. 264. C. barrière deux r / 265. B. oui	12

r	Donner une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression. 324. C. dehors <i>kifach tanktab / comment ça s'écrit /</i> 325. B. d- e- h- o- r- s	34
s	Rejeter une formulation (mot, expression, construction) 107. D. que pensez-vous du changement de la vie familiale à la vie de cité 108. C. pas à la vie de cité	16
t	Demander de rédiger 312. B. aya katbiHa (<i>dicte</i>) au sein du département <i>vas-y écris la</i>	6
u	Dictier, épeler. 27. B. (<i>dicte</i>) votre branche ~ entre parenthèses français	58
v	Lire à haute voix en rédigeant, demander de dicter. 267. C. (<i>rédige</i>) entre l'étudiant ~ et 268. D. (<i>dicte</i>) l'enseignant	26
w	Lire à haute voix. 187. C. (<i>relie les questions rédigées jusque là</i>) est-ce que vous avez choisi votre branche / quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter au niveau universitaire / quelles sont les différences entre l'enseignement du lycée et celui de l'université / que pensez-vous de la résidence universitaire / pensez-vous qu'être résident à la cité universitaire peut engendrer des difficultés au niveau des études /	5
x	Intervention dans laquelle l'apprenant n'arrive pas à exprimer son idée ou à terminer son énoncé ; bafouillage ("euh::", "c'est::", etc.). 198. A. <i>bessah c'est des choses euh:: oui mais</i>	10

Nous constatons l'importante diversité des actes conversationnels produits dans cette activité. Ils diffèrent dans une certaine mesure de ceux que nous avons relevés dans le débat. Certains sont spécifiques à la tâche de rédaction collaborative ; par exemple : « Planifier la tâche, faire des remarques de procédure, faire le point » ou « Rejeter une formulation (mot, expression, construction) ».

Nous remarquons par ailleurs un nombre plus important (par rapport au débat) d'actes conversationnels relevant d'une activité métalinguistique¹³⁸ où les apprenants traitent les problèmes de code qui surviennent au cours de la réalisation de la tâche :

¹³⁸ La place plus importante qu'occupe l'activité métalinguistique dans la tâche collaborative est un fait que nous avons déjà mis en évidence dans la section 4.5.2 (L'étayage de soutien à la compréhension/production).

- « Aider à formuler : souffler un mot, reformuler, compléter un énoncé » (47 occurrences),
- « Corriger » (10 occurrences),
- « Demander une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression » (12 occurrences),
- « Donner une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression » (34 occurrences),
- « Rejeter une formulation (mot, expression, construction) » (16 occurrences),
- « Dictier, épeler » (58 occurrences),
- « Lire à haute voix en rédigeant, demander de dicter » (26 occurrences).

Il est également intéressant de remarquer l'apparition d'actes conversationnels plus ou moins spécifiques à une interaction *collaborative* ; par exemple « développer une idée ou une proposition faite par un pair », « se situer, donner son opinion par rapport à ce que d'autres ont dit. Commenter ou évaluer la pertinence d'une idée ou d'une proposition ».

De ce fait, nous pouvons supposer que la mise en place d'interactions collaboratives en classe favorise le développement de compétences discursives telles que négocier un contenu, prendre position, rebondir sur les idées des pairs et les développer, etc.

4.6.5. Conclusion

Finalement, cette analyse en actes conversationnels nous a permis de mieux comprendre ce que chaque activité didactique suscite comme travail discursif chez les apprenants ; autrement dit, ce que chaque situation les amène à faire langagièrement.

Il ressort de cette analyse que le travail discursif qu'ils accomplissent, loin de se limiter à reproduire des phrases ou à répondre à des questions (SINCLAIR & COULTHARD, 1975 ; MEHAN, 1979), est assez complexe, en ce sens que les apprenants sont amenés à produire un ensemble diversifié d'actes conversationnels. Nous faisons l'hypothèse que cette complexité du travail discursif, mise en évidence, est un facteur favorable à l'acquisition d'une compétence communicative en langue cible. Nous pouvons également supposer qu'elle est particulièrement favorable au développement de ce que S. PEKAREK (1999 : 10) appelle « les composantes proprement interactives des compétences

langagières »¹³⁹.

Nous avons par ailleurs remarqué que chaque activité a donné lieu à des types d'actes plus ou moins spécifiques. Dans ce sens, il serait intéressant de disposer de typologies d'actes conversationnels pour les diverses activités orales de la classe de langue, de manière à mieux comprendre les compétences discursives qu'elles permettront a priori de développer.

4.7. LA MISE A CONTRIBUTION DES DIVERSES RESSOURCES DU REPERTOIRE VERBAL

Nous avons déjà analysé (*cf.* 3.7) la place qu'occupe la langue maternelle dans les deux activités, et notamment les fonctions qu'elle y remplit. Dans cette section, la question est de savoir si le recours à d'autres ressources du répertoire verbal des apprenants, en l'occurrence la langue arabe, peut avoir un effet positif sur le potentiel acquisitionnel de nos deux activités.

4.7.1. Le débat : un contexte peu propice à l'utilisation des différentes ressources du répertoire verbal

Dans cette activité, rappelons-le, la langue maternelle était quasiment absente. Nous n'avons relevé que quatre occurrences (TP : 111, 224, 306, 512). Nous les reproduisons ci-dessous.

111. H **la** ~ Chakib euh::
 non

¹³⁹ S. PEKAREK (1999 : 10), rappelons le (*cf.* 1.1.3), parle de « compétences discursives » pour désigner « un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage à côté de savoirs socio-culturels ou linguistiques spécifiques, et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles : prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier les thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre dit ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches) etc. ».

224. E par exemple euh: ces psychiatres c'est pas euh: ils ont trouvé un travail mais les gens ne:: ne les aident pas ~ par exemple euh:: les gens: euh un homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va: **[M-** au psychiatre] aller au psychiatre ~ va: euh:: en arabe **zaourah**
voir le marabout
306. M phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
corruption
512. A parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose ~ euh:: fortement vous:: l'obtenir l'obtenir ~ et: si tu veux tu peux ~ et: il y a un poème en arabe ~ **nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma lizamanina âïboun siwana**
nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut avoir notre époque, c'est nous.

Cette activité qui s'est déroulée presque exclusivement en français a été catégorisée par les apprenants comme un contexte non favorable à l'utilisation des autres ressources de leur répertoire verbal. En effet, dans la « culture de communication » (LÜDI, 1999)¹⁴⁰ des classes de français en Algérie, la langue maternelle et le « mélange » de langues sont généralement proscrits. D'une part, ils sont considérés comme néfastes pour l'apprentissage de la langue cible (interférences et transferts négatifs notamment) ; d'autre part, le « point de vue monolingue » (GAJO, 2000) qui, dans le contexte algérien, sous-tend généralement la vision du bilinguisme¹⁴¹ fait que les marques transcodiques sont considérées négativement comme des indices d'une maîtrise insuffisante. Ainsi, pour nos étudiants, « formatés » par cette culture, la classe de français a toujours fonctionné suivant une sorte de « contrat codique » (CAMBRA GINE, 2003) suivant lequel il faut s'exprimer uniquement en français.

La présence et la participation de l'enseignant au débat est un facteur qui a joué un rôle déterminant dans la gestion, par les apprenants, de leurs ressources langagières, en ce

¹⁴⁰ Pour G. LÜDI (1999 : 30), la « culture de communication » désigne les « ensembles de normes discursives, communicatives et linguistiques, de logiques des usages langagiers et de droits et obligations que construit et perpétue l'enseignement, contribuant à créer des attentes, des attitudes et des valeurs chez les élèves et chez les enseignants. »

¹⁴¹ Selon L. GAJO (2000 : 31), le « point de vue monolingue » du bilinguisme considère que « le bilingue additionne deux compétences distinctes et isolables, une en L1 et l'autre en L2. Idéalement, il est reconnu comme natif par les deux communautés. Il correspond donc à deux monolingues en une personne, qui s'exprime alternativement dans les deux langues, mais qui ne "mélange" pas.

Le point de vue bilingue, lui, considère le bilinguisme comme relevant d'une compétence originale et non pas du collage de deux compétences monolingues. La compétence bilingue est vue comme différente de la compétence monolingue, comme spécifique. [...] Bien qu'homogène, il faut toutefois souligner qu'elle porte sur un répertoire linguistique complexe articulant la connaissance de deux ou plusieurs langues qui entrent en contact et en combinaison ».

sens qu'il exerce une contrainte forte sur le respect du « contrat codique ». Dans cette situation ainsi définie, ils ont dû s'exprimer en français « avec les moyens du bord », en évitant de recourir à la langue maternelle. Et nous avons bien vu que les rares moments où celle-ci émerge sont précédés de « marqueurs de précautions pour infraction à la norme » (MOORE, 1996 : 106), qui assouplissent la transgression du contrat et la transition vers l'autre code. C'est ainsi que nous avons interprété les expressions « *en arabe* » (TP 224 et 512) et « *je sais pas trouver le mot* » (TP 306) qui précèdent les segments en arabe.

Cela dit, ces quelques apparitions de la langue arabe dans le débat sont-elles en faveur du potentiel acquisitionnel de cette activité ? Pour répondre à cette question, nous allons examiner les quatre cas.

- Le TP 111 :

111. H **la** ~ Chakib euh:
non

L'utilisation de la négation en arabe intervient vraisemblablement de manière très spontanée et ne semble pas répondre à une lacune lexicale en français. Il est difficile de dire quel a été l'intérêt de cette marque transcodique très ponctuelle et pratiquement négligeable.

- Le TP 224 que nous présentons en contexte (avec les TP qui suivent) :

224. E par exemple euh: ces psychiatres c'est pas euh: ils ont trouvé un travail mais les gens ne:: ne les aident pas ~ par exemple euh:: les gens: euh un homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va: [**M-** au psychiatre] aller au psychiatre ~ va: euh:: en arabe **zaourah**
voir le marabout

225. EN d'accord ~ voir le marabout

226. E oui ~ même les gens aident euh::

Le recours à la langue arabe apparaît clairement ici comme une stratégie de communication (du type "stratégies de substitution" chez P. BANGE ; cf. 1.4.4) en réponse à une lacune lexicale. Il est intéressant de constater que l'enseignant, en vertu du contrat didactique qui le lie à l'apprenant, intervient pour lui fournir la « donnée » qui lui manque (TP 225 : « *voir le marabout* »). Sans doute a-t-il interprété l'attitude de l'apprenant comme une sollicitation implicite. Quoi qu'il en soit le recours à la langue maternelle et l'intervention de l'enseignant configurent un schéma interactionnel du type *Séquence potentiellement acquisitionnel* (De PIETRO,

MATTHEY et PY, 1989)¹⁴² qui est a priori favorable à l'acquisition de la donnée par l'apprenant.

- Le TP 306 peut être analysé de la même façon.

306. M phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
corruption

307. ? La corruption

308. EN oui ~ la corruption ~~ par exemple oui

A la différence du cas précédent, c'est un pair qui fournit la traduction en français (TP 307). Toujours est-il que l'enseignant intervient pour valider (TP 308).

- Le TP 512 (repris en contexte) :

512. A parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose ~ euh::
fortement vous:: l'obtenir l'obtenir ~ et: si tu veux tu peux ~ et: il y
a un poème en arabe ~ **nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma
lizamanina âïboun siwana**
*nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut
avoir notre époque, c'est nous.*

513. EN c'est-à-dire /

514. A ah::

515. J toujours on dit que c'est le temps XXXX mais la vérité c'est pas
le temps c'est nous

516. EN c'est nous ~ oui

Dans ce cas, la langue arabe intervient lorsqu'un apprenant veut illustrer son propos par un extrait de la littérature arabe. L'enseignant, réagit en demandant une traduction en français. Il ouvre alors un échange à focalisation métalinguistique où les apprenants s'engagent dans un exercice de traduction. C'est **J** qui réagira le premier en apportant une traduction approximative (TP 515). Ce comportement de l'enseignant, qui comprend très bien l'arabe, rappelle la dimension didactique du débat qui est subordonné à une volonté d'enseigner/apprendre la langue de l'interaction.

Suite à l'analyse de ces quelques occurrences de la langue maternelle dans le débat,

¹⁴² Cf. 4.5.1.5.

celle-ci semble bien jouer un rôle positif pour la définition de l'activité comme potentiellement acquisitionnelle. Cela paraît assez évident pour les TP 224 et 306 où la langue maternelle intervient comme stratégie de communication et ouvre des schémas interactionnels du type *séquence potentiellement acquisitionnelle* (De PIETRO *et al.*, 1989).

Le recours à toutes les ressources du répertoire verbal afin de résoudre des problèmes d'intercompréhension est une *stratégie de communication* (FAERCH & KASPER, 1983 ; TARONE, 1980 ; KNAPP-POTTHOFF & KNAPP, 1982 ; BANGE, 1992) largement utilisée dans les échanges extra-scolaires, notamment dans les situations exolingues. Si la didactique des langues étrangères fait référence à l'acquisition naturelle, et si elle souhaite reproduire en classe les conditions « naturelles » d'une appropriation par imprégnation, interaction et communication, alors pourquoi rejeter une stratégie (en l'occurrence le recours à la langue maternelle) qui fait partie de ces conditions « naturelles » ?

4.7.2. La tâche collaborative : un contexte plus favorable à l'utilisation des diverses ressources du répertoire verbal

L'utilisation de la langue maternelle a été beaucoup plus importante dans cette deuxième activité. Rappelons que notre analyse quantitative (*cf.* 3.4.2.3) a montré qu'elle comporte :

- 68,36 % de tours de parole uniquement en français ;
- 6,69 % de tours de parole uniquement en arabe ;
- 24,95 % de tours de parole mixtes.

En l'absence de l'enseignant – qui représente en quelque sorte l'autorité qui veille au respect des « règles » de communication en classe – c'est une situation d'interaction nouvelle qui se crée et que les apprenants catégorisent comme favorable à l'utilisation des diverses ressources de leur répertoire verbal. Nous avons observé qu'ils basculent spontanément d'une langue à l'autre, c'est-à-dire que l'alternance n'a plus à être préparée et il n'est plus question d'utiliser de « marqueurs de précaution pour infraction à la norme » (MOORE, 1996).

Même si la présence du français est restée largement dominante (ce qui est dû

notamment à la nature de la tâche), le recours à la langue maternelle était prévisible. Il nous paraît en effet illusoire, lorsque des apprenants *en difficulté*¹⁴³ travaillent en groupes, de s'attendre à ce qu'ils n'utilisent que la langue cible. La véritable question qui se pose est donc de savoir dans quelle mesure la langue maternelle peut favoriser ou entraver l'apprentissage. Autrement dit, quel impact peut-elle avoir sur le potentiel acquisitionnel de l'activité ? C'est cette question qui fait l'objet de cette section.

L'analyse des fonctions de l'alternance, que nous avons menée dans la section 3.7, avait abouti à la typologie suivante :

- Balise de dysfonctionnement, appel à l'aide ;
- Alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens ;
- Alternance organisation et conduite de la tâche ;
- Alternance expression de l'affectivité ;
- Alternance activation du parler bilingue.

Nous allons traiter de l'impact de ces alternances sur le potentiel acquisitionnel de l'activité, en les regroupant en deux catégories. La première concerne les deux premiers types d'alternances qui relèvent de ce qu'on appelle habituellement une *alternance d'incompétence*. La deuxième catégorie englobent les trois autres types d'alternances qui ne sont pas marquées dans le discours comme des alternances d'incompétence et qui relèvent davantage d'un *mode de parler bilingue*.

4.7.2.1. Alternances d'incompétence et potentiel acquisitionnel

Il s'agit généralement des moments où la langue maternelle intervient pour résoudre un problème de communication (compréhension ou production) lié à des connaissances lacunaires de la langue cible. C'est dans ce sens que D. MOORE (1996) utilise la métaphore de « bouée transcodique » (1996). Les TP 224 et 306 du débat, que nous avons analysés ci-dessus, s'inscrivent dans cette catégorie.

A priori, ce type d'alternance est favorable à l'acquisition de la langue cible dans la mesure où il entraîne généralement, en situation d'apprentissage, un étayage de soutien à la compréhension/production et configure un échange conversationnel porteur d'un potentiel

¹⁴³ Nous voulons signifier ici que, chez des apprenants n'ayant pas encore atteint un degré de maîtrise suffisant en langue cible, le recours à la langue maternelle sera nécessaire voire indispensable.

classées dans la catégorie des *alternances d'incompétence* peuvent avoir un effet positif sur l'apprentissage de la langue cible. En effet, les formulations transcodiques s'accompagnent souvent d'une conduite d'étayage de la part du partenaire fort (un pair qui joue le rôle d'expert occasionnel) qui devient une source de « données » (PY, 1989). La langue maternelle, loin de constituer une entrave, apparaît plutôt comme un « pont » (MOORE, 1996) vers la langue cible. C'est cette idée que l'on retrouve dans le passage suivant de G. LÜDI (1999 : 411) :

« ce ne sont pas les leçons où il y a peu de formulations transcodiques qui offrent un potentiel acquisitionnel plus grand. On pourrait même avancer l'hypothèse que le contraire est vrai. Les théories cognitives de l'acquisition d'une L2 soulignent que l'attention soutenue et l'effort mental actif de la part de l'apprenant sont les conditions de base de l'acquisition, qui est, en plus, facilitée par l'engagement personnel de l'apprenant (Bialystok, 1990) et par le partage de la responsabilité pour le travail discursif. Ce n'est qu'à cette condition que les apprenants peuvent vérifier, valider ou au contraire corriger leurs hypothèses (Ellis, 1992). Or, plus l'engagement personnel de l'apprenant est grand, plus il exploite ses ressources communicatives jusqu'à la limite, plus il utilise de formulations transcodiques et plus il apprend ».

4.7.2.2. Parler bilingue et potentiel acquisitionnel

Les autres types d'alternances¹⁴⁴, que nous avons regroupés ici sous l'appellation *mode de parler bilingue*, ne sont pas accompagnés d'indices linguistiques ou conversationnels qui permettraient de les afficher comme des alternances d'incompétence. Elles ne s'inscrivent pas, comme les cas précédents, dans des échanges où les apprenants traitent conjointement de problèmes linguistiques et auxquelles on pourrait attribuer des vertus acquisitionnelles. On y observe, au contraire, un passage spontané et fluide d'une langue à l'autre. Voici deux exemples de tours de parole mixtes :

Exemple 1 :

182. D **puisque nti raki fi** la cité ~~ **bessah kayan** des gens **ouahdoukhrin** qui sont pas résidés
(puisque) tu vis dans (la cité) ~~ mais il y a d'autres (gens qui sont pas résidés)

¹⁴⁴ Rappelons qu'il s'agit des trois types suivants a) *Alternance organisation et conduite de la tâche*, b) *Alternance expression de l'affectivité*, c) *Alternance activation du parler bilingue*. Pour une description, cf. 3.7.

Exemple 2 :

229. D pédagogie normalement **ndakhlouha fi:: fi** les études
on l'inclut dans

Dans quelle mesure ou à quelle(s) condition(s) peut-on considérer l'*alternance mode de parler bilingue* comme favorable au potentiel acquisitionnel de l'activité ? Plusieurs arguments peuvent être avancés en ce sens.

Tout d'abord, pour nos apprenants qui n'ont pas atteint une compétence suffisante en français, le recours à d'autres ressources du répertoire verbal leur a permis de contourner les obstacles de formulation, de maintenir ainsi l'interactivité et d'atteindre leur but communicatif. Cette stratégie communicative est un signe de vitalité, d'implication dans la tâche et d'adhésion au projet pédagogique de l'enseignant, malgré un manque de moyens linguistiques en langue cible. Sans doute peut-on considérer ce recours à la langue maternelle comme un « auto-étayage », en ce sens qu'il permet de soutenir la production discursive en langue cible et la réalisation de la tâche. On peut alors faire l'hypothèse que la contribution de la langue maternelle diminuera au fur et à mesure que la compétence en langue cible se développera.

Par ailleurs, sur le plan cognitif, « l'appui sur la langue maternelle et sur les autres langues signifie entrer dans une perspective *variationniste* (PY, 1997) et, par là, mettre en place une *analyse contrastive revisitée* (DABENE, 1996) qui permet aux apprenants de mettre à profit les convergences et les divergences entre les systèmes linguistiques en présence afin d'optimiser le(s) processus d'apprentissage en langue cible » (CAUSA, 2005 : 30-31).

Enfin, nous pouvons adopter une attitude positive par rapport à l'alternance codique, en considérant qu'elle est l'expression d'un bilinguisme en construction. Comme l'affirme B. PY (1997 : 496), « l'apprenant est un bilingue en devenir » qui évolue de façon continue vers une compétence de bilingue accompli, sachant qu'« il n'y a aucun palier dans l'apprentissage qui marquerait le passage d'une compétence d'apprenant à une compétence bilingue » (PY, *ibid.* : 496). Par ailleurs, cela conduit à rejeter le « point de vue monolingue du bilinguisme » (GAJO, 2000) qui considère le bilingue comme un individu qui

additionnent deux compétences distinctes et qui s'exprime alternativement dans l'une et l'autre sans jamais les mélanger. Il s'agit en fait d'adopter une perspective plurilingue telle qu'elle est définie ci-dessous par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

« **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. » (CECR : 2001 : 11)

Dans cet ordre d'idée, il faut considérer l'apprentissage d'une deuxième langue comme « la construction et l'aménagement d'un répertoire bilingue » (PY, 1997 : 502).

Finalement, en adoptant ce point de vue, nous pouvons considérer la tâche collaborative comme une activité qui a permis à nos apprenants de vivre librement leur bilinguisme. Il reste à tabler sur le fait que l'émergence de la langue maternelle, tout en étant l'expression de ce bilinguisme, le fera progresser.

4.7.3. Conclusion

L'objectif de cette section était de voir ce que l'apparition de marques transcodiques a pu apporter au potentiel acquisitionnel de chaque activité. Dans le débat, cet usage a été très limité. Nous avons toutefois remarqué que certaines occurrences de la langue maternelle (alternances d'incompétence) ont ouvert des échanges à focalisation métalinguistique particulièrement prometteurs pour l'acquisition.

