Agir enseignant et " naturel " didactique en situation hétéroglotte : études d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda

Ludmila Kozlova Zlakomanova

▶ **To cite this version:**

Ludmila Kozlova Zlakomanova. Agir enseignant et " naturel " didactique en situation hétéroglotte : études d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda. Linguistique. Université Lumière - Lyon II, 2009. Français. NNT : 2009LYO20030 . tel-01543941

HAL Id: tel-01543941

https://theses.hal.science/tel-01543941v1

Submitted on 21 Jun 2017

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.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale : Lettres, langues, linguistique, arts

Équipe de recherche : Interactions, corpus, apprentissage, représentations

Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte

Étude d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda

par Ludmilla KOZLOVA

thèse de doctorat en Sciences du langage

sous la direction de Robert BOUCHARD

présentée et soutenue publiquement le 17 juin 2009

Membres du jury :

Robert BOUCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2

Jean-Pierre CUQ, Professeur des universités, Université Aix-Marseille 3

Jean-Emmanuel LE BRAY, Professeur des universités, Université Grenoble 3

Jean-Charles POCHARD, Professeur des universités, Université Lyon 2

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « **Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification** » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Introduction générale

Préambule

Enoncé du problème

L'enseignement/apprentissage des langues se déroule dans un environnement socio-économico-politique qui l'influence. Actuellement, il se passe la migration des termes du monde du travail vers l'éducation: tels *tâche, compétence, objectif, gestion de la classe, contrat*, etc.[1] La conception du langage se construit ainsi autour de *la perspective actionnelle.*[2] Il s'en suit donc que « la classe de langue, contexte social et culturel particulier, n'est pas seulement traversée par des discours, mais aussi par des actions (langagières ou pas) ». On *co-agit* avec la langue, lors d'un processus d'enseignement/apprentissage, en procédant aux ajustements culturels nécessaires.[3] Il convient alors de « se pencher sur le professeur non pas seulement pour le considérer comme le « producteur d'un discours » ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions qui ont leur format et leur finalité destinée à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre.[4]

But de la recherche

Dans ce contexte, le but de notre recherche est de vérifier des origines possibles des difficultés de réception (ou de compréhension)[5] et d'expression des étudiants russes de deuxième – et en partie de troisième – année de la faculté de langues de l'université pédagogique ayant le français comme leur première langue, en procédant par une analyse

---

[1]RICHER J.-J., « *Le Cadre européen*, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, Paris, Clé International, n° 359, septembre-octobre 2008, p.38.

[2]*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier. Consultable à : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf

[3]Voir la note 1.

[4]RIVIERE V., «Aujourd'hui nous allons travailler sur… »: quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », dans: *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, Paris, Clé International, juillet 2005, p.p. 96-97.

[5]L'activité de « réception » ne doit pas être confondue avec « compréhension du texte » qui ne fait appel qu'à des stratégies cognitives et vise à faire repérer « les idées essentielles » indépendamment d'un objectif de lecture. Les activités de réception sont toujours orientées par un objectif: il ne s'agit pas de lire/écouter *à propos de* mais *pour*, afin de sélectionner les informations utiles pour l'accomplissement de la tâche dans une logique de pertinence.

comparative de leur parole avec des échantillons de deux types caractérisant la parole des locuteurs russes enregistrés dans un milieu acquisitionnel homoglotte[6] (en France). Il est à proposer des solutions visant l'optimisation de l'appropriation du FLE par des apprenants russophones. Cette recherche est censée promouvoir la langue et culture françaises.

Notre travail se divise en trois grandes parties: *la première* porte sur la situation linguistique, en général, et l'enseignement/apprentissage du FLE en particulier en Russie; *la deuxième* concerne, d'une part, le cadrage théorique des caractéristiques de l'oral en français et du discours-en-interaction en particulier, et d'autre part, elle est centrée spécialement sur les polylogues pédagogiques et le rôle plurifonctionnel de l'enseignant dans l'apprentissage guidé de l'oral en français au sein des universités pédagogiques; *la troisième partie* s'ancrera sur l'analyse des corpus enregistrés dans une salle d'études ou en dehors de celle-ci, en milieux hétéro- ou homoglotte, et développera l'interprétation des résultats obtenus ainsi que les perspectives à venir. Dans les *Annexes*, on trouvera les transcriptions de tous nos corpus analysés et les documents indispensables.

Agir enseignant et « naturel » didactique

Nous allons donc tenter de réaliser une étude approfondie de **l'agir** de l'enseignant de FLE en Russie, de son rôle plurifonctionnel dans le processus d'enseignement/apprentissage et de formation de futurs professeurs de FLE.

Le niveau de maîtrise par les promus de l'université pédagogique de la langue étrangère - sous ses formes écrite et orale - doit être très élevé. Il s'agit d'acquérir un ensemble performant et fiable de savoirs théoriques et de savoir-faire, afin de les transmettre à leurs futurs apprenants (les compétences communicative, professionnelle et didactico-pédagogique).

L'enseignant de langue étrangère peut ainsi être considéré comme un spécialiste universel dans son domaine: l'expression orale et écrite d'un bon niveau, le travail avec des textes littéraires et documentaires, l'exploitation des savoirs historiques et culturels, le recours aux moyens du théâtre et de la vidéo, d'une part, ainsi que la distribution des savoirs instrumentaux efficaces (grammaire, orthographe, vocabulaire, etc.), d'autre part. Les futurs

[6]Pour la notion, voir ci-dessous.

enseignants de FLE se trouvant dans une situation exolingue, ont à prêter une attention particulière à des formes typiques à la langue étudiée, afin de réussir à s'exprimer spontanément et *naturellement*. Il faut donc enseigner aux futurs professeurs de FLE la parole authentique qui n'a rien à voir avec la parole écrite sonorisée. Ce serait réalisable, à notre avis, si on créait en cours des conditions proches de celles d'une communication réelle et si on stimulait le réemploi d'un matériel langagier à assimiler dans diverses situations langagières.

La perspective actionnelle actuellement adoptée soutient des approches actives de l'enseignement dans lesquelles les apprenants se sentent impliqués et utilisent la langue cible et où les activités de classe sont réalistes ou vraisemblables.

Dans ce contexte, nous parlerons ici du *naturel didactique*.[7] C'est un style d'enseignement caractérisé par une alternance régulière entre deux macro-types d'interventions (interventions didactiques, interventions visant à maintenir le lien interactionnel) dont le discours de l'enseignant est une des figures possibles. Il s'agit d'avoir des relations adaptées au cadre institutionnel et permettant de *vrais* échanges à un niveau de distance régulée, notamment par le biais d'une improvisation spontanée dans le cadre du sujet. *Catherine Carlo* - dans son article *« « Le Naturel didactique ». Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné »*[8] se basant sur des corpus recueillis dans un milieu universitaire homoglotte - a proposé de faire un rapport entre motivation des apprenants à suivre un cours de FLE et modes d'exposition des données langagières mises en œuvre par des enseignants expérimentés et présentant certains éléments saillants.

Le substantif « didactique » (grec *didactikos*, de *didaskein* « enseigner ») dénomme une théorie et une méthode d'enseignement.[9] A son tour, le terme *enseignement* peut être interprété comme « action, art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève».[10] L'enseignement est donc un processus se réalisant par l'intermédiaire de l'*action* (d'une série cohérente d'actions) par le sujet qui est l'enseignant. Ce dernier **agit** dans le cadre d'un contrat didactique, c'est-à-dire en accord et dans l'intérêt de ses apprenants, *en réajustant* en permanence sa manière d'agir en fonction de leurs besoins, leurs particularités et leurs intérêts, pour susciter et maintenir leur motivation d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant *inter-agit* avec ses apprenants, en gardant son droit (et devoir) de décider du

[7]CARLO C., « « Le Naturel didactique ». Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné », dans: *Le Français dans le monde. Les interactions en classe de langue*, juillet 2005, p.p.105-113.

[8]Idem.

[9]*Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Le Robert, 2007, p.733.

[10]*Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.881.

déroulement des activités pré-planifiées, en aménageant des passages logiques entre les activités (*smooth*). L'enseignant apparaît ainsi comme une figure clé dans l'organisation et le maintient de toute activité pédagogique. Son but principal est de modifier les comportements et les compétences de ses étudiants, en passant pour cela par un certain nombre de moyens. L'enseignant *fait accomplir* aux autres *des actions* de langage ou d'apprentissage. Il s'agit de « manipuler la communication » en langue étrangère « en vue de maximiser les processus acquisitionnels » des apprenants.[11]

L'approche méthodologique actionnelle dans l'enseignement des langues.

Au cœur du titre de notre travail se trouve le terme ***agir*** qui joue un rôle crucial dans des théories didactiques modernes.

Le verbe « agir » (lat. *agere*) signifie « s'exprimer par des actes, intervenir en passant à l'action». En littérature ou en didactique, il a une acception de « faire agir, animer ». A son tour, « faire agir » veut dire *produire un effet sensible, exercer une action, une influence réelle*.[12]

Des verbes substantivés ont la vertu de garder toutes les caractéristiques verbales, mais sous une forme encore plus intense. Nous dirons ainsi que ***l'agir*** signifie « une expression par des actes, l'action elle-même », « la production d'un effet, d'une influence sur l'autrui », « l'incitation à une action, l'organisation de celle-ci ». Il s'agit par conséquent d'une action bilatérale: l'un produit un effet sur l'autre (ou les autres), l'(es) influence, l'(es) entraîne dans une action, en se rajustant constamment en fonction des « feed-back » reçus de ce (ces) dernier(s).

Des éléments centraux du réseau conceptuel de **l'agir** sont les notions d'*activité*, d'*action*, de *typification*, de *planification*, et d'*intention*.[13]

A ce jour-ci, on ne dispose pas d'une théorie unifiée de l'agir humain, mais de « théories de l'action » multiples, adaptées à telle ou telle discipline.

---

[11]BANGE P., « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », dans: *AILE* n°1, 1992, Paris, Encrages, p.62.

[12]*Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.49.

[13]FILLIETAZ L., « Mise en discours de l'agir et formation des enseignant. Quelques réflexions issues des théories de l'action », dans: *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, juillet 2005, p.p.20-31.

Aujourd'hui, le fait que l'appropriation de la parole étrangère se fait en *inter-action*, à travers la *co-construction* du discours, est indiscutable, qu'il s'agisse d'un apprentissage organisé ou d'une acquisition naturelle.

Or il s'agit de mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche les méthodes que l'on considère les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social.[14]

Un outil méthodologique matérialisant les conceptions de *la perspective actionnelle* et de *la compétence à communiquer langagièrement* est *la tâche*[15]. C'est une catégorie large, pertinente aussi bien pour décrire les usages sociaux des langues que l'organisation de leur enseignement. Ce terme est systématiquement associé à *activités* (d'interaction, de réception, de production, etc.), c'est-à-dire à des formes de la communication verbale. Il importe de ne pas dissocier le complexe *tâches/activités-stratégies-textes* pour organiser la classe de langue, puisque toute tâche y implique des stratégies pour traiter les textes.

Au sens large, *tâche* comporte un sens de *devoir faire*, qui ne comporte pas le terme *activité.* Dans l'enseignement par tâches, le terme tâche est utilisé comme une unité minimale d'analyse au niveau des objectifs (syllabus), à celui des activités d'enseignement (méthodologie) et à celui de l'évaluation. À ces trois niveaux, *tâche* renvoie au fait que les objectifs fixés pour un cours de langue étrangère sont, d'abord et avant tout, dérivés d'une analyse des raisons qui conduisent à étudier une langue (*tâche cible*); les apprenants acquièrent la compétence à réaliser les *tâches cibles* si on leur demande (et on les motive) à s'essayer à les réaliser effectivement (elles ou des tâches similaires, dites alors *tâches pédagogiques*). [16]

Une tâche est un ensemble d'actions réalistes qui donnent lieu à une production langagière « non scolaire ».[17] La tâche est une activité cohérente et organisée, ce qui permet d'assurer un repérage efficace, si par repérage on entend la perception et la compréhension des écarts dans L2, ou entre L1 et L2, ou entre ce qui a été produit et ce qui était attendu. Elle est interactive ou pas, mais elle inclut la gestion du sens en lien avec le monde réel, avec un objectif défini, et le résultat pragmatique obtenu prime sur la performance langagière . Pour que la réalisation de tâches fasse véritablement sens dans le contexte scolaire, *J.-C. Beacco* propose

[14]Cf. BEACCO J.-C., « Tâches ou compétences? », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, mai-juin 2008, p.p.33-35.

[15]*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier. Consultable à : http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf

[16]Idem, p.34.

[17] ELLIS R., *Task based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003, p.3.

d'adopter la pédagogie du projet (une méthode éducative des années 1980) dont la finalité est de faire réaliser collectivement et effectivement un produit qui n'est pas nécessairement langagier, sans fragmenter la langue en grammaire, vocabulaire, prononciation, etc. Les apprenants sont ainsi amenés à travailler en semi-autonomie et à définir *de facto* leurs objectifs et leurs besoins. La priorité est accordée au produit et non aux acquis langagiers. L'approche actionnelle de l'enseignement des langues amène donc à suspendre toute considération systématique de niveau (de maîtrise de compétence).

A un niveau plus concret, résumons qu'afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de langue doivent s'impliquer dans des *activités langagières* communicatives. Il s'agit de l'enseignement par *compétences* orienté vers les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (le CECR) analyse la compétence à communiquer langagièrement en trois composantes dites compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique; celles-ci sont mises en jeu dans la réalisation d'activités langagières dites de réception (compréhension orale/compréhension écrite), de production (production orale/production écrite), d'interaction et de médiation.

Or l'approche actionnelle insère l'aspect langagier dans un ensemble plus large: elle considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Le modèle de langue étrangère enseignée s'insère dans un **agir** s'imposant comme objectif final. Délaissant l'idée classique de progression, on subordonne dorénavant les contenus langagiers à la nécessité programmatique imposée par « l'acte de parole » à réaliser.[18] Ainsi, on ne vise guère à développer chez l'apprenant une relation à la langue, mais une relation à l'autre, ce partenaire indispensable à la construction de la langue comme outil de l'action commune.

L'approche méthodologique actuelle considérant l'acte de langage comme une sorte d'action, d'influence verbale et non verbale sur l'(les) interlocuteur(s) dans des buts précises nous intéresse du point de vue de la formation professionnelle des enseignants de FLE. Il s'agit d'analyser une *action formative*.

Le discours pédagogique est en fait un discours *polyphonique* au cours duquel les participants exécutent d'abord leur rôle de « communicant didactique » induit par leur position

[18]BOYON J., « Entre FOS et français général », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, 2008, p.p.36-38.

institutionnelle. L'énonciateur-enseignant et les énonciateurs-apprenants accomplissent leurs tâches communicatives liées au rôle institutionnel et produisent des énoncés dont ils ne sont pas auteurs. Simultanément, ils produisent des paroles qui portent des marques personnelles et qui renvoient à leurs interrelations. Dans les polylogues pédagogiques analysés dans le présent travail, le respect mutuel se construit conjointement avec l'activation d'un principe de coopération dans l'accomplissement de la tâche.

La classe de langue est un lieu didactique où l'enseignant fait de son mieux pour créer des conditions favorables permettant aux apprenants d'exprimer leur subjectivité, leurs opinions, de parler de leur vécu. A part des facteurs purement objectifs (un niveau insuffisant des savoirs et de savoir-faire langagiers), c'est une hiérarchisation assez marquée des relations « enseignant-apprenant(s) » qui peut plus ou moins freiner ces efforts de l'enseignant. Quoique lors des contacts de ce dernier et de ses étudiants, les deux parties évoluent mutuellement, chacune à sa façon, ce qui s'avère finalement utile pour tous.

Les spécialistes de l'enseignement des langues (*F. Cicurel, D. Véronique*) s'orientant vers le concept d'*action,* distinguent la « tâche prescrite » et « l'activité réalisée » et portent une attention centrale à l'exercice effectif.

L'habileté de l'enseignant à rendre motivant tous les exercices et tous ses moyens d'enseignement, sert à former chez ses étudiants une réaction générale positive (l'intérêt, la compréhension mutuelle) concernant le processus d'apprentissage. La communication étant un événement dynamique, il ne suffit pas que l'enseignant délimite les situations de base, les techniques, il est indispensable également que chaque apprenant *soit motivé* de construire par son intelligence et sa liberté.

L'impératif: introduire une approche naturelle dans le processus de l'apprentissage guidé

La relation natif-alloglotte en milieu social est certes aussi une relation dissymétrique. Mais elle ne comporte pas cette caractéristique naturellement pédagogique qu'on trouve, par exemple, entre mère et enfant. Elle est seulement communicative. Le guidance s'exerce donc en premier lieu au niveau de l'intercompréhension. Sauf s'il est question d'un contrat spécial, explicite ou tacite[19], et, à plus forte raison, institutionnalisé.

[19]PY B., « Les Stratégies d'acquisition en situation d'interaction », dans: Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990, p.p.81-88.

Tout ***contrat*** sous-entend une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres personnes à faire ou à ne pas faire quelque chose (article 1101 du Code civil); c'est une traduction juridique de la liberté du vouloir, l'expression de l'accord de deux volontés qui se reconnaissent et se respectent mutuellement.[20]

Toute situation pédagogique implique un contrat implicite ou explicite. En effet, l'aide à l'apprentissage se développe en général sur une base d'aide à l'intercompréhension et l'aide à la compréhension s'effectue souvent dans le cadre interactif d'un contrat didactique. Ce dernier a lieu, lorsqu'une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possible chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite.[21] Au sens de *Brousseau (1998)*, le contrat didactique est compris comme un système d'attentes entre le professeur et les élèves; il se fonde sur un ensemble d'habitudes d'action qui lui donne sa dimension pérenne. Néanmoins, le contrat recèle une part négociable, en partie fonction du milieu, qui fait qu'il ne peut se définir complètement *a priori*.[22]

On appelle aussi contrat didactique le contrat implicite qui lie en situation naturelle le natif et le non-natif désireux d'apprendre la langue en question.[23]

P. Bange[24] affirme que *l'engagement dans l'apprentissage n'a rien de naturel ni de spontané chez un non-natif*. L'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif. Il faut ainsi bien distinguer entre les deux rôles: celui de locuteur non-natif et celui d'apprenant, même si ces deux rôles sont assumés par la même personne et si la distinction n'est pas toujours claire et si elle est instable. En tout cas, ce choix d'apprendre ne peut que laisser des traces dans l'interaction et le discours collectif élaboré par les deux partenaires.

---

[20]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Clé International, 2003, p.p.54-55.

[21]DE PIETRO J. F., MATTHEY M. et PY B., « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans: Weil D. & Fugier H. (dir.), *Actes du Troisième Colloques Régional de Linguistique,* Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 1989, p.p.99-124.

[22]MARLOT C., « Rendre lisible le dessin d'observation: un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* n°44, juillet 2008, p.125.

[23]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…,* op. cité, p.55.

[24]BANGE P., « À propos de la communication et de l'apprentissage… », op. cité, p.p.53-85.

La communication est *un échange rituel*. Toutes les compétences mises en jeu (verbales, non-verbales, psychologiques, culturelles) obéissent à des rituels qui cadrent les formes d'interaction.

Les enseignants de FLE en Russie partagent avec leurs apprenants la même langue maternelle et la même culture; en même temps, ils sont insérés dans un système éducatif, social et culturel non français. La « culture » du FLE devient un objet d'enseignement parmi tant d'autres, simplement susceptible d'être étiqueté et noté en tant que tel (« langue et civilisation »). Les apprenants russes évoluent dans un système de pratique et de pensée leur étant familier mais différent de celui où ils doivent apprendre à vivre.