Dans la tâche collaborative, où la place de la langue maternelle a été beaucoup plus importante, nous avons également relevé des alternances d'incompétence qui s'inscrivent dans des échanges métalinguistiques porteurs d'un potentiel acquisitionnel. Quant aux

alternances que nous avons qualifiées de *mode de parler bilingue*, nous avons soutenu leur caractère favorable en admettant que, d'une part, elles ont permis aux apprenants, malgré une maîtrise partielle de la langue cible, de maintenir l'interaction, de réaliser leurs buts communicatifs et d'accomplir la tâche. D'autre part, nous avons considéré ce type d'alternance comme l'expression d'une compétence bilingue en construction (PY, 1997), et que cette situation d'interaction, en elle-même, va sans doute faire progresser.

Bien entendu, cette attitude positive face à l'alternance conduit à mettre entre parenthèses la norme traditionnelle de la classe de langue qui rejette toute marque transcodique. Finalement, comme l'affirme M. MATHEY & D. MOORE (1996 : 307-308), le rôle d'appui ou de tremplin qu'exerce la langue source sur la langue cible « s'inscrit dans un paradoxe qui peut paraître difficilement gérable pour l'observateur extérieur mais qui semble trouver sa résolution sans trop de heurt dans la pratique quotidienne : la (ou les) langue(s) source(s) sont à la fois indispensables et indésirables dans la classe ! »

CONCLUSION

Si, comme l'affirme P. BANGE (1992a : 69), « l'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant », alors il est indispensable de disposer de descriptions précises des dynamiques interactionnelles et du travail discursif que chaque activité, ou tâche, suscite de manière spécifique ; et, notamment, du rôle que peut jouer l'enseignant dans cette dynamique. C'est dans cette perspective que nous avons inscrit notre objectif de recherche. Cette réflexion s'inscrit elle-même dans ce que R. Bouchard (1992) avait proposé d'appeler une « didactique descriptive et explicative », centrée sur l'apprenant, et dont l'objet se définit comme « la description contextualisée et l'explication de l'apprentissage guidé des langues, dans ses régularités générales, ses variations individuelles, par rapport au rôle qu'y joue la langue maternelle... » (*ibid.* : 11).

C'est à dessein que nous avons choisi d'analyser deux situations d'interaction très contrastées (débat et tâche collaborative), et qui échappent, dans une certaine mesure, au fonctionnement très ritualisé de la classe de langue étrangère (SINCLAIR & COULTHARD, 1975 ; MEHAN, 1979) ; l'objectif étant d'aboutir à une évaluation de leur potentiel acquisitionnel, c'est-à-dire à l'identification de leurs caractéristiques ou événements interactionnels particulièrement prometteurs pour l'acquisition.

Sans revenir en détail sur tous les résultats de nos analyses (*cf.* les conclusions des chapitres 3 et 4), nous allons faire le point en montrant comment les apprenants construisent, dans la dynamique interactionnelle, deux situations très différentes. Les différences se résument dans les points suivants :

- Dans la tâche collaborative (questionnaire à construire collectivement), l'activité conversationnelle des apprenants a pour fonction la *régulation de l'action* (VION, 2000) ; c'est-à-dire que le questionnaire est l'objet tangible à propos duquel se coordonnent des actes conversationnels pour le construire ou le modifier. Les énoncés de ce dernier, que les apprenants co-construisent, deviennent ainsi partie intégrante de la dynamique interactionnelle qui penche nécessairement du côté coopératif. En revanche, dans le

débat, les interventions des participants ne sont pas orientées vers une tâche commune. Il s'agit moins de se mettre d'accord sur "quelque chose", que d'exprimer ou de justifier des opinions personnelles à l'intérieur d'un cadre thématique. Dans ce sens, le débat est le lieu où non seulement la divergence est attendue, mais où elle constitue un moteur de l'interaction.

- Au niveau de l'organisation thématico-structurale, l'analyse de la tâche collaborative nous a permis de mettre en évidence trois types d'échanges qui structurent cette interaction à visée fonctionnelle : a) *négociation et/ou co-construction d'une question*, b) *rédaction / dictée*, c) *gestion et planification de la tâche*. Ce qui montre que l'organisation de l'interaction entre les apprenants reflète le processus de co-construction du questionnaire.

La configuration du débat, quant à elle, se présente de manière très différente. Nous avons identifié l'*échange*, généralement étendu, comme l'unité la plus pertinente pour rendre compte de l'organisation thématico-structurale. Chaque échange est initié par une intervention (point de guidage thématique) qui suscite des interactions jusqu'à ce qu'une nouvelle intervention initiative serve de point d'ancrage à un nouvel échange, et fasse ainsi progresser la thématique du débat.

- Concernant la dynamique interlocutive, nous pouvons affirmer que les deux activités ont ouvert des espaces d'expression libre, où la parole est restée à l'initiative des participants, chacun pouvant intervenir à tout moment. Sur ce plan, les quantifications relatives aux modes de sélection des tours de parole ont montré que, pour les deux activités, le nombre de tours de parole auto-sélectionnés dominait très largement. Toutefois, dans le débat, nous avons constaté que la présence de l'enseignant a exercé une contrainte forte sur le mode de circulation de la parole. En effet, en dépit de sa volonté, il est resté au centre de la communication, et a occupé une place dominante dans l'espace interlocutif. Ce qui montre bien le poids des habitudes scolaires ou de la « culture de communication » (LÜDI, 1999) de nos classes de langue, qui poussent les apprenants à s'orienter « naturellement » vers l'enseignant pour parler, comme s'ils devaient obéir à un rituel où les interactions entre pairs n'avaient aucune importance. Dans la tâche collaborative, qui s'est déroulée en l'absence de l'enseignant, la circulation de la parole entre les apprenants s'est déroulée de manière beaucoup plus

équilibrée. Nous avons néanmoins remarqué qu'à certains moments, la communication pouvait être centrée sur l'un d'entre eux en fonction du rôle plus actif qu'il joue dans l'accomplissement de la tâche.

- Sur le plan de la relation interpersonnelle, il y a d'abord une différence majeure entre les deux activités qui est relative à la présence de l'enseignant et qui se traduit par l'importance, dans le débat, de la relation didactique asymétrique (relation enseignant-apprenant). Celle-ci reste prédominante quoique nous ayons identifié des moments où ce rapport de places est remis en jeu. Quant à la relation entre les apprenants, que ce soit dans le débat ou la tâche collaborative, nous avons observé une dynamique des rapports de places qui est liée à la manière dont ils s'impliquent dans l'accomplissement de la tâche, et aux rôles qu'ils construisent dans l'interaction. Par exemple, un apprenant accède à une position haute lorsqu'il corrige ou soutient linguistiquement un pair, ou encore lorsqu'il tient une part plus importante dans le guidage thématique.

En ce qui concerne l'évaluation du potentiel acquisitionnel de chaque activité, nous avons utilisé, dans les limites de cette recherche, quatre critères : a) le degré d'implication des apprenants et la liberté interactionnelle que permet chaque situation d'interaction, b) l'étayage qu'offre chaque situation, c) le travail discursif que les apprenants sont amenés à réaliser, d) la mise à contribution des diverses ressources du répertoire verbal. Ces quatre critères constituent en quelque sorte les différents niveaux sur lesquels nous avons mené notre analyse afin de déterminer éventuellement ce que chaque situation a offert comme opportunités pour l'apprentissage. Voici brièvement les principaux résultats obtenus.

- Nous avons qualifié les deux activités de systèmes « ouverts » (versus « fermés ») dans le sens où les apprenants disposaient d'une grande liberté interactionnelle qui leur permettait d'avoir une prise sur les contenus abordés ainsi que sur la gestion des tours de parole. Ils pouvaient en effet intervenir librement et participer à l'orientation thématique du discours. Il faut également souligner que leurs actes conversationnels correspondaient à une prise de parole authentique pour atteindre les buts communicatifs spécifiques au débat ou à la tâche collaborative. Nous sommes donc en présence d'une « logique d'échange communicatif » (PEKAREK, 1999) et non pas une « logique

mécaniste et reproductive » (*ibid.*). D'ailleurs, la séquence IRE (initiation-réponse-évaluation), qui est un schéma interactionnel par lequel l'enseignant détient habituellement les rênes de la communication, était quasiment absente de nos deux activités.

A priori, ces caractéristiques contribuent de manière favorable au potentiel acquisitionnel de nos deux activités. Il faut toutefois remarquer que le degré d'implication des apprenants dans le débat a été inégal, puisque le nombre de tours de parole par apprenant a varié entre 4 et 72. Cette répartition inégale de la parole, qui est inévitable, constitue sans doute « la règle » (De NUCHEZE, 2001). D'un point de vue interactionniste, ce sont les apprenants les plus actifs et qui se risquent dans la langue qu'ils apprennent (BANGE, 1992a) qui vont rencontrer davantage de circonstances interactionnelles favorables à l'apprentissage. Quoi qu'il en soit, nos deux activités semblent avoir offert cette opportunité.

- Nous avons défini deux types d'étayage afin de distinguer le *soutien à la compréhension/production* et le *soutien à la participation*. Des différences assez importantes ont été constatées à ce niveau entre nos deux activités.

Dans le débat, l'étayage de soutien à la compréhension/production a été davantage le fait de l'enseignant qui a réalisé 80,53 % des interventions de ce type (notamment : 27 hétéro-corrections, 14 auto-reformulations/explicitations, 19 hétéro-reformulations/explicitations, 11 coénonciations en réparation). Ces soutiens ponctuels viennent rappeler la dimension didactique de l'activité. Du côté des apprenants, ce type d'étayage a été beaucoup moins important (19, 47 %). Le débat ne semble pas avoir été catégorisé par les apprenants comme une activité où la focalisation sur la forme est importante. Il paraît également peu propice à une hétéro-correction entre pairs, qui peut être menaçante pour la face. Ce qui explique que leur attention était davantage tournée vers le contenu thématique.

En revanche, l'étayage de soutien à la compréhension/production était beaucoup plus important chez les apprenants dans la tâche de rédaction collaborative. La nature de celle-ci a favorisé une plus grande activité métalinguistique. L'étayage mené par un apprenant, rendu possible par l'asymétrie des compétences, lui permet de faire figure d'« expert occasionnel ». Nous avons alors posé l'hypothèse d'un « *contrat de collaboration* » qui sous-tendrait la relation entre les participants à une tâche commune

et que l'on retrouverait dans les interactions du type *collaboration à visée fonctionnelle* (CECR, 2001 : 60). En vertu de ce contrat, les apprenants seraient disposés à s'entraider et à intervenir de façon complémentaire pour la réalisation d'une tâche. Par ailleurs, de même que le contrat didactique, il permettrait d'éviter ou de minimiser les atteintes potentielles à la face des interlocuteurs (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1991).

Quoi qu'il en soit, ce type d'étayage, présent dans nos deux activités didactiques, configure généralement des schémas interactionnels (par exemple, des *Séquences potentiellement acquisitionnelles* (DE PIETRO *et al.*, 1989)) particulièrement favorables à l'acquisition de la langue cible.

Quant à l'*étayage de soutien à la participation*, il a occupé une place plus importante dans le débat. Pris en charge essentiellement par l'enseignant, cet étayage est lié au rôle qu'il doit jouer pour favoriser l'implication des apprenants dans l'activité.

- L'analyse en actes conversationnels nous a permis de mieux comprendre ce que chaque activité didactique a suscité comme travail discursif chez les apprenants. Il s'est avéré qu'elles ont donné lieu à des types d'actes diversifiés et plus ou moins spécifiques. En cela, elles échappent au fonctionnement interactionnel très ritualisé de la classe de langue, où le travail discursif des apprenants est réduit à reproduire des énoncés ou répondre aux questions de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que cette complexité du travail discursif, mise en évidence, est un facteur favorable au potentiel acquisitionnel des deux situations.
- Enfin, l'analyse des marques transcodiques a montré que les apprenants construisent, d'une activité à l'autre, des contextes très différents. En effet, alors que la langue arabe est quasiment absente dans le débat (en présence de l'enseignant), elle connaît un usage important dans la tâche collaborative. Nous avons alors, à l'appui de notre corpus, analysé les facteurs qui déterminent l'alternance des langues (marques transcodiques). Nous avons par ailleurs montré que le recours à d'autres ressources du répertoire verbal pouvait être en faveur du potentiel acquisitionnel des activités. C'est le cas des « alternances d'incompétence » qui ouvrent généralement des séquences à focalisation métalinguistique où les apprenants traitent conjointement un problème linguistique. Mais c'est aussi le cas des autres types d'alternances, qui ont tout au moins permis aux

apprenants de maintenir l'interactivité, de réaliser des buts communicatifs et d'accomplir la tâche. Elles peuvent d'ailleurs être considérées comme l'expression d'un bilinguisme en évolution.

Cette recherche nous a permis de mieux comprendre le fonctionnement interactionnel des deux activités que nous avons choisi d'analyser. Elle nous a permis également de cerner les comportements communicatifs ou évènements interactionnels qui permettent d'apprécier leur potentiel acquisitionnel. Comme prolongement et approfondissement de ce travail, l'analyse des représentations des apprenants par rapport à chaque activité d'apprentissage nous semble être une piste intéressante. Elle consisterait plus précisément, grâce aux enregistrements (autoconfrontation), à tirer des informations sur ce qu'ils pensent de chaque activité par rapport à leur projet d'apprentissage, et de leurs comportements langagiers (notamment par rapport aux aspects normatifs).

BIBLIOGRAPHIE

-
- ALBER, J.-L. et Py, B. (2004) : « Interlangue et conversation exolingue », in GAJO, L. et al. (eds) : *Un parcours au contact des langues*, Paris, Didier, coll. LAL, p. 171-186.
 - ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. (1999) : « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langage* n° 134, p. 3-19.
 - ARDITTY, J. (2004) : « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *AILE* n°21, p. 167-201.
 - ARDITTY, J. (2005) : « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 2005, p. 8-19.
 - AUSTIN, J.L. (1970) : *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil (1^{ère} ed. *How to do things with words*, Oxford, 1962)
 - BACHMANN, C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1981): *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier, coll. LAL.
 - BAKHTINE, M. (1977) : *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 Baume-lès-Aix.
 - BANGE, P. (1992a) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* n°1, p. 53-85.
 - BANGE, P. (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL.
 - BANGE, P. (1996) : « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Carnets du Cediscor* n°4, p. 189-202.
 - BANGE, P., CAROL, R., et GRIGGS, P. (2005) : *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'Harmattan.
 - BAYLON, C. et MIGNOT, X. (1991) : *La communication*, Paris, Nathan Université.
 - BEGUELIN, M.-J. (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

-
- BEHRENT, S. (2002) : « quand les apprenants du français parlent entre eux de leur langue cible – activités métadiscursives dans la communication interalloglotte », *Marges Linguistiques* n°4, p. 87-100. <http://www.marges-linguistiques.com>.
 - BEHRENT, S. (2007) : *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*, Paris, L'Harmattan.
 - BENSALAH, A. (1998) : « L'alternance de langues comme marqueur du changement des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité », in QUEFFELEC, A. (ed.) : *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'Université de Provence, p.39-49.
 - BERARD, E. (1991) : *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, CLE international.
 - BERRENDONNER, A. et REICHLER-BEGUELIN, M.-J. (1989) : « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue française* n°81, p. 89-125.
 - BIGOT, V. (1996) : « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Carnet du Cediscor* n°4, p. 33-47.
 - BIGOT, V. (2002) : « Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », in CICUREL, F., VERONIQUE, D. (coord.) : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 67-86.
 - BIGOT, V. (2005) : « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue », *Le français dans le monde. Recherches et applications* (numéro spécial), clé International, p. 42-53.
 - BOGAARDS, P. (1988) : *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
 - BOUCHARD, R. (1991) : « Interactions exolingues et production écrite : "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles » in Russier, C. et al. (eds) : *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, p. 11-20.
 - BOUCHARD, R. (1984) : « Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe », in *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, ELLUG, p. 73-110.
 - BOUCHARD, R. (1987) : « Structuration et conflits de structuration », in COSNIER, J et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) : *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 73-104.

-
- BOUCHARD, R. (1992) : « Présentation » des Actes du VIIIème Colloque International « acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » (mai 1991), in BOUCHARD, R. *et al.* (eds) : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III, p. 5- 13.
 - BOUCHERIT, A (1987) : « Discours alternatif arabe-français à Alger », *La Linguistique*, vol. 23, fasc. 2, p. 117-129.
 - BOUGUERRA, T. (2007) : « Humour et didactique des langues : pour le développement d'une compétence esthétique-ludico-référentielle », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 147, p. 365-382.
 - BRASSAC, C. (1992) : « Analyse de conversations et théorie des actes de langage », *Cahiers de linguistique française* n° 13, p. 62-75.
 - BROUSSEAU, G. (1986) : *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
 - BRUNER, J. S. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz.
 - BRUNER, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
 - CAMBRA GINE, M. (2003) : *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, coll. LAL.
 - CARE, J.-M. et DEBYSER, F. (1978) : *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse.
 - CARON, J. (1995) : *Précis de psycholinguistique*, Paris, PUF (3^{ème} édition).
 - CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (coord.) (1997) : *Alternances des langues et apprentissages*, *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier-Erudition.
 - CAUSA, M. (1997) : « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Etudes de linguistique appliquée* n°108, Paris, Didier Erudition, p. 457-465.
 - CAUSA, M. (2005) : « Gestion du répertoire linguistique et apprentissage d'une langue nouvelle », *Education et sociétés plurilingues* n° 19, dec. 2005, p. 27-38.
 - CHAMBERLAIN, A. et STEELE, R. (1991) : *Guide pratique de la communication*, Paris, Didier.
 - CHARAUDEAU, P. (1982) : « Eléments de sémiolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse du discours », *Connexions* n°38.

-
- CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (ed.)(2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
 - CICUREL, F. (1984) : *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international.
 - CICUREL, F. (1996a) : « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor* n°4, p. 77-92.
 - CICUREL, F. (1996b) : « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in MOIRAND, S. (dir.) : *Le discours : enjeux et perspectives, Le Français dans le monde, Recherches et applications*, p. 66-77.
 - CICUREL, F. (2002) : « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n°16, p. 145-163.
 - CICUREL, F. (1996c) : « Hétérogénéités des dire sur la langue dans une situation d'enseignement/apprentissage », SOUCHON, M. (coord.) : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, actes du Xe Colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Besançon, Presses Universitaires Franc-comtoises, p. 287-296.
 - CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
 - CORNU, L. et VERGNIoux, A. (1992) : *La didactique en questions*, Hachette éducation.
 - COSTE, D. (2002) : « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *AILE* n°16, p. 3-22.
 - COSTE, D. (1984) : « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le Monde*, n°183, p. 16-25.
 - COURTILLON, J. (1981) : « Une méthodologie de la communication », Actes du 5^{ème} colloque SGAV, Problématique SGAV et approche communicative.
 - COURTILLON, J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, Collection F.
 - CUQ, J.-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, Asdifle.
 - CYR, P. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
 - DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée* n° 55, p. 39-46.
 - DABENE, L. (1986) : « Pour une contrastivité revisitée », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 104, p. 393-340.

-
- DABENE, L. *et al.* (1988) : « L’insertion des jeunes issus de l’immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques », in *Rapport de recherche du Programme pluriannuel en sciences humaines* (PPSH), Rhône-Alpes, multigraph.
 - DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C. et FOERSTER, C. (1990) : *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
 - DALGALIAN, G., LIEUTAUD, S. et WEISS, F. (1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International.
 - DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1995) : « Pour l’analyse des rédactions conversationnelles », in VERONIQUE, D. et VION, R. (éds) : *Modèles de l’interaction verbale*, Publications de l’Université de Provence, p. 365-377.
 - DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1988) : « particularités des réparations en situations de contact », in COSNIER, J. GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Editions du CNRS, p. 269-283.
 - DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1990) : « Eléments pour l’analyse du SLASS », Communication présentée au colloque *Interaction et acquisition : variétés d’interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*, Réseau Européen Acquisition des Langues, Bielefeld, ronéotypé.
 - DAUSENDSCHÖN-GAY, U. et KRAFFT, U. (1991) : « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », in RUSSIER, C. *et al.* (eds) : *Interactions en langue étrangère*, Publications de l’Université de Provence, p. 37-48.
 - DE GAULMYN, M.-M. (2001) : « Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle », in de Gaulmyn, M.M. *et al.* (eds) : *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, L’Harmattan, p. 31-48.
 - DE NUCHEZE, V. (2001) : *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L’Harmattan.
 - DE NUCHEZE, V. et COLETTA, J. M. (eds) (2002) : *Guide terminologique pour l’analyse des discours*, Bern, Peter Lang.
 - DE PIETRO, J.-F. (1988) : « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier, J. *et al.* (dir.) : *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, p. 251-267.
 - DE PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY, B. : « Pour une didactique de l’oral, ou : l’enseignement/apprentissage est-il une “macro-séquence potentiellement acquisitionnelle” ? », *Etudes de linguistique appliquée* n° 120, oct-dec. 2000, p. 461-474.

-
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. ET PY, B. (1989) : « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in WEIL, D. et FUGIER, H. (eds), *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université de Strasbourg.
 - DEFAYS, J.-M. et DELTOUR, S. (2003) : *Le français langue étrangère et seconde*, Pierre Mardaga éditeur.
 - DEJEAN-THIRCUIR, C. (2004) : *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Etude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Etrangère*, thèse de l'Université Stendhal-Grenoble III.
 - DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1995) : « Polylogue enfantin ou comment dire à neuf » in VERONIQUE, D. et VION, R. (eds) : *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'Université de Provence, p. 397-406.
 - DERRADJI, Y. (1998) : « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », in Queffelec, A. (ed.) : *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, Publications de l'Université de Provence, p. 131-141.
 - DEVELAY, M. (1992) : *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur.
 - DOISE, W. et MUGNY, G. (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter Editions.
 - DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
 - DOUTRELOUX, J. M. (1986) : « Vers une modélisation de la communication pédagogique », *Langue Française* n°70, mai 1986, p. 26-44.
 - DUBOIS, J. (dir.) (1994) : *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
 - FARACO, M. (2002) : « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *AILE* n°16, p. 97-120.
 - FLAHAULT, F. (1978) : *La parole intermédiaire*, Paris, seuil.
 - FLANDERS, N. A. (1960) : *Interaction Analysis in the classroom : A Manual for observers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
 - FRANCK, D. (1981) : « Seven sins of pragmatics, these about speech act theory, conversational analysis, linguistics and rhetorics », in PARRET H., SBISA H. & VERSCHUEREN J. (eds), *Possibilities and limitations of pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, p. 225-236.

-
- FRANCK, D. (1984): « speaking about speech acts », *Journal of pragmatics* n°8, p. 87-92.
 - FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan pédagogies, coll. Théories et pratiques.
 - GAJO, L. (2000) : « Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. La place de la langue première dans l'enseignement bilingue, *Le français dans le monde, Recherches et applications* (numéro spécial), p. 110-117.
 - GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*, Editions Didier, coll. LAL.
 - GAJO, L., MONDADA, L. (2000) : *Interactions et acquisitions en contexte. Appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Editions Universitaires.
 - GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international.
 - GAONAC'H, D. (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier/Didier, coll. LAL.
 - 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.
 - GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004). « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, déc. 2004, p. 55-69. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm, mis en ligne le 15/12/2004. Consulté le 31 octobre 2005.
 - GIACOBBE, J. (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, CNRS EDITIONS.
 - GIACOMI, A. et DE HEREDIA, C. (1986) : « Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés », *Langages* n°84, décembre 1986, p. 9-24.
 - 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, (1^{ère} ed. 1967 : *Interaction Ritual*).
 - GOFFMAN, E. (1987) : *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit, (1^{ère} ed. 1981 : *Forms of Talk*)
 - GRICE, P. (1979) : « Logique et conversation », *Communications* n° 30, p. 56-72.
 - GRIGGS, P., CAROL, R. et BANGE, P. (2002) : « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, volume VII-2, p. 17-29.
 - GROSJEAN, F. (1984) : « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », *Tranel* n° 7, p. 15-41.
 - GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981) : *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : De vive voix*, Paris, Hatier-CREDIF.
 - GSCHWIND-HOLTZER, G. (1993) : « Histoire des méthodologies et des méthodes », Paris, Université de Paris X, *F.I.E.D.*, p. 25-84.
 - GÜLICH, E. (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRLAV* 34-35, p. 161-182.
 - GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983) : « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française* n°5, p. 305-351.
 - GUMPERZ, J.J. (1971) : *Language in Social Group*, Stanford, Stanford University Press.
 - HALTE, J.-F. (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF.
 - HAMERS, J.-F. et BLANC, M. (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
 - HYMES, D. (1967) : « Models of the interaction of language and social life » in *Journal of Social Issues* n° 59, 1967.
 - HYMES, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, coll. LAL.
 - JEANNERET, T. (1999) : *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Bern, Peter Lang.
 - JULIEN, P. (1988) : *Activités ludiques*, Paris, Clé International, coll. « Techniques de classe ».
 - KARA ATTIKA, Y. (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, p. 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. et PLANTIN, C. (eds.) (1995) : *Le trilogue*, Lyon, PUL.
 - KERBRAT-ORECCHIONI, C. et TRAVERSO, V. (2004) : « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages* n° 153, p. 41-51.
 - KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986) : « Nouvelle communication et analyse conversationnelle », *Langue française* n° 70, p.7-25.
 - KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Paris, Seuil, coll. "Mémo".
 - KERBRAT-ORRECHIONI, C. (1994) : « Le fonctionnement du trilogue », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des sciences du langage* n°10, p.42-49.
 - KERBRAT-ORRECHIONI, C. (2001) : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Editions Nathan/VUEF.
 - KLEIN, W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
 - KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994) : « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, p.127-158.
 - KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993) : « La séquence analytique », *Bulletin CILA* n°57, p. 137-157.
 - KRAMSCH, C. (1984a) : *Interactions et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, coll. LAL.
 - KRAMSCH, C. (1984b) : « Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone », *E.L.A.* n° 55, p. 57-67.
 - LEVINSON, S. (1981) : « The essential inadequacies of speech acts models of dialogue », in PARRET H., SBISA H. & VERSCHUEREN J. (eds), *Possibilities and limitations of pragmatics*, Amsterdam, Benjamins, p. 473-492.
 - LEVINSON, S. (1983) : *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
 - LINTON, R. (1977) (trad.) : *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.
 - LOHISSE, J. (2001) : *La communication. De la transmission à la relation*, Bruxelles, De Boeck Université.
 - LONG, M. H. (1980) : « "Inside the black box" : Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning », *Language Learning* n°30, p. 1-42.
 - LÜDI, G. et PY, B. (2003) : *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang (3^{ème} édition).

-
- LÜDI, G. (1987) : « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », in Lüdi, G. (éd.) : *devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, p. 1- 19.
 - LÜDI, G. (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in V. Castelloti & D. Moore (coord.) (1999), *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain n°5*, Lyon, ENS-Éditions, p.25-51.
 - MATTHEY, M. (2003) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.
 - MATTHEY, M. et VERONIQUE, D. (2004) : « Trois approches de l'acquisition des LE : enjeux et perspectives », *AILE* n°21, p. 203-223.
 - MEHAN, H. (1979) : *Learning Lessons : Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press.
 - MOESCHLER, J. (1985) : *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Crédif-Hatier, coll. LAL.
 - MOIRAND, S. (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
 - MOIRAND, S. (2003) : « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? », Journée d'étude sur *Les genres de l'oral* (UMR GRIC-Lyon 2), le 18 avril 2003, Actes consultables : http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
 - MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S. (2001) : « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le français dans le monde, Recherche et applications*, juillet 2001, p. 107-137.
 - MONDADA, L. (1995) : « Analyser les interactions en classe : Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », *TRANEL* n°22, p. 55-89.
 - MONDADA, L. (2001) : « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques* n° 1, mai 2001, p. 1-21. <http://www.marges-linguistiques.com>. Consulté le 12-05-2006.
 - MOORE, D. (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE* n°7, p. 95-121.
 - MOORE, D. et SIMON, D.L. (2002) : « Déritualisation et identité d'apprenants », *AILE* n°16, p. 121-144.
 - MUCCHIELLI, A. (2004) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (2^{ème} édition).

-
- NONNON, E. (1999) : « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie* n°127, octobre-novembre-décembre 1999, p. 87-131.
 - PEKAREK DOEHLER, S. (2000) : « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *AILE* n°12, p. 3-26.
 - PEKAREK DOEHLER, S. (2002a) : « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 », in CICUREL F. et VERONIQUE, D. (coord.) : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 117-130.
 - PEKAREK DOEHLER, S. (2005) : « Etayage et réciprocité », *Le français dans le monde*, janvier 2005, p. 85-93.
 - PEKAREK DOEHLER, S. (2006) : « "CA for SLA". Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI-2, p. 123-137.
 - PEKAREK DOEHLER, S. (2002b) : « Interaction, acquisition, enseignement. Une réaction aux commentaires réunis par Thomas Studer », *Babylonia*, 5/02, 69-73.
 - PEKAREK, S. (1999) : *Leçons de conversation*, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
 - PEKAREK, S. (1994) : *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans des interviews semi-directives de recherche ARBA 2*, Basel : Romanisches Seminar.
 - PERRET-CLERMONT, A.-N. (1979) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern, Peter Lang.
 - PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », in B. Py (ed.) : *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 17-47.
 - PORQUIER, R. (1994) : « communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, avril 1994, p. 159-169.
 - PORQUIER, R. et PY, B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
 - PUREN, C. (1994) : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
 - PY, B. (1989) : « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV* n°41, p. 83-100.

-
- PY, B. (1990) : «Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in GAONAC'H, D. (coord.) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris, Hachette, p. 81-88.
 - PY, B. (1992) : Rapport de l'atelier « Analyse des situations d'interaction pédagogiques », in BOUCHARD, R. *et al.* : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM Université Stendhal-Grenoble III (Actes du VIIIe Colloque International *Acquisition d'une langue étrangère : perspective et recherche*, Grenoble mai 1991), p.109-115.
 - PY, B. (1996) : « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 63, p. 11-23.
 - PY, B. (1997) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier-Erudition, p. 405-503.
 - QUEFFELEC, A., DERRADJI Y., DEBOV V., SMAALI-DEKDOUK D. et CHERRAD-BENCHEFRA Y. (2002) : *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot-AUF.
 - RONDAL J.-A. (2003) : *L'évaluation du langage*, Pierre Mardaga Editeur.
 - ROULET, E. (1981): « Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », *Études de linguistique appliquée* n°44, p. 7-39.
 - ROULET, E., AUCHLIN, A., MOESCHLER, J., RUBATTEL, C., SCHELLING, M. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Bern, Peter Lang.
 - SACKS, H., SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, G. (1974) : « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language* n°50 : 696-735.
 - SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977) : «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », *Language* n°53 p. 361-82
 - SCHIFFLER, L. (1984) : *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif.
 - SEARLE, J.-R. (1969) : *Speech acts ; an essay in the philosophy of language*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. fr. : *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann., 1972)
 - SIMON, D.-L. (1997) : « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? », *Etudes de linguistique appliquée* n° 108, Paris, Didier Erudition, p. 445-455.

-
- SINCLAIR, J. et COULTHARD, R. (1975) : *Towards an Analysis of Discourse, The English Used by Teachers and Pupils*, Londre, Oxford Univ. Press.
 - SPERBER, D. et WILSON, D. (1989) : *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, ed. de Minit.
 - TALEB-IBRAHIMI, K. (1995) : *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Les Editions El Hikma.
 - TALEB-IBRAHIMI, K. (2004) : « Un cas exemplaire de métissage linguistique : les pratiques langagières des jeunes Algériens », in DAKHLIA, J. (dir.) : *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, p. 439-454.
 - TRAVERSO, V. (1994) : « Les dynamiques du trilogue », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* n°10, p.153-161.
 - TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Paris, Editions Nathan.
 - TROGNON, A. et BRASSAC, C. (1988) : « Actes de langage et conversation », *Intellectica* n° 6/2, P. 211-232.
 - VASSEUR, M.-T. (1991) : « Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », in RUSSIER, C. et al. (eds) : *Interactions en langue étrangère*, Aix-en- Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 49-59.
 - VASSEUR, M.-T. (1995) : « Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension », *Cahiers de praxématique* n°25, p. 53-77.
 - VERONIQUE, D. (1992) : « Recherche sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* n°1, p. 5-35.
 - VION, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales » in CICUREL, F. et BLONDEL, E. (coord.) : *La construction interactive des discours de la classe de langue*, *Les carnets du Cediscor* n°4, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 19-32.
 - VION, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales », *Les Carnets du Cediscor* n°4, P. 19-32
 - VION, R. (2000) : *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette Supérieur (1^{ère} éd. 1992)
 - VYGOTSKI, L. (1997) : *Pensée et langage*, Paris, La dispute (1^{ère} ed. 1935).
 - WATZLAWICK, P. et al. (1972) : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

- WEISS, F. (1983) : *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.
- WEISS, F. (2002) : *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, Hachette Livre.
- WIDDOWSON, H.G. (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Crédif (traduction).
- WINKIN, Y. (ed.) (1981): *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableaux :

- Tableau 1** : Typologie des interactions didactiques en classe (selon Holtzer, 1993)
- Tableau 2** : Typologie des interactions communicatives en classe (selon Holtzer, 1993)
- Tableau 3** : Nombre de TP par participant dans le débat
- Tableau 4** : Longueur moyenne des énoncés dans le débat
- Tableau 5** : Rapport entre LME et nombre de TP dans le débat
- Tableau 6** : Nombre de TP par participant dans la tâche collaborative
- Tableau 7** : LME dans la tâche collaborative
- Tableau 8** : Nombre de mots en français et en arabe dans la tâche collaborative
- Tableau 9** : Nombre de TP en français, en arabe et mixtes
- Tableau 10** : Réseau de communication dans le débat
- Tableau 11** : Mode de sélection des TP dans le débat (tableau récapitulatif)
- Tableau 12** : Réseau de communication dans la tâche collaborative
- Tableau 13** : Mode de sélection des TP dans la tâche collaborative (tableau récapitulatif)
- Tableau 14** : Organisation thématico-structurale du débat
- Tableau 15** : Nombre d'échanges initiés par chaque participant au débat
- Tableau 16** : Organisation thématico-structurale de la tâche collaborative
- Tableau 17** : Nombre de propositions par participant dans la tâche collaborative
- Tableau 18** : Les rejets de propositions dans la tâche collaborative
- Tableau 19** : Nombre d'actes de guidage thématique par participant
- Tableau 20** : Les points de vue sur la complétude d'un énoncé (typologie de Jeanneret, 1999)
- Tableau 21** : L'étayage de soutien à la compréhension/production (tableau récapitulatif)
- Tableau 22** : Les interventions étayantes des apprenants dans les deux activités
- Tableau 23** : Types d'actes conversationnels réalisés par les apprenants dans le débat
- Tableau 24** : Types d'actes conversationnels réalisés dans la tâche collaborative.

Figures :

- Figure 1** : Réseau de communication dans le débat
- Figure 2** : Réseau de communication dans la tâche collaborative

ANNEXES A LA THESE

ANNEXE 1 : Transcription du débat

ANNEXE 2 : Transcription de la tâche collaborative

ANNEXE 1 : TRANSCRIPTION DU DÉBAT

1. **EN** vous savez on parlait la dernière fois y a deux ou trois jours avec des étudiants ~ y avait un sujet qui m'a interpellé ~ et: j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui ~ c'est celui de euh: la: la fuite des cerveaux ~ alors je vais même vous dire pourquoi ça peut nous intéresser aujourd'hui ~ vous particulièrement parce que vous êtes étudiants ~ d'accord / ~ les questions qu'on pose aux étudiants c'est qu'est-ce que vous ferez après / ~ comptez-vous continuer vos études / comptez-vous rester en Algérie / ~ est-ce que vous préférez par exemple continuer vos études ailleurs à l'étranger / ~ ah ce qui nous a vraiment interpellé quand je parlais aux: à ces étudiants c'était quelque chose qui les a vraiment frappée ~~ c'est euh: ~ y avait un article sur un journal euh:: ché pas lequel ~ qui évoquait justement la fuite des cerveaux ~~ alors dans une clinique ou dans un hôpital à Oran
2. **K** Tranche de vie /
3. **EN** euh: je pense hein ~ c'est un article euh: ché pas où on a lu ça ~ et puis on évoquait la fuite des cerveaux ~ alors dans cet hôpital non oui c'est un hôpital psychiatrique où il devait y avoir quatre psychiatres ~ quatre médecins et il y avait quatre grands psychiatres ~ vous savez que: en Algérie nous avons de bons médecins algériens qui: qui sont: très très cotés ailleurs ~ et dans cet hôpital il n'y avait personne ~ les quatre sont partis ~~ pourquoi / est-ce que c'est parce que c'est mieux ailleurs / ~ est-ce que c'est parce que c'est mauvais ici / ~ est-ce que pourquoi partir en France ou en Belgique ou je ne sais pas où ils sont partis / ~ et l'hôpital fonctionne jusqu'à présent euh: il fonctionne avec des résidents ~ ceux qui n'ont pas encore fini leurs études ~ bon ça c'est côté médecine maintenant nous n'avons pas que la médecine chez nous ~ nous avons des gens à former ~ vous vous formerez peut être un jour des des des personnes etc. ~ c'est-à-dire en fait nous avons un pays a: a: a développer ~ nous avons un pays à construire ~ et puis des gens qui suivent une scolarité ~ presque gratuite hein en fait ~ on a rien payé hein depuis le: on paye les cahiers et: mais: c'est pas c'est pas comme en France où: on doit payer les études ~ et là on ne réalise pas ~ et on forme des gens on forme des spécialistes on forme des médecins on forme des professeurs on forme des: des biologistes on forme des vétérinaires etc. et il y a ce phénomène chez nous ~ on termine ~ comme si ce pays n'a rien fait pour eux ~ et on part ~ cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas raison ~ peut-être que: je ne sais pas quel problème ils rencontrent ~ ben oui ~ euh ça veut pas dire qu'ils n'ont pas vraiment vraiment raison ~ alors moi je voudrais qu'on discute de ça puisque j'ai vu ces étudiants ça les a: ils ne sont pas là parmi nous aujourd'hui hein ~ euh je voudrais bien qu'on discute de cela ~ donc partir ~ partir soit continuer les études ~ soit terminer les études et partir travailler euh: l'immigration etc. on va parler un petit peu de tout ça parce que ça intéresse beaucoup les jeunes que j'ai côtoyés ~ en dehors des: des classes hein euh: quand on est en classe on fait autre chose mais les étudiants viennent me voir on discute de tout et rien XXX
4. **K** monsieur ~ est-ce qu'on peut considérer ça comme un échec /
5. **EN** est-ce que c'est un échec ~ on peut partir de cette idée [**K**- oui] ~~ échec de quoi / échec euh: où comment etc. ~~ qu'est-ce que tu penses toi / échec pourquoi tu penses à l'échec /

6. K échec euh::
7. EN ben oui ~ tu as raison en plus ~~~ que pensez-vous de ce phénomène / alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez ~ vous dites ce que vous voulez ~ et à partir de ce que vous dites on va construire un ~ une conversation un débat tout simplement ~ allez
8. K j'ai déjà abordé ça: l'année précédente ~ euh: avoir un but dans la vie
9. EN oui ah oui oui c'est vrai tu as parlé de ça ~ très bien
10. K voilà ~ en ce qui concerne euh: l'échec ~ c'est: euh:: quand: quand t'as un étudiant prend: ~~~ comment dirais-je / (5 sec.)
11. EN trouve au moins quelques mots on va t'aider
12. K oui exact (*rire*)
13. EN alors l'étudiant tu parles de l'échec de l'étudiant /
14. K oui
15. EN d'accord ~ parce que là j'ai évoqué les:: ceux qui sont déjà arrivés ~ ils étaient spécialistes ~ mais: mais c'est vrai euh: échec ~ ça veut vouloir partir aussi / ~ parce que: le sujet d'aujourd'hui c'est pas uniquement l'échec c'est aussi la réussite et vouloir partir aussi ~~ mais ça peut être l'échec de quelque chose pour vouloir partir aussi ~ ça peut être ça aussi ~~ allez je vous écoute
16. M monsieur
17. EN oui
18. M en ce qui concerne la réussite
19. EN je vous ai dit ne passez pas par monsieur ~ vas-y allez
20. M à mon avis ~ je trouve que: que notre pays a réussi à: à former des cadres ~ mais non pas de les garder ~ car euh::
21. EN alors non pas de / non pas de /
22. M les garder
23. EN ah les garder ~ c'est-à-dire que:: on a formé des cadres mais on n'a pas trouvé le moyen de les garder

24. M chacun d'entre nous souffre euh:: dans: la vie quotidienne ~ le transport les études ~ mais: mais en fin de compte ~~ on aura pas une valeur ~~ surtout on a un problème de:: chômage
25. EN oui
26. M alors euh:: pour moi ~ si je trouvais une solution ~ je: terminerais mes études là-bas ~~ et je resterais là-bas
27. EN et tu resteras là-bas /
28. M oui
29. EN voilà ~ donc c'est un choix ~ qu'elle est en train d'ailleurs de: de justifier hein ~ elle argumente euh:
30. M au lieu de rester ici et de::
31. EN sans rien faire
32. M minimum trois ans de: chômage
33. EN oui ~ et: et donc dans la tête de tout le monde là-bas on trouve facilement du travail /
34. B pour moi euh je préfère rester ici et terminer mes études ici mais:: vous avez parlé déjà sur euh: les docteurs et les ingénieurs ~ euh: la fuite des cerveaux ~ euh selon eux ils ont heurté ici par des problèmes sociaux par exemple
35. EN par des problèmes sociaux oui
36. B euh voilà ~ euh par exemple euh: la crise du logement ~ la paye ~ selon le docteur euh: il doit avoir une classe sociale ~ une bonne classe sociale ~ mais ici: en Algérie il y a un manque des moyens
37. EN très bien ~ donc on parle de classe sociale de:: elle a évoqué mais c'est un petit peu la même chose de valorisation ~ c'est ça / ~ on valorise pas euh: à la fin le travail de quelqu'un ~ il fait un travail mais à la fin euh: ça passe inaperçu ~ c'est peut-être ce qui est arrivé à ces médecins qui sont partis ~~ mais: malgré tout ça parce que là vous avez dit ~ je reste ~ mais il y a le problème de: de logement etc. c'est:: c'est un petit peu: contradictoire ~~ oui (*donne la parole, désormais DLP*)
38. B les docteurs euh: sûr ils préfèrent de rester ici mais
39. EN les médecins / dont on a parlé tout à l'heure
40. B oui ~ les médecins les ingénieurs
41. EN ils auraient préféré rester ici ~ mais /
42. B mais il y a des problèmes ici ~ des problèmes sociaux

43. EN sociaux oui
44. B beaucoup de problèmes euh::
45. EN c'est ça
46. D les conditions les obligent de XXX
47. EN c'est les conditions dans lesquelles ils travaillent
48. D les conditions sociales
49. M les gens n'ont pas le choix ici
50. EN ils n'ont pas un choix ~ ils n'ont pas beaucoup de choix
51. C c'est pour ça ils veulent euh: aller euh: à l'étranger pour terminer leurs études ou bien travailler ~~ parce que la plupart quand ils part euh ils part là-bas ils ont un: une situation une bonne situation ~ sinon ici:: euh: on trouve que: il y a des jeunes qui terminent leurs études par exemple ils n'ont pas le:: ils ne trouvent pas de travail ~ ils restent pendant plusieurs années sans: sans travail ~ ils vont faire un truc par exemple euh: qu'ils n'ont ~ qu'ils n'aiment pas
52. O mais il y a un problème que:: tous les jeunes pensent que:: quand il va là-bas il trouve le travail euh: il va directement travailler ~ mais il pense pas de:: euh:: par contre il euh:: il trouve des problèmes de: ~ des fois de papiers de::
53. EN ah alors oui /
54. ? XXXX (*brève réaction de plusieurs étudiants à la fois*)
55. O oui c'est:: c'est pas ~ ils trouvent pas directement le travail il va travailler seulement ~ mais c'est:
56. EN vous réagissez par rapport à ça /
57. ? XXXX
58. ? il va souffert là-bas
59. M on parle des cerveaux on parle pas des chômeurs qui: qui traversent la mer euh: (*rires des étudiants*) ~ les autres pays les pays développés ~ comment dirais-je ~ ils l'achètent ces cerveaux
60. EN oui d'accord ~ d'accord ~ en fait c'est: c'est des gens qui sont euh: sélectionnés ~ qui sont euh: c'est pas n'importe qui ~ d'accord
61. M voilà
62. H euh: chez nous en Algérie euh: terminer les études euh: pour moi c'est un [?- rêve] gaspillage de temps ~ parce que:: on voit dans l'entourage des gens qui ont passé: six ans sept ans à l'université ~ et maintenant: ils n'ont rien à faire ~ [?- oui] ils pourraient avoir un poste un mois ou deux mois ~ et c'est fini
63. ? c'est le contrat