Dans le contexte de langue seconde, le non-natif fréquentant une école française se trouve socialisé dans la culture et une communauté de pratique françaises (ou, plus exactement, dans une certaine réalité socioculturelle de la France). L'utilisation de la L2 dans un contexte de langue seconde sert *réellement à prendre part* aux activités de la communauté des locuteurs de cette langue, à en devenir membre. Dans un contexte de langue étrangère par contre, le cadre de participation dans la L2 est autre: même les activités les plus impliquantes, par lesquelles les apprenants poursuivent des visées communicatives dans la L2, relèvent toujours du « faire semblant » d'avoir besoin de communiquer. *La classe de langue étrangère est toute entière un « faire semblant » continu, un « faire la démonstration » en vue d' « une communication réelle » qui ne deviendra telle que lorsqu'il sera nécessaire d'utiliser la L2 pour réaliser des objectifs extralinguistiques*.[25]

Sur le plan strictement linguistique, les usages de la langue étrangère en classe et de la langue seconde sont décontextualisés, au regard des usages dans des contextes « naturels », c'est-à-dire extérieurs à la classe. Alors que dans le contexte d'apprentissage de langue seconde, les cours dans et sur la L2 peuvent transmettre, indirectement et souvent à l'insu des participants, des notions complexes sur la culture de ses locuteurs, il en va autrement dans les contextes où la langue objet du contrat didactique est autre que celle de la communauté environnante.

Dans les classes de langue où ***l'approche naturelle*** est mise en œuvre, c'est bien toujours un enseignant qui guide ses étudiants, mais de sorte qu'ils gardent toujours leur propre initiative et qu'ils se sentent personnellement impliqués dans le processus d'apprentissage.[26] *L'implication* est un processus qui se passe quand le *sujet/apprenant* se rapproche du

[25]PALLOTTI G., « La Classe dans une perspective écologique de l'acquisition », dans: *AILE*, juillet 2002, p.185.
[26]Voir, par exemple, PALLOTTI G., « La Classe dans une perspective…», op. cité, p.181.

sujet/personne.[27] L'implication est *généralement* basée sur des activités naturelles propres à la classe de langue et non pas sur un apport sophistiqué des situations étrangères à une ambiance authentique d'apprentissage. Ceci résume notre concept du ***naturel didactique***.

Objectif général de la recherche

Pour nous, il s'agit de rechercher un naturel didactique « russe » spécifique d'une situation exolingue, bilingue, hétéroglotte et s'opposant, par exemple, à celle du type endolingue, monolingue, homoglotte de *Catherine Carlo*.[28]

L'objectif général de notre travail consiste non seulement à identifier les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants de deuxième année de FLE de l'université pédagogique russe, mais aussi d'établir des liens existant entre ces difficultés et le cadre institutionnel, de mettre en relief la personnalité de l'enseignant étant, à certaines conditions, en mesure d'optimiser le processus d'apprentissage.

Nous avons tenté de faire une étude comparative de l'oral « institutionnalisé » dans un milieu hétéroglotte et celui situé en dehors d'une situation d'apprentissage organisé dans un milieu homoglotte.

Contexte de la recherche

Les communications exolingue, endolingue et bilingue. Les milieux d'acquisition hétéro- et homoglotte

Nous nous sentons dans l'obligation de définir certains termes de base cités ci-dessus.

La notion de *la communication exolingue* renvoie initialement[29] à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs, par

[27]Voir LAUGA-HAMID M. C., « L'Implication du sujet dans son apprentissage », in *Variation et rituels en classe de langue*, LAL, Paris, Crédif-Hatier, p.p.59-68.

[28]PALLOTTI G., « La Classe dans une perspective…», op. cité, p.181.

[29]Voir: PORQUIER R., « L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives », dans: *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, n°25, 1977, p.p.23-43; PORQUIER R., « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans: Py B. (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère*, III, Université Paris-VIII et Université de Neuchâtel, 1984, p.p.12-48.

opposition à *la communication endolingue*,[30] qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs.[31]

La notion de *communication exolingue* réfère non seulement à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est langue étrangère, ou non maternelle, mais également à la façon dont un locuteur natif communique, dans sa propre langue maternelle, avec un interlocuteur non natif (de la même langue) et donc la façon dont communiquent entre eux des locuteurs ne disposant pas d'une langue maternelle commune. Ce type de communication implique adaptation réciproque et coopération.[32] La communication exolingue est la façon dont s'effectue et se conduit de façon duelle la communication en pareil cas. Cette conception a été élargie aux situations impliquant des inégalités, des disparités ou des asymétries, quant aux moyens langagiers, entre les participants, y compris dans le cas où ceux-ci auraient une langue maternelle commune, comme lors d'échanges entre expert et non-expert d'un domaine quelconque.[33] Cela implique également de prendre en compte la dimension *bilingue* de ces situations, en particulier lorsque les partenaires partagent, de façon le plus souvent inégale (mais éventuellement égale) une compétence bilingue (ou plurilingue) mise en œuvre dans l'interaction. *J.-Fr. De Pietro* oppose la *conversation exolingue* à la *conversation endolingue* — modèle idéaliste d'une conversation exempte de toute divergence codique entre les interlocuteurs, — et d'autre part à la *conversation bilingue* — cas fréquent et bien réel d'un tel contact culturel et linguistique, lorsque la conversation, loin d'être perturbée, se caractérise par une exploitation simultanée, à diverses fins communicatives, des codes en présence.[34] La communication exolingue se caractérise alors dans tous les cas par la situation commune et réciproque impliquant les participants, par les moyens langagiers et éventuellement autres (paraverbaux, coverbaux) mis en œuvre dans cette situation, et par le déroulement même de l'interaction co-construite. La situation est en outre constituée et dimensionnée par les représentations qu'en ont les participants, et pas seulement par les langues qu'ils maîtrisent peu ou prou respectivement et qui s'y trouvent utilisées.

La communication exolingue se trouve concrétisée dans une grande variété de situations, elles-mêmes instaurées dans une diversité de contextes (micro-contextes ou macro-contextes;

---

[30]Voir plus bas.

[31]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…*, op. cité, p.p.97-98.

[32]Idem.

[33]Voir: KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990, p.123.

[34]Voir: DE PIETRO J.-Fr., « Conversations exolingues. Une Approche linguistique. Des Interactions interculturelles », dans: Cosnier J., Gelas N. et Kerbrat-Orecchioni C., *Echanges sur la conversation*, Paris, CNRS, 1988, p.251; DE PIETRO J.-Fr., «Vers une typologie des situations de contact linguisitiques », dans: *Langage et société*, n°43, 1988, p.p.65-89.

Py et *Porquier, 2003*), parmi lesquels les contextes d'apprentissage/enseignement, y compris la classe de langue elle-même.[35]

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni,* la communication en classe de langue peut être envisagée comme une situation de communication exolingue idéale dans la mesure où *a priori* les participants se sentent liés par un contrat didactique et où l'alloglotte parvient grâce à l'étayage de l'autre à réaliser ses objectifs communicatifs. Le professeur peut être considéré comme le locuteur natif possédant la maîtrise de *la langue cible* et l'étudiant serait le locuteur non-natif mettant en œuvre des processus d'interférences portant sur les unités les plus saillantes de la production langagière reçue, en s'appuyant sur les informations contextuelles et paralinguistiques, sur son savoir encyclopédique, et sur son savoir linguistique (interlangue, langue maternelle).[36]

La distinction exolingue/endolingue ne doit pas être confondue avec la distinction *homoglotte/hétéroglotte*.[37] On entend par apprentissage en milieu (ou environnement, ou contexte) hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) (par exemple, l'apprentissage du français en Russie, notamment – ce qui nous intéresse particulièrement – à la faculté de langues de l'université pédagogique de Vologda) et par milieu homoglotte celui qui coïncide avec la langue apprise (par exemple, l'apprentissage du français en pays francophone. Le cas particulier est le *CIEF* à Lyon).

Les distinctions entre l'apprentissage guidé et l'acquisition naturelle

Dans divers contextes d'appropriation d'une langue étrangère (LE), pour différentes personnes, les buts finales et par conséquent les degrés de maîtrise de ses formes (écrite et orale) et de son système de savoirs théoriques peuvent différer considérablement. En fait, le terme d'*appropriation* est employé comme hypéronyme par certains didacticiens et psychologues qui souhaitent neutraliser la dichotomie *acquisition/apprentissage*.[38] L'appropriation désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et

[35]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…*, op. cité, p.98.

[36]RIACHI M., *Les Interactions verbales en classe de français au Liban: analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage. Thèse de Doctorat*, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, juin 2007, p.p.41-42.

[37]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…*, op. cité, p.p.121-122.

[38]Idem, p.p. 25-26, 12.

volontaires (ce que d'autres appelleraient *apprentissage*) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient *acquisition*). *L'acquisition* est aussi associée à milieu naturel, tandis que *l'apprentissage* s'assortit à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer ces deux notions.

La distinction du *guidé/non-guidé* est aujourd'hui également soumise à la discussion.

Selon *B. Apfelbaum*,[39] la classe devrait être considérée comme partie de contextes socioculturels plus larges, ce qui conduit à poser *l'acquisition de la langue comme forme de socialisation* et à montrer la complexité et les limites de la distinction traditionnelle langue étrangère/langue seconde.

La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle de « contrat didactique ».[40] Bien qu'en situation naturelle, il soit également possible de parler de l'existence d'un contrat implicite.

Selon *Mondada*[41], la classe de langue se distingue de la situation exolingue dans laquelle les catégories d' «expert » ou de « non natif » ne se définissent d'une manière générale que dans et par des interactions, par le fait que les catégories de « professeur » et d'«apprenant » sont dans une large mesure déterminées par les statuts que confère le contexte institutionnel aux participants. Les deux parties acceptent volontiers de jouer leurs rôles établis. Sauf qu'il y a certains moments, lorsqu'un échange de statuts momentané a lieu: l'enseignant peut se catégoriser temporairement comme demandeur d'information, en formulant la question, ce qui permet à (aux) l'apprenant(s) de se comporter comme « fournisseur(s) d'information ». Toutefois, l'examen de l'organisation interactionnelle, tant locale (la sélection des tours de parole) que globale (la gestion des ouvertures, développements thématiques et clôtures), montre que les interlocuteurs, apprenants et enseignant, ne sont en rien interchangeables, comme c'est le cas dans les conversations ordinaires. On note, par exemple, peu d'interventions auto-sélectionnées des apprenants et les clôtures sont la prérogative de l'enseignant.[42]

Le type de relations entre l'enseignant et ses apprenants est défini comme asymétrique. Cette hiérarchie (verticale et horizontale)[43] peut être plus ou moins accentuée selon la (les)

[39]PALLOTTI G., « La Classe dans une perspective… », op.cité, p.165.

[40]Voir ci-dessus, la page 20.

[41]Voir: MONDADA L., « L'Accomplissement de l'«étrangéité » dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs », dans: *Langages*, n°134, p.p. 20-34.

[42]CARLO C., « Le « Naturel didactique » …, op.cité, p.110.

[43]KERBRAT-ORECCHIONI C., *La Conversation*, Paris, Seuil, 1996, p.p.41-49.

culture(s) d'origine des interlocuteurs, leurs traditions d'enseignement, le niveau d'apprentissage et de l'intensité de l'engagement des différents protagonistes.

En classe de langue, on communique pour apprendre à communiquer. La *composante métalinguistique* est ainsi un élément constitutif de ce type de communication. Les apprenants attendent de l'enseignant qu'il leur assure la compréhension et la transmission des savoirs. Ce dernier se sert de différentes stratégies pour orienter l'attention des apprenants sur le contenu thématique, objet de la communication, et se focaliser en même temps sur un élément de la langue étrangère qu'il considère comme important du point de vue de la construction des savoirs linguistiques. Il y a un va-et-vient constant entre une focalisation centrale qui a un but thématique d'un côté et une focalisation périphérique sur la *réalisation des activités communicatives* de l'autre. A la différence du milieu dit « naturel », dans lequel les interactants sont tenus de réagir d'une manière imprévisible, les acteurs d'un groupe d'apprentissage ont à parler de la langue et à catégoriser cette dernière comme étant difficile à comprendre ou à faire comprendre à l'autre, nécessitant des reformulations ou des explications. Le milieu d'apprentissage guidé est un lieu dans lequel les activités métalinguistiques sont institutionnellement légitimées. La langue y est catégorisée comme l'objet à enseigner par l'institution; les faits linguistiques à enseigner sont rangés et catégorisés par un programme d'enseignement préétabli – ou établi par l'institution – et par le manuel choisi, de telle manière que les apprenants rencontrent le moins de problèmes possible lors de l'apprentissage.

Une des spécialités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité. Il s'agit en résultat, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la maîtrise de la langue apprise, notamment du français. L'évaluation doit servir à proposer les possibilités concrètes d'auto-perfectionnement.

Coeur de nos recherches

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, nos recherches avaient été centrées sur l'oral des étudiants de l'université pédagogique russe – futurs enseignants de FLE. Ils sont plus ou moins motivés – en fonction d'un nombre des facteurs présents - d'apprendre cette langue étrangère en tant que leur base professionnelle.

En général, l'oral peut être analysé non seulement à partir du matériel linguistique employé, mais aussi du point de vue des caractéristiques socio-psychologiques des interlocuteurs et des conditions de leur communication. Dans le cadre d'apprentissage guidé, le degré de motivation d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère influence tout le processus d'acquisition. Cette motivation – ou son manque - peut provenir de la vie même.

A l'heure actuelle, l'ensemble des enseignants russes se trouve encore confronté, d'une part, à certaines difficultés d'ordre socio-économique: ils font partie des catégories de personnes dont les salaires ne sont pas très élevés. Pour bien gagner sa vie, l'enseignant doit assurer parallèlement deux ou plus d'emplois.[44] D'autre part, le statut du français en Russie est bien modeste par rapport à l'anglais et l'allemand, par exemple. Ces facteurs ont une répercussion négative sur la motivation de futurs enseignants de FLE des universités pédagogiques russes.

Dans ces conditions, chaque enseignant de FLE à l'université de Russie a pour sa tâche première de remotiver ses étudiants d'acquérir des savoirs et des savoir-faire authentiques, en éveillant leur curiosité à l'égard de la langue et culture françaises. Ceci est plus ou moins réalisable grâce à un travail intense de l'enseignant, à ses capacités d'optimiser son agir, de motiver ses étudiants non pas seulement d'aimer le français eux-mêmes, mais aussi de transmettre cet amour à leurs futurs élèves. Le rôle de l'enseignant est, avant tout, d'aider ses apprenants à découvrir leurs repères, un réel désir de « trouver du même dans l'autre », de « ramener l'inconnu à du déjà connu ».[45]

La situation actuelle de l'appropriation des langues étrangères par les Russes

Des changements de la situation de l'appropriation des langues étrangères en Russie ont été dus aux bouleversements survenus dans les pays de l'Europe de l'Est cette dernière quinzaine d'années. Maintenant, tous les ex-citoyens de l'Union Soviétique ont le droit mais souvent n'ont pas de moyens de fréquenter les pays occidentaux, y compris la France. Certains réussissent à y obtenir un stage de perfectionnement linguistique et/ou professionnel organisé (et subventionné) par les structures administratives d'Etat russe. D'autres trouvent le prétexte pour rester le plus longtemps possible ou même définitivement en Europe Occidentale: la

[44]Nous ne parlons pas ici de la situation des enseignants de Moscou qui est plus privilégiée que celle de leurs collègues de province.

[45]PY B., « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », dans: Gajo L., Matthey M., Moore D. & Serra C. (eds.), *Un Parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 2004, p. 102.

possibilité d'y poursuivre leurs études postuniversitaires, une opportunité de se marier sur place, etc. S'ils y aboutissent, le problème de leur intégration linguistique et culturelle se pose immédiatement.

Suivant la manière dont le sujet se situe par rapport à la langue cible, à ses interlocuteurs et au contexte, on parlera de *l'apprentissage* (un processus classique d'appropriation des langues étrangères ou secondes dans un cadre d'enseignement organisé) ou de *l'acquisition* (il s'agit, par exemple, d'acquérir la langue étrangère « sur le terrain », en habitant le pays où on parle cette langue).[46] Sous la lumière de récents changements sociopolitiques à l'échelle européenne, dont on a parlé ci-dessus, on est aussi souvent en présence des situations lorsque les deux cas se réunissent, c'est-à-dire l'acquisition est renforcée par un enseignement organisé, et vice versa. Par exemple, quand une jeune personne immigrée dans un pays étranger étudie sa seconde langue pour ses besoins de communication et d'intégration, dans un établissement scolaire national et en dehors de celui-ci, à travers sa vie de tous les jours.

Selon des témoignages recueillis auprès des migrants disposant de connaissances scolaires en langue cible au moment de leur arrivée en région d'accueil, ceux-ci ont de la peine à ramener la nouvelle langue à leurs schémas répondant aux normes scolaires, ce qui défavorise l'émergence des conditions propices à l'acquisition en milieu naturel. D'autre part, dans cette situation, les outils linguistiques apparaissent, s'organisent et se normalisent sous la pression des besoins créés par la réalisation de la tâche. Tout se passe comme si la poursuite de l'objectif communicatif impliquait l'accomplissement des sous-tâches relativement autonomes orientées de manière prioritaire vers le système et la norme.[47] Si l'immigré a l'âge scolaire, ses acquisitions naturelles et son apprentissage guidé concernant sa seconde langue, se renforcent mutuellement dans le pays d'accueil.

Il se peut, selon *Bernard Py*,[48] que le sujet décide lui-même de sa position par rapport aux trois pôles - système, norme ou tâche - dont dépend le progrès dans l'appropriation d'une langue seconde, en utilisant la marge de liberté plus ou moins étroite que lui laissent sa condition socio-culturelle et le contexte. Ce faisant, il définit son identité. Par exemple, la priorité accordée à la norme caractérise *un apprenant docile*. Pour sa part, la priorité à la tâche détermine *un apprenant efficace*, ou le souci de maintenir une certaine différence linguistique et culturelle entre l'alloglotte et ses interlocuteurs en langue cible: le sujet se définit comme

[46]Revoir les pages 24-25.

[47]PY B., « L'Apprenant et son territoire: système, norme et tâche », dans: Gajo L., Matthey M., Moore D. & C. Serra (eds.), *Un Parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 2004, p.p.41-51.

[48]Idem.

bilingue et biculturel plutôt que comme apprenant. Accorder la priorité au système apparaît comme une méthode consciente grâce à laquelle l'apprenant met progressivement de l'ordre dans ses connaissances, en considérant la langue comme un ensemble de règles de grammaire accompagné d'un dictionnaire.

Au cours de notre recherche, nous avons été confronté à *toutes ces trois variétés d'appropriation* de la langue et des éléments de la culture français par de jeunes adultes russophones dans différentes conditions de vie actuelle. Il s'agissait, d'une part, des étudiants de l'université pédagogique en Russie, et d'autre part, de personnes russophones qui se trouvent au cœur même de la vie française. Nous avons constaté que malgré toutes les différences des trois variétés d'appropriation et malgré la non-coïncidence des buts finaux des sujets concernés, il existe néanmoins un point en commun les unissant: ils peuvent être tous qualifiés, en reprenant la terminologie de *Bernard Py*, comme *« bilingues en devenir »*, car, dans les deux cas, les sujets sont dans l'obligation d'intégrer au maximum la langue et la culture françaises.