64. M ce qui m'inquiète euh:: ~ il y a un exemple ~ je connais un médecin qui a passé sept ans à l'université ~ après il a occupé un travail euh: social ~~ même pas la paye ~ ça sert à rien
65. EN c'est-à-dire un travail qui n'a rien à voir avec la médecine /
66. M voilà ~~ comme n'importe quel euh::
67. EN alors en fait il y a un problème de débouché ~ et on sait pas :: euh: ~ y a des médecins qui: qui ont terminé et qui étaient à l'hôpital et qui sont pas restés ~~ donc là on a parlé de: de moyens et de: d'environnement etc. donc
68. K monsieur par exemple on trouve un: un ingénieur qui travaille euh un plongeur dans une cafétéria ~~ un plongeur qui lave euh: la vaisselle (*rire*)
69. ? la vaisselle
70. EN ici / ici /
71. K oui ici
72. EN bon ~ je vous dirais que: ça existe aussi ailleurs hein / ~ c'est des:: bon oui ~ justement est-ce que:: je vais ~ pour relancer un petit peu le débat ~ ce qu'elle vient de dire alors je ne me rappelle pas bien le prénom
73. O Nabila
74. EN oui /
75. O Nabila
76. EN Nabila /
77. O oui
78. EN c'est que ~ je reformule d'une autre manière ~ est-ce que c'est uniquement dans les: les représentations des uns et des autres ~~ est-ce que c'est nous qui pensons que ailleurs c'est mieux ~~ c'est un petit peut ce qu'elle voulait nous dire ~~ est-ce que ~ parce que ~ aller là-bas c'est pas gagner d'avance en fait ~ c'est un petit peu ça aussi ~~ et dans et dans l'esprit de tout le monde c'est ça les représentations ~ dans l'esprit de tout le monde on pense que: là-bas c'est mieux euh:: directement on a un travail
79. K non c'est pas facile
80. C non c'est ceux qui sont allés euh avant nous qui: [?- racontent] nous donnent l'impression que: c'est mieux
81. EN ah
82. C parce que quand il vient ici euh ils ont une meilleure on a l'impression qu'ils ont une meilleure situation par exemple ou:
83. EN oui ~ ils économisent pour avoir une belle voiture pour venir euh: l'été
84. C ça veut pas dire que si XXXX on va trouver une meilleure situation

85. EN oui
86. C peut-être qu'on va: échouer là-bas
87. M il y a une différence ~ c'est que:: là-bas ~ ceux qui travaillent gagnent sa vie ~ mais ici tu: tu peux travailler mais tu ne peux pas trouver cette chance ~ j'ai un cousin qui est ingénieur ~ il veut travailler mais il trouve toujours des problèmes ~ il euh: il rencontre des gens ~ mal éduqués ~ qui veulent euh: le donner ~ [EN- lui donner oui] l'argent pour faire trafic ou je sais pas quoi
88. EN oui
89. M donc euh: on a des gens des responsables qui sont pas:
90. ? respectueux
91. M responsables
92. EN d'accord ~ d'accord
93. L monsieur ~ moi je peux: donner un exemple ~ j'ai un frère qui est licencié en sciences économiques ~ malgré tout ça il n'a pas: trouvé un travail ~ il a préféré aller là-bas et maintenant il est en Belgique et il m'a dit que je peux pas rester ici malgré que j'obtiens un travail ou bien: je serai payé un milliard ou bien parce que je peux pas: je peux pas: supporter ces gens là ces Arabes ~ il ne peux pas supporter parce que: ils se moquent de l'humanité du droit de l'homme ~ il préfère euh: vivre là-bas parce que
94. EN vivre là-bas
95. L parce que là-bas:: il y a les gens plus je crois ~ plus eux qui sont les musulmans ~ nous on est plus euh:
96. EN c'est-à-dire en fait on parle de: de valeur oui oui ~ c'est-à-dire y a plus de respect plus de valeur
97. G ici ils ne te laissent jamais vivre
98. D mais on ne peut pas généraliser ce: jugement
99. EN on ne peut pas généraliser ce: oui ~ vas-y
100. M à mon avis ~ pour euh: pour réussir ici ~ il faut avoir euh: des épaules ~ comment dirais-je / (*rires des étudiants*) ~ sinon l'argent [?- oui] ~ sauf ces deux::
101. K matérialiste (*rire*)
102. EN tu voulais dire /
103. N ma camarade Hanane a déjà parlé de:: ~ elle a dit le nom achat [EN- le nom /] achat des cerveaux ~ [EN- oui] alors que: beaucoup d'étudiants aller: ailleurs [EN- vont vont] vont ailleurs pour terminer leurs études ~ mais quand ils euh: voient ce que: ces pays offrent euh: à eux ~ ils vont: ils vont rester là-bas ~~ donc c'est:: ce sont les pays qui achètent ces: ces gens

104. EN ah ~ ça y est ~ qui aident à:: à la fuite des cerveaux ~ c'est pour ça qu'elle a parlé de sélection tout à l'heure ~ y a des gens qui vont chercher du travail sans qualification [N- oui] ~ et il y a des cerveaux qui partent
105. B euh: dernièrement il y a une émission: sur la télévision algérienne "**ouakiâouna**"¹⁴⁵ ~ ils ont parlé sur euh une personne qui travaille comme notre réalité éboueur qui fait nettoyage de la ville ~ et cette personne elle a plusieurs diplômes quatre diplômes plutôt ~ la science commerciale la science économique
106. EN c'est chez nous en Algérie /
107. B oui oui en Algérie ~ euh: il travaille comme un: un éboueur et: il a eu euh: ses diplômes avec mention ~ avec mention très bien ~ et: il fait le nettoyage de la ville ~~ si cette personne a:: a un peu de connaissances elle va travailler sûr
108. EN très bien ~ donc on est en train de:: de rassembler toutes les:: toutes les raisons pour quoi on peut partir et s'installer ailleurs en Europe ~ en France ou ailleurs ~ oui /
109. H quand je rentre chez moi le week-end euh:: je vois des hommes qui ont: plusieurs diplômes ~ par exemple monsieur Chakib ~~ il a étudié ici
110. EN le ministre /
111. H la ~ Chakib euh::
non
112. K Tarik
113. EN Tarik ~ d'accord
114. H euh:: c'est lui qui me:: qui me donne des exemples pour terminer mes études ~~ moi j'ai: j'ai deux moyens de transport pour travailler ~ il me dit bon tu ne travailles pas ~ tu termines tes études ~ je lui ai dit non ~ toi qu'est-ce que tu fais ~ t'as rien à faire ~ je fais moi toujours je:: XXX à porter son cartable ~ il n'a rien à faire ~ il a eu deux mois de: d'un poste et c'est terminé ~~ quand je lui ai dit moi je ne peux pas terminer mes études il me dit pourquoi ~~ gagner de l'argent c'est: c'est mieux pour moi
115. K monsieur ~ amine ~ je suis contre hein ~ parce que: euh: pour avoir une vie [ize] [EN- aisée oui] oui ~ là-bas ~ il faut avoir un: un bagage quand même ~ un bagage ~ vous savez que un bagage / hein c'est avoir euh: magistère ou bien doctorat (*rires des étudiants*) voilà ~ pour vivre là-bas
116. EN hein / il faut préciser de quel bagage ~ surtout quand on part en France
117. K oui (*avec rires des étudiants*)
118. B un bagage culturel ~~ culturel
119. EN oui oui bon: c'est les diplômes et qualifications ~ on parle de qualification depuis tout à l'heure oui ~~ non mais c'est des problèmes qui existent hein ~ tous les deux
120. H et le diplôme sans argent (*prononcé* : [sânaR ã]) ça va rien faire
121. EN un diplôme sans argent

¹⁴⁵ Nom de l'émission.

122. H on reste sept ans ici après avoir un capital zéro
123. K avoir un doctorat /
124. H hein /
125. K ça va pas la tête ~ avoir un doctorat c'est::
126. N monsieur moi aussi je: je suis contre cette idée ~ parce que on peut terminer les études et en même temps on peut travailler ~ on a un grande exemple euh:: le professeur Brahim XXX il a commencé par euh:: il a: il a commencé dans un: dans un restaurant ~ il fait la vaisselle mais aujourd'hui on le voit comme euh: ~ il est un directeur d'un grand hôtel à: London [M- les grands hôtels ~ la plupart des hôtels cinq étoiles en Amérique] ~ en même temps il est:: il est l'un des grands professeurs de:: de sciences XXX
127. H et qu'est-ce que tu penses avoir une licence en français et ne pas se servir avec elle ~ avoir un autre travail ~ un cuisinier ou je ne sais pas ~ sept ans ici sept ans ou je ne sais pas quoi
128. EN on peut lire les recettes en français déjà (*rires des étudiants*)
129. N mais on peut commencer par euh: la licence et on va::
130. H mais je ne parle pas de travail ~ je ne parle pas de licence en français ~ normalement je travaille je vais devenir un professeur ou quoi / non pas un cuisinier (*rires*)
131. K monsieur ~ une question pour vous monsieur
132. EN laissez-le parler
133. J pour moi euh: je vois que: quand on fait une comparaison:: comparaison entre le travail et: le culture ~ je crois que: là-bas en France ou bien en Europe on fait pas ça ~ on fait des études pour euh:: avoir euh: assez de culture ~ et on travaille ~ mais nous on fait des études pour avoir [?- avoir un travail] un travail ~~ donc pour moi je vois que:: pour avoir un respect je vois:: c'est::: quelqu'un qui a un respect celui qui a:: beaucoup de culture ~ ça a rien a voir qu'il doit gagner: d'argent ou bien::
134. EN c'est-à-dire en fait d'abord s'occuper de: d'une formation [J- voilà] d'une qualification ~ ensuite penser au travail ~ après
135. J XXX pour euh:: l'échec ou bien: ce que a réussi notre pays ~ je vois que: elle a réussi à former: des cerveaux ~ et:: son échec qu'elle a pas donné: un valeur à eux ~ j'ai vu une euh:: un événement ~ y avait un prof euh: au lycée ~ une fois qu'il termine euh: son cours et tout ~ il sort pour euh: travailler au marché ~ ça ça veut dire que:: on ne donne euh:: notre pays ne donne pas assez de respect pour euh::
136. EN c'est pas bien payé
137. J Voilà
138. EN d'accord
139. B là-bas en en Europe ou en Amérique euh: on valorise la personne selon:: sa fortune culturelle

140. EN selon: sa: culture oui selon sa: [M- ses capacités] la qualification ~ ses diplômes ses: c'est ça la qualification ~ ce qu'il sait faire
141. M et non pas son nom de famille
142. B vous êtes docteur alors vous êtes respectable ~ mais ici le contraire ~ euh: vous êtes un dinar parce que vous avez un dinar ~ c'est ça::
143. EN est-ce que vous pensez que ça peut être c'est peut être ça les raisons qui ont poussé les: nos médecins à: fuir et s'installer ailleurs /
144. J ça se peut que: on nous donne pas un poste euh:: [K- qu'il faut]
145. EN qui lui convient ~ qui convient à sa spécialité
146. K qu'il mérite
147. EN qu'il mérite
148. K Oui
149. EN allez ~ les autres ~~ vous resteriez ici ou vous partiriez / ~~ Souhila qu'est-ce tu penses /
150. I moi je préfère que je reste ici
151. EN rester ici /
152. I oui
153. EN même si on trouve pas de travail /
154. I même si on trouve pas de travail
155. F moi je suis d'accord avec Djamel ~ il faut avoir l'idée d'être euh diplômé pas de travailler ~~ il faut d'abord avoir le diplôme
156. EN un diplôme oui
157. F la culture c'est: c'est la première
158. C moi je pense qu'il faut penser aux deux ~ parce que on va pas vivre sans:: ~ ça veut dire t'as une culture ou bien:: mais t'as pas de travail ~ comment tu vas faire [EN- oui] il faut penser à:: [EN- ah oui] bien sur
159. EN on ne peut pas se nourrir que de culture
160. C voilà
161. J oui mais:: ce que je voulais dire c'est:: lorsqu'on a:: le temps vide ou bien:: les moments de vacances de trois mois et tout ~ on peut travailler chercher un travail ~ mais: faut pas:: dire que: tant que je j'ai un niveau et j'ai pas un travail
162. EN oui ~~ c'est-à-dire que faut-il se:: euh: est-ce qu'on essaye de: finalement de trouver des raisons on se fait des raisons pour partir euh: s'installer dans un pays européen ~ on essaye de créer des raisons comme ça / oui

163. G la seule cause euh:: de la fuite des cerveaux c'est: l'absence de motivation
164. EN absence de /
165. G la motivation
166. EN oui ~ c'est-à-dire / si tu peux expliquer ~ ou quelqu'un d'autre peut expliquer ce qu'elle est en train de dire
167. M j'ai pas compris ce qu'elle veut dire
168. EN c'est-à-dire y a pas de motivation ici /
169. G oui
170. EN oui ~ c'est: un petit peu ce qu'on a: dit à propos de: des conditions de travail de qualification de: XXX etc.
171. B aussi l'Europe euh:: utilise la technique de la séduction ~ si vous voulez
172. EN la technique de /
173. B la séduction
174. EN séduction
175. B oui ~ si vous voulez
176. EN c'est-à-dire euh ils font plus de marketing pour travailler là-bas qu'ici
177. B elle donne tout pour ceux qui créer une nouvelle chose ~ elle le motive pour euh: pour donner plus
178. EN c'est ça ~ c'est ce qu'elle voulait dire
179. B voilà ~ c'est une motivation
180. EN oui oui
181. F monsieur il faut avoir euh:: l'amour l'amour euh: de notre pays ~ par exemple s'il y en a un cerveau français et:: et l'Amérique veule l'acheter [EN- oui] c'est sûr qu'il n'accepte pas
182. EN l'acheter c'est-à-dire dans le sens de séduire hein le: le verbe qu'elle vient d'introduire là il est intéressant ~ séduire d'accord
183. F c'est sûr qu'il va: l'excepte pas parce qu'il aime de:: améliorer leur pays et pas un autre
184. EN oui ~ travailler et développer son pays plutôt que: d'aller ailleurs ~ oui (DLP)
185. C tout dépend de la personne ~ tout dépend de la personne [EN- oui] si:: par exemple euh: une personne qui:: qui pense qu'à elle ~ elle va: elle va s'en aller je pense [EN- oui] sinon une personne qui va penser à son pays par exemple le développer ou bien::
186. EN même si c'est pas bien payé ou payé

187. C voilà ~ peut-être qu'elle va rester
188. J pour moi je crois:: le mieux ~~ pour moi je crois: si y a une occasion pour sortir ou bien aller en Europe faut pas rater ~ faut se développer et on revient après
189. EN il faut revenir
190. J il faut revenir pour euh:: essayer: essayer de faire bouger les choses ~ même si euh:: elle va pas être facile on va avoir euh:: beaucoup de problèmes ~ on essaye de créer un petit poste pour euh: qu'on soit nous même responsable et on soit pas: ~ guidé par les autres
191. EN oui ~ y avait quelqu'un qui voulait dire quelque chose là-bas /
192. G je je pense pas que:: que les: cerveaux: qu'on a qui qui sont: là-bas je pense pas qu'ils pensent euh: de revenir
193. EN de revenir un jour
194. G de revenir plus tard chez::
195. EN c'est-à-dire si euh: c'est des personnes qui XXX une vie là-bas ~ ils vont rester /
196. G bien sûr
197. I l'exemple de XXX ~ il est revenu i fait ses: il a fait ses études il a vingt diplômes il a retourné à son pays
198. EN il est retourné oui
199. I il fait des tours dans les pays arabes
200. EN oui des tournées très bien
201. I oui
202. EN c'est-à-dire que il arrive que certains partent et reviennent ~ et reviennent avec euh:: un capital d'expérience etc. qu'il réinvestissent dans leur pays
203. K des capacités ~ voilà
204. ? la plupart restent là-bas
205. N surtout avec une volonté ~ parce que si il part et il revient avec une grande volonté pour euh: améliorer [EN- améliorer ~ oui] si on va:: rester attaché à la gouvernement pour nous trouver pour nous donner un travail XXX ~ on va pas: gagner notre vie
206. I il a déjà une volonté ~ il a commencé par la vaisselle
207. EN il a commencé par /
208. I par la vaisselle
209. EN par la vaisselle /
210. I oui

211. M mais c'est une personne qui: qui est capable ~ qui save ce qu'elle veule
212. EN oui euh:: il faudrait puisqu'on parle oui
213. ? XXXXXXXXXXXX (*plusieurs étudiants parlent en même temps*)
214. M la: la majorité des jeunes algériens ne veulent pas travailler
215. K tout simplement
216. M c'est une vérité
217. EN et là on est en train de parler de valeur de travail ~ parce que laver la vaisselle est-ce que c'est un travail euh:: dévalorisant euh : je ne sais pas ~ non /
218. M commencer petit à petit
219. EN les médecins européens français ~ au moment où ils faisaient leurs études ils faisaient ça aussi ~~~ c'est pas: c'est pas un travail euh: ~ est-ce qu'on peut pas est-ce que c'est pas aussi la cause du:: des problèmes de chômage chez nous etc. /
220. E non: c'est pas seulement le chômage même les gens::
221. EN on dévalorise certains travaux ~ on dit ça c'est pas un travail pour moi je ne le fais pas
222. M ils veulent toujours euh:: [?- XXXXX] trouver un métier
223. EN nous avons des faux chômeurs aussi hein / ~ c'est des gens qui refusent certains travaux
224. E par exemple euh: ces psychiatres c'est pas euh: ils ont trouvé un travail mais les gens ne:: ne les aident pas ~ par exemple euh:: les gens: euh un homme il est malade ils l'ont dit pas: va:: va: [M- au psychiatre] aller au psychiatre ~ va: euh:: en arabe **zaourah** (*rires des étudiants*)
voir le marabout
225. EN d'accord ~ voir le marabout
226. E oui ~ même les gens aident euh::
227. M les Algériens ne supportent pas les psychiatres
228. E les psychiatres ~ ils cherchent toujours euh: [?- autre chose]
229. EN c'est-à-dire on refuse euh: cette maladie
230. E cette idée oui
231. EN cette idée
232. M non ~ euh: il combatte toujours pour gagner:: sa journée ~ y peut pas aller au psychiatre ~ donc le psychiatre n'a pas une place dans l'Algérie
233. E oui dans l'Algérie
234. EN c'est pour ça qu'ils sont partis nos psychiatres /

235. M ils ne trouvent pas:: un grand::
236. ? XXXX
237. E oui je pense
238. EN parce que nous avons la:: euh:: enfin la médecine parallèle euh:: oui euh:: bon on guérit autre– enfin les guérisseurs justement ~~ on va voir un guérisseur plutôt que voir un:: c'est ça ce que tu veux dire / c'est pour ça qu'ils sont partis /
239. E oui
240. EN bon je ne sais pas ~ c'est peut-être ça mais:: y a pas que ça ~ on a évoqué d'autres raisons peut-être ~~~ est-ce que vous avez des exemples dans vos fa– est-ce que vous avez des immigrés dans vos familles ~ bon il doit y en avoir ~ comment ils vivent / comment– qu'est-ce qu'ils ressentent quand ils reviennent en été / est-ce qu'ils comptent revenir / euh:: est-ce qu'ils font des comparaisons avec vous: vous qui êtes là et:: y en a ~ ils ont des représentations
241. K monsieur j'ai un beau frère qui habite à Bruxelles ~ bon euh:: il est un animateur dans une maison de jeunes là-bas ~ il gagne sa vie
242. EN il ne compte pas revenir lui
243. K hein /
244. EN il ne compte pas revenir un jour /
245. K non
246. M j'ai une cousine aussi euh: mes cousins plutôt ~ mais: j'ai une cousine qui travaille euh: à partir de cinq heures du matin ~ elle travaille toute la journée pour gagner sa vie
247. EN est-ce qu'elle fait est-ce qu'elle ferait la même chose ici / [M- non] si on lui dit à partir de sept heures du matin /
248. ? non (*plusieurs étudiants répondent en même temps*)
249. M déjà ici:: on a pas beaucoup de gens qui acceptent le travail de la femme ~ ils trouvent ça déshonorable ou je ne sais pas quoi
250. B euh: j'ai une cousine qui reste euh: qu'elle ne travaille pas mais:: elle a une pension ~ et::
251. EN elle a / elle a quoi /
252. B une pension [EN- oui] cette pension qu'elle l'aide quand même à vivre et: ses enfants
253. EN c'est une pension qui l'aide à vivre
254. B oui ~ et ses enfants sont des adolescents et:: ils font des études et ils travaillent en même temps ~ des petits boulaux mais quand même et:: ils gagnent euh: ils gagnent leur vie ~ pas comme ici ~ ici t'as travaillé ou fréquenter des études ~ l'une des deux

255. M j'ai un autre exemple ~ j'ai une autre cousine qui: qui vende les fleurs les fleurs à: Paris ~ mais ici [EN- fleuriste] oui ~ mais ici elle peut pas vendre les fleurs ~ personne n'achète les fleurs ici (*rires des étudiants*) c'est la vérité
256. EN on vous offre pas des fleurs ici / (*rires des étudiants*)
257. M des fleurs artificielles
258. EN artificielles tout est artificiel ici (*rires des étudiants*) d'accord ~~~ qui est-ce qui a reçu une fleur un jour / ~ personne ~ (*rires des étudiants*) ici personne / jamais /
259. I artificielles
260. EN artificielles (*rires des étudiants*) ~~~ donc il faut aller à Paris ~ vous pouvez vous faire offrir des fleurs naturelles ~ des belles roses rouges etc. ~ qui voudrait partir un jour aussi / oui (*DLP*)
261. C comme à Alger on:: on offre des fleurs ~ il y beaucoup de:: [EN- fleuristes] oui beaucoup ~ c'est:: même dans les mariages les gens amènent un bouquet de fleurs ~ ici c'est:: c'est rien du tout (*rires des étudiants*) si on offre un bouquet de fleurs qu'est-ce que je vais faire avec (*rires des étudiants*) il l'attrape il va dire mais qu'est ce que je vais faire avec ~ il va faner ~ il va le laisser ici il va faner
262. J monsieur j'ai un frère qui est en France ~ il termine ses études
263. EN il termine ses études là-bas /
264. J oui il a eu sa: son licence ici
265. EN sa licence
266. J sa licence ~ euh:: ce qui lui ce qui lui manque euh:: c'est:: ses amis ses:: retrouvailles euh: c'est: ça qui lui manque ~ même les jours de Ramadhan il est tout seul euh et:: pour revenir pour lui il compte pas de revenir ~ euh: il a travaillé ici euh: il a passé un concours euh: en Algérie sur les banques ~ euh: la cause qu'il veut pas revenir c'est parce que:: une fois il était nommé il a eu ce job ~ et: à cause de:: même pas un point zéro virgule je ne sais pas quoi ~ ils l'ont: fait envoyé ~ et en vérité c'est:: il a eu son job mais: [M- mais toujours ce racisme] mais il a eu un petit un:: comment on dit euh:: ils ont trafiqué les choses ~ après y a eu une euh:: une euh:: petite enquête ~ le directeur il a été envoyé ~ mon frère il a écrit il m'a dit qu'il veut pas revenir parce qu'il y a:: beaucoup de choses qui:: qu'il a trouvées là-bas et: il a pas trouvé ici [EN- d'accord] c'est comme la justice euh:: il peut se plaindre il peut faire ce qu'il veut ~ pour son droit il l'obtient mais ici il peut pas l'obtenir
267. EN d'accord ~ c'est-à-dire en fait il a trouvé beaucoup de choses là-bas qu'il ne trouve pas ici ~ même euh: malgré le manque enfin la nostalgie euh: enfin la famille qui lui manque un petit peu ~ c'est le grand inconvénient de ceux qui veulent euh: de ceux qui partent en fait s'installer
268. C y a ici euh: ceux qui n'ont pas eu la chance de: terminer leurs études ~ ils ont pas pu: faire d'études ~ et: ils ont pas tellement le choix ~ de faire un stage ou bien ~ sinon en France il y a beaucoup de stages pour euh:: ceux qui ont un don manuel ou bien:
269. M même ici
270. C pour les filles et les garçons ~ ici y a y a pas tellement ~ surtout pour euh::

271. EN oui ~ c'est-à-dire y a plus de possibilités qui s'offrent [C- voilà] euh: par rapport aux:: ce que la personne veut faire
272. C voilà ~ si elle peut pas terminer les études
273. EN par rapport à ses:: au talent qu'elle peut avoir etc.
274. C voilà ~ elle a un talent caché par exemple manuel ou bien:
275. EN elle peut trouver des institutions
276. M on a
277. C y a pas tellement
278. ? XXXX (*plusieurs étudiants parlent en même temps*)
279. M les jeunes ne respectent pas ces genres de formations ~ ils euh: sous-estiment [EN-dévalorisent] voilà
280. EN très bien ~ j'ai compris
281. B non monsieur au contraire ~ l'apprentissage ici c'est gratuit en Algérie ~ au contraire euh: les gens qui n'ont pas de volonté pour terminer les études ~ par contre euh:: en Europe euh: les instituts sont prévus
282. C non y a beaucoup de stages là-bas ~ on peut faire euh:: chez pas
283. B il y a des stages mais au contraire ici c'est gratuit
284. EN c'est pas payant c'est ce qu'elle veut dire
285. B ici c'est un don pour tout le monde
286. N monsieur l'Algérie le seul pays XXXXX
287. EN tout est bien ~ c'est peut-être– est-ce que ça peut pas être une motivation quand c'est dur quand c'est payant ~ on:: on a envie de: de donner des efforts [?- de faire mieux]
288. M on sent la difficulté on sent la valeur
289. EN et là puisque tout est:: [?- gratuit] donné etc.
290. B c'est une question de volonté
291. EN vous en connaissez un bout hein / je ne sais pas ~ ça peut être ça aussi
292. B c'est un don ~ malgré ça les gens ne veulent pas: ne veulent pas apprendre
293. EN oui ~ c'est en fait un système ~ en: en Europe on prend le même ouvrier on va parler d'ouvrier hein même pas d'étudiant ~ ouvrier euh: quelqu'un m'a parlé de: il travaillait de sept heures du matin jusqu'à:: il peut pas le faire ici ~ mais: dès qu'il est dans un autre système ~ ailleurs ~ on lui dit tu travailles de sept heures jusqu'à dix sept heures et si tu as envie de faire des heures supplémentaires pour lesquelles tu seras payé de dix sept heures trente à vingt heures ~ il va les faire aussi etc. ~ chose qu'il ne pourra pas faire ici

294. I mais:: l'argent: il a de valeur
295. EN ah y a l'argent et: la valeur ~ la considération etc.
296. I j'ai une cousine elle travaille comme une femme de ménage ~ elle a une villa là ~ quand elle rentre euh: l'été elle arrive avec euh: sa voiture et tout ~ mais là une femme de ménage elle peut pas: [?- elle peut rien faire] avoir une villa ou bien
297. EN ah c'est très bien c'est un bon exemple
298. ? même le chômage
299. ? le payement
300. M euh: ce problème pourquoi /
301. EN ah: ché pas
302. J là-bas lorsqu'on travaille tous ~ c'est:: si tu travailles– si tu: tu travailles pas une heure ou deux heures tu auras moins ~ mais ici ~ on voit que des gens travaillent toute la journée et des gens travaillent deux heures et ils ont: la même paye [?- égal oui] ~ ça te décourage ~ tu travailles toute la journée et lui il vient deux heures ou trois heures et: il a: la même valeur
303. EN oui (*DLP*)
304. M je voulais dire euh: que notre dinars n'a pas une valeur ~ pourquoi ~ parce qu'on a des phénomènes en Algérie
305. EN quels types de phénomènes /
306. M phénomènes comme euh:: je sais pas trouver le mot ~ **rachoi**
corruption
307. ? la corruption
308. EN oui ~ la corruption ~~ par exemple oui
309. M on pourra jamais::
310. EN de toute façon c'est enregistré ~ tout ce que vous direz sera retenu contre vous (*rires des étudiants*) ~ je plaisante ~~ je vous dis vos droits ~~ oui bon ~ des problèmes sociaux ~ oui par exemple ~ on les a évoqués un petit peu:: en gros tout à l'heure ~~ oui bon ~ cela ne veut pas dire que ça n'existe pas dans d'autres pays hein euh:: ~ c'est un petit peu les représentations que nous avons ~ je fais pas allusion ni à un pays particulier mais Etats-Unis ou je ne sais pas ça: ça existe hein ces genres de problème ~ vous parliez de favoritisme ~ ça existe aussi ailleurs ~ on fait entrer euh: mais c'est vrai ~ c'est vrai quand on a une qualification on peut:: aspirer à:: à un travail euh: etc. dans un pays euh: oui ~~ est-ce que vous avez d'autres exemples autour de vous /
311. K monsieur actuellement: ~ derrière tout ça ~ derrière de: de ces problèmes on va: on court vers le côté matériel et on laisse le côté de savoir et de: de chercher
312. EN ah ~ c'est une belle réflexion ça ~ c'est-à-dire euh: d'après toi ce qu'on a retenu jusqu'à présent on part s'installer ailleurs en Europe ~ c'est uniquement pour euh:: [K- gagner de l'argent] non mais on a parlé de valeur hein valoriser la personne aussi hein ~ on a parlé de valoriser la personne ~ le respect

313. K gagner la vie au sens matériel
314. EN sur le plan matériel surtout
315. K voilà
316. M les gens sont devenus matérialistes
317. EN oui
318. K courir vers l'argent
319. ? c'est la vie qui euh:: (4 sec.)
320. F il ne faut pas prendre le:: l'absence de travail comme un obstacle pour euh: pour euh: aller ailleurs ~ euh: on peut créer des postes ~ l'Algérie elle euh:: elle donne des: des crédits pour euh:: des investissements ~ on peut travailler n'importe quoi ~ monsieur si on revient à notre religion ~ notre prophète le salut soit sur lui ~ il vendre le bois pour euh: [EN- il vendait oui] le bois pour vivre ~ c'est: il faut être simple il faut être euh::
321. ? c'était un berger
322. EN c'est ce qu'on disait tout à l'heure il n'y a pas de: de travail bas ou de travail euh: ça c'est: ça se passe dans les esprits
323. F l'essentiel gagner la vie
324. EN oui ~ dignement ~ la gagner dignement
325. ? XXXXXX (*plusieurs étudiants parlent en même temps*)
326. C mais par exemple femme de ménage ~ en France c'est un métier
327. EN oui c'est une profession
328. C voilà ~ mais ici non ~ ici franchement les femmes de ménage elles sont: traitées d'une façon euh: ~ ché pas elles sont dévalorisées
329. ? elles n'ont pas un respect
330. C sinon là-bas c'est un métier c'est tout à fait normal euh:
331. ? elle a le droit
332. C voilà elle va dire euh: qu'est-ce que vous faites dans la vie / je suis femme de ménage ~ tout à fait normal
333. ? ici ça reste euh::
334. EN dévalorisé un petit peu
335. L monsieur
336. EN oui

337. L moi j'ai un cousin qui a perdu toute sa vie à cause de cette idée ~ l'idée de: l'immigration ~ il euh::
338. EN c'est-à-dire perdu toute sa vie / ~ c'est-à-dire il a: sacrifié sa vie ~ il a: oui
339. L non il a:: il n'a rien fait ici
340. EN ah d'accord
341. L il a pas cherché du travail il a: il dit toujours je vais là-bas je vais me marier d'une immigré pour avoir les papiers m'installer là-bas et avoir la belle vie ~ maintenant il a: quarante six ans il n'a rien fait
342. EN il attend toujours cette immigré
343. L et:: c'est trop tard pour trouver un travail
344. EN ah ~ ah ça c'est: c'est vrai ~~ et ils sont nombreux à faire ça ~ attendre euh: [?- ils rêvent] de trouver une âme sœur [C- qui va les sauver] dans un pays frère (*rires des étudiants*) ~ oui ~~ lui il a attendu assez longtemps trop longtemps et:: oui
345. N je pense euh: que c'est une euh: affaire de patience aussi parce que [EN- de patience] j'ai un cousin qui: qui est ingénieur en architecture ~ il a voulu avoir une entreprise euh: dans son domaine mais:: il n'a pas pu: l'avoir alors il travaille comme un maçon mais dans un temps euh: dans un peu de temps il a: perdu ce travail et il pensait à aller ailleurs pour euh: pour euh: ~~ pour gagner d'argent pour euh: faire cette entreprise alors euh: il a: il fait ~ il marié avec une euh:: ~ une immigré alors euh: il a parti en France [EN- il est parti oui] il est parti en France mais:: c'est là qu'il a commencé à avoir plusieurs problèmes ~ il n'a pas: il n'a pu avoir un travail ~~ il est: il a avoir aussi des problèmes avec sa femme
346. EN ah oui ~ vous voyez cette ce petit récit ~ euh: partir en France et le mariage devient euh: une:: un tremplin c'est-à-dire une: une étape ~ ché pas ~ quelle est la valeur d'un mariage / [?- les papiers] on peut le deviner ~ alors que là il devient une étape pour euh: puisque vous parliez d'argent tu as raison tout à l'heure ~ euh: oui pour s'installer pour faire des affaires etc. et se marier en cours de route euh: se marier rapidement vous voyez ~ alors que le mariage c'est: c'est pas n'importe quoi XXX à quel point regardez: euh: alors là y a y a ce problème et le problème de des représentations ~ il pensait que c'est la belle vie ~ on va réussir alors que ~ pas forcément ~ on peut rater
347. M j'ai ~ on a un problème aussi ~ l'Algérien pense beaucoup comme vous avez dit au mariage ~ il n'a pas:: une paye stable et il se marie et il euh: ~~ je sais pas comment dirais-je ~ il a avoir euh: beaucoup d'enfants ~ une dizaine [EN- ah une dizaine] oui (*rires des étudiants*) ~ et comment– il est toujours– il euh:: la paye n'est pas::
348. EN est-ce que tu parles de l'Algérien en général ici ou quand il part en France /
349. M ici
350. EN ici ~ d'accord ~ une dizaine / (*rires des étudiants*)
351. M une dizaine (*rires*) ~ comment je vais les habiller comment je vais les: ~ toujours le: le ~ passe toute la journée en train de: pleurer en train de
352. EN oui oui ~ il sait pas: il sait pas gérer en fait sa::

353. M j'ai un exemple un bon exemple ~ de: d'un cousin qui est aussi un ingénieur en architecture
354. EN on va voir si c'est le bon exemple
355. M oui (*rires des étudiants*) il a:: il a une volonté ~ et il a des connaissances ~ il pu:: il a pu ramener un agrément d'Alger pour ouvrir une petite euh:: entreprise [EN- oui] ~ même même qu'il est: il est:: [K- réussi] ~~ il a réussi dans sa vie mais il n'a pas pensé jusqu'à maintenant au mariage
356. EN d'accord ~~~ oui c'est-à-dire ce sont deux choses qui doivent se voir euh: séparément ~ voilà ~ qui doivent se voir séparément
357. B euh: en France euh: le jeune Algérien il accepte tout ~ il accepte n'importe quel travail ~ même s'il euh: même s'il vive inférieur ~ ou il considère sa femme comme une fiche de paye ~ mais ici: il a honte de travailler: des petites bouleaux euh:: ici on trouve euh: la culte des apparences ~ la culte des apparences et la frime ~ même même s'il n'a pas- même si il a: un niveau culturel euh: très bas euh: il veule pas travailler n'importe quel bouleau [?- XXXXXXXX] ~ ils suivent les apparences
358. I mais là il trouve des difficultés en Algérie ~ dernièrement le programme **ousratic** euh: qui vend euh: les micros [EN- oui] euh:: pour avoir un micro il faut: euh: ~ il faut avoir plusieurs euh il faut passer au plusieurs étapes mais il a toujours des difficultés surtout avec la banque ~ c'est pour ça qu'il préfère aller là-bas accepter n'importe quel travail
359. B n'importe quel bouleau même s'il lave les vaisselles
360. K tout simplement là-bas on a la facilité de vivre ~ par exemple euh:: si: j'achète un: une machine à laver ~ euh::
361. J par facilité
362. K par facilité voilà
363. EN d'accord
364. ? XXXXXXXXXXXX
365. EN ça veut dire est-ce que- il faut savoir pourquoi on peut aller:: on peut aller s'installer dans un pays étranger ~ quelles sont les raisons ~ les raisons ne sont pas les mêmes
366. K monsieur monsieur quelles sont leurs monnaies ~ voilà ~ si on a le dinar ~~ on peut pas:: exiler hein
367. EN on ne peut pas aller s'exiler
368. K oui
369. J moi je crois pas ça ~ je crois que ici euh: chaque fois qu'on essaye de faire bouger les choses ou bien on essaye de:: créer une nouvelle euh: un nouveau poste ou bien un nouveau: budget ~ on:: se heurte directement avec quelques problèmes ou bien des:: des étapes qui n'empêche à créer ce poste ou bien: à faire ce qu'on:: on voulait faire ~ donc c'est pour ça on dit que peut-être une fois que là-bas je peux fai- je peux réaliser mon rêve ~ c'est pour euh: peut-être cette cause

370. EN en fait c'est réaliser le grand rêve hein c'est partir ~ c'est partir et on sait on pense que: ça va se passer très bien c'est la belle vie etc. ~ et c'est pas toujours vrai [J-oui] ~ c'est pas toujours vrai on peut réussir ~ comme on peut ne pas réussir ~ vous: avez suivi ce qui s'est passé: en France / euh: ce qu'ils ont fait les étudiants dernièrement / [plusieurs étudiants- oui] est-ce que quelqu'un peut en parler ~ pourquoi / et on va voir peut-être que eux aussi ils vivent des problèmes énormes
371. J sur le travail euh:: ils ont dit que:: si vous voulez vous pouvez signer un contrat ~ que: on fait travailler les jeunes euh:: stagiaires ~ pendant deux ans je crois mais:: il peut:: le chef le responsable ou bien le directeur du jour au lendemain le renvoyer ~ sans une cause sans une justification [EN- c'est ça] ~ eux ils voulaient lui dire euh:: une fois qu'on est:: bauché c'est bon ~ et pour euh:: s'ils veulent nous renvoyer ils faut qu'ils nous donnent euh:: des justifications assez:: faisables [M- valables] valables
372. EN assez valables ~ d'accord ~ donc ça veut pas dire que c'est: c'est aussi euh: ça se passe très très bien aussi chez eux hein ~ c'est:: le problème du chômage existe partout euh: ~ mais on a toujours cette idée que là-bas c'est mieux et on va réussir
373. J même là-bas je crois qui a::– ils ont décidé de:: sélectionner les: ceux qui veut aller en France ~ ils doivent peut-être avoir un certain niveau ~ et: ils doivent rester: une certaine date peut-être cinq ans six ans sept ans ~ et après ils doivent revenir au pays ~ je crois que moi ça c'est:: ils sont en train de:: apprendre– de prendre tout le: ce que l'Algérie ou bien: euh:: les pays ont:: donné à leurs: [EN- enfants] enfants ~ sans rien payer et: une fois qu'ils revient eux ils ont tout perdu
374. EN oui ~ oui y avait quelqu'un qui voulait::
375. G euh: moi j'ai un autre exemple euh: j'ai mon oncle qui n'a pas eu son bac ici ~ alors euh: il a décidé: de partir ailleurs ~ il est parti à [dama]
376. EN à quoi /
377. G [dama]
378. EN Damas / (*rires des étudiants*) Dama c'est une ville que je ne connais pas (*rires des étudiants*)
379. G euh: pour continuer ses études en sciences islamistes ~ euh: il a eu son doctorat là-bas et:: quand il est venu ici pour XXXX il a déposé: son diplôme partout pour avoir un:: [EN- un travail] [M- un métier] un travail ~ alors il a pas: il a pas eu: un travail ~ alors il a: décidé de rester là-bas
380. EN oui
381. G le côté islamiste chez lui je pense XXXXX
382. K monsieur au niveau de: religion ~ euh: on voit que: on n'a pas des principes tout simplement ~~ parce que: par contre les chrétiens ~ ils ont: des principes euh: je suis chrétien alors je suis chrétien ~ voilà je rentre à l'église
383. M il est fier de sa religion
384. K oui ~ comme ça ~ mais nous (*rires*) mais nous:: (*rires*) on est: (*rires*) comment dirais-je ~ on est pas ~ on est pas sérieux ~ tout simplement

385. EN pourquoi on est pas sérieux / regardez-moi ça ~ vous êtes d'accord avec lui / on est pas sérieux /
386. ? (des "oui" et des "non" de plusieurs étudiants en même temps)
387. E même les chrétiens sont pas::
388. D ils sont très attachés à leur religion
389. K ils ont des principes
390. E non non ils ont oublié tout
391. K ils sont des chrétiens
392. ? XXXXXX
393. E même les chrétiens ils sont des principes mais:
394. M ils ONT ils ONT des principes
395. EN mais pourquoi à chaque fois mélanger religion et:-- quand on va dans un pays on: ~ c'est pas: c'est pas la religion qui est en premier dans ces pays là [?- voilà] d'abord c'est plusieurs religions ~ et: on peut être recruté chez quelqu'un dans ce pays là qui n'est pas religieux: qui n'a pas de religion en fait hein c'est pas:: oui ~ mais qui peut:: hein c'est pas la religion qui compte
396. G on observe que:: en secondaire ils ont:::
397. EN dans le secondaire oui
398. G euh: ils ont supprimé la spécialité de: sciences islamistes
399. EN sciences islamiques
400. G oui ~
401. EN elle n'existe plus / [O- la spécialité] la spécialité n'existe plus / oui
402. G oui la spécialité
403. EN je ne sais pas ~ oui ~ bon d'accord mais là c'est un autre débat ~ on: refera peut-être un autre débat oui c'est:: ché pas ~ est-ce que ça existe dans les autres pays des sciences euh:: de: christianisme dans un lycée ou ché pas ~ ça c'est un autre débat c'est-à-dire on peut être euh:: on peut rester un bon musulman hein sans étudier comme ça: ché pas
404. ? mais quand même euh:
XXXXXX
405. EN oui mais la religion elle est: ailleurs ~ elle est dans la pratique de tous les jours
406. K c'est la foi
407. C personne ne va t'empêcher de pratiquer ton:: ta religion ou bien:: c'est quelque chose qu'on a en soi

408. EN oui ~ c'est la pratique de tous les jours (5 sec.) bien alors vous me dites euh:: alors qui ne voudrait pas par exemple euh:- qui voudrait- ~ non je vais commencer par l'autre partie ~ qui voudrait vraiment continuer ses études un jour en Europe / ~ et vous nous dites quel pays et vous nous dites pourquoi ~ quelles sont les raisons ~ à part bon si y a des raisons matérielles euh::
409. K question matérielle tout simplement
410. EN y a pas y a pas autre chose /
411. K seulement
412. EN le savoir etc. la science ça n'a pas été évoqué / ~ est-ce que quelqu'un peut nous dire quelque chose là-dessus /
413. K parce que sans savoir tu peux pas réussir là-bas ~ tout simplement
414. EN c'est: c'est::- au lieu de choisir euh:: de se marier avec des papiers ou quelqu'un (*rires des étudiants*) il faut commencer par le savoir ~ de se marier avec le savoir ~ oui (*DLP*)
415. L moi je préfère continuer mes études ici parce que là-bas je sais très bien que: leur niveau est plus haut que le notre ~ alors je suis sûr que: que je peux pas y arriver
416. EN parce que:: y a un problème de niveau ~ allez ~ ne passez pas par moi allez-y
417. J moi je crois que:: si je peux:: si je peux terminer mes études là-bas je:: je rate pas cette occasion parce que là-bas il y a- c'est pas question de niveau ils sont plus:: ils ont plus niveau que nous euh:: y a des gens y a des profs qui peuvent t'aider ~ j'ai mon:: j'ai mon prof- j'ai mon: ma sœur elle fait ses études là-bas ~ y a des profs euh: lorsqu'ils te voit que tu essayes tu es intéressé que tu fais beaucoup de travail ~ eux aussi ils vont s'intéresser pour toi ~ et ce que j'ai vu là-bas que:: eux ils donnent assez de valeur à:: culture ~ une fois je suis allé là-bas et je suis entré dans: une université ~ j'ai vu toute une différence entre leur université et la notre ~ eux pour la bibliothèque ils ont un grand respect ~ on parle pas c'est on parle pas ~ tu prends ton livre tu lis ou bien tu fais ton travail sans déranger les autres ~ en plus de ça j'ai trouvé dans leur bibliothèque des:: des télévisions avec des:: ~ des vidéos en plus des: des cassettes de documents ~ si tu as un exposé à faire ou t'as:: tu cherches quelque chose tu peux voir tu l'as ~ en plus tu trouves euh: Internet gratuit tu as ta carte ~ [**K**- un cyber] un cyber ~ t'as ta carte tu cherches ce que tu veux ~ une fois que tu trouves tu peux faire sortir le document ~~ moi:: aller là-bas pour terminer les études
418. EN tu donnes envie à tout le monde de partir (*rires des étudiants*)
419. J faut pas rater
420. C monsieur y a Internet ici mais on peut pas faire euh:: XXX une disquette pour euh: faire sortir XXX
421. EN ah vous pouvez que consulter /
422. C oui
423. M y a une bibliothèque ici ~ mais tu peux pas:: lire un livre euh: [**?**- calmement] ~ tu trouves euh:: le salon de thé ou je sais pas quoi