La spécificité de l'enseignement de la communication authentique en français à l'université pédagogique russe

Nous nous sommes investis dans l'analyse de l'agir de l'enseignant dont le but est de travailler la parole – orale et écrite – de futurs professeurs de FLE. La mission ultime du premier est de faire acquérir à ses apprenants les savoirs disciplinaires et les moyens de leur mise en pratique, ainsi que – et surtout – des composantes sociolinguistiques et pédagogiques, leur présenter des connaissances sur le fonctionnement et les particularités d'un système éducatif, sur les modalités d'évaluation stimulant le désir de s'auto-perfectionner et amenant progressivement à la faculté d'autoévaluation. La présence de cette dernière chez le professeur débutant lui permettra de guider ses propres apprenants dans leurs premiers pas vers l'autoévaluation qui est à l'origine de tout progrès.

Les futurs enseignants de FLE doivent se familiariser parfaitement avec la communication authentique en français sous tous ses styles et registres, tout en respectant la norme de la langue qui n'est jamais définitive, se forme au cours de la parole même et est codifiée dans toute sorte de grammaires, de manuels, de dictionnaires. De même que d'assimiler la culture française qui détermine tout acte de communication authentique.

Le fait d'accorder la priorité à la norme manifeste de la part du sujet une volonté d'assimilation sociale, une « attitude intégrative » vis-à-vis de la communauté de locuteurs de la langue cible.[49] La maîtrise de la norme est aussi capitale pour *les enseignants de langue* qui *servent de modèle* à leurs apprenants *dans une situation exolingue*.

Aujourd'hui, la situation s'améliore dans le sens où l'enseignant universitaire obtient, chaque année, « en renfort » un(e) assistant(e) de langue remplissant des fonctions d'un locuteur natif. Il s'agit ainsi d'un *milieu hétéroglotte et* d'une *situation exolingue* (les niveaux de maîtrise du français de l'enseignant et de l'assistante ne sont pas équivalents à celui de leurs étudiants). En même temps, le français véhiculé par l'assistante et par l'enseignant peut respectivement être qualifié comme celui du *natif/non natif*. L'oral de l'enseignant restera, malgré tous ses efforts, *une interlangue* très rapprochée du français authentique. De plus, nous pouvons parler d'*une combinaison des situations exolingue et bilingue*, puisque l'enseignant et ses apprenants acceptent en cas de besoin de recourir à leur langue maternelle - le russe – qui leur permet de surmonter certaines difficultés d'intercompréhension ou de procéder à des hétérocorrections et d'assurer ainsi une progression permanente dans l'appropriation du FLE. Autrement dit, tout en s'appuyant sur un contrat didactique, l'enseignant réalise des stratégies d'enseignement bien déterminées, visant à trouver les itinéraires de passages les mieux appropriés de L1 à L2. *La situation exolingue didactique* est donc inscrite et gérée dans une relation apprenant/enseignant, où se trouve posée une frontière entre ce qui est (jugé) conforme ou non à la langue cible. Il s'agit en fait d'acquérir la norme de la langue servant d'*instrument professionnel*.

Dans ce contexte, il est à préciser que *les normes de l'oral et de l'écrit se complètent mutuellement*. D'une part, il s'agit de réactions immédiates, spontanées, souvent inachevées et d'autre part, de réactions de longue durée, soignées, régies par des règles de grammaire. A l'oral, nous disposons – à la différence de l'écrit - de moyens para- et non-verbaux. Dans la présente étude, nous n'avons pas pu, malheureusement, tenir compte de ces derniers, puisque nous avions à notre disposition seulement des enregistrements *audio* des dialogues.

Un développement vertigineux des moyens de communication électronique a fait apparaître une nouvelle tendance: il a accéléré le processus d'*infiltration du style oral dans le domaine de* l'écrit, même scientifique et publicitaire. Des abréviations facilitant la communication électronique, sont réunies sous le terme d'*émailismes*: *A+* (*à plus tard*), *Bancat* (*n° de carte bancaire*).

[49]PY B., « L'Apprenant et son territoire… », op. cité, p.42.

Dans notre étude de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français, nous avons toujours tenu compte de son lien quasi-inséparable avec l'écrit, leurs influences mutuelles en pratique. L'interaction pédagogique elle-même est préparée par écrit et vise souvent une prise de notes effectuée sous la dictée le cas échéant.[50] Ensuite, cette même interaction pédagogique peut-être analysée grâce à sa transcription écrite. Le manuel, le programme sont aussi des écrits de référence indispensables pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. Même les normes linguistiques de référence de l'enseignant sont celles de l'écrit: le rituel pédagogique privilégie la manifestation maximale de l'usage normatif. Des évaluations métalinguistiques portent sur le recours à cette norme de l'écrit.

Le 14 mars 2008, les 41e Rencontres ASDIFLE ayant eu lieu à l'Alliance française de Paris se sont focalisées sur la redéfinition des normes à proposer aux apprenants de français en France et hors de France, compte tenu de la diversification des situations langagières actuelles, tant à l'oral qu'à l'écrit, avec les variations dues aux lieux, institutions, tâches, interactions, etc.[51] On a une approche différente des normes, selon qu'on se situe dans l'apprentissage, dans l'évaluation, dans la certification, etc. Les représentations, avec leur part institutionnelle, en particulier dans le domaine du français, du côté des apprenants comme des enseignants, forment le domaine *des normes invisibles*. Le français langue professionnelle crée ses propres normes en s'appuyant sur les usages. La variété des situations d'apprentissage sous-entend l'existence de la diversité des normes.

En même temps, cette attitude instrumentale – le besoin d'être *efficace* – et le souci de préserver une certaine différence linguistique et culturelle par rapport à ses interlocuteurs natifs potentiels, fait à l'étudiant de l'université pédagogique russe reconnaître aussi la priorité à la tâche; dans ce cas, le sujet a pour aspiration à devenir *bilingue* ou *biculturel*.[52] Une altérité oriente les activités des apprenants, en stimulant leur imagination, leurs facultés cognitives.

Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage de la langue comme objet/sujet professionnel – pour les enseignants de langues – la *tâche* ou *activité langagière* occupe une place centrale. La notion de tâche sous-entend que les locuteurs sont placés dans les conditions variables, nécessitant la production finalisée de différents genres de discours. Pour

[50]BOUCHARD R., « Le « Cours », un évènement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà », dans: *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue,* juillet 2005, p.65.

[51]NJIKÉ J. et BERCHOUD M., « En Direct des associations. Colombie, France, Cambodge », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* n° 357, mai-juin 2008, p.11.

[52]PY B., « L'Apprenant et son territoire… », op. cité, p.53.

cela, ils actualisent leurs capacités langagières de façon diversifiée. La variation est ainsi considérée comme « …le reflet d'une capacité d'adaptation du locuteur à des contextes de production différents ».[53] Certaines tâches s'avèrent plus difficiles ou plus aisées pour tout locuteur, qu'il soit apprenant de L1 ou de L2.

Le *CECR* ayant pour premier objectif d'harmoniser l'enseignement des langues en Europe afin de faciliter la circulation des citoyens, a proposé une orientation résolument pragmatique: les langues doivent permettre de communiquer, de travailler, de négocier, de résoudre des problèmes posés par des situations concrètes. Ce document considère tout usager et l'apprenant d'une langue comme acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Les rédacteurs du CECR insistent, en ce qui concerne l'évaluation, sur la capacité effective à communiquer et à agir, plutôt que sur un simple contrôle des connaissances hors contexte social.

Cela n'empêche pas qu'en classe de langue étrangère, l'attention reste encore *plus ou moins tournée vers l'acquisition des formes,* qui va du commentaire grammatical explicite et de l'exercice structural systématique jusqu'aux usages moins contrôlés de la langue, où l'attente de l'enseignant et des apprenants demeure toutefois que ces activités laisseront (indirectement) quelques traces dans le système interlinguistique de ces derniers.

Corpus et méthode de recherche

En connaissant suffisamment le terrain[54] et en ayant l'avantage d'être en contact permanent avec le français authentique, nous nous sommes donnés pour ambition d'*influencer la qualité de l'enseignement du FLE en deuxième année de l'université pédagogique russe*. Ceci sous-entend pour nous une optimisation de l'agir de l'enseignant, en premier lieu.

L'enseignant mandaté par l'institution pour gérer l'ensemble des productions langagières de ses apprenants, remplit – conjointement ou alternativement – trois fonctions principales: celles d'organisateur, d'évaluateur et d'informateur.[55] Il nous a semblé intéressant et utile

[53]DE WEEK G., « Erreurs, normes et tâches dans l'acquisition de L1 et en pathologie du langage », dans: Gajo L., Matthey M., Moore D. & Serra C. (eds.), *Un Parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés,* Paris, Didier, 2004, p.76.

[54]Durant plusieurs années, nous avons enseigné le français parlé en deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda (Russie).

[55]DABENE L., « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », dans: *INTERACTIONS: les échanges langagiers en classe de langue,* ouv. Coll. De l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, Grenoble, 1984, p.p.131-134.

d'examiner chacune d'entre elles à travers nos enregistrements authentiques des fragments de cours de FLE à l'Université pédagogique de Vologda. En même temps, nous avons essayé, après *C. Carlo*,[56] de déceler dans les énoncés de l'enseignant analysé plusieurs types d'interventions.

Entre 1999 et 2006, nous avons recueilli, dans des circonstances différentes, en Russie et en France, 18 corpus en tout. Il s'agit de fragments de cours plus ou moins étendus dans le temps et de dialogues/polylogues simulés en situation didactique ou en dehors de celle-ci. Tous les interactants sont Russes; certains résident dans leur pays d'origine, d'autres sont installés en France depuis quelque temps.

La plupart de nos enregistrements est faite dans le cadre de l'apprentissage guidé, sauf deux jeux de rôle concernant la communication téléphonique amicale (*Annexes 8, 9*) et une discussion « décontractée » (du type questions/réponses) (*Annexe 6*).

Nous avons donc mis au cœur de nos recherches les polylogues pédagogiques (corpus 1 et 2 de l'*Annexe 5*) s'étant déroulés au début de deuxième année. C'est l'année d'apprentissage qui nous est le plus familier.

En décalage, nous avons analysé les simulations des communications téléphoniques comme pratiques d'apprentissage « dévoluées » (corpus 3, 4 (*Annexe 7*). Elles sont réalisées à la fin de deuxième et troisième années. En ce qui concerne les apprenants de deuxième qui y participent, ce ne sont pas les mêmes groupes qui ont pris part à nos polylogues pédagogiques.

Au début de nos recherches, nous nous sommes inspirés des analyses du corpus *LANCOM*[57] et avons entrepris en *février 1999* un enregistrement du jeu professionnel « La Communication téléphonique », avec les étudiants des deux groupes « français » de deuxième et troisième années de la faculté des langues étrangères de l'Université pédagogique de Vologda (Russie). Nous avons pris pour base les scénarios d'un jeu similaire de *LANCOM*[58].

A travers tout l'analyse des discours des étudiants russes de l'université, les comparaisons de deux types s'imposent: d'une part - entre les mêmes activités réalisées dans deux groupes parallèles, car les bases initiales de français des représentants des groupes opposés

---

[56]CARLO C., « Le Naturel didactique »….», op. cité, p.p. 105-113.

[57]DEBROCK M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D., MERTENS P., TRUYEN F. et al. (réd.), « Le Corpus LANCOM », dans *Le Projet Elicop*, Louvain, Université Catholique de Louvain, 1998.

[58]Voir notre *Annexe 10.*

différencient considérablement,[59] et d'autre part - entre différents types d'activités effectuées par les apprenants du même niveau[60] se trouvant dans la même situation. Toutes les activités sont dirigées par le même enseignant – non natif, Russe.

En contrepoint de nos polylogues pédagogiques universitaires, nous avons créé le corpus 5 *« La Discussion 2 à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants »* (*Annexe 6*; *février 2006*), qui nous a servi à effectuer des analyses comparatives d'un oral dialogique conçu en milieu d'apprentissage organisé (FLE) et dans une ambiance décontractée (FLS), entre deux personnes russes habitant en France, familières l'une à l'autre: mère et fils. La première est en même temps l'enseignante de FLE, par sa formation, et le deuxième étudie dans un lycée public de Valence.

Ensuite, pour pouvoir comparer des simulations dialogiques dans un milieu d'apprentissage organisé et dans un milieu d'acquisition naturelle, nous avons décidé d'enregistrer le jeu de rôle « La Communication téléphonique 2 » (*Annexe 8*), suivant le même canevas du corpus LANCOM. Il s'agit, dans ce cas-ci de deux personnes *russes installées en France* depuis plusieurs années et ayant eu chacune son parcours personnel dans l'acquisition des bases du français.

Nos deux protagonistes d'un autre dialogue improvisé « La Communication téléphonique 3 » (*août 2005, Marseille; Annexe 9*) sont jeunes Russes, scolarisés en France depuis quelques années.

Lors des analyses minutieuses des polylogues pédagogiques, nous avons constaté que les étudiants sont peu actifs et éprouvent certaines difficultés de mener une communication. Ils sont surtout gênés au niveau de l'expression. L'enseignant se charge en permanence de secourir le déroulement de l'activité.

Le besoin s'impose de trouver les moyens d'optimiser l'enseignement de l'oral en FLE, notamment en deuxième année de l'université pédagogique russe par un enseignant non-natif, en nous appuyant, sur les trois cas d'appropriation de la parole et de la culture françaises, dans le cadre du « naturel didactique ».

[59]Voir *La première partie* du présent travail.

[60]Nous avons décidé de préserver la répartition classique en *niveaux* dans le but d'éviter d'éventuelles complications lors de notre recherche.

Hypothèses

1. Les polylogues pédagogiques enregistrés présentent des traits identifiables. Nous voulons étudier les formes diverses que prend l'agir de l'enseignant dans le but de proposer des voies d'optimisation possibles de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les conditions données.

2. Le manque de dynamisme dans le déroulement des polylogues pédagogiques, des expressions des idées souvent réservées sont le résultat d'une importante dissymétrie des places de l'enseignant et des apprenants due à la tradition de l'enseignement russe. Il est possible de réduire cette dissymétrie en modifiant l'agir de l'enseignant, en introduisant dans la coopération enseignant/apprenant(s) le principe du *naturel didactique*.

3. Les difficultés d'expression éprouvées par les apprenants russes au cours des polylogues sont liées à la quasi-absence de vrais contacts langagiers dans le cadre de leur apprentissage. L'enseignant étant un locuteur modèle pour ses apprenants, doit « provoquer » des situations réelles dans un contexte donné, motivant la parole chez ces derniers (toujours dans le cadre du concept du *naturel didactique*).

4. Les différences culturelles apparaissant sous tous les aspects langagiers et comportementaux empêchent parfois d'interpréter correctement les textes ou les dialogues du manuel ou de réaliser des activités d'une manière authentique.

5. L'effet de réel qui se dégage par endroits de la lecture des corpus des deux dialogues pédagogiques résulte, d'une part, d'une dynamique qui fait alterner de façon provisoire des énoncés focalisés sur le code et sur son traitement cognitif avec des énoncés qu'on pourrait considérer comme relevant de la conversation ordinaire. Il résulte, d'autre part, des éléments d'une théâtralisation qui revêt ici des formes spécifiques (des improvisations spontanées).

6. À l'oral, dans une situation d'apprentissage organisé dans un milieu hétéroglotte, il est possible de former des savoirs et des savoir-faire indispensables pouvant être automatiquement transposés par la suite dans une situation d'interaction authentique.

7. On peut apprendre la langue étrangère directement « sur le terrain », sans passer par un apprentissage organisé.

8. Le rôle du manuel est secondaire dans le processus de l'enseignement/apprentissage en milieu hétéroglotte: il n'est qu'un support parmi d'autres utilisés par l'enseignant suivant les tâches à réaliser.

Valeur pédagogique de cette recherche

Les résultats de cette recherche serviront, nous l'espérons, de référence pour les enseignants de FLE des niveaux d'apprentissage intermédiaires des universités pédagogiques et de point d'appui des recherches ultérieures concernant la didactique de l'enseignement de l'oral français aux jeunes adultes russophones en France et en Russie.

Nous avons exposé ici la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en Russie.

En général, notre travail peut intéresser les spécialistes et les chercheurs investis dans le domaine de l'enseignement du FLE en Russie et dont le rôle est de promouvoir la langue et la culture françaises.

En même temps, nous avons eu pour but d'apporter des explications et des solutions aux problèmes qui empêchent les apprenants de deuxième (et de troisième) année d'entretenir un dialogue fiable avec leurs interlocuteurs (leur enseignant, leurs camarades de groupe) dans le cadre institutionnel autour des sujets étudiés, de comprendre autrui et d'exprimer, à leur tour, leurs propres idées, leurs points de vue d'une manière adéquate.

Première partie :
Les contextes historique, linguistique et méthodologique

Chapitre 1
Les grands moments de l'histoire « jumelée » de la Russie et de la France

Introduction

En prenant en considération le fait que *le linguistique est inséparable du culturel*, nous avons réservé le premier chapitre du présent travail à un bref aperçu sur la vie des ressortissant russes en France, à partir du dix-huitième siècle à nos jours. Nous avons dépeint, à grands traits, des liens indestructibles qui ont toujours réuni la France et la Russie. Des conditions politiques et sociales modernes stimulent des échanges et des migrations entre ces deux pays ayant chacun de très riches traditions linguistiques et culturelles.

1. 0. Les Russes en France avant 1917

Les Russes ont commencé à voyager régulièrement en France à partir du dix-huitième siècle. Pierre Le Grand avait favorisé les échanges avec l'Occident. Toutefois, en août 1790, l'oukase de Catherine II a enjoint aux Russes résidant en France de regagner la Russie pour éviter une contagion des idées révolutionnaires.

Après les campagnes napoléoniennes et *jusqu'en 1914*, les Russes ont été très attirés par la France pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agissait d'un irrésistible charme du pays découvert par les soldats russes qui l'avaient envahi en 1814 et l'ont occupé pendant trois

années après la capitulation de Napoléon en 1815. Avec la libéralisation du régime autocratique, les déplacements sont devenus plus faciles.

En France, ***les Russes s'exprimaient en général en un bon français*** *qu'ils avaient appris dans leur pays d'origine ou sur les champs de bataille. Ceci ne les empêchait pas de* ***préserver leur langue maternelle qu'ils parlaient entre les siens.***

1. 1. Pourquoi les Russes choisissaient la France

Les Russes ont préféré la France, avant tout, pour la liberté d'expression qui y régnait depuis le Siècle des Lumières. *La France est devenue une terre d'asile pour les réfugiés politiques* fuyant la Russie pour échapper à une condamnation ou évadés de Sibérie.

Avides de culture et de divertissements, les Russes venaient découvrir les curiosités françaises remarquables (Versailles, les châteaux de la Loire, les cathédrales gothiques), les paysages du pays, la vie cosmopolite et les spectacles de Paris.

Les Russes arrivaient jusqu'à la France pour *consulter de grands spécialistes de Paris, séjourner* dans les villes d'eaux et *les stations balnéaires.* Les malades de tuberculose avaient une bonne habitude de se soigner au soleil de la Côte d'Azur.

Un grand choix d'études et leur niveau très élevé en France a toujours attiré les Russes voulant s'instruire et faire une brillante carrière. Il s'agissait, par exemple, des cours à la Sorbonne, des stages dans les ateliers des peintres et des sculpteurs de Paris. Souvent, on pouvait même obtenir une bourse d'études.