424. EN oui ~ très bien on a des arguments vas-y (DLP)
425. B pour moi: je suis satisfaite ici ~ je me sens à l'aise avec mes profs [EN- merci] et: les Belges les Français restent toujours des étrangers pour moi ~ voilà
426. F monsieur l'immigration est devenue une mode ~ les gens
427. EN une mode /
428. F oui ~ les gens cachent derrière le chômage ~ même ailleurs on a le chômage ~ et euh: pour moi je:: je veux terminer mes études en Algérie et si j'ai quelque chose à donner l'Algérie avant tout
429. D monsieur dans notre euh: notre branche euh: de préférence d'aller en France pour euh: terminer les études parce que c'est leur langue ~ on peut mieux évoluer notre euh::
430. EN c'est pour perfectionner la langue
431. D oui ~ mais à mon avis je préfère rester ici
432. K monsieur dernièrement j'ai vu euh: sur TF1 ~ la francophonie ~ le jour mondial de la francophonie ~ tout simplement ils donnent euh:: une valeur XXXX de:: de savoir tout simplement ~ voilà
433. EN oui ~ qui voudrait aussi donner son avis à propos de rester: allez
434. I moi aussi je préfère rester ici terminer mes études ici ~ parce que j'aimerais bien rester avec ma famille dans mon pays
435. M pour moi euh: je n'ai pas une autre chance euh: un autre choix plutôt je suis obligé de rester ici [EN- obligé] (*rires des étudiants*) et de terminer mes études au lieu de rien faire et: si: je trouverai ~ une chance je vais pas le rater
436. EN une chance pour faire quoi /
437. M pour partir là-bas
438. EN partir là-bas tu ne rates pas /
439. M oui ~ bien sûr
440. EN tu nous reviendras un jour /
441. M bien sûr ~ c'est mon pays quand même
442. EN oui ~ tu peux même mentir on va pas vérifier (*rires des étudiants*)
oui très bien ~ c'est bien ~ c'est bien d'avoir des positions et de savoir qu'est-ce que j'ai envie de faire et: ce que j'ai pas envie de faire non plus ~ y a des gens qui ont brillé par leur silence depuis tout à l'heure
443. M à mon avis monsieur ~ je trouve que: partir là-bas ou ne pas partir c'est quand même avoir un but ~ y en a des gens qui n'ont pas un but dans la vie ~ qui:: comme ça
444. EN qui veulent partir et c'est tout /
445. M non ~ qui n'ont pas un but

446. ? XXXXX
447. K ils n'ont pas:: une voie
448. M qui n'ont pas une voie précise ~ ils ne voient pas l'avenir ~ il vit pour euh: aujourd'hui ~ et demain: c'est:
449. EN c'est un autre jour /
450. M oui
451. EN vous êtes d'accord avec elle / qui vivent de cette manière /
452. D j'ai un voisin qui est: qui est licencié en psychologie qui travaille et qui:: préfère de: d'aller en France pour vivre pour euh: une belle vie [EN- oui] XXX
453. N pour avoir une voiture
454. EN pour ne pas avoir /
455. N pour avoir une voiture
456. EN pour avoir une /
457. N une voiture
458. EN une voiture ~ oui ~ pour avoir une voiture ou pour ramener une voiture /
459. N pour ramener une voiture
460. EN on ramène pour les autres ~~~ oui ~~ Fatima tu veux rester toi ou partir /
461. A à mon avis euh:: je préfère de rester dans mon pays
462. EN tu préfères rester oui
463. A euh: parce que malgré tout: c'est mon pays c'est:: euh:: il est des gens que:: que je le connais que je les connais plutôt
464. EN des gens que tu connais oui
465. A oui euh:: et pour le travail euh:: ~ n'importe quoi dans mon: dans notre pays je préfère de travailler n'importe quoi dans mon pays
466. EN alors quand on dit n'importe quoi ~ elle veut dire quelque chose hein c'est: c'est sûrement pas n'importe quoi ~ c'est-à-dire elle fait:: elle peut exercer:: oui (cède la parole)
467. E elle avait: je connais bien ~ je la connais bien [EN- allez ~ vends la mèche] elle avait une chance de partir mais: elle refusait [EN- ah] ~ parce qu'elle a: un frère et une sœur là-bas mais elle a refusé de terminer: ses études là-bas
468. EN donc c'est une décision
469. E oui
470. EN ah c'est très bien

471. K XXXXX (5 sec.)
472. EN oui euh amine toi /
473. H pour moi je::
474. EN attends une seconde parce que: y en a une qui parle euh: que j'attends depuis tout à l'heure ~ ensuite on revient à Amine ~ oui (DLP)
475. P là-bas on sait pas qu'est-ce qui nous: qu'est-ce qui nous attend ~
476. EN alors là c'est un code qu'on connaît très bien ~ là-bas ~ ici et là-bas (rires) ~ d'accord ~ là-bas oui (DLP)
477. P mais ici il y a::
478. EN y a même euh: ~~ c'est:: c'est pas clair ~ c'est le vide
479. P monsieur on va là-bas on sait pas qu'est-ce qui nous attend
480. EN et là-bas tu sais ce qui t'attend / [P- là-bas on sait pas] ah c'est là-bas ~ ah très bien
481. ? XXXXXXX
482. EN c'est en fait ce qu'on appelle l'aventure
483. P voilà XXXXX
484. EN là on est en sécurité quand même ~ oui (DLP)
485. M pour moi je vais pas vivre mille fois
486. EN hein /
487. M je vais pas vivre mille fois
488. EN d'accord
489. M ben je veux: j'aime bien vivre euh: une aventure dans ma vie [EN- oui] et: ~ pour pas le rester: ~ croiser les bras
490. EN tenter une aventure ~ Amine tu voulais dire / on t'a coupé
491. H moi j'ai tous les chances pour y aller vivre en France
492. EN oui toutes les chances oui
493. H euh: mais j'ai pas eu:: un jour l'idée de: de partir ~ j'ai: j'ai voulu rester ici euh: pour faire ma vie ici ~ et j'ai: j'ai commencé à travailler à l'âge de seize ans ~ et maintenant j'ai vingt deux ans j'ai tout pour vivre jusqu'à::
494. EN ça veut dire qu'on peut réussir ici aussi ~ si on veut travailler

495. H j'ai: j'ai commencé un receveur dans un minibus et maintenant ~ j'ai deux minibus pour moi [EN- voilà un bon exemple] deux minibus et une voiture je:: ~ je vis comme euh:: [K- un prince] (*rires des étudiants*) ~ j'ai un frère [?- petit prince] (*rires des étudiants*) j'ai un frère qui est parti [EN- oui] ~ il me dit viens: viens me rejoindre XXX je dis je ne peux pas ~ mais il ne connais:: il ne sais pas qu'est-ce que j'ai en Algérie ~ quand il est venu il est vu ce: [EN- oui il a vu tout ça] il n'a pas voulu savoir ~ il est resté ici travailler avec moi
496. EN ben oui ça veut dire qu'on peut réussir
497. B
même ici XXX
498. ? si on veut on peut
499. EN on peut réussir euh:: ici ~ chez nous
500. ? vouloir c'est pouvoir
501. K et toute peine mérite salaire
502. EN oui
503. J je crois que:: que aller là-bas peut-être que chacun a son but ~ y en a qui veut aller pour euh:: avoir un: travail ~ y en a qui veut aller pour euh:: s'améliorer et tout et voir euh:: d'autres:: gens et d'autres:: cultures et revenir plus tard pour euh:: donner tout ce qu'il a appris [K- aider] ~ il y a des gens qui: qui veut rester là-bas parce qu'ils vont– ils ont euh:: ils dit que c'est la belle vie mais je crois pas ça parce que quel que soit– quand on va là-bas ~ on va être euh: comme des étrangers [?- marginalisés] ~ et en plus de ça ils vont:: se profiter de tout ce qu'on a comme culture si on a::
504. M comme capacités
505. EN profiter de ~ oui ~ d'accord
506. M y aura toujours ce racisme
507. EN tu voulais nous dire quelque chose toi / ~ vas-y
508. A nous avons parlé de problèmes plusieurs de choses mais:: oublions de parler de l'idée c'est que:: peut-être le problème c'est nous
509. EN le problème c'est /
510. A c'est nous
511. EN c'est nous
512. A parce que à mon avis si: si vous voulez quelque chose ~ euh:: fortement vous:: l'obtenir l'obtenir ~ et: si tu veux tu peux ~ et: il y a un poème en arabe ~ **nouïbou zamanana wa elâïbou fina ma lizamanina âïboun siwana**
nous critiquons notre époque mais le défaut est en nous; le seul défaut que peut avoir notre époque, c'est nous.
513. EN c'est-à-dire /
514. A euh::

515. EN bon c'est-à-dire en gros hein
516. J toujours on dit que c'est le temps XXXX mais la vérité c'est pas le temps c'est nous
517. EN c'est nous ~ oui
518. A peut-être c'est une idée idéal mais: euh: si: chacun fait ce qu'il faut euh: ~ on arrivera mais euh: ~ si chacun dit je laisse tomber je m'en fiche je ne peux pas ~ on arrivera jamais
519. EN en fait la belle vie on peut:– elle est en:– elle est à l'intérieur de nous-mêmes ~ c'est à nous de la faire de la construire de la réaliser etc. ~ c'est l'exemple qu'on a eu maintenant ~ oui (DLP)
520. L euh: je crois euh la vérité regrettable euh: c'est que: c'est qu'on ne s'intéresse plus aux études et au savoir on s'intéresse seulement au matériel la vie matérielle ~ on est devenu matérialistes cent pour cent
521. EN c'est-à-dire on va: à la besogne rapidement ~ c'est-à-dire euh: on a envie de: rapidement faire des choses simples
522. L soit qu'on reste ici ou bien qu'on va là-bas on pense toujours euh: l'argent XXX
523. EN matériel
524. J y en a qui dit que:: je suis pas intéressé par le savoir ~ je veux avoir euh: tel niveau pour avoir tel poste ou bien pour avoir tel cadre
525. EN oui ~~~ très bien ~ donc euh: les idées: enfin on partage pas tous euh: [?- les mêmes idées] oui y a même des gens qui ont eu la possibilité d'y aller y sont pas partis ~ d'autres qui ne rateraient pas la première occasion (*rires des étudiants*)
526. K monsieur on a le savoir-vivre et le savoir-faire [EN- oui] voilà ~ parce que le savoir-vivre c'est pas donné à tout le monde ~ [?- voilà] c'est un art
527. EN oui
528. M quant à moi: ~ quant à moi:: de terminer mes études et de ne pas trouver un travail ~ c'est une catastrophe ~ parce que au début quand j'ai eu mon bac ~ il m'est arrivé:– il m'a parlé mon oncle il m'a dit si tu veux– qu'est-ce que tu veux ~ je lui dis je veux pas aller à l'université ~ je vais trouver un travail je travaille ~ il m'a dit si tu veux travailler ma petite tu suis: la licence de français ~ j'ai questionné tel personnage ou telle personnalité ou je sais pas m'a dit que:: les:: XXX je sais pas de la licence de français ~ jusqu'à durant dix ans y a un manque ~ ben je termine mes études pour avoir ce:
529. EN c'est-à-dire en fait on va à l'université et on prépare un diplôme par rapport déjà à: à un poste que je vais occuper etc. ~ c'est ça [M- oui] ~ bon c'est pas:: c'est ce que tu es en train de nous dire mais c'est ce qui se fait ~ ceux qui sont: en sciences naturelles euh: on les place en sciences naturelles c'est pour qu'ils soient:: médecins un jour etc. ~ c'est un petit peu ça ~ c'est-à-dire on ne fait pas des études par vocation ou parce qu'on a envie de faire ça /
530. ? non

531. EN non / ~ personne ici parmi nous n'a choisi le français / ~ et à ce moment là si on le choisit par vocation on peut faire des stages en: Europe en France ou dans les pays francophones et on peut se déplacer comme il a dit pour améliorer euh: pour améliorer la langue etc. etc. ~ ça peut être ça aussi ~ on peut partir pour des raisons autres que: que matérielles
532. J on travaille plus si on choisit un: une branche qu'on aime plutôt que:: on choisit juste pour un but ~ on double notre travail par rapport euh:
533. EN et on se fatigue trop quand on choisit quelque chose pour un but ~ on se sent inférieur on a l'impression qu'on fait des efforts etc. ~ oui ~ c'est vrai ~~ allez ~ l'immigration ~ on va peut-être terminer sur l'avis de tout le monde ~ d'accord / euh: qu'est-ce que vous pensez des gens qui sont partis depuis longtemps ~ ché pas vous avez entendu parler des gens qui sont partis dans les années soixante dix euh: qui sont installés depuis soixante quatorze en France etc. ~ qui sont pas revenus ~ et il y a des gens qui sont partis et qui sont revenus ~ qui sont revenus s'installer en Algérie ~ euh:: vous avez presque tout dit hein c'était très bien ~ et que pensez-vous aussi des: de ceux qui pensent que c'est la belle vie là-bas ~ c'est pas toujours le cas ~ c'est pas toujours le cas etc. ~ alors euh: faites-moi une petite synthèse et dites ce que vous pensez ~ et peut-être on terminera sur ça ~ d'accord ~ sans faire le tour hein ~ vous prenez la parole ~ même ceux qu'on a pas peut-être entendus ou beaucoup entendus vous pouvez euh: donner votre avis ~ une petite synthèse finale ~~ allez ~ toi on va te laisser pour la fin tu as beaucoup de choses à dire ~ tu ramasses tu ramasses et tu dis ~ les autres qu'on n'a pas entendus
534. L euh: moi personnellement je crois que:: celui qui a cette idée de l'immigration il doit y aller ~ il doit euh: découvrir la vie là-bas par lui-même [EN- d'accord] pour savoir la vérité ~ soit qu'il reste soit qu'il revient pour savoir la: ~ [M- et pour sensibiliser les autres] parce que s'il vive pour cette idée et ne la réalise pas il peut pas rester calme ou bien stable ici il doit toujours avoir de::
535. EN il lui arrivera comme il est arrivé à ton cousin
536. L oui ~ il sera jamais stable
537. M pour sensibiliser les gens et surtout les jeunes
538. EN alors sensibiliser ~ comment faire / ça veut dire quoi /
539. M voilà j'ai parti en France
540. EN je suis parti en France
541. M je suis parti en France et j'ai pas trouvé les moyens pour vivre euh::
542. EN comme je le pensais
543. M voilà
544. EN oui
545. M c'est pas facile
546. EN et je suis revenu
547. M il trouve l'exemple devant lui il peut pas:

548. EN voilà et le problème c'est que: enfin problème ~ euh: en face il y a des gens qui ont réussi en France aussi
549. ? oui
550. ? la chance
551. G il faut s'attendait au positif et au négatif
552. EN oui ~ en fait le positif le négatif euh: ce que nous réserve la vie ~ euh plus tard la vie professionnelle est-ce qu'on va avoir un travail ou pas ~ ça ça peut arriver en Europe comme ça peut arriver ici ~ on sait pas hein ce que la vie nous réserve ~ en fait on fait des études on fait des études ~ mais il ne faut pas: non plus penser: ce que je vais faire euh: ~ je peux me concentrer d'abord sur mes études ~ sur euh: ma licence ensuite peut-être euh: la post-graduation etc. ~ allez
553. J moi je suis en train de voir si:: je suis en train de formuler: mon document de: pour aller là-bas [EN- ah] pour terminer mes études parce que j'avais une occasion mais:: elle était: mal euh:: [?- programmé] [EN- mal géré] mal géré parce que:: à ce moment là j'étais en France et: je passais mon bac ~ j'ai pas voulu rester jusqu'à que je: j'obtiens mon bac ~ une fois que je l'ai obtenu euh:: je suis en train de le reformuler pour terminer mes études là-bas et avoir un: certain niveau ~ après de retourner et:: donner tout ce que j'ai ~ tout ce que j'ai appris
554. EN oui ~ c'est bien ça ~ sinon
555. E mais les plupart des gens qui vont:: qui: qui pense de: terminer: ses études là-bas ils ont dit ça ~ je vais terminer mes études et je vais reviens mais il ne revient pas
556. J moi je crois que:: ça ça reste euh: chacun sa propre personnalité ~ si tu veux peut-être lui il a: envie de rester peut-être il a vu d'autres choses ou bien il sait ce qu'il va venir ce qui l'attend ici ~ peut-être il va pas travailler peut-être i:: il peut pas aider sa famille ~ mais pour moi je crois que:: je peux faire euh:: créer des postes ou bien avoir des choses ~ prendre euh:: leur expérience et essayer de l'améliorer ~ et de ramener
557. EN oui vas-y vas-y
558. N pour moi je dis que si on est vraiment des Algériens on: et si on a l'occasion de partir là-bas ~ on va pas: aller— on va aller pour terminer notre études et pour euh: revenir et faire quelque chose pour l'Algérie qui nous a: offri [EN- offert] offert le savoir gratuitement
559. EN oui ~ ah c'est noble hein ~ vous avez des idées très très nobles ~ le problème c'est que est-ce qu'on peut changer là-bas / ~ est-ce que je peux changer d'avis au bout de quatre ans cinq ans ~ est-ce qu'on garde la même euh:: cette même ardeur ce même amour euh: oui (DLP)
560. J il suffit de croire
561. EN il suffit de croire / oui on peut être convaincu et revenir oui ~~ est-ce que je peux poser à Djamel eddine une petite question ~ qui peut-être n'a rien à voir avec notre débat mais:: c'est un petit peu ça aussi XXXX tout à l'heure ~ est-ce que tu parlais de la même manière le français: il y a un ans /
562. J non ~ non

563. EN tu penses que tu parles– tu es plus::
564. J je suis plus à l'aise dans un groupe lorsque: tout le monde se participe ~ que: que trois ou quatre prend la parole et les autres ont:– des fois on a: la sensation que le prof il est intéressé que par trois ou quatre ~ au lieu de s'intéresser à toute le groupe
565. ? oui
566. EN et: quand on prend la parole très souvent on apprend rapidement mieux /
567. J oui
568. EN et donc euh: ~ je sais pas
569. J moi j'ai appris: j'ai appris la langue française c'est pas en classe parce que:: j'ai appris en France en français [EN- en France] donc euh:
570. EN voilà une autre raison: pour partir
571. ? de partir
572. J parce que j'ai: mes tantes et mes oncles sont tous là-bas ~ ils sont partis ~ dès qu'ils sont partis ils sont pas revenus ~ ça fait peut-être euh: dix huit ans ~ l'année passée c'est eux qui sont revenus euh: et ils ont vu d'autres– plein de trucs qui ont changé ils avaient des idées fausses ~ ça c'est grâce euh: à cause des médias ~ parce que l'Algérie est passée d'un période qui était très difficile euh:: ils ont eu une: fausse idée ~ et une fois qu'ils sont venus ils ont vu que: tout ce qu'ils ont entendu ou bien vu c'était pas: vrai ~ alors ils ont décidé: de revenir cette année
573. EN voilà ~ très bien
574. F monsieur je veux vous poser une question
575. EN vas-y
576. F monsieur
577. EN à moi /
578. F oui
579. EN d'accord ~ j'assume (*rires des étudiants*)
580. F je suis sûr que vous avez la chance de: d'aller ailleurs ~ de travailler là-bas ~ pourquoi vous n'avez pas:: (*rires des étudiants*)
581. EN bonne question ~~ ben là euh:: j'ai pas de réponse à vous donner puisque je suis là avec vous ~ et:: je crois que je resterai avec vous ~ jusqu'à la fin (*rires des étudiants*) [?- jusqu'au bout] ~ c'est vrai
582. B monsieur vous les profs vous avez la possibilité de rester là-bas et travailler ~ pourquoi:

583. EN euh:: c'est les mêmes raisons pour euh: que viennent d'évoquer ceux qui ne voulaient pas partir ~ c'est que on peut partir dans un pays dans un but de savoir ~ chercher du savoir et revenir euh: travailler dans son pays ~~ alors ça veut dire ça veut dire à partir de votre question on revient à notre problématique de départ et c'est avec ça qu'on va conclure ~ euh: fuite des cerveaux ima- qu'est-ce- vous pouvez imaginer si tout le monde décidait de partir / alors tous les universitaires tous les profs d'université tous les médecins etc.
584. ? l'Algérie devient un désert
585. EN que se passerait-il / ~ vous imaginez / ~ alors c'est vrai que il y a beaucoup de personnes beaucoup de profs qui ont la possibilité de partir et de ne pas revenir ~ euh: ça veut pas dire que: ici on valorise le travail on est bien payé etc. mais il n'y a pas que l'aspect matériel dans une vie ~ on a évoqué des petites choses tout à l'heure comme euh:: partir en France se marier rapidement pour s'installer ~ le mariage devient une étape c'est:: ça c'est pas normal ~ alors y a des choses qu'on peut valoriser tout en restant: tout en restant chez soi ~ c'est comment regarder les choses ~ tout simplement
586. F monsieur ~ si tous les cerveaux pensent que: que vous [EN- comme vous] ~ euh peut-être que l'Algérie: est mieux que ça
587. EN donc vous pensez que: en fait euh: tous les cerveaux devraient rester ~ moi ché pas si je suis un cerveau (*rires*)
588. ? oui: si: si: (*plusieurs étudiants*)
589. EN je vais rougir ~ heureusement qu'on entend pas ça XXXXX
590. ? XXXXXXXX
591. EN oui ~ d'ailleurs on peut être chercheur chez nous ~ on peut on peut être chercheur chez nous tout en euh: restant en contact avec l'étranger ~ c'est vrai qu'on trouve pas tout chez nous ~ on fait des petits séjours euh:: pour aller chercher des choses et revenir ~ d'accord ~ euh: cette manière avec laquelle on travaille ~ comme aujourd'hui ça s'il n'y a pas eu de contact avec ce qui se fait dans les universités en Europe euh: ils travaillent comme ça de cette manière comme nous aujourd'hui ils travaillent ils filment ~ ils font comme ça ~ on aurait jamais compris- pourquoi j'ai posé la question tout à l'heure à Djamel eddine je lui ai dit est-ce que on apprend aussi de cette manière / ~ aussi ~ on apprend de plusieurs manières ~ on doit lire les livres on doit XXXX mais on doit aussi discuter surtout quand on a choisi une licence de français ~ on peut pas rester dans son coin à attendre que le prof fasse son cours et partir etc. ~ on doit aussi être au devant de la scène
592. B la langue française pour les Algériens c'est un acquis ~ normalement ~ on peut apprendre euh: le français par plusieurs moyens ~ bouquiner:
593. EN là tu évoques le problème de: du statut de la langue ~ [B- voilà] c'est-à-dire que le français n'est pas vraiment vraiment une langue étrangère [B- oui] ~ c'est ça ~ c'est déjà un acquis ~ y a l'aspect historique y a l'aspect géographique ~ c'est un pays limitrophe à:: [?- à la Méditerranée] à la France ~ y a le satellite aussi ~ y a euh: la télé y a::
594. B chacun peut parler le français XXX

595. EN ben oui ~ euh: et vous imaginez vous organisez ça sans nous sans professeurs ~ des rencontres ~ et ça les étudiants en Europe le font ~ tout seul ils font ce qu'on appelle des forums des:: ils traitent des sujets d'actualité qui intéressent les étudiants ~ et en même temps le but c'est quoi / c'est /
596. B apprendre de parler
597. EN c'est apprendre à développer leur euh::
598. B maîtriser la langue
599. EN l'aspect communicatif etc. ~ Fatiha
600. G euh: le conseil que je peux donner: à ceux qui pensent d'aller ailleurs ~ euh: ~ c'est que malgré: malgré d'avoir un travail euh: une famille même une belle vie ~ il faut: quand même penser aux enfants qu'ils vont eu
601. EN alors les enfants /
602. G qu'ils vont:
603. EN qu'ils vont avoir
604. G qu'ils vont avoir ~ euh: il faut s'inquiéter pour eux: euh::
605. EN culturellement
606. G oui
607. EN quelle culture ils vont avoir quelle euh:
608. G qu'ils vont grandir d'un esprit non musulman d'un esprit: chrétien
609. EN c'est ça ~ culturellement
610. M déjà ceux qui vont: ~ là-bas et qui restent
611. EN là-bas chez nous (*rires*)
612. M là-bas chez nous et qui restent XXX ~~ ils perdre euh: ils vont perdre ses: leurs:
613. EN les valeurs
614. M principes
615. EN les principes et les valeurs
616. M leur personnalité leur culture
617. EN culturel ~ les valeurs et les principes culturels ~ on va englober tout ça ~ très bien ~ c'est-à-dire que la religion fait partie des valeurs culturelles nos principes etc. ~ et il y a des gens qui: qui ne perdent pas leurs valeurs XXXX j'en ai vu j'en ai vu dernièrement

618. J moi aussi ~ mon frère il vient de se marier là-bas avec une euh: italienne ~ et dernièrement euh:: elle a jamais fait:: la prière elle connaît pas le Ramadhan et tout ~ la première fois:: XXXXXXXX je me suis demandé comment t'as fait ~ il m'a dit que:: il suffit d'être euh:: accroché à ses principes ~ et de faire euh: essayer de faire attirer: à sa religion du mieux qu'on peut c'est-à-dire on exerce sur elle une telle force pour qu'elle s'éloigne ou bien se: se: il faut que: essayer de représenter la religion d'une manière plus simple
619. EN oui
620. M il faut retourner aux sources
621. EN donc il reste aussi ce phénomène de: de culture quand on va là-bas les enfants quand ils vont grandir ~ euh: c'est vrai c'est un autre environnement ~ dehors ~ mais à l'intérieur de la famille la cellule familiale c'est: c'est autre chose ~ c'est deux cultures qui vont s'affronter ~ comment gérer tout ça quand on vit là-bas ~ d'accord ~ y a aussi tout ce phénomène ~ y a des gens qui arrivent à le gérer ~ d'autres non
622. G mais les enfants ils sont: ils sont prêts: à apprendre euh: tout ce qui:: tout ce qu'ils euh: tout ce qu'on le: le les ai donne
623. EN ah tout ce qu'on lui donne
624. G oui
625. EN oui ~~ euh:: ché pas ~ tu peux nous expliquer Fatiha / quand ils sont là-bas / les enfants /
626. G quand ils fréquentent euh::
627. EN ah dehors
628. G quand il fréquente les autres il peut apprendre euh::
629. EN oui ~ là c'est des problèmes de: bon on va pas insister là dessus hein ~ c'est des représentations qu'on a sur: un environnement: on a peur de cet environnement ~ mais très souvent ça se passe pas comme ça ~ ça c'est dans la tête ici on croit que: tout ce qui n'est pas: de notre culture tous ceux qui sont pas de notre religion on croit que: que c'est: c'est des ennemis etc. ~ c'est pas ~ ça se passe pas toujours comme ça ~ y avait quelqu'un tout à l'heure qui m'avait dit que:: on a l'impression que ~ c'est:: qu'ils ont les mêmes principes que les musulmans mais ils ne le sont pas ~ en fait c'est pas toujours comme ça
630. ? oui on peut pas généraliser
631. EN c'est: c'est ce qu'on appelle les représentations hein ~ on généralise ~ mais on peut avoir de mauvaises fréquentations même ici ~ ça on le sait tous ~ est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire / ~ pour qu'il se taise à jamais (*rires*) ~ ça c'est une autre culture tiens
632. L monsieur
633. EN oui
634. L je vois que: malgré la: divergence de paroles des idées des avis ~ on a tous cette curiosité d'aller là-bas ~ de: ~ de voir l'autre monde ~ malgré:: sans parler de l'argent ou bien du matériel on a [?- voyager seulement voyager] voyager de::

635. EN tourisme ~ alors là c'est autre chose ~ on peut aller voyager et s'installer c'est deux choses différentes ~ et d'ailleurs on ne voit pas là: la chose de la même manière le pays etc. ~ quand on est de passage pour quelques jours ou même pour quelques mois c'est pas s'installer c'est pas la même chose ~~ et pour euh:: ceux qui ne veulent pas: ~ qui ne voulaient pas partir tout à l'heure / ~ s'installer dans un pays européen / vous serez d'accord de: séjourner /
636. ? oui
637. ? bien sûr
638. EN oui ~ là ça plaît à tout le monde ~ vous avez raison d'ailleurs ~ je suis d'accord avec vous ~ un petit séjour ~ vous serez d'accord / tu serais d'accord toi / Wafaa / ~ hein / quelques jours sur la cote d'Azur ça te dirait / (*rires*) ~~ allez celui qui va avoir dix huit de moyenne il partira (*rires*) ~ c'est trop tard vous allez me dire c'est fini les examens
639. K oui
640. EN eh ben:: si personne n'a: plus rien à dire ~ on va peut-être euh: se quitter bons amis (*rires*) et on va terminer avec ça

ANNEXE 2 : TRANSCRIPTION DE LA TACHE COLLABORATIVE

[...] (consignes de l'enseignant concernant la tâche à accomplir)

1. **B** **takatbi Raya ntiya /**
tu écris bien toi /
[...] (consignes de l'enseignant)
2. **D** première question ~ que pensez-vous de la vie universitaire ~~ que pensez-vous de la vie universitaire
3. **A** c'est une question générale
4. **D** **eH** la première question
oui
5. **C** la première question::
6. **B** est-ce que vous avez choisi la filière de français
7. **C** est-ce que vous avez choisi /
8. **B** oui
9. **C** la filière /
10. **D** **eH** ~ est-ce que c'est le bon choix /
ah
11. **B** oui ~ si c'était votre choix ou bien non
12. **D** première question **katbi** la première question ~~ que pensez-vous ~ que
écris
pensez-vous de la vie universitaire
13. **B** comment vous avez trouvé le: le monde universitaire
14. **A** c'est une question générale euh:: c'est ça le sujet
15. **B** oui
16. **A** **khaskoum** euh::
vous devez
17. **B** la première question est-ce que vous avez:: choisi: la filière
18. **C** de français
19. **A** pourquoi la question ~ euh: le questionnaire s'adresse à des: des étudiants de première année universitaire français /
20. **B** oui
21. **C** français
22. **A** d'accord (4 sec.)

23. D est-ce que vous avez choisi: le français: comme premier choix (4 sec.)
24. C (*rédige*)¹⁴⁶ est-ce que vous /
25. D (*dicte*)¹⁴⁷ vous avez ~ choisi
26. C (*rédige*) choisi /
27. B (*dicte*) votre branche ~ entre parenthèses français (15 sec.)
28. C **zidi** (15 sec.)
continue
29. D est-ce qu'elle est difficile ~ si elle est difficile euh:: dites pourquoi
30. C **Had** les questions **gaâ** les premières années ~ **machi Ri** français
ces (questions) pour toutes (les premières années) pas seulement (français)
[...]
31. C quelles différences que:: que vous avez trouvées dans le: les études de lycée et:: les études de l'université
32. D non
33. ? XXXX
34. B est-ce que vous: vous avez pu équilibrer entre:: le niveau secondaire
35. A vous adapter ~~ vous avez pu vous adapter à la vie universitaire (4 sec.)
36. C est-ce que: euh: ~~ l'étude de: à l'université est plus difficile que l'étude de: de secondaire
37. B est-ce que vous avez trouvé ~ **choufi Hadi katbi** ~ est-ce que vous avez trouvé
regarde celle-là écris
une difficulté euh: au niveau euh:
38. C universitaire /
39. B au niveau universitaire
40. ? XXXX
41. B non ~ c'est:: au lycée c'est pas comme: la fac
42. A **Hadi ikadou idjaoubouk igoulik belli:** les branches
pour ça ils peuvent te répondre et dire que c'est: (les branches)
43. B **fi ellyci machi Haka** français ~ **naquraouHa Ri mada XXX darouek enniveau** ~
iliqu ikoun ândak enniveau
au lycée c'est pas comme ça le (français) ~ on l'apprend comme matière XXX maintenant c'est le niveau ~ tu dois avoir un niveau
44. C quelle est les difficultés que vous avez trouvées: au début de l'année dans:: ~~ **souël**
~ quelle est les difficultés (4 sec) *question*

¹⁴⁶ En train de rédiger¹⁴⁷ En train de dicter

45. A quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter ~~ avec le nouveau ~~ enseignement
46. C (*rédige*) quelles sont
47. D (*dicte*) les difficultés
48. A (*dicte*) que vous avez trouvées (5 sec.)
49. B (*dicte*) pour s'adapter
50. A A vous adapter
51. C pour adapter
52. A quelles sont les différents les difficultés
53. C les difficultés que vous avez trouvées pour
54. B s'adapter s apostrophe a
55. A pour vous ~ pour vous adapter (5 sec.) A ~ A vous adapter
56. C à vous adapter /
57. B oui **ma djich** pour (4 sec.) (*dicte*) au niveau universitaire
(*oui*) on ne dit pas (*pour*)
58. C niveau x /
59. D **la** niveau e a u (15 sec.)
non
60. A comment trouvez-vous euh: ~~ le niveau (4 sec.) entre euh:
61. C est-ce que vous euh: est-ce que vous: vous trouvez l'université comme vous:: la pensez
62. A comme /
63. C comme vous la imaginez
64. B comme vous l'avez déjà pensé
65. D déjà
66. C déjà pensé ~ est-ce que vous:: XXXXX (7 sec.)
67. A quelles sont les différences entre le lycée et: l'université ~ l'enseignement au lycée et l'enseignement (6 sec.)
68. C (*rédige*) entre l'enseignement au lycée
69. A (*dicte*) l'enseignement
70. D (*dicte*) du lycée ~ s e i ~ g
71. C (*rédige*) l'enseignement de lycée
72. A du
73. D (*dicte*) du lycée ~ et /

74. A (dicte) et celui de l'université (16 sec.)
75. C avez-vous trouvé l'université comme vous l'avez: ~ **li goulHalkoum** ~ comme
euh: ~ vous l'avez déjà pensé
ce que je vous avais dit
76. D ah: est-ce que **bqiti tchoufiHa kima kounti tkhami fiHa bekri** /
tu la vois comme tu te la représentais avant /
77. A c'est pas une question
78. C hein /
79. A c'est pas une question
80. C ah:
81. A ça n'a rien à voir ~~ euh: (5 sec.) est-ce que vous avez trouvé des difficultés à vous adapter euh:
82. C **dernaHa** déjà
on l'a (déjà) mis
83. A à vous adapter euh:: avec euh:
84. D l'université
85. A le nouveau: mode de vie
86. B 'hm 'hm¹⁴⁸ (8 sec.)
87. D comment voyez-vous les étapes de:: des études / ~ à la: à l'université
88. A les étapes /
89. D euh:: pas les étapes
90. B les études
91. D non **marahil**
étapes
92. A les étapes
93. D les étapes
94. C quelles sont ces étapes /
95. D **zaâma kima ngoulou** euh:: premier semestre deuxième semestre la note de TD¹⁴⁹
c'est-à-dire
~ DA¹⁵⁰
96. C **neHadrou âla** la cité ~ la cité ~~ avez-vous trouvé des:
on parle de
97. D difficultés
98. C des difficultés dans la vie
99. A euh:: que pensez-vous du changement de la vie euh::

¹⁴⁸ 'hm 'hm = non¹⁴⁹ travaux dirigés¹⁵⁰ devoir annuel

100. D familiale
101. A familiale
102. C à la vie de cité
103. A euh: à la vie euh: ~ on peut dire autonome (4 sec.)
104. ? XXXXXXX (5 sec.)
105. B **ndirou** est-ce que vous: trouvez la résidence comme un obstacle ~~~ **kayan elli**
on met *il y en a pour*
la citi daïretelHa iâka ~ kima ana ma nquadch naqura f'la citi ~ aslan Hadik
qui (la cité) est un handicap ~ comme moi je ne peux pas étudier à la cité ~
el fikra entâ la citi nakraHa ~ XXX bessif ana twaleft (5 sec.) pensez-vous que
même cette idée de cité je ne l'aime pas j'ai été obligé de m'habituer
la résidence est un obstacle
106. A **Hadi Hiya** euh: la question **li goulHalkoum** euh: elle est générale
c'est ça *que je vous ai dite*
107. D que pensez-vous du changement de la vie familiale à la vie de cité
108. C pas à la vie de cité
109. B **ma jayach** ~ la vie de cité
ça ne va pas
110. D de résider
111. A **khlass**
laisse tomber
112. B pensez-vous que la résidence est un obstacle
113. A **tequadri tgouli** est-ce que vous avez pu vous adapter
tu peux dire
114. B **bessah dernaHa Hadi** la question **Haka bHad** la forme ~ **khassek tbedli chwiya**
mais on a déjà posé cette (question) avec cette (forme) ~ il faut qu'on change un petit peu
 ~ **rana Ri** est-ce que est-ce que est-ce que
 ~ *c'est toujours (est-ce que est-ce que est-ce que)*
115. A est-ce que c'est la question
116. B **quadra tkoun ândek** euh: l'inversion du sujet
tu peux avoir
117. ? XXXXXX
118. C est-ce que **goulnaHa Ri khatra** ~ **âliHa baRi ngoulkoum** avez-vous
on l'a dit qu'une fois *c'est pour ça que je veux dire*
119. B l'inversion du sujet /
120. C avez-vous trouvé ~ euh: la résidence euh:
121. A des difficultés à vous adapter à la: au niveau euh:: au nouveau mode de vie

122. D des cités universitaires
123. A qui diffère qui diffère de la:
124. B **diriHa**
écris-la
125. A (*dicte*) avez-vous trouvé (5 sec.)
126. C trouvé des /
127. A (*dicte*) des difficultés
128. D des difficultés euh ~~~ **saha**
d'accord
129. A (*dicte*) des difficultés à vous adapter ~~~ **dernaHoum Hadou**
on a déjà mis ça
130. D des difficultés / **aiwa**
non !?
131. C difficultés déjà **rana daïrinHoum**
on a (déjà) mis les (difficultés)
132. A **saha khasna ndirou haja jdida**
d'accord il faut qu'on mette quelque chose de nouveau
133. B est-ce que vous **la** est-ce que vous pensez d'être: résidé ~ est un problème (4
non
sec.) pour euh:: (4sec.) mais quels sont les problèmes de la cité /
134. C que pensez-vous de la: de la résidence universitaire
135. B **ouaH Hadi dji**
oui celle-là elle peut aller
136. C que pensez-vous de la résidence universitaire
137. D un problème pour euh:: ~ continuer ses: les études euh:
138. B **choufi katbi Hadi mbaâd nedoukhrou gaâ Idakhal f'la citi nchoufou cha kayen**
écris d'abord ça et après on aborde l'intérieur de (la cité) et on voit ce qu'il y a
139. C XXXXXXXXXX vous empêche d'étudier
140. B Imène Imène **tekteb hadhi mbaad nedoukhrou f'la citi Idakhel**
elle écrit ça ensuite on aborde (la cité) pour voir ce qu'il y a
141. A **la ndirou ntaâha elloula ou mbaâd ndirou:**
non on met la sienne en premier ensuite on met:
142. B **âoud ndirou wahda oukhra ~ wa nâoudou nahadrou âla Hadouk les boums elli idirouHoum f'la citi**
on pose une autre question ~ puis on parle des (boums) qu'ils organisent dans (la cité)
143. A les boums /

144. B eh
oui
145. A kayen /
il y en a /
146. B ouaH
oui
147. C que pensez-vous ~~~ de la résidence universitaire (10 sec.)
148. A Haka raki teHadri âla: la résidence /
tu es en train de parler de : (la résidence) /
149. C mmh
150. A ma rakich taHadri âla les personnes /
tu n'es pas en train de parler des (personnes) /
151. C la ~ darouek rana nhaoussou âla la résidence kifach XXXX
non ~ pour le moment on s'intéresse à (la résidence) comment XXXX
152. A en général ~ comment vous la voyez /
153. C oui ~~ tâoued tchouf est-ce que vous aide à l'étudier ou:: vous empêche / ~
ensuite tu vois
tâoukoun bach euh::
ça vous aide à
154. A pensez-vous que euh:: pensez-vous que euh:: qu'être
155. B que le: nouveau mode de: de la vie (4 sec.) est-ce que le nouveau mode
156. A pensez-vous qu'être résident à la cité universitaire peut vous euh: peut engendrer des difficultés
157. C difficultés darnaHa
on l'a déjà mis
158. A peut engendrer des difficultés au niveau des études
159. B des obstacles ou bedli âlik difficultés ~~ hajiz obstacle
et change obstacle
160. A difficulté c'est pas un obstacle
161. B difficulté soâoba ou obstacle hajiz
difficulté et obstacle
162. A c'est pas c'est pas un synonyme
163. B tequadri diriHa
tu peux la mettre
164. D obstacle pour euh: faire quelque chose
165. A kifach goutlek ~~ nsite
qu'est-ce que je te disais ~~ j'ai oublié
166. C pensez-vous que:: que::

167. A qu'être
168. C qu'être résident ~
169. A (*dicte*) pensez-vous qu'être résident à la cité universitaire (5 sec.) qu'être résident à la cité universitaire
170. D on va parler de tout ~ la bibliothèque et tout ~~ à l'université
171. B (*dicte*) cité é-e ~ é-e
172. A (*dicte*) cité e
173. D vous insistez sur la vie: la vie de la cité universitaire ~ c'est tout
174. A (*dicte*) peut ~~ engendrer
175. B **âoued ndirou fettali âla XXX**
ensuite on parle à la fin de XXX
176. C engendrer **kifach tenkteb /**
comment ça s'écrit /
177. D **chkoun / la cité rakoum daïrine bezaf**
quoi / (la cité) vous en avez déjà parlé ça suffit
178. C e-n **zidi**
continue
179. B **bessah la cité raHa tedi gaâ ouaqutna**
mais (la cité) prend une grande partie de notre temps
180. C g oula j /
ou
181. A eah: j
182. D puisque nti raki fi la cité ~~ **bessah kayan** des gens **ouahdoukhrin** qui sont pas
(puisque) tu vis dans (la cité) ~~ mais il y a d'autres (gens qui sont pas résidés)
résidés
183. C engendrer /
184. A (*dicte*) des difficultés ~ difficultés au niveau (5 sec.)
185. C (*rédige*) au niveau /
186. A (*dicte*) au ~ niveau ~ des:: des études (10 sec.) on a parlé de quoi / ~ on a parlé du changement
187. C (*relie les questions rédigées jusque là*) est-ce que vous avez choisi votre branche /
quelles sont les difficultés que vous avez trouvées à vous adapter au niveau
universitaire / quelles sont les différences entre l'enseignement du lycée et celui de
l'université / que pensez-vous de la résidence universitaire / pensez-vous qu'être
résident à la cité universitaire peut engendrer des difficultés au niveau des études /
188. B est-ce que vous avez participé au::

189. A activités
190. B activités::
191. D est-ce que vous avez trouvé des moyens: euh: ça suffit pour euh:: pour faire les études euh: comme: les autres euh::
192. B les moyens suffisants comme euh: l'Internet
193. D oui
194. B **f' la citi kayan** l'Internet **koulchi kayan**
dans (la cité) il y a (l'Internet) il y a tout
195. D la cité / la cité **kayan** l'Internet **bessah khassek diri** une demande **bach**
il y a (l'Internet) mais tu dois faire (une demande) pour pouvoir
tekhadmi fi l'Internet
l'utiliser
196. B **aya ou fi dar ândek** l'Internet /
et alors chez toi tu as (l'Internet) /
197. D justement **cha machi ngoulek rana neHadrou f'** la vie universitaire
(justement) qu'est-ce que j'allais te dire on est en train de parler de (la vie universitaire)
198. A **bessah** c'est des choses euh:
oui mais
199. C est-ce que: ~ vous trouvez:: cette liberté à l'université ~~~ XXX est-ce que vous avez trouvé
200. B **ma dakhlich gaâ** la liberté ~ **ma teHadrilich gaâ âla** la liberté **ntaâ la citi**
ne parle pas du tout de (la liberté) ~ ne me parle pas du tout de (la liberté) de (la cité)
201. C **machi** la cité ~ **gaa fi** l'université
pas (la cité) ~ dans toute (l'université)
202. ? XXXXXXXXXX
203. C pensez-vous que les études sont::
204. A approfondies (8 sec.)
205. B est-ce que l'université a les moyens pour euh: ~
206. A est-ce que l'université a les moyens pour /
207. B pour étudier
208. D non ~ pour euh::
209. B **zaâma Haka kayen** ~ **ândna** la bibliothèque **ândna**:
c'est-à-dire qu'il y a ~ qu'on a (la bibliothèque) qu'on a:
210. A bien sûr ~ c'est pas une question
211. C problème de transport