La possibilité d'exercer leur métier et en être bien récompensé inspirait des diplomates, des journalistes, des commerçants, des artistes - des musiciens, des chanteurs, des troupes de ballet en tournée - et même des aventuriers et des espions de privilégier la terre française. Certains s'y sont définitivement fixés.

Séduits par le « charme slave », les Français ramenaient leurs épouses de la Russie, et les Russes venaient en France chercher une plus grande liberté de mœurs.

A cette époque, le nombre des Russes vivant en France d'après les statistiques officielles s'élevait à:

Année	*1851*	*1866*	*1881*	*1901*	*1906*	*1911*
Nombre	*9 338*	*12 164*	*10 489*	*16 061*	*25 605*	*35 016*

En 1916, un corps expéditionnaire russe de 44 292 hommes a débarqué en France pour se battre aux fronts français et macédonien.

Tous les ans, à la Pentecôte, l'Association de la Mémoire du Corps Expéditionnaire Russe en France (1916-1918), dont le président est le prince Serguey Obolenski, commémore au cimetière militaire russe de Saint-Hilaire-le-Grand (à 50 kilomètres de Reims) la journée du souvenir des militaires russes morts pour la France. Dans ce cimetière reposent les corps de 915 soldats et officiers qui n'ont pas quitté le front, même après la révolution de 1917 et la signature, entre la Russie et l'Allemagne, de l'Accord de Brest-Litovsk. Le Maréchal Foch a salué avec la plus haute estime le courage des militaires russes au cours de la première guerre mondiale: « Si la France n'a pas été rayée de la carte de l'Europe, c'est, en premier lieu, le mérite de la Russie ».[61]

Il ne reste plus personne de ceux qui avaient servi dans le Corps Expéditionnaire Russe, ni de ceux qui avaient construit, dans les années trente, une chapelle sur le territoire attenant au cimetière, mais maintenant leurs descendants, de la même manière qu'autrefois leurs pères et leurs grands-pères, forment une procession après la liturgie et chantent en l'honneur des héros qui avaient glorifié la Russie, l'Hymne russe et la Marseillaise.

2. 0. L'émigration blanche

A la suite de la révolution russe de 1917 et du changement de régime, l'émigration dite blanche a fait apparaître en France les groupes suivants:

- *les combattants des corps expéditionnaires russes sur le front français* et sur le front de Macédoine qui n'avaient pas regagné leur pays natal;
- *les combattants des armées blanches de Denikine et de Wrangel*, qui s'étaient embarqués dans les ports de la mer Noire et ont fini par se réfugier en Occident, en particulier en France, seule nation à avoir reconnu le gouvernement du général Wrangel;
- *des civils qui avaient souffert des nouvelles mesures gouvernementales*: propriétaires, industriels dépossédés, personnes exerçant des professions libérales, riches paysans, hauts fonctionnaires, etc.

[61]GOULTSEV A., « Pèlerinage à Mourmelon », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe*, hors série, Paris, n°1, 2005, p.5.

La majorité de ces émigrés avaient quitté la Russie par le sud. Une partie s'est retrouvée sur la Côte d'Azur, dont le climat leur rappelait celui de la Crimée.

De tous les pays occidentaux, c'était la France qui a recueilli le plus grand nombre d'émigrés russes.

Les membres des professions libérales ont réussi à trouver du travail, mais la grande majorité des émigrés occupaient des emplois subalternes à Paris (en particulier chauffeurs de taxi, garçons de restaurants, employés de bureau, etc.), et dans les régions industrielles de province (en qualité des ouvriers d'usine, des mineurs, etc.). D'anciens militaires se sont engagés dans la Légion étrangère.

2. 1. Les années 1920-1930

Les membres de l'intelligentsia (des écrivains, des artistes) *qui n'avaient pas accepté le contrôle des organismes étatiques* ou qui avaient été expulsés, sont arrivés en France, surtout à *Paris devenu centre culturel et politique de la diaspora russe*.

En 1923, on a assisté à la *renaissance de la Société Russe Impériale de la Musique*, sous forme du Conservatoire Russe de Paris, dont Nicolas Tcherepnine a été le directeur. Avec l'accord de *Serge Rachmaninov*, symbole vivant de la tradition musicale russe en exil, et celui du Président honoraire de la Société, le Conservatoire s'est vu attribuer son nom.

2. 2. La période de 1931 jusqu'en 1940

Ces émigrés menaient *une vie sociale très active*, fondant des écoles, des églises, des associations, des œuvres sociales et organisant des conférences, des concerts, etc.

C'est *dans la région parisienne* que *résidait plus de la moitié des Russes*. Des colonies importantes se sont formées en outre *dans les Alpes Maritimes, les Bouches du Rhône, l'Isère, la Loire, la Moselle et le Rhône*.

Le statut de ces réfugiés était varié. Certains avaient été naturalisés français, soit qu'ils en eussent fait la demande, soit par mariage avec des citoyens français. D'autres avaient acquis la nationalité de leur premier pays d'accueil, par exemple, de Yougoslavie, de Tchécoslovaquie. D'autres enfin avaient préféré conserver le statut de réfugiés apatrides, munis d'un certificat d'identité internationale appelé « passeport Nansen », du nom du haut-commissaire aux réfugiés nommé par la Société des Nations.

Du fait de ces différents statuts, on ne possède pas aujourd'hui de statistiques précises sur le nombre des Russes immigrés en France. Les statistiques officielles françaises témoignent:

Année	*1921*	*1926*	*1931*	*1936*
Russes	*31 347*	*67 218*	*71 928*	*63 957*
Naturalisés ex-Russes		*5 803*	*10 972*	*13 810*

En 1924, on a estimé le nombre réel des Russes émigrés en France *entre 100 000 et 150 000*.

Parmi ces émigrés, il y avait, par exemple, la famille **Tarassov** qui *en 1920*, en fuyant les bolcheviks, avait quitté la Russie et via Constantinople et Venise, *en 1921*, est arrivée à Paris. Dès le début des années trente, Lev Tarassov a publié, l'un après l'autre, ses romans, sous le pseudonyme d'*Henri Troyat*. *En 1938*, alors qu'il n'avait que 27 ans, il a reçu *le prix Goncourt* pour son roman « L'Araignée ». Depuis plus de quarante ans, *il est resté membre de l'Académie Française*.

A cette période d'émigration, on peut parler du ***bilinguisme des Russes installés en France****: leur langue maternelle était soignée et considérée comme une partie de leur identité, un signe de leur appartenance culturelle. Et la langue française leur était importante pour s'intégrer parfaitement dans leur pays d'accueil.*

3. 0. La deuxième génération

A la fin de la deuxième guerre mondiale, des Soviétiques se sont trouvés bloqués en Occident à la suite de la défaite de l'Allemagne. Ils appartenaient essentiellement à trois catégories suivantes:

- *les prisonniers de guerre faits par les troupes allemandes* sur le front de l'Est, incarcérés dans des camps en Occident et libérés par les troupes alliées;
- *les personnes déplacées par les troupes d'occupation en URSS* pour travailler à l'arrière, principalement dans les usines de l'Allemagne;
- *les militaires soviétiques incorporés dans l'armée allemande* et ayant servi sous les ordres du général Vlassov, puis faits prisonniers par les alliés ou ayant déserté avant la capitulation allemande.

Au début de 1944, le nombre de Soviétiques en France a été de l'ordre de *30000*, la plupart *situés dans les bassins houillers de la Lorraine et du Nord*. Il s'y sont ajoutés, *à la fin de 1944*

et au début de 1945, les prisonniers et les personnes déplacées que les armées alliées opérant en Allemagne avaient *évacués vers la France*, où ils ont été placés dans des camps de transit. Après la victoire sur l'Allemagne, à la suite de l'accord passé par le gouvernement français avec le gouvernement soviétique, *102 481 Soviétiques ont été rapatriés en URSS*.

Certains ont refusé ce rapatriement et constitué ce que l'on appelle la ***deuxième génération*.** La plupart sont allés s'installer aux Etats-Unis, un petit nombre est resté en France. Selon les données du *Recensement de la population* effectué en *1946*, environ *50 934 de Russes* et *16 039 de naturalisés ex-Russes* habitaient en France à l'époque.

En 1946, l'URSS a offert aux émigrés d'après la Révolution d'acquérir la citoyenneté soviétique: environ 10 000 auraient accepté, dont 2 000 sont retournés dans leur pays natal.

Au gré du destin, *un demi million de prisonniers de guerre soviétiques s'est retrouvé au cours de la deuxième guerre mondiale sur le territoire français*. Dès que l'occasion s'en présentait, ils s'évadaient des camps. Ceux qui ont eu la chance d'éviter les rafles et la fusillade entraient dans les rangs des partisans français et participaient aux actions militaires.

En 2005, l'Ambassade Russe, en collaboration avec les Ministères Français de la Défense et des Anciens Combattants, a fini de retrouver toutes les sépultures des militaires soviétiques sur le territoire français. *Le plus grand cimetière est celui de Noyer-Saint-Martin*, dans le département de l'Oise, où se trouvent *les tombes de près de 6 700 personnes*.[62] Sur le territoire de cette nécropole, a été érigé *le mémorial « Fleurs de la Russie »*, exécuté par le sculpteur *Vladimir Sourovtsev*. L'idée de remplacer une plaque commémorative par une composition sculpturale appartenait à l'Ambassadeur russe *Alexandre Avdeyev* et au *président de l'Association Internationale des vétérans russes de la Résistance française, Oleg Ozerov*.

C'était *le général de Gaulle* qui a inventé *la politique de Détente* et a initié le rapprochement entre la France et l'Union Soviétique, en ayant une immense sympathie à l'égard de la nation russe.

A cette période, on constatait des niveaux de maîtrise du français très inégalitaires concernant différentes personnes issues de l'émigration russe. En général, on pourrait qualifier ces acquis comme ayant un caractère sporadique, peu systématique, soumis à « la tâche ». Il y avait néanmoins, une quantité de personnes très cultivées qui ont parfaitement maîtrisé le française en tant que leur seconde langue. Toutefois, la majorité des

[62]GANTCHIKOV V., « Vétérans soviétiques de la Résistance française », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe*, hors série, Paris, n°1, 2005, p.5.

compatriotes russophones ont choisi le russe comme leur langue principale de communication mutuelle.

* * *

Après la dernière guerre, la plupart des organisations russes de la première émigration avaient perdu leur raison d'être, les enfants et les petits-enfants de ces émigrés étant devenus des citoyens français parfaitement intégrés. Seules les Eglises russes et ukrainiennes, toujours actives, ont maintenu un lien entre elles. Cependant quelques associations survécues ont réussi à retrouver leur vitalité grâce à de nouveaux immigrants venus de l'URSS, malgré certaines difficultés interrelationnelles.

4. 0. La troisième vague

A partir des années soixante-dix, on peut parler de *la troisième vague d'émigration russe en France*, composée essentiellement de quatre groupes:

- des dissidents ayant fait l'objet d'une mesure d'expulsion initiée par les autorités soviétiques;
- les transfuges – les Soviétiques se trouvant en mission ou en voyage en Occident qui ont choisi de ne pas retourner en Union Soviétique;
- les Juifs qui avaient obtenu un visa pour émigrer en Israël, mais ont préféré rester en Occident;
- les Soviétiques dont le conjoint était de nationalité française et qui ont décidé de vivre en France.

Voyons un peu les statistiques:

Année	*1946*	*1962*	*1982*
Russes et Soviétiques	*50 934*	*26 220*	*7 452*
Français d'origine russe ou soviétique	*16 039*	*26 620*	*19 716*

En dehors de l'immigration, un nombre croissant de Soviétiques se sont rendus en France et y ont fait leurs séjours à des titres divers:

- comme remplissant différentes fonctions dans *des postes officiels* – services diplomatiques, représentation du commerce extérieur, bureaux des agences de presse;
- comme *employés dans des sociétés mixtes* franco-soviétiques;
- comme *touristes voyageant en groupe*, notamment dans le cadre des jumelages entre villes soviétiques et villes françaises;
- comme *étudiants/enseignants* au titre de l'échange entre la France et l'URSS;
- comme *participants à des expositions, des congrès, des réunions* de coopération scientifique, technique et économique;
- comme *participants à des tournées artistiques* de théâtre, des ballets, des concerts, pour des compétitions sportives.

Un danseur légendaire *Rudolf Noureev* a fait parti des personnes qui ont choisi de se réfugier à l'Occident. *En 1961*, il avait demandé l'asile politique à Paris. Fasciné par l'œuvre de *Marius Petitpas*, il a remonté ses ballets, en donnant à la danse masculine une nouvelle dynamique. Noureev a ainsi *recréé 131 ballets*, où il a associé le meilleur de la tradition russe avec sa propre vision novatrice. *Directeur du Ballet de l'Opéra de Paris de 1983 à 1989*, il est le créateur des chorégraphies sur lesquelles s'appuie principalement aujourd'hui le répertoire classique de cette compagnie.

Cette troisième vague d'émigration est caractérisée, du point de vue linguistique, par ***une maîtrise très variée du français par des arrivants russophones.*** *Quoique* ***leurs habiletés communicatives sont, dans l'ensemble, plus élevées, en comparaison avec la vague d'émigration précédente.***

5. 0. La quatrième vague. La période actuelle

Depuis 1988, avec la politique de *la perestroïka*, les voyages individuels dans les buts touristiques et commerciaux ou encore sur l'invitation de la part d'un citoyen français sont devenus possibles, bien que coûteux pour un Russe moyen.

Actuellement, le niveau économique du pays, surtout en provinces, reste modeste. C'est pourquoi, de bons spécialistes russes de tous les domaines professionnels choisissent l'Europe Occidentale pour exercer leurs métiers et être correctement rémunérés.

Les jeunes s'en vont en Occident, en France en particulier, où ils se légalisent en s'inscrivant dans une université ou en se trouvant un stage. Les femmes russes épousent les Français, en ayant l'intention d'offrir à leurs enfants la meilleure vie.

Il y avait une période dans l'histoire, lorsque c'étaient les Français qui venaient vivre et travailler en Russie, dont la situation était alors plus stable.

5. 1. La Renaissance russe est-elle possible sur les bords de la Seine ?

Ce problème intéresse vivement toute la diaspora russe installée en France. Les Français eux-mêmes n'y sont pas indifférents. *L'apport des Russes dans l'histoire de la France, sa culture et sa science, n'a toujours pas été évalué dans sa totalité.*

Selon « La Pensée Russe »[63], il reste de moins en moins de représentants de la première vague de l'émigration russe à Paris. La majorité des Russes du 3e et du 4e flux d'émigration est partie dans d'autres pays: les Etats-Unis, l'Israël, l'Allemagne, alors qu'autrefois il y avait un peu partout à Paris des boutiques, des restaurants et des écoles russes. On construisait des églises, on éditait des journaux et des revues, on organisait des soirées et des bals. Les représentants de la diaspora russe de ces années-là étaient des acteurs de premier plan dans toute la vie culturelle: cinéma, musique, ballets, peinture, littérature.

Actuellement, peu de gens savent que même *des symboles de la France, comme, par exemple, Chanel n°5 ou la revue « Elle », ont des racines russes*. En exagérant à peine, certains affirment que les Russes ont littéralement déserté Paris. Qu'adviendra-il donc du Paris russe ? Disparaîtra-t-il complètement, dans 5 à 10 ans, dilué dans le milieu français ?

Il y a des indices montrant que les Russes habitant en France n'ont pas l'intention de se rendre: *Paris – de même que d'autres villes françaises* (par exemple, Lyon, Marseille, Nice, etc.) - *a conservé ses églises, ses librairies et ses bibliothèques russes, des restaurants et un centre culturel officiel russe*, situé rue Boissière. Nombreuses sont des associations réunissant des russophones aux moments de leurs loisirs, des fêtes traditionnelles russes, etc. Souvent, ce sont des associations mixtes avec des Français passionnés par la Russie et par sa culture.

Récemment, *Alexandre Lebedev* - un oligarque russe - a ouvert *un centre culturel russe privé au Château des Forgets*. D'après ses propres paroles, il souhaite y créer un centre de littérature de l'émigration, qui prendrait appui sur la documentation des archives: celles de Troïtsko-Sergueievski et les archives de l'émigration.[64]

---

[63]GOULTSEV A., « La Renaissance russe, est-elle possible sur les bords de la Seine ? », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe*, hors série, Paris, n°1, 2005, p.27.

[64]TIKHOMIROVA É., « Nous sommes des gens modestes ! », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe*, hors série, Paris, n°1, 2005, p.p.12-13.

Les spectacles au « Casino de Paris » de *Viatcheslav Polounin - clown russe mondialement célèbre* (il s'illustrait en mettant en scène toutes les clowneries du « Cirque du Soleil ») - étaient complets les deux mois prévus, et à cause de son grand succès, ont dû être prolongé d'un mois.

De nouvelles épiceries russes ouvrent de temps en temps, à travers toute la France. Il apparaît de plus en plus de *discothèques russes*. On organise *des concerts et des soirées sur des thèmes russes*.

Les Russes, surtout ceux qui sont récemment arrivés en France, cherchent obstinément des lieux de réunions et de rencontres, organisent une sorte de clubs, où l'on pourrait se sentir comme chez soi, avec légèreté et simplicité.

Les 17 et 18 juin 2005 à Bruxelles, au Parlement Européen, a eu lieu la conférence « Population russophone de l'Union Européenne: instauration de la société civile ».[65] C'est déjà pour la troisième fois qu'une telle conférence a été organisée. Elle a rassemblé des hommes politiques, des journalistes et des personnalités venus de 21 Etats d'Europe. Au cours de cette conférence, *la Fédération des Partis russes de l'Union Européenne* a été fondée. En même temps, la conférence a instauré une organisation dénommée *l'Alliance russe de l'Union Européenne*.

La tâche principale de la Fédération des Partis russes de l'Union Européenne est de résoudre les problèmes de la diaspora russophone par des méthodes politiques. Elle a l'intention de coopérer avec l'Etat russe et pratiquement avec tous les partis russes (à l'exception des radicaux extrêmes).

L'« Alliance russe de l'Union Européenne » fondée sur le principe d'une association de membres individuels est le « frère jumeau » de la Fédération des Partis russes. Elle a pour vocation de devenir un forum permanent pour les personnalités russophones de l'Europe.

Conclusion partielle

A partir du 18e siècle jusqu'à nos jours, les relations entre la Russie et la France ont connu des moments d'un rapprochement extrême et du déclin. Mais, chose surprenante: même aux pires moments, *l'attitude de la société russe et des Russes eux-mêmes à l'égard de la France, de sa*

[65]GOULTSEV A., « L'Europe, a-t-elle besoin d'un « parti russe » ? », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe*, hors série, Paris, n°1, 2005, p.15.

culture et des Français, a toujours été bienveillante. S'il existe parfois des rancoeurs de peuple à peuples, rien de tel n'a jamais séparé les Russes et les Français.

Bref, des liens d'amitié entre la Russie et la France ne se soient jamais interrompus depuis des siècles, en s'adaptant à des particularités du moment.

Des échanges permanents franco-russes ont contribué à des enrichissements mutuels linguistiques et culturels des deux pays. Ce phénomène peut être observé déjà au niveau de nombreux emprunts « adoptés » réciproquement par chaque langue.

Apprendre le français est devenu aujourd'hui une marque de prestige pour les Russes souhaitant se montrer « distingués ». Il ne s'agit pas de *maîtriser une langue servant d'un moyen* de communication universel, mais celle *qui permet de s'enrichir culturellement.* Des cours particuliers de français sont à la mode, en province aussi bien qu'à Moscou, et ils coûtent cher. De plus, les acquis peuvent être « testés » et appliqués lors d'une visite touristique de la France: ceux qui ont de l'argent pour se payer des cours de langue, en trouveront sûrement pour un voyage à travers le pays, dont ils garderont pour toujours des impressions inoubliables et un souhait irrésistible d'y retourner. La France attire les Russes par son charme particulier dont la nature exacte reste indiscernable pour eux-mêmes durant des siècles. *De même que l'italien est considéré par les Français comme « langue d'amour », le français avec son intonation chantante, sa phonétique parsemée de voyelles ouvertes, de sons nasaux « exotiques » à l'oreille russe, de consonnes molles, a la même réputation chez les Russes.*

Si l'anglais détient fermement la place universelle d'« une langue d'affaire », *le français occupe, quant à lui, et à sa juste valeur, celle d'« une langue de culture et de sensualité ». A notre avis, le français pourra, avec le temps, devancer l'anglais, à l'échelle européenne, compte tenu de son potentiel et grâce à la politique francophone menée par le gouvernement français et par de nombreux organismes de distribution de la langue française dans le monde et à travers toute la Russie en particulier.*

Chapitre 2
La remontée du prestige du français dans le monde

1. 0. La place du français à l'échelle européenne et mondiale

Sur le plan international, la langue française garde sa position stable d'un « brillant second ». Les langues romanes occupent la troisième place, suivant un nombre de personnes dont elles sont maternelles. Elles devancent les groupes germaniques et slaves et se trouvent derrière les langues indo-aryennes et chinoises. La maîtrise du français facilite considérablement l'apprentissage d'autres langues romanes; par exemple, l'acquisition des bases de l'espagnol à partir du français est beaucoup plus facile que vice versa.

Le lexique (surtout la terminologie) des langues européennes modernes a généralement une origine grecque ou latine. C'est la langue française qui y a servi d'intermédiaire; son acquisition facilite l'assimilation des systèmes terminologiques.

De plus, *le français détient la première place en ce qui concerne le nombre de ses emprunts enrichissant les langues européennes* de la plus grande échelle: l'anglais, l'allemand, le néerlandais, l'italien, l'espagnol, le polonais *et le russe*. Cela s'explique par son rôle historique: *durant des siècles, il a assuré la communication internationale*.

Même de nos jours, malgré l'envahissement de l'anglais, on constate la présence en russe des emprunts au français; par exemple: *maquillage, couturier*, etc. Dans le domaine assez spécifique du point de vue national comme les repas, on trouve beaucoup de mots d'origine française (ayant en résultat subi de légères modifications de la prononciation ou du sens) – *appétit, dessert, soupe, salade, vinaigrette, côtelette, sauce, compote, saucisse*, etc.[66]

La langue française sert à réunir les langues de l'Europe; son apprentissage peut être une excellente base de compréhension de ces dernières.

Le français est la langue maternelle pour environ 100 millions de personnes en France, en Belgique, en Suisse, au Canada, au Haïti et aux Antilles, ainsi que dans certaines d'autres

[66]MORKOVKINE V. V. (réd.), *Lexitcheskié minimoumi sovrémennogo rousskogo iazika*, Moskva, 1985, p. 286.

îles. Néanmoins, le prestige international et le fonctionnement du français ne peuvent pas être comparés au rôle du bengali ou même du portugais, parce qu'un indice quantitatif comprend non seulement le nombre de personnes pour lesquelles la langue en question est maternelle, mais également ceux qui peuvent communiquer dans cette langue. Il est alors à distinguer les locuteurs à titre maternel et à titre secondaire. La proportion des derniers par rapport aux premiers est l'indice de diffusion de la langue. Le nombre des francophones à titre maternel atteigne plus de 100 millions de personnes; tous ceux qui parlent français à travers le monde dépassent 500 millions. Par conséquent, pour le français, l'indice de diffusion est égal à 5 en moyenne. *Suivant cet indice, la langue française occupe l'une des premières places dans le monde*.

Lors de la rencontre des représentants des pays francophones à *Moncton*, en *septembre 1999*, on a décidé de classer le nombre général des personnes ayant un contact au français en trois groupes :

1 *de réels francophones* (environ une cinquième de tous) dont le français est la langue maternelle ou ils la parlent en permanence ;
2 *des francophones occasionnels* qui ont le recours au français de temps en temps ;
3 *ceux qui apprennent le français en dehors du monde francophone*.

La langue française est sans doute *une langue du type pandémique*. Elle est présente sur tous les continents sous telle ou telle forme.

On distingue d'habitude trois grands domaines d'utilisation de la langue: social, usuel (famille, vie quotidienne, petite entreprise), artistique (littérature, folklore, théâtre, cinéma, etc.). C'est un domaine social qui a des fonctions les plus variées: communication internationale/nationale/régionale, enseignement, etc. Chaque fonction n'a pas la même valeur pour la survie de la langue. Il est incontestable que la fonction de la communication nationale et surtout celle de la communication internationale augmentent le prestige de la langue. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, sur le plan international, le français reste actuellement en deuxième place, après l'anglais.

En même temps, il est évident qu'une création récente des pays indépendants en Europe Orientale et sur le territoire de l'ex-U.R.S.S. a réduit le nombre de pays se servant du français. Ce dernier reste néanmoins la langue de travail de plusieurs organismes de l'O.N.U.

(U.N.E.S.C.O., O.I.T.[67], O.I.S.[68], etc.), de diverses organisations sociales et sportives internationales, des Olympiades.

1. 1. Une opinion qui mérite d'être prise en compte: l'heureux redressement de la langue française

Un écrivain français émérite, *Maurice Druon* affirme que numériquement parlant, il n'y a jamais eu de déclin de la langue française.[69] Selon lui, aujourd'hui, le nombre de gens parlant et lisant en français est très supérieur à ce qu'il était au temps où il représentait toutes les élites européennes. Il s'est simplement passé que les usagers de l'anglais, au cours du dernier siècle, ont largement dépassé en nombre les usagers du français. Le français n'a pas reculé, il a été distancé, ce qui est tout différent. Et cette distance est en train de se réduire progressivement. *Le redressement actuel du français est perçu comme une garantie de la survie de la pluralité des cultures, à l'opposé de la mondialisation symbolisée par la puissance économique des Etats-Unis, aujourd'hui mise en question.*

M. Druon constate avec regret que la France survit généralement grâce au fonctionnement d'un réseau d'établissements d'enseignement, d'Alliances françaises et d'instituts hérités de la IIIe République, sans y avoir guère ajouté depuis. Partout, la demande est supérieure à l'offre. En maints pays, d'après *M. Druon*, le français serait la seconde langue étrangère, et même la première, s'il y avait des enseignants en nombre suffisant. Ensuite, il a donné un exemple illustrant ses conclusions. *Henri Cuny*, l'ambassadeur de France en Arménie depuis quatre ans, a abouti à la création sur place d'une université française. Cette dernière comporte trois facultés (droit, commerce et gestion) dont les diplômes sont reconnus par l'Etat français. On y enseigne l'arménien, le français, l'anglais, le russe comme langues obligatoires et l'allemand en option. L'université accueille sept cents étudiants.

M. Druon a cité certains groupes industriels, tels que Renault, Peugeot-Citroën, LVMH, qui soutiennent la cause de la langue française à l'étranger.

Il a eu également l'idée – qu'il avait déjà énoncée avant – de *créer un Comité pour la langue du droit européen, au sein duquel le français soit pris pour la langue de travail*. Non par

[67]Organisation Internationale du Travail.
[68]Organisation Internationale de la Santé.
[69]De l'Académie Française, le 5 juin 2006.

chauvinisme linguistique, mais pour la sécurité juridique. Puisque nombreux sont les Etats qui ont eu à refaire leur droit ou leurs procédures judiciaires, dont *la Russie* et la Chine: ils ont fait et continuent à faire appel aux experts français, magistrats, notaires, spécialistes de contrats.

M. Druon prétend que depuis la mort de Georges Pompidou, les Français n'ont plus de politique de la langue française. Par ailleurs, *le Ministre des Affaires étrangères, M. Douste-Blazy* a annoncé dans sa conférence de presse, en *mai 2005*, que *vingt-deux lycées français dans le monde étaient en rénovation*, en extension, *en construction ou en projet*. Le ministre a également fait part de la création *d'une Agence culturelle de l'action française à l'étranger*. Espérons que tout cela porte ses fruits.

Au début de l'année 2007, l'AUF et la FIPF ont fait appel aux départements d'universités et aux associations de professeurs de français, *en les incitant à mener un projet global sur l'appropriation du FLE et du FLS* en milieu institutionnel *dans différentes régions du monde*, par la constitution d'équipes universitaires autour des projets de recherche localisés. Les données produites ont à être comparées avec celles des autres équipes dans le monde. Une convention de recherche, adaptable aux contextes locaux, a été jointe à cet appel. Les résultats des investigations feront l'objet d'exposés et de communications au *colloque de la FIPF à Montréal en 2008*.

1. 2. La politique linguistique de la France

Malgré de vifs regrets de *M. Druon* qu'actuellement, les Français n'ont plus de politique de la langue française, il est à remarquer que durant toute l'histoire de la France, son gouvernement et l'opinion publique ont prêté une grande attention à la situation et au développement de leur langue, autrement dit à *l'aménagement linguistique*.

La politique linguistique moderne de France se développe dans trois directions: la France, l'Europe, l'échelle internationale.

Le gouvernement français s'appuie sur le fait du *plurilinguisme*, en proposant de mettre au point partout en Europe le système d'enseignement dans le cadre duquel *chaque Européen maîtrise trois langues, à la fois: sa langue maternelle et deux langues étrangères*. Ainsi, même s'il choisit l'anglais en premier, il restera une forte chance qu'ensuite, il optera pour le français. La France est prête à maintenir le principe de trois langues dans son système d'enseignement. A l'ouverture des *États généraux du multilinguisme* s'étant tenus *le 26*

septembre 2008, en Sorbonne, C. Albanel, ministre de la culture, *A. Joyandet,* secrétaire d'État à la Coopération et à la Francophonie, *L. Orban,* commissaire européen *et M. A. Martinez Martinez,* vice-président du Parlement européen ont souligné l'importance du plurilinguisme comme dimension de la construction et de la cohésion européennes sur les plans éducatif, culturel, économique et politique.[70] Le philologue russe *V. G. Gak*[71] affirme que « la langue est inséparable de la culture; les richesses contenues dans le coffret s'ouvrant avec une clef française ne sont pas les mêmes que celles auxquelles donne accès la clef anglaise. Et jamais une seule langue étrangère ne remplacera une diversité précieuse et charmante du plurilinguisme.»[72]

Sur le plan international, le rôle de la langue française s'affermit grâce à l'activité des organisations intergouvernementales et sociales.[73] A l'heure actuelle, *l'organisation francophone compte 47 pays* dans ses rangs. Un nouveau site Internet à l'attention des apprenants et des enseignants de FLE offre une occasion unique de nouer les contacts avec de nombreux francophones.[74]

Bref, *soutenir le prestige du français à l'échelle internationale est une tâche impérative et bénéfique*. Mentionnons dans ce contexte *le Sommet de la Francophonie* étant l'instance suprême de la Francophonie. C'est une Conférence des chefs d'Etats et de gouvernements des pays ayant le français en partage. Le Sommet de la Francophonie définit les orientations de la Francophonie de manière à assurer son rayonnement dans le monde. Il adopte toute résolution qu'il juge nécessaire à la réalisation de ses objectifs. Il élit le Secrétaire général. Le Sommet se réunit tous les deux ans. Il est présidé par le chef d'Etat ou de gouvernement du pays hôte du Sommet jusqu'au Sommet suivant. Il statue sur l'admission de nouveaux membres de plein droit, de membres associés et de membres observateurs à *l'OIF – l'Organisation Internationale de la Francophonie.* Depuis 1986, *douze Sommets de la Francophonie* ont eu lieu: à Paris (1986), à Québec (Canada, 1987), à Dakar (Sénégal, 1989), à Chaillot (France, 1991), à Grande Baie (Maurice, 1993), à Cotonou (Bénin, 1995), à Hanoi (Vietnam, 1997), à Moncton (Canada - Nouveau-Brunswick, 1999), à Beyrouth (Liban, 2002), à Ouagadougou (Burkina Faso, 2004). *Le XIe Sommet* s'est tenu *en septembre 2007, en Roumanie.* La *XIIe*

[70]MORIN I., « États généraux du multilinguisme: Un vaste chantier », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, novembre-décembre 2008, p.7.

[71]Docteur en sciences philologiques, Professeur à l'M.G.U., savant émérite de la Russie, chevalier de l'Ordre de la République Française « Pour les mérites ».

[72]GAK V. G., « Frantsouzsky iasik v sovrémennom miré », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé*, Moskva, n°2, 2002, p. 80.

[73]Voir ci-dessous; le chapitre 3 en particulier.

[74]*www.contactsfrancophones.com*

Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, précédée par la Conférence ministérielle et *le Conseil permanent de la Francophonie*, a eu lieu *du 17 au 19 octobre 2008 à Québec (Canada)*.

L'Organisation Internationale de la Francophonie (l'OIF) mentionnée ci-dessus est une institution fondée sur le partage d'une langue et des valeurs communes. *Elle rassemble 53 Etats et gouvernements membres et 10 observateurs*, et représente *sur les cinq continents plus d'un quart des Etats membres de l'Organisation des Nations unies*, soit 710 millions de personnes. L'OIF mène une action politique en faveur de la paix, de la démocratie et des droits de l'Homme et anime dans tous les domaines une concertation entre ses membres.

Il est aussi à évoquer ici un événement unique qui réunit l'ensemble des acteurs du marché linguistique, professionnels et grand public dans le but de promouvoir l'apprentissage des langues, défendre le plurilinguisme et encourager les échanges internationaux. Il s'agit d'*Expolangues*. A l'occasion de *son vingt-cinquième anniversaire,* le salon a accueilli, *du 24 au 27 janvier 2007,* comme *invitée d'honneur*, *la Fédération de Russie*. Les visiteurs ont eu le privilège de découvrir ou redécouvrir la langue, la culture et le folklore de ce pays riche en histoire et traditions.

Conclusion partielle

Nous sommes heureux de constater que les Français et tous les partisans de cette merveilleuse langue reflétant une culture et une histoire très fécondes, militent pour la diffusion du français à travers le monde entier, par l'intermédiaire de différentes organisations et à toutes les échelles.

En se sentant historiquement proches de la civilisation française, les Russes considèrent le combat pour la remontée du prestige de la langue française comme leur devoir historique, comme un enrichissement mutuel des deux cultures.

De leur côté, les Russes sont satisfait de la promotion de leur culture et de leur langue faisant partie de la politique gouvernementale de la France. *L'ex-Président français Jacques Chirac* a toujours témoigné beaucoup de sympathie à l'égard des Slaves. En 2007, à Moscou, on lui a décerné la Prime d'État de Fédération de Russie pour son activité dans le domaine culturel.[75] Nous espérons bien que *Monsieur Nicolas Sarkozy* poursuivra ses meilleures traditions.

Examinons maintenant la situation du français en Russie.

[75]Mass T., « Chirac sur le fond de Pouchkine », dans: *Rousskaïa Misl'*, n°31, 8-28 août 2008, p.p.21-22.

Chapitre 3
La situation actuelle du français en Russie

1. 0. Des innovations positives dans le système d'enseignement russe

Des changements socioculturels de ces dernières décennies en Russie ont logiquement influencé son système d'enseignement national.

Les processus d'intégration interculturelle se manifestant dans le pays aux niveaux national et international ont provoqué de *nombreuses innovations positives* au sein de l'organisation du système d'enseignement des langues et de son contenu. Aujourd'hui, *toute langue est envisagée comme une source de découverte du monde*, des valeurs et des progrès historiques d'autres civilisations, *aussi bien qu'un moyen de perception de l'originalité de sa propre culture*.

Les fonctions de la langue telles que culturelle, cognitive, sociale et instructive sont confirmées par les documents principaux du Ministère de l'Education Nationale, notamment: *La Loi Nationale sur l'Education, La Conception de la modernisation de la structure et du contenu d'enseignement général*, etc.

Le besoin accru des jeunes de maîtriser les langues étrangères pour devenir plus tard spécialistes dans un domaine prestigieux, nouer des contacts internationaux, etc., explique le fait que *les élèves et leurs parents sont aujourd'hui penchés pour l'enseignement bilingue*. Cette tendance a provoqué la création un peu partout *des écoles (classes) à profil linguistique*. Au sein des gymnases[76] à orientations multiples, on ouvre des classes se spécialisant en sociologie, en sciences de la vie et de la terre, en économie et en mathématique, en théâtre et en esthétique, etc. L'enseignement des langues étrangères dans ces gymnases est réalisé suivant les programmes élaborés par des professeurs des universités et des enseignants-didacticiens.

[76]Établissement d'enseignement secondaire supérieur. Voir *Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.1203.

1. 1. La situation générale

Durant plusieurs siècles, *la langue française* a été considérée *en Russie* comme *langue de prestige* réservée à l'élite.

Aujourd'hui, d'après les statistiques, environ *5,6 % d'étudiants russes – ce qui correspond à 788 000 de personnes* – ont choisi le français pour l'apprentissage. Quoique, de ce point de vue, cette belle langue reste toujours devancée par l'anglais et l'allemand.

Le nombre d'apprenants préférant le français a fortement diminué en Russie depuis la fin de l'Union soviétique, suite à la disparition des quotas favorisant l'apprentissage du FLE et à l'attrait général pour l'anglais. La tendance de certains établissements secondaires à proposer encore aujourd'hui *une seule* langue étrangère obligatoire à l'apprentissage ne fait que reculer davantage le français. Ainsi, plus les établissements secondaires ont d'indépendance dans le domaine de l'élaboration de leurs plannings annuels et trimestriels, plus on s'aperçoit de la mise à l'écart du français au profit de l'anglais.

La situation qui s'est créée aujourd'hui avec l'enseignement du FLE en Russie, est conditionnée, comme nous le voyons, par *des facteurs d'ordre social*, en premier lieu. D'une part, l'anglais attire des élèves des écoles secondaires et des étudiants, comme le moyen universel de communication internationale. D'autre part, des enseignants aux écoles et aux universités ne sont pas en mesure d'aider leurs étudiants à choisir la langue étrangère qui correspondrait à leurs futurs métiers, *le rôle du français au sein de la communication professionnelle moderne n'étant pas suffisamment étudié. Le problème du retrait du français peut être actuellement résolu grâce à l'application du principe du* ***plurilinguisme***.

L'anglais n'a pas à être une langue dominante dans l'enseignement secondaire et universitaire. Dans la perspective du développement de l'enseignement à options dans les grandes classes de l'école secondaire, il est très important de révéler les langues étrangères ayant aujourd'hui de la valeur pour une communication professionnelle dans tel ou tel domaine. Autrement dit, *le principe européen du plurilinguisme dans l'enseignement des langues exige des spécifications dans le cadre du système éducatif russe*. Selon *T. B. Lessokhina et S. A. Cheïnak*[77], il s'agit d'une corrélation adéquate des langues étrangères enseignées, répondant aux exigences de la vie moderne. Pour le FLE, il est aussi à évaluer des perspectives du développement de cette dernière, afin *d'élucider ses domaines d'application*

[77]LESSOKHINA T. B. et CHEÏNAC S. A., « Préiémstvennoïé oboutchénié frantsouzskomou iasikou v chkolé i v néfilologuitchéskom vousé v kontekstéiasikovogo pluralisma », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé,* Moskva, n°5, 2004, p.p. 31- 39.

sur le terrain russe. En même temps, il est à *rétablir le principe de succession des systèmes d'enseignement scolaire, universitaire et professionnel*, pour que les sortants de l'université soient prêts à mettre en pratique lors de leurs activités professionnelles toute la somme de leurs savoirs et savoir-faire obtenus en FLE.