212. ? XXXXXXXXXXXX
213. D est-ce que il y a les moyens pour pousser l'étudiant à faire des efforts avec l'enseignant (6 sec.)
214. C quels efforts / (4 sec.)
215. D les étudiants **ma yabRiouch idirou** des efforts
n'aiment pas faire
216. C pour quoi faire /
217. D pour pousser:: l'enseignant ~ à faire:
218. C à faire quoi /
219. A à donner plus
220. D oui
221. B les encouragements
222. ? XXXXX (6 sec.)
223. C **Houwa galna social ou koulech ~ XXX ~ raki fahma /**
il nous a dit le (social) et tout ~ XXX ~ tu comprends /
224. D social /
225. C social **ouaH galna XXXXX**
oui il nous a dit
226. D pédagogie
227. B pédagogie **gaâ ma Hdartouch**
(la pédagogie) vous en avez pas parlé
228. C **aya** pédagogie **cha hiya /**
allez (la pédagogie) qu'est-ce que c'est /
229. D pédagogie normalement **ndakhlouha fi:: fi** les études
on l'inclut dans
230. C social
231. A social c'est la vie universitaire
232. D ouais
233. A la cité et tout (10 sec.)
234. B est-ce que vous sentez confort à l'université
235. D confort / (8 sec.)
236. C **kima Hadi quadrine nzidou** que:: que préférez-vous ~ d'être:: résidé **ouala::**
à ce niveau on peut ajouter (que:: que préférez-vous ~ d'être:: résidé) ou bien::

237. B **dork ma Hdarnach gaâ âla** les études
jusqu'à présent, on n'a pas parlé des (études)
238. C bien sûr les études ~ **ouaH nichane** ~ les études (10 sec.) XXXX
oui tu as raison
239. B est-ce que est-ce que le niveau universitaire demande beaucoup d'efforts
240. A bien sûr
241. C est-ce que vous sommes bien que:: dans la branche que vous avez: choisi (7 sec.)
242. A c'est la première question ~ c'est la même chose
243. B **baRi tgoulek** est-ce que **raki thassi rohek** à l'aise **fi Had** la branche
elle veut te dire (est-ce que) tu te sens (à l'aise) dans cette (branche)
244. A non si tu l'as choisi c'est que tu es sûr que:: que tu peux t'adapter (5 sec.)
245. C **aya saha** ~ votre branche préférée
d'accord
246. B **ma jayach** est-ce que vous choisi votre branche
ça ne va pas
247. C préférée
248. B **saha** ~ **aya** ça y est **bazaf**
d'accord ~ allez (ça y est) ça suffit
249. A **nsina bezaf** les côtés (16 sec.)
on a oublié beaucoup de (cotés)
250. D comment vous avez trouvé les gens
251. A pensez-vous qu'il y a des barrières entre euh:: l'étudiant et le prof
252. B et l'enseignant
253. D à l'université est-ce que: il y a des moyens suffisants pour euh: pour l'étudiant
254. B quels moyens / XXXXX **cha goulti ntiya** /
qu'est-ce que tu as dit toi /
255. A pensez-vous qu'il y a des obstacles entre l'étudiant ~ et l'enseignant
256. D et l'enseignant
257. B **Hadi kayna ou bezaf**
ça ça existe beaucoup
258. C pensez-vous pensez-vous **chal mmara**
plusieurs fois
259. A y a pas une autre euh:: une autre méthode
260. C (*rédige*) pensez-vous qu'il y a

261. A (dicte) des obstacles
262. C (rédige) des obstacles
263. A (dicte) des barrières
264. C barrière deux r /
265. B oui
266. A (dicte) entre
267. C (rédige) entre l'étudiant ~~~ et
268. D (dicte) l'enseignant (4 sec.)
269. A que pensez-vous ~ que pensez-vous euh:: de la pratique de la langue
270. C de la /
271. A de la langue (8 sec.)
272. D **rana neHadrou âla** la vie universitaire en général ~ **machi** la branche de français
on parle de pas
273. B est-ce que c'est clair d'apprendre la langue
274. ? hein /
275. B est-ce que c'est clair d'apprendre la langue
276. A est-ce que c'est clair d'apprendre la langue
277. B **taqudar dji lakhatar Hada Houwa l'problème ntaâna**
on peut mettre cette question parce que c'est ça notre (problème)
278. A **Hadak l'problème** c'est un problème de niveau
ce (problème)
279. B **kayan elli yaâraf XXX**
il y en a qui savent XXX
280. A **Hadik** la compétence et la performance (rire) (9 sec.)
c'est
281. B est-ce que vous souffrez ~ vous souffrez de: problèmes de la communication XXX
282. A quelle communication /
283. B en français ~ **naâmlou** l'essentiel la discussion
on fait
284. A la pratique /
285. B oui
286. ? XXXXXXXX

287. B la pratique de la langue ~ **cha goulti masmaâtakch** /
qu'est-ce que tu as dit je n'ai pas entendu /
288. A **goultelkoum ~ nsitHa**
je vous ai dit ~ j'ai oublié
289. B **masmaâtekch ana loukan smaâtek kount naâqual**
je ne t'ai pas entendu si je t'avais entendu j'aurais retenu
290. C est-ce que vous avez: euh:: trouvé des difficultés
291. A non::
292. D est-ce qu'il y a une pratique
293. A que: euh:: que pensez-vous de la pratique de la langue ~~~ au sein
294. D et qu'est-ce que vous devez faire
295. A du département
296. B **katbi Hadi âouad katbi tahtHa** qu'est-ce qu'ils doivent: être pour euh: améliorer
écris celle-là puis écris en dessous
le: le niveau ~ de la langue
297. A **Hadou** les solutions
ça c'est
298. B **aya ImouHim tetrah âlih souêl wachta dir zaâma bach t'améliorer** le niveau **ntaâk**
oui l'essentiel tu lui poses la question qu'est-ce que tu fais pour (améliorer) ton (niveau)
299. A améliorer /
300. B oui
301. D il faut communiquer
302. A il faut communiquer il faut pratiquer la langue
303. B **ma taâtiche** la réponse **katbi** la question XXX
ne donne pas (la réponse) écris (la question)
katbi que pensez-vous de la pratique de la langue (9 sec.)
écris
304. C c'est tout /
305. A (*dicte*) au sein du département ~
306. C hein /
307. A au sein du département
308. C au sein du département /
309. A **ntouma goulou takatbou** au sein **oula** en dehors /
vous vouliez écrire (au sein) ou bien (en dehors) /
310. ? XXXXXXXX

311. A on ne parle pas français ~ ni au sein ni en dehors
312. B **aya katbiHa** (*dicte*) au sein du département
vas-y écris la
313. C sein **kifach tankteb** /
comment ça s'écrit
314. D s- e- i- n- e
315. C i- n- e /
316. A e- i- n
317. C e- i- n- e
318. B non **ma kanech e fi tali** (6 sec.)
il n'y a pas de (e) à la fin
319. C
Hada ma kane /
c'est tout /
320. A **naquadrou nzidou** au sein du département et même en dehors
on peut ajouter
321. B en dehors **machi** obligé **bach naHadrou** français XXXXX
on n'est pas (obligé) de parler (français)
322. A c'est pas obligé ~ même **Hna** c'est pas obligé ~ c'est pour améliorer
ici
323. B **âoued katbi tahtHa** qu'est-ce que vous devez faire pour améliorer votre niveau
écris encore en dessous
(4 sec.)
324. C dehors **kifach tanktab** /
comment ça s'écrit /
325. B d- e- h- o- r- s
326. C r-s
327. D s
328. C **âoued**
quoi d'autre
329. B qu'est-ce que vous devez faire pour améliorer votre niveau ~~ communicatif
330. A communication /
331. B oui
332. D **âmartouHa** b'est-ce que: ~~ pensez-vous:
évitons de mettre toujours (est-ce que)
333. ? XXXXX

334. A quels sont
335. D quelle est la solution
336. A quels sont les:: quels sont les:: ~ quels sont les solutions que::
337. B les moyens
338. A que vous jugez utiles pour améliorer ~ le niveau
339. D des études
340. A communicatif
341. B ça y est **bazaf**
ça suffit
342. A des étudiants
343. ? XXXXXXX
344. C (*rédige*) quels sont /
345. D les solutions
346. A (*dicte*) quelles sont les solutions que ~~~ que vous jugez
347. C (*rédige*) que /
348. A (*dicte*) vous jugez
349. C (*rédige*) jugez
350. A (*dicte*) ju:gez utile
351. B utilisé **wala** utile /
ou bien
352. A utile
353. D essentiel
354. A quelles sont les solutions que vous jugez utiles
355. B **machi Hakak tanktab** utile
ça ne s'écrit pas comme ça
356. A utile deux l e
357. B **Ri e tbanli**
seulement (e) je crois
358. ? XXXXX
359. A (*dicte*) que vous jugez utiles pour améliorer
360. B le niveau

361. A afin d'améliorer
362. B pour **wala** afin **Ri kif kif** ~
(pour) ou bien (afin) c'est pareil
(dicte) pour améliorer le niveau communicatif de l'étudiant
363. C (rédige) pour améliorer
364. B (dicte) le niveau
365. C (rédige) le niveau /
366. A (dicte) communicatif
367. C (rédige) de /
368. B (dicte) l'étudiant
369. A (dicte) de l'étudiant
370. B d'étudiant d'étudiant
371. A **wala** des étudiants **wala** de l'étudiant /
soit *soit*
372. B d'étudiant ça va
373. A **ma taquadrich diri** d'étudiants
tu ne peux pas mettre
374. ? XXXXXXXXX
375. A d'étudiants **ma kanche** d'étudiants ~ de l'étudiant **wala** des étudiants **khaïri**
(d'étudiants) c'est pas possible (d'étudiants) ~ (de l'étudiant) ou bien (des étudiants) choisis
376. B des étudiants (4 sec.)
377. C ça y est /
378. B **naHadrou âla Hadouk** les boums ~ **li goutlek âliHoum** ~ est-ce que vous
on parle des (boums) ~ dont je t'avais parlé
avez déjà participé ~ XXXX (5 sec.) les excursions **ou hadouk** XXXXX
et les autres XXXXX
379. A on a fait le côté enseignement le côté:: des branches ~ le côté de: la cité
380. B social
381. A ça y est
382. C transport
383. A transport / **ana khatini** transport
moi je ne suis pas concerné par le (transport)
384. ? XXXXXXXX

385. A ça y est on a tout fait
386. ? XXXXXXXX (5 sec.)
387. A qu'est-ce que vous préférez la vie universitaire ou la vie secondaire / **Hada ettali**
dernière question
388. C en fin de compte en fin de compte ~ est-ce que vous préférez la vie universitaire ou la vie
389. D déjà **ach t'préféré** /
qu'est-ce que tu (préfères) /
390. C moi j'ai préféré la vie de lycée ~ ça y est ~ **ana n'préféré** la vie de lycée
moi je (préfère)
391. A pourquoi /
392. B **ta anaya**
moi aussi
393. C elle est plus simple elle est plus simple
394. D la vie universitaire elle est compliquée
395. ? XXXXXXXXXX
396. B très compliquée ~ la résidence **ou zid fiHa swalah wahdoukhine**
et puis il y a d'autres choses
397. C la responsabilité ah: la responsabilité **ma dertouHache**
vous n'en avez pas parlé
398. B la liberté **machi mliha /**
vous ne voulez pas en parler /
399. A **goulthalkoum goubil**
je vous l'ai dit tout à l'heure
400. C **wana goulthalkoum** la liberté ~ la liberté **ou mor** la liberté **dji** la responsabilité
moi je vous ai dit (la liberté) ~ (la liberté) et après (la liberté) vient (la responsabilité)
401. D est-ce que ~ on sent qu'on a des responsables à la vie
402. A pensez-vous que vous êtes devenu autonome
403. ? XXXXXXXX (4 sec.)
404. A est-ce que (*rire*)
405. B est-ce que vous sentez la responsabilité
406. A **la** ~ c'est le côté famille le côté: euh:: est-ce que vous êtes devenu autonome
non
407. D est-ce que c'est simple d'être responsable
408. C on entend beaucoup le mot liberté et le mot responsabilité

409. D **choufi** ~ est-ce que la responsabilité est facile
regarde
410. C **la** on entend beaucoup le mot liberté et le mot responsabilité dans l'université ~
non
est-ce que c'est difficile d'être::
411. B responsable ou bien libre
412. C libre et responsable
413. A non::
414. ? XXXXXX
415. A responsable on est d'accord mais pas libre
416. D moi je suis libre (*rire*) XXXXXXX **enti** responsable / (*rire*)
toi tu es
417. C normalement libre et responsable ~ avant tout responsable (5 sec.)
418. A pensez-vous que vous êtes devenu autonome
419. C pensez-vous /
420. A est-ce que vous
421. C est-ce que vous sentez que: vous êtes un::
422. A est-ce que vous êtes devenu autonome
423. B **cha Hiya** / devenu /
quoi
424. A autonome
425. B **saha**
d'accord
426. A tu sais ce que c'est /
427. B oui
428. A (*dicte*) êtes s (4 sec.) autonome
429. B h ~ h-o ~ **cha ktebti** /
qu'est-ce que tu as écrits /
430. A **ma kanch h**
il n'y a pas de (h)
431. D autonome
432. A auto
433. C ah:

434. D **cha kounti Radi takatbi** /
qu'est-ce que tu allais écrire /
435. C autre homme
436. D **machi** autre homme ~ autonome ~ a-u-t
c'est pas
437. A AUTONOME
438. C c'est quoi autonome / ~ c'est quoi autonome /
439. D un autonome ~ devenu autonome
440. C ah: auto a-u
441. D a-u-t-o
442. B **machi h**
il n'y a pas de (h)
443. A est-ce que c'est un fardeau ~ ~ **âyit**
je suis fatigué
444. ? XXXXX
445. D **choufi** ~ que vous pensez à la à la vie universitaire en général ~ **ou** ça y est
regarde *et*
446. A vous préférez la vie universitaire ou la vie secondaire **ou** ça y est
et
447. D à partir ~ à partir de: ~ à partir de votre expérience
448. C expérience
449. D de cette année
450. C personnelle
451. D de cette année
452. A personnelle
453. D de cette année première année
454. B **hadja baïna** (4 sec.)
c'est évident
455. C en votre expérience est-ce que
456. D vous voulez préférer ~ parce que **ma tnejmiche diri** est-ce que ~ vous voulez
tu ne peux pas mettre
préférer euh:: (*dicte*) à partir ~ à partir
457. A (*dicte*) de votre expérience personnelle
458. B **ki tgoul** votre expérience **baïna bali** personnelle
quand tu dis (votre expérience) ça sous-entend (personnelle)

459. A (dicte) expérience personnelle deux l e
460. D voyez-vous que::
461. B deux l
462. D expérience UNE expérience
463. B deux l
464. ? XXXXXX
465. A à partir de votre expérience personnelle
466. C qu'est-ce que vous préférez
467. A que préférez-vous ~~~ que préférez-vous
468. B la vie scolaire ou bien la vie universitaire
469. A **la**
non
470. B que vous préférez être un lycéen ou bien un étudiant universitaire
471. A **la** ~ euh:: ~ à partir de votre expérience personnelle que préférez-vous euh:: la
non
vie euh::
472. C secondaire
473. D à la vie universitaire
474. A les études
475. D les études /
476. A oui
477. B les études secondaires ou bien les études universitaires
478. A (dicte) secondaires ou universitaires
479. B **diri** en général que vous pensez:: à l'université
mets
480. A ça y est
481. D attends attends l'université **darna** est-ce que:: elle fait:: le but **ntaâna** est-ce qu'il
on a mis *notre (but)*
euh: est-ce que **thaquaquana**
(est-ce qu') il s'est réalisé
482. A à l'université /
483. D oui

484. ? XXXXXXXX
485. D **el oumniya ntaâna ~ elli nhaoussou âliHa** depuis **zaâma: ~ el oumniya elli**
notre souhait ~ ce que l'on recherchait (depuis) c'est-à-dire: ~ l'objectif que
kouna nhaoussou âliHa
l'on voulait atteindre
486. C **el oumniya /**
le souhait
487. D **eh**
oui
488. C **cha Hiya el oumniya /**
c'est quoi el oumniya /
489. A le but
490. B le rêve ~ est-ce que vous avez réalisé votre rêve /
491. A **mazal ma kamaltiche**
tu n'as pas encore terminé
492. B **hata tkamli** la licence **ntaâk wa Hadri âla** le rêve **ntaâk ~ ki takhedmi** (4 sec.)
termine d'abord ta (licence) ensuite tu parleras de ton (rêve) ~ tu travailleras
 ça y est /
493. D une question la dernière à la fin euh::
494. B **tbanli** ça y est
je pense que (ça y est)
495. D question générale
496. A est-ce que vous avez pu vous adapter à ce nouveau régime
497. C **cha Houwa /**
quoi /
498. A à ce nouveau régime ~ est-ce que
499. C est-ce que /
500. A est-ce que vous avez pu vous adapter à ce nouveau régime
501. C **dkhaltouHa Ri** est-ce que est-ce que
vous mettez toujours
502. A c'est des questions ~ ça peut pas être autrement
503. B c'est un questionnaire
504. A (*dicte*) est-ce que vous avez pu vous adapter
505. C (*rédige*) vous avez

506. A (dicte) pu vous adapter ~ vous adapter (4 sec.)
507. C (rédige) vous adapter ~ deux p t
508. A (dicte) vous adapter
509. C (rédige) pu vous adapter t- e- z
510. A (dicte) vous adapter à ce nouveau régime
511. C (rédige) à ce nouveau régime
512. A (dicte) ré-gime
513. B **aya** ça y est ~~~ ça suffit
allez
514. A **krayna dork**
lis nous maintenant
515. C est-ce que vous avez choisi votre branche préférée [...] (*relie le questionnaire élaboré*)

Résumé:

La présente étude s'inscrit dans le champ de l'analyse des interactions verbales en contexte scolaire. Elle a pour objet deux situations d'interaction orales qui se sont déroulées en classe de français langue étrangère avec des apprenants algériens : un débat et une tâche de rédaction collaborative d'un questionnaire (coopération à visée fonctionnelle). L'objectif est de décrire la dynamique interactionnelle qui se développe dans ces activités et d'évaluer leur potentiel acquisitionnel ; ce dernier étant défini comme l'ensemble des comportements communicatifs ou événements interactionnels particulièrement prometteurs pour l'acquisition. A cet effet, les travaux qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues, constituent une référence théorique de base. L'analyse est menée grâce à une approche qualitative où dominant la description méthodique et l'interprétation des conduites des interactants. Elle s'appuie sur le plan méthodologique, sur les principes de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Enfin, cette recherche, inscrite dans une perspective didactique, a pour but de mieux comprendre le fonctionnement interactionnel des activités communicatives orales de la classe de langue, et de cerner les schémas interactionnels favorables à l'apprentissage. Cela pourrait constituer un éclairage pour concevoir des activités didactiques plus pertinentes, et optimiser leur mise en œuvre.

Mots clés: didactique du français langue étrangère, acquisition d'une langue étrangère, compétence communicative, activités communicatives orales, dynamique interactionnelle, potentiel acquisitionnel.

ملخص:

تندرج هذه الدراسة في إطار تحليل التفاعلات اللفظية في السياق المدرسي. ويشمل موضوعها حالتها تفاعل شفهي حدثا بين متعلمين جزائريين في قسم من أقسام اللغة الفرنسية لغة أجنبية. وتتمثل الحالتان التفاعليتان في نقاش وعمل تحريري جماعي (التعاون لغاية وظيفية). والهدف من هذا هو وصف الدينامية التفاعلية التي تحدث في مثل هذه الأنشطة وتقويم إمكاناتها في اكتساب اللغة الذي يعرف بأنه مجموع السلوكيات التواصلية أو الأحداث التواصلية الممكنة من الاكتساب اللغوي بشكل خاص. لهذا، شكّلت الدراسات التي تندرج في إطار المقاربة التفاعلية لاكتساب اللغات مرجعية نظرية مركزية. ولقد اعتمدنا في هذا التحليل على مقاربة نوعية حيث أخذ الوصف المنهجي وتفسير سلوكيات المتفاعلين حيزا كبيرا. وهي بهذا تركز في مستواها المنهجي على مبادئ التحليل التواصلية كما حدّدته الاثنوميتدولوجيا. ويمكن الإشارة في الأخير إلى أن هذا البحث المنبني على منظور تعليمي يهدف إلى فهم الاشتغال التفاعلي للأنشطة التواصلية الشفوي في قسم اللغة وتحديد الخطاطات التعليمية الأكثر ملاءمة وجعل استعمالها على الوجه الأمثل.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة الفرنسية، إكتساب لغة أجنبية، قدرة تواصلية، أنشطة التواصل الشفوي، الدينامية التفاعلية، إمكانات الإكتساب.

Abstract :

The present study is interested in the verbal interaction analysis in the school context. Two oral interaction situations, that took place in French as a Foreign Language class with Algerian learners, were under focus: a debate and a questionnaire collaborative editing task (cooperation with a functional intention). The aim is to describe the interactional dynamics that grows in such activities, and to evaluate their acquisition potential, with this latter defined as the sum of communicative behavior or interactional events that are particularly fostering acquisition. The theory underlying this research draws on works that use the interaction approach for language acquisition. The analysis is undertaken through a qualitative approach where methodical description and interlocutors conduct interpretations dominate. For the methodology, it calls on the conversational analysis principle inspired from ethnomethodology. Finally, this research, with a didactic perspective, aims at better understanding the interactional functions of the oral communicative activities in a language classroom, and defines the interactional designs most favorable to learning. This may constitute a help to conceive more relevant didactic activities and optimize their realization.

Key words : teaching french as foreign language, second language acquisition, communicative competence, oral communicative activities, interactional dynamics, acquisition potential.