Le français est une langue de communication professionnelle avec les représentants de la France, de la Belgique, du Canada, de la Suisse, de certains pays de l'Asie du Sud-Est, de l'Afrique (Vietnam, Cambodge, Laos, Maroc, Tunisie, Algérie, etc.) faisant partie de l'organisation internationale de « la Francophonie ». Dans tous ces pays, la langue française joue un rôle important, en fonction d'un ensemble de leurs traditions historiques et culturelles.

Aujourd'hui, le FLE est indispensable aux spécialistes travaillant dans les branches de l'économie russe dont le développement dépend de la coopération avec leurs partenaires francophones de la France, de la Belgique, du Canada, de la Suisse. Il s'agit notamment de l'industrie aéronautique, des industries énergétiques, automobiles et textiles, des secteurs de construction et de télécommunication, de l'architecture, des recherches fondamentales dans les domaines de mathématiques et de physique.

Le niveau de maîtrise du FLE par des sortants de l'école secondaire russe, concernant leurs activités d'expression, de réception, d'écriture et de compréhension, doit leur permettre par la suite de développer ces savoir-faire jusqu'au niveau professionnel.

Bref, *le français possède des atouts pour se positionner comme deuxième langue étrangère dans les écoles et les universités russes, lorsqu'une seconde langue étrangère sera obligatoire dans tous les cursus scolaires*.

La conversion scolaire et universitaire entre la France et la Russie est en plein essor. Il existe déjà un corps enseignant motivé et de grande qualité.
Les échanges commerciaux franco-russes et l'implantation d'entreprises françaises en Russie se développent. La présence de la France en régions est de plus en plus visible avec la mise en place d'un réseau d'alliances françaises sur tout le territoire russe.

1. 1. 1. Le français dans l'enseignement primaire et secondaire

Ecoles d'enseignement général

Le français est enseigné dès la classe de 5e (6e française) comme LV1 ou dans certaines comme LV2 (généralement après l'anglais). C'est dans le secteur secondaire que le FLE est

encore assez répandu. Mais même dans ces établissements, il a tendance de reculer face à l'introduction de l'anglais comme LV1.

Ecoles spécialisées

Les écoles spécialisées de langues sont des institutions héritées de la période soviétique, où l'enseignement d'une langue étrangère est introduit dès la première classe (CE1 français).

Il existe 372 écoles spécialisées en FLE qui forment les meilleurs apprenants. Un projet de renforcement du réseau des écoles spécialisées en français financé par le Ministère français des affaires étrangères est actuellement en cours de réalisation. C'est l'Attaché de coopération éducative qui est normalement chargé de surveiller la mise au point de ce projet.

Ecoles bilingues

Depuis des années, il existe deux écoles bilingues en Russie où le français est enseigné dans des disciplines non linguistiques: l'école n° 171 de Saint-Pétersbourg et le lycée n°4 de Voronej. Actuellement, leur expérience est en train de se mettre au point dans d'autres établissements secondaires à travers le pays.

1. 1. 2. Le français dans l'enseignement supérieur

Le français est enseigné comme première, deuxième voire comme troisième langue dans les établissements d'enseignement supérieur russe.

Les étudiants en français première langue (plusieurs milliers en Russie) se destinent principalement à des carrières de professeurs de FLE et d'interprètes.

Le choix du français comme deuxième langue - après l'anglais - par les étudiants russes est plus à visée professionnelle (notamment dans les domaines du tourisme, de la banque, de l'assurance, de divers services et de l'industrie). De plus en plus d'étudiants choisissent le français pour accéder à une formation universitaire complémentaire en France. Cette tendance est aujourd'hui perceptible à la suite d'un développement des échanges culturels et économiques entre la Russie et les pays européens.

1. 2. Les particularités du choix d'une langue étrangère

Selon les résultats des derniers sondages concernant le choix de la *LV2* par les élèves russes des écoles secondaires, plus de 43% d'apprenants à travers le pays ont choisi l'anglais, plus de 58,46% ont opté pour l'allemand, 14,8% ont préféré l'espagnol et *plus de 18,8% - le français*.[78] La sélection de la première langue étrangère est généralement conditionnée par son statut dans la région, du point de vue de sa valeur communicative. Dans certaines écoles nationales, on étudie, en premier lieu, sa langue d'origine (le kazakh, le tatar, etc.).

Sous l'égide de la politique du respect des cultures nationales, l'éventail de langues étudiées s'est considérablement élargi. Ainsi, à l'Extrême Orient, les élèves ont la possibilité d'apprendre le japonais et le chinois; dans la région d'Arkhangelsk, on étudie les langues des pays scandinaves – le norvégien et le suédois; dans les régions de Kaliningrad, de Pskov et de Leningrad[79], on peut apprendre à l'école le polonais et les langues des pays baltes.

1. 2. 1. Un éventail de programmes d'enseignement et de manuels d'apprentissage du FLE

Un bon niveau d'apprentissage des langues est assuré de nombreux programmes d'auteurs, ainsi que des manuels modernes servant à former la compétence socioculturelle et à maîtriser la langue comme moyen de communication dans des situations d'interaction réelles. Pour le français, on peut citer, à ce propos, « La Langue française pour les élèves de 10-ème et 11-ème classes » de Grigoriéva E. I. (*Frantsouzskiï iazik. 10-11 kl.*, Moskva, Prosvechtchénié),[80] « Le Français de tous les jours en situations de communication » (*« Povsédnevny frantsouzsky v sitouatsii obchtchénya »*). L'acquisition du FLE se fait, dans ces manuels, à travers diverses activités et tâches à réaliser.[81]

Conformément au plan fondamental d'enseignement, la langue étrangère fait partie du processus éducatif et du développement cognitif dès l'école primaire. Les élèves s'initient à la

[78]KOPILOVA V. V. et VORONINA G. I., « Organisatsya oboutchénya inostrannim iazikam i professional'noï podgotovki pédagoguitcheskikh kadrov v ouslovyakh modernisatsiï soderjanya obrasovanya », dans: *Inostrannié iaziki v chkolé*, Moskva, n°1, 2003, p.p.4-11.

[79]*Ville de Saint-Pétersbourg*, mais *région de Leningrad*.

[80]En Russie, la numération des classes s'effectue de la première à la 11-ème.

[81]IL'INA T. P., « XIV Sessya Assotsiatsii prépodavatéléi frantsouzskogo iasika », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé*, Moskva, n°5, 2002, p.89.

culture communicative plus tôt qu'auparavant, en étudiant le folklore, diverses créations littéraires et artistiques des enfants étrangers.

2. 0. Les organismes défendant la cause de la langue française en Russie

Les Russes défendant la cause du français mènent leurs « combats » aussi bien à l'extérieur de leur pays – pour sauvegarder le prestige de cette langue en Europe et dans le monde face à l'anglais - qu'à l'intérieur. *Depuis 2000, la Russie fait partie de la Fédération Internationale des langues modernes*. Cette dernière contient un nombre important de *militants pour la survie de la langue française en Russie*.

Les enseignants de FLE et leurs étudiants participent activement à l'élaboration des projets internationaux et des programmes d'échanges linguistiques. Parallèlement, on a mis en place entre les deux pays un système d'invitations-échanges des écrivains et des éditeurs dans les buts linguistiques et culturels. Ainsi, *L'Ambassade*, *le CCF de Moscou* et *l'Institut Français de Saint-Pétersbourg* font venir des écrivains et des éditeurs français à l'occasion des événements spéciaux organisés par les partenaires russes.

Notre pays est également membre de *la Fédération internationale des enseignants de la langue française*, étant présidé ces dernières années par *D. Pagel.* Cette organisation existe déjà depuis un moment. Elle est en tête de *plus de 180 associations qui comptent plus de 80 000 membres*.[82] Leur rôle principal est de promouvoir des méthodes d'enseignement avancées, de dialoguer avec les représentants du pouvoir local pour défendre les positions de la langue française dans le système d'enseignement, de créer auprès des parents d'élèves une image positive du français comme langue à valeurs scientifique et culturelle. Tout ce travail peut être efficace seulement s'il est basé sur les idées du *plurilinguisme*. Dans ce contexte, nous voulons mentionner l'élaboration d'un cursus universitaire spécialisé intitulé « Politique sociale des pays des langues étudiées » et destiné à systématiser des compétences socioculturelles des étudiants, à travers une comparaison des deux cultures: celle de leur origine et celle du peuple dont ils étudient la langue.

Nommé Secrétaire d'État à la Coopération et à la Francophonie, le 19 mars 2008, la veille de la Journée de la Francophonie, *Alain Joyandet* a souligné que les enseignants de français sont

[82]IL'INA T. P., « XIV Sessya … », op. cité, p.86.

les meilleurs ambassadeurs de la langue et des cultures francophones, qu'ils sont les acteurs de terrain de la diversité culturelle et linguistique que la France soutient ardemment. Ces « …passeurs de civilisation » « …construisent l'avenir de demain en favorisant une meilleure compréhension mutuelle entre les générations futures ».[83]

Voilà depuis déjà plusieurs années qu'on a une tradition d'organiser, en mars, à Moscou et dans d'autres villes russes *des journées de la francophonie, de la langue et de la culture françaises*, sous l'égide de l'*Association des enseignants de français de Russie*. Les représentants de l'Ambassade de France à Moscou et certains enseignants de français à l'étranger y prennent part d'habitude. Ces journées permettent de repenser la place de la langue française en Russie, son rôle dans le système d'enseignement.

L'Association des enseignants de français de Russie (AEFR) réunit lors de ses séances les représentants de tous les types d'établissements: universités publics et privés, écoles secondaires, lycées, gymnases, etc. On discute des problèmes d'enseignement du français à tous les niveaux et des moyens d'améliorer la situation.

En janvier 2005, par exemple, l'*AEFR* a traditionnellement organisé avec l'appui du Ministère de l'Éducation nationale et des Sciences de la Fédération de Russie et de l'Ambassade de France à Moscou, son *quatorzième séminaire national*. Les conférences et les ateliers ont porté sur des thèmes variés: une ambiance authentique en salle de classe, la chanson contemporaine, le théâtre et la radio en classe de FLE, la presse francophone, l'écriture créative, la poésie, les contes, la francophonie, l'Europe, etc. *Plus de 200 professeurs de français* y ont participé.

C'était l'intervention de *Mireille Cheval, attachée de coopération éducative à l'ambassade de France*, ainsi que le point de vue de *Maria Jabina, membre de l'AEFR,* qui nous ont impressionnés le plus: deux points de vue sur le même événement des personnes différemment positionnées par rapport à la langue française.

2. 1. L'intervention de Mireille Cheval

Mireille Cheval a tracé les grands axes et a caractérisé différentes actions du *Service de coopération et d'action culturelle (SCAC)* de l'Ambassade de France pour l'année 2005 en Fédération de Russie.

[83]JOYANDET A., « Les Professeurs de français: fer de lance de la francophonie », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde*, n° 358, juillet –août 2008, p.8.

La première mission que le SCAC a prévu en 2005 était le soutien des actions de formation de professeurs par le développement de la formation continue. Ainsi, en avril 2005, deux grands séminaires fédéraux ont été organisés à *Irkoutsk* (Sibérie), et à *Koursk*, durant lesquels on a abordé les thèmes du *CECR*,[84] des certifications et de différents supports de cours. L'objectif était donc de donner les contenus et les outils susceptibles de rendre *l'enseignement du français vivant et attractif*, en modernisant et diversifiant les supports et méthodes. *Environ 300 enseignants ont assisté à ces deux séminaires*, qu'ils fussent généralistes, spécialistes, auteurs de manuels, ou responsables éducatifs. Ces rencontres se sont terminées par un concert en présence des autorités russes.

La nécessité du plurilinguisme a servi de toile de fond à ces rencontres: *« maîtriser plus d'une langue, en dehors de l'anglais doit pouvoir faire la différence »*. En termes de politique éducative, l'objectif était de convaincre de l'importance d'intégrer l'enseignement d'une seconde langue étrangère obligatoire dans le système éducatif russe.

Un accent particulier a été mis sur *l'acquisition de savoir-faire plutôt que de savoirs*, conformément aux exigences du *CECR*. A ce propos, de nouveaux projets de création de supports/manuels ont vu le jour à l'issue de ces séminaires, résultant des analyses des manuels existants.

Ces deux jours de rencontres fédérales ont également été l'occasion de rassembler les enseignants des *centres de passation du Test de connaissance du français (TCF)* et du *Diplôme approfondi de français (DALF)* qui avaient suivi une formation spécifique à ces certifications, désormais alignées sur le *CECR*.

Concernant les écoles et les établissements à un enseignement renforcé du français, un salon de la littérature de jeunesse, de la BD et de la littérature contemporaine a été organisé en *octobre 2005, à Moscou*, en marge du *festival Biblioobraz*, organisé par le Centre de promotion de la langue russe. Cet événement prévoyait des lectures publiques, des expositions et présentations d'ouvrages, des exposés, des conférences et des ateliers. Il a été suivi d'*un congrès des écoles à un enseignement renforcé du français* en Fédération de Russie.

M. Cheval a souligné qu'en un an le réseau des universités s'était considérablement développé: il était passé de 23 universités partenaires en 2004 à 60 (dont 20 à Moscou) en 2005. Les actions principales de ce réseau pour l'année 2005 ont été, d'une part, la constitution de centres de ressources au sein des universités, et d'autre part la formation au

[84]Cf. PRADAL F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 355, janvier-février 2008, p.p.19-46; n° 359, septembre-octobre 2008, p.p.36-38.

FLE de spécialités: le français d'affaires, de tourisme et d'hôtellerie, etc. 12 responsables des centres de ressources des universités partenaires ont bénéficié du séjour en France. M. Cheval est persuadée que ce réseau continuera à s'élargir.

L'attachée de coopération éducative à l'ambassade de France a également mentionné que le SCAC soutenait les actions des associations et notamment le Congrès des associations de professeurs de français en Russie qui a eu lieu à *la fin du mars 2005*. Il y a eu également un suivi de toutes les actions entreprises pour fêter *la Semaine de la langue française et de la francophonie du 17 au 24 mars 2005*, et les professeurs ont été invités à se rapprocher du réseau des Alliances françaises pour différentes manifestations et activités.

Ce programme d'actions s'est accompagné d'une politique de bourses de court séjour pour les enseignants de FLE qui privilégiait les candidats n'ayant que peu ou pas d'occasion de se rendre en France. Les centres de formation ont été sélectionnés sur la base d'un cahier des charges précis, accordant *la priorité aux pratiques de cours innovantes*.

La multiplication des échanges entre les jeunes français et les jeunes russes est également un axe fort de la politique éducative en Fédération de Russie. Cette priorité a été désignée, par exemple, lors du *séminaire gouvernemental franco-russe* qui s'est tenu *à Paris, en décembre 2004*. Les échanges de jeunes ont été facilités par l'accord signé *en juin 2004* entre la France et la Fédération de Russie, garantissant *la gratuité des visas pour les jeunes de moins de 26 ans*.

Selon *M. Cheval*, en 2005, un programme de séjours de courte durée sur deux thématiques - « le théâtre » et « les chansons » - servirait à 70 jeunes russes à découvrir la France. D'autres séjours ont été favorisés, notamment les échanges de classe à classe ou de ville à ville qui viendraient en appui des actions initiées par la coopération décentralisée.

Enfin des efforts ont été déployés pour repérer et accompagner toutes les initiatives susceptibles de favoriser une meilleure connaissance du pays partenaire. Le programme d'assistants a été reconduit. Il prévoyait un séjour de 7 mois durant l'année scolaire 2005-2006 dans un établissement français pour *une quarantaine de jeunes Russes se destinant à la profession d'enseignant*.

Pour assurer une meilleure visibilité aux actions conduites par l'Ambassade de France en Russie, *un site Internet sur le français en Russie*[85] *a vu le jour* durant *la Semaine de la*

[85]francomania.ru

francophonie. Depuis, il est systématiquement enrichi du travail de tous ceux qui œuvrent en Fédération de Russie à la promotion et à la diffusion de la langue et de la culture françaises.

2. 1. 1. Maria Jabina : Une fête francophone pour la tête et pour le cœur

Du 23 et au 29 janvier 2005, le quatorzième séminaire annuel des enseignants de français de Russie s'est déroulé *à Ivantéevka*, petite ville charmante dans les environs de Moscou. Il a réuni, dans une ambiance amicale, *plus de 200 professeurs* venus échanger de nouvelles idées sur l'enseignement et surtout manifester leur amour pour le français.

Selon *Maria Jabina,* chaque hiver, les professeurs russes de français viennent nombreux de tous les coins de leur vaste pays pour se réunir sous le même toit au milieu d'une forêt pittoresque non pas pour enseigner, mais pour apprendre eux-mêmes. Avec beaucoup de volonté et de motivation. Objectifs: être plongé dans le monde francophone, partager ses expériences professionnelles et retrouver de l'inspiration pour enseigner cette belle langue de Molière aux apprenants russes de tous les niveaux.

Le quatorzième séminaire « La France et la francophonie aujourd'hui » avait été organisé, comme d'habitude, par *l'AEFR*. *Près de 220 stagiaires russes* (dont 189 femmes et 32 hommes) *et 28 experts étrangers* ont participé aux discussions consacrées à l'enseignement de la langue française en Russie.

«Ces retrouvailles annuelles des professeurs du français nous apportent non seulement plein d'idées et de documents authentiques mais aussi l'encouragement, la joie de la rencontre et de la coopération. Ici, on oublie les soucis quotidiens », a estimé une des participantes au séminaire, qui habite et enseigne à Moscou.

Bien sûr, à part Moscou, *plus de 100 villes de la Fédération de Russie y étaient représentées,* y compris des villes très éloignées de la capitale comme Blagovechtschensk-sur-l'Amour ou Syktyvkar, Salekhard et Inta. Les conférences et les ateliers ont été animés par des professeurs et des experts français, belges, suisses, québécois, et des intervenants du Danemark et des États-Unis. Les délégations des associations des enseignants du FLE de l'Arménie, de la Georgie et de la Biélorussie ont aussi participé à ce congrès.

A l'ouverture du séminaire, les représentants du ministère de l'Éducation nationale de la région de Moscou, de l'Ambassade de France et des autres pays francophones ont encouragé

et complimenté les professeurs russes de FLE. Depuis sa création, l'AEFR est en étroite coopération avec ces organisations.

Jeanna Aroutiounova a comparé les enseignants de français avec les bougies qui éclairent l'espace, ayant appelé ces premiers de veiller ensemble à l'immortalité de la langue française. A son tour, *Dario Pagel*, à ce moment *président de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF)*, a souligné que *la francophonie est un espace où le soleil ne se couche jamais* car où enseigne un professeur de français, un espace francophone se crée. Il s'est réjoui de la richesse du programme qui permettrait aux enseignants de français de mener des actions politiques et pédagogiques afin d'assurer l'enseignement de la langue française « dans ce beau pays ».

Le jour de la clôture a été marqué par la distribution des cadeaux – livres et dictionnaires – à ceux qui ont réussi le concours: « Si vous étiez Ministre de l'Éducation nationale, que feriez-vous pour la promotion du français ? »[86]. Les deux lauréats - *Olga Abdrakhmanova (Tchéliabinsk) et Erik Dadaïan (Piatigorsk)* (photos ci-dessous) - sont partis en France en stage pédagogique d'été, grâce à l'ambassade de France en Russie.

Conclusion partielle

En qualité de bilan de ce qui est dit ci-dessus, nous avons choisi les idées des **deux lauréats du concours** mentionné plus haut:

> *« Si vous étiez ministre, que feriez-vous pour la promotion du français ? »*

Par Erik Dadaïan

1. Je ferais tout mon possible pour *créer une chaîne nationale éducative FR*-2005 (France-Russie 2005).
2. Concernant mes adjoints, *je* ne *choisirais* que *les gens qui travailleraient d'abord pour le français* et puis pour le salaire, et pas le contraire.
3. Deux fois par an, *j'organiserais toutes sortes de congrès, séminaires nationaux/internationaux* avec des spécialistes mondialement connus (exemple – Ivantéevka).
4. *Les professeurs russophones de français et les apprenants dans leur vie quotidienne* ne *devraient parler* entre eux que *français*.
5. *Élever le niveau des relations interculturelles franco-russes*/russo-françaises.

[86]Pour plus de détails, voir ci-dessous.

6. *Mettre en valeur* non seulement *le français*, mais aussi *tout ce qui y est lié* (pays, cultures, peuples).
7. Pour la promotion du français en Russie, j'essayerais de convaincre ceux qui l'apprennent de *ne pas avoir peur de parler avec un locuteur natif* (discours à la télé, programme psychologique).
8. *J'augmenterais les salaires des profs* (difficile, mais j'essayerais quand même).
9. Faire en sorte que le français domine sur l'anglais et sur d'autres langues étrangères (*valoriser le français par rapport à l'anglais*).
10. Signer des contrats avec des éditions étrangères pour *recevoir des livres, des DVD éducatifs, etc. En Russie les distribuer gratuitement*, et non pas les vendre.
11. *Augmenter la quantité des heures dans les établissements d'enseignement*.
12. Mettre en valeur le rôle de *la tolérance dans la communication interculturelle*.
13. Enseigner non seulement la langue classique, mais aussi *faire voir aux apprenants le maximum possible lié à la langue française contemporaine* (tenir compte des intérêts des apprenants).
14. *Perfectionner la didactique* de la langue française.

Par Olga Abdrakhmanova

1. À l'époque du développement rapide des nouvelles technologies, il faut s'en servir largement pour *la diffusion de la langue de Molière et de Baudelaire ainsi que de San-Antonio dans le monde entier*. Donc, si j'étais Ministre de l'Éducation nationale je ferais créer plus de sites Internet permettant *l'enseignement du français à distance*, des sites à l'aide desquels plus de francophiles (étudiants, profs, élèves, etc.) puissent échanger des idées ou bien organiser des échanges culturels.
2. De plus, il me semble bien productif de présenter sur ces sites à côté des oeuvres littéraires (romans, récits, nouvelles, contes, poèmes...) classiques celles des auteurs contemporains (surtout contemporains, car justement *ces œuvres-là sont écrites en français moderne et représentent la réalité française*, le français d'aujourd'hui.) Dans notre immense pays, il y a quand même des gens qui ont accès à Internet, par contre ils n'ont pas la possibilité de se rendre chaque jour à Moscou ou dans d'autres grandes villes pour y acheter tel ou tel livre dont ils ont besoin. L'idée de diffuser le français de cette façon est à mettre en pratique pour y attirer l'attention de plusieurs francophiles et pour motiver des gens à apprendre le français.

3. *J'augmenterais la somme du budget national destinée à l'enseignement du français à l'étranger. Il s'agit des profs d'origine française* qui viennent comme bénévoles dans d'autres pays pour faire connaître leur langue maternelle, l'histoire, la culture, le patrimoine et les valeurs françaises, pour inculquer cet amour envers leur pays à ceux et celles qui le désirent, car ce n'est qu'un Français - surtout s'il est enseignant de sa propre langue - qui est capable de traduire au mieux l'esprit français et faire découvrir l'âme française, de présenter au mieux ses réalités nationales. Donc, *j'encouragerais l'activité des enseignants porteurs de la langue française ainsi que l'activité de ceux qui ne le sont pas, mais qui « luttent » sur place* (par ex., en Russie) pour que le français existe et soit diffusé dans des régions différentes.
4. Je ferais organiser au niveau fédéral, au moins une fois par an, *le Concours des traducteurs* grâce auxquels les contacts entre les peuples existent depuis des siècles. *La création des bureaux de traduction* où on s'occuperait de la traduction de haute qualité (car, malheureusement, aujourd'hui on le fait peu et sa qualité laisse à désirer) deviendrait aussi un de mes objectifs. Convenez que c'est *du traducteur que dépend l'intérêt du lecteur pour la littérature française* en particulier, et *pour la France et ses richesses spirituelles* en général. C'est la capacité du traducteur de se servir des moyens linguistiques, de son talent, de ses connaissances qui peut motiver le lecteur à apprendre le français.
5. Je tâcherais de *faire établir des relations amicales, la coopération avec des représentants ou porteurs d'autres langues du monde entier,* car *défendre la cause du français, lutter pour sa promotion ne doit pas signifier « se séparer » des autres cultures et langues*. « L'union fait la force », dit le proverbe français. Et ce n'est qu'*en comparant* qu'*on peut comprendre le sens, la finesse et la richesse du français* ou de n'importe quelle autre langue, *et grâce à cela – comprendre la culture*, le peuple qui crée cette culture. De plus, la « diversité » c'est un des mots qui faisait partie de l'intitulé des *Congrès mondiaux des professeurs de français en 2000 et en 2004*.
6. Et encore, *je faciliterais l'obtention des visas pour entrer en France*. Toutes ces formalités et des difficultés font peur aux jeunes désirant aller en France pour y faire des études ou y travailler.
7. Je trouverais des moyens pour *aider l'Association des Enseignants de français en Russie à monter son Centre, à avoir son siège* pour que les professeurs de français de toute la Russie puissent frapper à cette porte largement ouverte à n'importe quel moment.

Chapitre 4
Des approches administratives et psycho-pédagogiques contre certaines tendances négatives dans l'enseignement du français en Russie

1. 0. La persistance de certaines tendances administratives défavorisant l'enseignement du français en Russie

Les tendances progressives et les efforts des militants pour la survie de la langue française en Russie sont, malheureusement, souvent entravés de certains processus négatifs.

Il s'agit, en premier lieu, de *la réduction d'un nombre d'écoles (classes) spécialisées* en allemand, en espagnol et *en français*. Des responsables de l'éducation locales et des chefs d'établissements scolaires négligeant la politique linguistique du pluralisme proclamée par le gouvernement russe détruisent de riches traditions de l'enseignement de ces langues à l'école et voient les meilleurs cadres pédagogiques nationaux prendre leur démission.

Certaines écoles ne respectent pas les instructions officielles d'enseignement des langues étrangères, en ne réservant qu'une heure par semaine dans le planning général pour cette matière et en la supprimant complètement dans les grandes classes.

Par ailleurs, les classes à profil linguistique sont souvent organisées spontanément, en absence de coopération mutuelle avec les universités, de méthodes appropriées et de moyens techniques indispensables et même malgré un manque évident d'enseignants spécialement formés.

1. 1. Le plan fondamental d'enseignement et ses variations

Des approches expérimentales concernant le contenu et les méthodes d'enseignement modernes pour les écoles secondaires ont pour but de réparer tous ces défauts. *Le plan fondamental d'enseignement* est l'un des principaux documents assurant le déroulement de l'essai en cours, conformément au Plan gouvernemental socioéconomique et tenant compte de la demande sociale d'*apprendre la langue étrangère en même temps que la culture du peuple qui la parle*. Il s'agit, en même temps, de se familiariser avec de nouvelles technologies pédagogiques et de modernes sources d'information. Tout ceci a conditionné l'augmentation d'un nombre d'heures réservé à l'enseignement des matières du cycle linguistique.

Le nouveau plan fondamental d'enseignement prévoit un apprentissage à titre obligatoire d'une langue étrangère à tous les niveaux d'école secondaire; ce qui facilitera la maîtrise de cette dernière par les élèves sortants. De plus, dans le cadre d'*une approche plurilinguistique*, on propose aux élèves du secondaire de *choisir à l'apprentissage une seconde langue étrangère*, afin de remédier à l'omniprésence de l'anglais.

On met au point un apprentissage individualisé et différentiel, s'appuyant sur de nouvelles méthodes, une création des classes spécialisées, un apport des ressources nationales et régionales.

L'introduction de *l'apprentissage des langues étrangères aux écoles primaires* (deux heures par semaine) permet d'alléger l'emploi du temps des élèves du niveau moyen, d'exploiter au maximum des capacités linguistiques des tout jeunes, en favorisant le développement général de leurs facultés langagières.

Mais dans les années à venir, le système d'enseignement russe ne sera pas encore en mesure de former suffisamment de spécialistes de langues qualifiés pour satisfaire les besoins de toutes les écoles du pays. Les origines de ce problème sont d'ordre social; on en parlera plus en détail ci-dessous. C'est pourquoi, chaque école doit choisir entre deux modèles possibles: soit l'introduction d'une langue étrangère se fera à partir de la deuxième classe, soit - à partir de la cinquième.[87]

Le programme des classes du niveau moyen (de la 4-ème à la 9-ème) réserve trois heures à l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour les grandes classes (la 10-ème et la 11-ème),

[87]Voir la note 3 du bas de la page 58.

deux possibilités existent: soit deux heures par semaine (programme général), soit trois heures (programme à orientation linguistique). Cette approche permet de réaliser *les principes de succession et de cohérence* et sert d'une base solide à un perfectionnement ultérieur des savoirs et savoir-faire en langue étrangère après l'école, au niveau professionnel.

Les programmes expérimentaux de langues sont conçus à partir d'un minimum de contenu obligatoire à l'apprentissage et comprennent un nombre d'heures réservé traditionnellement à chaque niveau: primaire, collège, lycée.[88] Le contenu de l'enseignement inclut trois parties équivalentes coïncidant à *trois types de compétences à former: linguistique, sociolinguistique et pragmatique*.[89] Ces programmes sont provisoires et tracent l'un des parcours possibles. Ils peuvent aussi servir de base pour divers programmes d'auteur.

1. 2. Comment surmonter des influences du « marché » linguistique

Il est important d'y mentionner l'écart séparant le contexte d'apprentissage familier aux étudiants russes de l'univers de la langue française (historique, géographique, etc.), ce qui détermine les stéréotypes comportementaux de ceux-ci, leurs motivations de progresser, toute l'organisation des productions langagières. Il est évident qu'ils seront plus intéressés d'apprendre l'anglais que le français, en tenant compte des statuts de chacun des deux langues dans le monde et sur le « marché » linguistique.

Il faut donc à l'enseignant trouver une somme d'arguments convaincants pour stimuler l'intérêt des étudiants envers la langue française. Et ceci en permanence, pour garder leur motivation.[90] Là aussi, on peut « jouer » sur un aspect de la richesse culturelle, sur une affection des Russes pour la capitale française, pour un style de vie des Français (souvent imaginé d'après les films vus à la télé, au cinéma ou d'après les articles des magazines illustrés). Les jeunes russes considèrent la mode française comme canon de la mode. Les filles françaises sont réputées en Russie comme les plus charmantes au monde, et les hommes français font tous rêver. Enfin, la langue française est ici synonyme d'«amour ». Les Russes admirent les chanteurs classiques tels que Jo Dassin, Claude François, Dalida, et modernes –

[88]Nous avons utilisé la gradation des niveaux adaptée en France. En Russie, il s'agit respectivement des tranches d'âge de 7 à 9 ans (primaire), de 10 à 15 ans (équivalent au collège français) et de 16 à 17 ans (les grandes classes du lycée français).

[89]ROSEN É., « Se Former et former à l'autoévaluation », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 353, septembre-octobre 2007, p.25.

[90]Voir le paragraphe suivant, pour plus de détails.

Patricia Kaas, Milène Farmer, etc., aussi bien que des acteurs faisant une carte de visite de France – Pierre Richard, Jean-Paul Belmondo, Alain Delon, Gérard Depardieu, Sophie Marceau, etc. Les représentations méritent toujours d'être prises au sérieux, car elles constituent un bon départ pour mettre au point des politiques linguistiques portant sur l'image des langues.[91]

L'attitude de *A. Joyandet*, le nouveau Ministre français de la Francophonie, peut également servir de soutien dans l'activité de la remontée du prestige de la langue française. Ce premier est prêt à promouvoir le français, en menant sa bataille pour le faire respecter comme langue de travail dans toutes les organisations internationales. Il est fier de constater qu'actuellement, aux Jeux olympiques, le français est la seule langue officielle avec l'anglais.[92]

Le caractère polyculturel de l'enseignement du FLE exige l'introduction dans son contenu de nouveaux matériaux socioculturels et sociolinguistiques.

1.2.1. La notion de *motivation* comme un des facteurs clés dans le processus d'apprentissage

Dans son sens le plus général, la *motivation* est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites; elle peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ».[93]

Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel: il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation.

Mais la notion de *motivation* recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant: milieu familial, société, projets professionnels) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent). On nommera la première *motivation externe*, très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour)

---

[91]CALVET L.-J., « Le Français, langue féminine ? », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde*, n°358, juillet-août 2008, p.54.

[92]JOYANDET A., « Les Professeurs de français… », op. cité, p.9.

[93]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…*, p.p.170-171.

mais fragile, et la seconde *motivation interne*, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles. Pour se maintenir, cette motivation doit être reconnue et entretenue à court terme: dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi les renforcements positifs, les appréciations consolidant la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition, même si récompenses et encouragements ne suffisent en aucun cas à déclencher « l'irrésistible envie d'apprendre » (*Skinner*). La notion de rentabilité, d'*utilité des activités* qu'il entreprend à long terme (parfois difficile à jauger, comme c'est souvent le cas dans un pays où la langue seconde n'est pas parlée) est, elle, déterminante. Aussi l'apprenant met-il en place des moments de bilan, un processus d'évaluation, en attribuant ses résultats à des facteurs contrôlables: connaître à court terme l'utilité d'une activité, pouvoir mesurer ses efforts, évaluer la difficulté de la tâche, compter sur la chance. Continuer à saisir et à traiter l'information ou cesser de le faire dépend de cette évaluation.

Si l'étudiant n'a pas de but précis, il ne pourra pas valoriser une activité d'apprentissage ou l'enseignement qui lui est dispensé.[94]

1. 2. 2. Le développement de la compétence socioculturelle comme moyen pertinent de motiver les étudiants russes d'apprendre le français

Nous employons ici le terme *socioculturel* comme union des notions *social* et *culturel*, ce qui représente deux différentes facettes de l'univers du FLE dont la maîtrise est indispensable aux étudiants russes se trouvant dans une situation exolingue, ***s'ils souhaitent réellement apprendre à communiquer dans cette langue***. Ceci ne contredit point à trois types de compétences à former énoncés ci-dessus,[95] mais les concrétise, en fonction d'une situation donnée.

Dans notre cas, *les matériaux sociolinguistiques* peuvent être représentés par des textes, si le contenu de l'enseignement englobe des échantillons de l'oral, des variantes des styles parlé et

[94]WILLIAMS F., « Étude de la motivation d'étudiants universitaires américains pour l'apprentissage du français. Thèse », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, 2008, p.77. Voir aussi le paragraphe *5. 0. Des facteurs sociaux influençant la motivation d'apprentissage chez les étudiants de l'université pédagogique russe* de la présente partie.

[95]Voir la page 70.

officiel, des exemples des conversations téléphoniques menées entre les francophones (Français, Belges, Canadiens, Suisses), des abréviations employées dans la communication électronique. Le discours écrit d'Internet se rapproche stylistiquement de l'oral, mais c'est un style indépendant. Il existe un terme spécial – *netiquette* réunissant deux mots: *Net* et *étiquette,* et caractérisant des normes du savoir-dire adoptées sur Internet. Par exemple: *Bonjour à toutes et à tous*; *Cordialement/ Salutations, A+*.

Des matériaux socioculturels doivent être représentés par des textes parlant des réalités des pays francophones et des normes de la communication adoptées dans ces pays. *La compétence socioculturelle* sous-entend un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes et de qualités personnelles assurant une communication interpersonnelle dans une langue étrangère en accord avec des normes linguistiques et langagières et conformément à des traditions culturelles des locuteurs natifs.

Nous autres qui sommes centrés sur l'enseignement du FLE à l'université pédagogique, parlerons en même temps de *la compétence socioculturelle à visée professionnelle.* Dans ce cas, la définition ci-dessus sous-entend - *en plus* - un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes et de qualités personnelles assurant une communication professionnelle en FLE, dans le cadre de notre recherche, en accord avec des normes linguistiques et langagières et conformément à des traditions culturelles des locuteurs natifs. Il s'agit de *former des enseignants de français d'un haut niveau, dont la maîtrise de la langue se rapproche au maximum de celle des francophones*.

L'introduction à l'école des notions sociolinguistiques et socioculturelles des principales civilisations francophones - de la France, de la Belgique, du Canada, de la Suisse - comme partenaires de communication professionnelle, servira de base à un enseignement successif du FLE à l'université. C'est pourquoi, à l'école, les textes doivent représenter des unités linguistiques, pragmatiques et socioculturelles employées dans la communication de tous les jours: des variantes lexicales et phraséologiques des pays francophones, telles que *bienvenue* au Canada = *je vous en prie* en France = *s'il vous plaît* en Belgique; des unités phraséologiques, comme, par exemple, *se mettre en quatre, dire ses quatre vérités*; synonymes stylistiques du style parlé et livresque, par exemple: *agréable = chouette, super; travail = boulot*; abréviations du type *pq* (« pourquoi »), *pqe* (« parce que »); des clichés de la communication électronique, par exemple: *Peux-tu me dire…/ Hélas, je ne peux pas…/ Si tu as des questions, tu peux…/ Qu'est-ce que cela veut dire, à ton avis… / Je*

m'excuse de… A + Bises…; des réalités propres à tel ou tel pays (la France, la Belgique, le Canada, la Suisse): *helvétique, anglophone, Québec*, etc.

Ainsi, le spécialiste russe doit savoir qu'en écrivant à ses locuteurs francophones un e-mail ou en leur laissant un message sur le répondeur le 24 décembre, il convient de souhaiter *Joyeux Noël* à la fin et de ne pas espérer une réponse immédiate.

Mentionnons que parmi les unités linguistiques, langagières et socioculturelles, ce sont celles du deuxième et du troisième type qui sont les plus importantes à maîtriser dans les buts communicationnels.

1. 3. L'urgence de repenser les formes et le contenu de l'enseignement/apprentissage

Une attention particulière réservée à *la portée socioculturelle du contenu d'apprentissage* fait modifier l'interprétation de la compétence professionnelle de l'enseignant et exige *l'application* par ce dernier *des méthodes actives et interactives visant un développement communicationnel et socioculturel de ses étudiants*. A l'école primaire, la langue étrangère s'apprend en jouant. Au niveau du collège (10-15 ans), le professeur prépare des élèves motivés au choix ultérieur d'un profil linguistique d'apprentissage. Pour cela, ils peuvent bénéficier des heures de langue supplémentaires du type facultatif. Et dans les grandes classes (niveau du lycée), l'enseignement est centré sur la formation chez ces étudiants des pratiques et des savoir-faire langagiers indispensables, afin d'enthousiasmer ces derniers par l'idée de réaliser plus tard des communications interculturelles dans des situations réelles. *Pour y arriver, l'enseignant doit coopérer avec ses étudiants, en les considérant comme partenaires égales de l'interaction.*

L'efficacité de nouvelles stratégies dépend beaucoup de *la prédisposition du professeur de langues à s'adapter à une approche socioculturelle dans l'enseignement*. Il est très important que le spécialiste moderne ait des facultés créatrices, un goût d'innovations constructives, de la persévérance pour surmonter les traditions; ceci sera possible si l'enseignant est prêt à s'autoperfectionner et à mettre au point ses projets, s'il a des facultés d'autoréflexion, s'il est capable de se « moderniser » en fonction des dernières exigences pédagogiques, de tenir compte de l'aspect polyculturel du monde.

L'enseignant de l'université pédagogique travaillant dans le cadre des instructions officielles, des programmes et des manuels choisis, a toutefois – à la différence des professeurs du

secondaire - une marge de manœuvre plus importante, s'il en a vraiment besoin. Il apporte son « souffle » personnel à n'importe quel sujet abordé, conformément aux particularités de ses apprenants. Son *Moi* inconditionnel se traduit, malgré lui, par le geste, le rire, la position du corps, le déplacement dans l'espace… Tout apprenant entre en contact avec la langue non seulement à travers la méthode d'enseignement mais aussi à travers les structures langagières utilisées par le professeur et par d'autres apprenants.

Aujourd'hui, l'enseignant a généralement plus de réelles possibilités de réaliser son *Moi* dans son travail. Mais le système actuel doit être amélioré du point de vue de *l'efficacité des résultats* d'apprentissage.

Il est également important de repenser la structure, le contenu, les formes et les méthodes d'un perfectionnement postuniversitaire permanent des enseignants. Il faut créer des conditions pédagogiques optimales pour leur développement et leur autoperfectionnement. Il faut également prendre en compte une grande variété de types d'établissements d'éducation en Russie, pour satisfaire au maximum les besoins de toutes les catégories d'apprenants.

Conclusion partielle

En résumant ce qui est dit dans ce chapitre au sujet de diverses mesures prises contre certaines tendances négatives dans l'enseignement du français en Russie, remarquons qu'un groupe d'experts présidé par le recteur du M.G.L.U.[96] *I. I. Khaléiéva* a élaboré *« Un portfolio linguistique européen pour la Russie »* faisant partie du projet du Conseil de l'Europe. En se basant sur les « Compétences européennes de la maîtrise de la langue », le « Portfolio linguistique» russe doit former une zone d'enseignement unique et est destiné à *tous* les étudiants apprenant n'importe quelle langue étrangère. *Grâce au « Portfolio », les élèves peuvent comparer leurs acquis aux normes européennes et définir les moyens de s'autoperfectionner*. A l'heure actuelle, il existe plusieurs variantes du « Portfolio linguistique » destinées aux étudiants de tout âge: pour le primaire, pour les niveau du collège et du lycée, ainsi que pour les étudiants de l'université à différents profils.[97]

Le « Portfolio » a été adopté en particulier aux besoins de l'enseignement du *FLE aux russophones débutants, le français figurant parmi les quatre principales langues enseignées au pays*, à côté de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol. Outre une prononciation et une orthographe assez compliquées, *les étudiants doivent distinguer deux types de morphologies:*

[96]L'Université Littéraire Public de Moscou.
[97]IL'INA T. P., « XIV sessya … », op. cité, p.86.

celles de l'écrit et de l'oral. L'importance de cette distinction repose sur son caractère typologique. Ainsi, la morphologie du nom et de l'adverbe est agglutinante à l'écrit et analytique à l'oral (p. ex., *ami – amie).*

Bref, malgré toutes les difficultés d'ordres subjectif et objectif, la langue française détient sa place d'honneur dans le système d'enseignement en Russie.

Chapitre 5
Le processus d'organisation de l'enseignement de Français Langue Étrangère à l'université pédagogique russe

1. 0. Un système d'enseignement du FLE à l'université pédagogique

R. Glaser a représenté schématiquement un modèle simple reliant *les notions de base de l'action didactique:* **objectif à atteindre par les apprenants → situation de départ des apprenants → situation de l'action didactique → évaluation des résultats.**[98]

La première étape vers la maîtrise de la communication est donc la formulation des objectifs d'apprentissage.

Le système d'enseignement d'une langue étrangère à la faculté de langues de l'université pédagogique est élaboré à partir des buts et des fondements - linguistiques et psychologiques – de l'apprentissage propres à cette institution.

Pour nous, *le but d'enseignement consiste en une maîtrise des formes fonctionnelles et des styles du français, des savoir-faire de la communication authentique dans cette langue, en une accumulation des savoirs linguistiques et didactiques modernes, afin d'être capable de*

[98]GLASER R., « Psychology and instructional technology », in: Glaser R. (ed.), *Training, research and education,* Pittsburgh, 1962.

s'en servir plus tard. Ce but peut être réalisé grâce à *une organisation du processus d'apprentissage comprenant plusieurs phases consécutives*.

Le programme universitaire répartit tout le matériel à apprendre suivant les années d'étude et les semestres.[99] Cela facilite l'organisation du processus d'enseignement, en général. *Mais le but et le contenu d'apprentissage justifient la répartition de son processus plutôt suivant les étapes.*[100]

Nous définissons ***les étapes*** *comme cycles interdépendants dont chacun a son but particulier, son matériel à assimiler, son système de cours et ses propres procédés et méthodes de travail.*[101] Les étapes tracent les tendances générales dans l'organisation du système d'enseignement dont les composants sont les disciplines à enseigner.

1. 1. Une corrélation entre les disciplines enseignées et les étapes d'enseignement

Du point de vue didactique, *il est important de prendre en compte la corrélation existant entre les disciplines et les étapes d'enseignement/apprentissage*.

Les didacticiens russes estiment que *le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère aux étudiants de l'université peut être subdivisé en deux niveaux:*[102]

Niveau 1: acquisition des bases de la langue étrangère (1-ère et 2-ème années, « période intensive »);

Niveau 2: perfectionnement et développement des savoirs et des savoir-faire acquis au premier niveau (de 3-ème à 5-ème années, « période extensive »; 3-ème année est une période de transition entre les deux niveaux).

Ce système a été élaboré à *l'Université pédagogique des langues étrangères Dobrolioubov* et perfectionné ensuite à *l'Université pédagogique Herzen de Saint-Pétersbourg*.

Pour l'oral, ce système distingue deux étapes au niveau débutant:

---

[99]Chaque année d'apprentissage contient deux semestres, avec des examens à la fin de chacun et deux semaines de vacances en janvier-fervrier.

[100]Voir: BORODOULINA M. K. *Les Fondements de l'enseignement des langues étrangères aux universités de langues. Thèse de doctorat,* Moscou, 1968.

BORODOULINA M. K. et MININA N. M., *Les Fondements de l'enseignement des langues étrangères aux universités de langues,* Moscou, 1968.

[101]BORODOULINA M. K., KARLINE A. L., LOURIÉ A. S. et al., *L'Enseignement de la langue étrangère en tant que spécialité (l'allemand). Manuel pour les universités et les facultés des langues étrangères,* Moscou, Vischaïa Chkola, 1982, 255 p.

[102]DOMACHNEV A. I., VASBOUTSKAÏA K. G. et ZIKOVA N. N., *Métodika prépodavanya németskogo iasika v pédagoguitcheskom vousé. Iz opita raboti*, Moskva, Prosvechtchénié, 1983, p.p.13-16.

- *la 1e étape* coïncide avec le premier semestre de la première année d'apprentissage;
- *la 2e étape* s'étend du début du deuxième semestre de la première année jusqu'à la fin de la deuxième année universitaire, c'est-à-dire correspond aux deuxième, troisième et quatrième semestres.[103] Elle comprend la sélection du matériel langagier (ce qui est une des conditions indispensables de son assimilation parfaite) et son emploi progressif au flux de la parole à un rythme proche du normal. Il s'agit aussi de perfectionner des pratiques langagières concernant l'usage d'un nouveau matériel lexical et grammatical, ainsi que du matériel déjà assimilé. On procède par un élargissement et un approfondissement d'une manière concentrique des bases linguistiques tout en développant des activités langagière et cognitive des apprenants.

La particularité principale du premier niveau est une prédominance (tout au début – considérable) de l'activité langagière reproductive. Il s'agit de former des pratiques et des savoir-faire langagiers à une base nouvelle. Chez les étudiants de l'université, les savoir-faire et les pratiques propres à la langue maternelle sont beaucoup plus stables que ceux d'une langue étrangère qu'on commence à apprendre. C'est pourquoi il paraît être justifié, du point de vue didactique, de former d'une manière intense et orientée des normes phonétiques, lexicales et grammaticales de cette nouvelle langue pouvant s'opposer à une influence trop forte de la langue maternelle. La restriction du matériel linguistique à la base duquel ces normes sont formées est, dans ce cas, une des conditions les plus importantes.

C'est le premier niveau, ou la deuxième étape du niveau débutant qui nous intéresse particulièrement, prioritairement la deuxième année d'apprentissage.

2. 0. Le cursus « Langue étrangère »

Ayant analysé de nombreuses expériences de l'enseignement des langues aux universités de la Russie et à l'étranger, les didacticiens russes ont élaboré le *cursus « Langue étrangère » comprenant des disciplines théoriques et pratiques.* Chaque discipline se caractérise par son propre objet d'enseignement faisant partie du cursus général et se réalisant sous forme de cours théoriques, de séminaires ou de travaux pratiques.

[103]La numération des semestres est continue à partir du premier semestre de la première année d'apprentissage.

2. 1. Le cycle théorique du cursus

Le cycle théorique comprend les cursus d'histoire de langue, de lexicologie, de théories de grammaire, de phonétique et de stylistique de la langue étudiée. Ces cursus sont en corrélation avec les disciplines magistrales, telles que l'introduction à la linguistique, la linguistique générale et l'histoire des études linguistiques.

Les disciplines théoriques servent à communiquer aux étudiants des savoirs indispensables sur la langue étudiée, à leur fournir les expériences du travail scientifique, à développer un esprit de recherche et à créer une base scientifique favorisant une bonne assimilation de la langue étrangère. Ce sont des cours théoriques et des séminaires philologiques, des cours spécialisés au choix débouchant sur les mémoires de fin d'année, ainsi que sur les soutenances de diplômes, à la fin des études universitaires. *Toutes ces activités sont organisées* dans la langue étudiée, notamment *en français*, dans notre cas.

Les cours théoriques et les séminaires sont consacrés aux problèmes théoriques et à l'histoire du français. Ils fournissent aux étudiants des connaissances de base sur telle ou telle science et sur les résultats des dernières recherches, leur font connaître les principaux ouvrages de référence. Ces cours servent à développer la pensée scientifique des apprenants et à réaliser une spécialisation ultérieure dans une des disciplines philologiques, ce qui est prévu par des cours spécialisés au choix et par des mémoires de fin d'année.

Les cours spécialisés approfondissent les sujets de programme. Les étudiants travaillent sous la direction d'un professeur ou d'un chargé de cours et ont les consultations individuelles.

La préparation d'un diplôme sert à développer le sujet choisi, à étudier d'une manière détaillée un matériel sélectionné, à savoir mettre la théorie en pratique, à former les savoir-faire de recherche. Les étudiants participent également au travail scientifique au sein de la chaire, aux concours et aux conférences de toute sorte, etc.

Chaque discipline philologique fait son apport non seulement théorique, mais aussi pratique professionnel. *Les cours théoriques systématisent des savoir-faire des apprenants en servant de base au développement ultérieur de ces derniers en tant que futurs spécialistes*.

Le cursus théorique de phonétique a une importance capitale, car il permet de comprendre à fond le système du français et de minimiser une interférence négative du russe.

Le cursus théorique de grammaire est intrinsèquement lié à l'enseignement de la grammaire pratique. Le premier traite des liens systématiques de tous les éléments grammaticaux que les étudiants travaillent lors des cours pratiques afin de maîtriser la parole grammaticalement

correcte. Ces cours prêtent une attention particulière aux phénomènes sujettes le plus à une interférence négative du russe.

La lexicologie moderne est une discipline théorique qui étudie le lexique comme faisant partie d'un microsystème lexico-sémantique. Une très grande importance est réservée à l'analyse de la structure sémantique du lexique. L'interprétation théorique des catégories lexico-morphologiques du français permet de maîtriser la langue en minimisant une influence du russe.

La stylistique traite de principaux styles fonctionnels du français. Elle fournit ainsi aux étudiants des savoirs nécessaires sur les moyens d'expression de la langue étudiée suivant les circonstances.

L'orientation sociolinguistique des cursus théoriques assure la différenciation du vocabulaire français des points de vue sémantique, socioprofessionnel, territorial, national, stylistique et fonctionnel.

L'*«Introduction à la philologie spécialisée et à l'histoire de la langue étudiée»* examine l'histoire du français et ses liens avec d'autres langues de la même famille, sans oublier l'histoire et la culture du peuple. Ce cursus est étroitement lié à un autre cursus théorique intitulé *«Introduction à la linguistique moderne»* (enseigné aux étudiants de **toutes** les sections de la faculté de langues étrangères), ainsi qu'au *cursus théorique de phonétique*.

2. 2. Le cycle pratique du cursus

Les disciplines pratiques du cursus général sont *la pratique de l'oral et de l'écrit en français, la phonétique pratique et la grammaire pratique*. La langue est ainsi étudiée du point de vue de ses aspects (lexical, grammatical et phonétique), ce qui permet de mieux discerner la spécificité de ces derniers et de la langue française en général, par rapport au russe. Par exemple, les combinaisons de mots peuvent s'avérer erronées et privées de sens si on fait une traduction latérale d'une langue à l'autre, sans connaître vraiment l'aspect lexical d'une langue cible. Du point de vue de l'aspect grammatical du français, il faut bien maîtriser les savoir-faire syntaxiques, autrement dit surveiller l'ordre des mots dans les principaux types de phrases. Pour les étudiants russes dont la langue maternelle est plus « démocratique » dans ce sens, nombreux sont les cas d'interférences des habitudes provenant de cette dernière. Les savoir-faire phonétiques étant les plus «ancrés » dans la vie des apprenants, la prononciation française subit toujours le plus d'influence de la part du russe; il s'agit alors de

l'accent plus ou moins perceptible chez une personne, trahissant son origine. La langue russe est une langue tonique (l'accent tonique frappe une syllabe de chaque mot), son intonation est plus variable que celle du français, il n'y pas de sons nasaux, toutes les voyelles russes (même antérieures) sont plus postérieures que n'importe quelle voyelle française, etc. Tout cela est à la base de l'accent spécifique des locuteurs russophones. Le phénomène d'interférence est propre aux activités productives et réceptives, en même temps.

2. 3. Une approche systémique de l'enseignement du FLE

L'étude du FLE du point de vue de ses aspects n'exclut nullement sa vision systémique. Les deux approches se complètent. On ne peut pas contester que toutes les activités langagières se réalisent par les moyens grammaticaux, lexicaux et phonétiques, à la fois. C'est notamment *la représentation de la langue comme système* qui *caractérise le cursus de « La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»*; tandis que les cours pratiques de grammaire et de phonétique étudient chacun son aspect spécifique dont les notions clés servent à améliorer progressivement le niveau de communication des apprenants.

Malheureusement, souvent, on est obligé de constater que les étudiants ayant un bon niveau théorique ne sont pas capables de parler couramment la langue étudiée.[104]

C'est pourquoi, nous sommes persuadés qu'*il est important que les deux types de disciplines soient présents dans l'apprentissage: celles qui traitent de la langue comme système et celles qui l'examinent sous ses différents aspects; surtout lorsqu'il s'agit des apprenants adultes, et en particulier, dans le cas de formation de futurs enseignants de langue. Il faut veiller, en même temps, à un bon équilibre entre la théorie et la pratique, suivant les étapes d'enseignement/apprentissage.*[105] *Cela correspond à* ***l'étude systémique*** *de la langue. L'union des disciplines analysant la langue des deux positions contribue à sa représentation globale du point de vue de son fonctionnement au sein du langage.*

En suivant les principes communicatifs de la didactique moderne, on doit apporter à *la discipline complexe qui est « La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»* la possibilité d'y réunir tous les aspects de FLE, afin qu'ils se complètent et se soutiennent mutuellement. *L'objet de l'enseignement est* donc *le lexique intrinsèquement lié à des niveaux phonologique,*

[104]Cf. ROSEN É., « Se Former … », op. cité, p.25.
[105]Page 77 du présent travail.

morphologique, grammatical de la langue. Le travail sur le lexique comprend également une assimilation parfaite des formes phonétiques et des modèles morphologiques et grammaticaux au flux de la parole. *Le but didactique de cette discipline pratique consiste à assurer une maîtrise des savoirs et des savoir-faire au sein de toutes les quatre activités langagières – la parole, la réception, la lecture et l'écriture – dans le sens que les savoirs et les savoir-faire assimilés se soutiennent mutuellement et servent de base à un autoperfectionnement ultérieur.*

Les résultats acquis sont évalués à la fin d'année universitaire lors d'un examen ayant deux parties: orale et écrite. En deuxième année, la partie orale inclut normalement trois composants égaux:

- une traduction spontanée d'un certain nombre de phrases imprimées sur des petites feuilles (une phrase par chaque feuille) – du russe en français et du français en russe ;
- la lecture d'un morceau de texte littéraire (en respectant toutes les normes phonétiques françaises), l'exposé de son contenu, le résumé, quelques mots sur l'auteur et sur des particularités stylistiques de l'extrait (le temps de préparation est vingt minutes environ);
- la présentation spontanée d'un sujet de conversation dans le cadre du programme (la liste de sujets est proposée avant l'examen); l'enseignant-examinateur peut initier un mini-dialogue dans le contexte du sujet présenté.

Il est à remarquer que ce type d'examen ne sanctionne pas spécialement les compétences des étudiants mais plutôt leurs capacités de mémorisation. Les apprenants considèrent généralement cet examen comme une *épreuve à franchir* et non pas le moyen de faire progresser davantage. Il s'agit en fait des pratiques évaluatives normatives-sommatives.

2. 4. L'organisation du cursus *« La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»* en deuxième année de la faculté de langues de l'université pédagogique

La complexité du matériel à apprendre, ainsi que son étendue exigent une organisation particulière du processus d'enseignement dans le cadre de la discipline mentionnée.

Il est impossible de travailler une seule activité langagière, sans toucher à une autre. Dans la vie réelle aussi bien que dans les conditions d'apprentissage, il n'existe que rarement l'écoute

sans réaction ultérieure (la parole), sauf qu'il s'agisse d'écouter une émission de radio, par exemple; quoique même dans ce cas, on puisse bien mener une polémique intérieure, approuver ou contester ce qu'on entend. De même que l'écriture et la lecture sont liées dans l'immédiat. On peut, bien entendu, lire un livre sans être obligé de rien écrire en retour; mais il est évident que le livre est *écrit pour être lu* et une bonne lecture inspire parfois à contacter l'auteur pour le remercier, en lui *écrivant*. L'oral influence l'écrit, en le rendant plus naturel, plus libre dans le choix d'expressions; d'autre part, plus la maîtrise de l'oral est élevée, plus la compréhension de n'importe quel texte écrit devient facile, etc. Il ne faut pas bien sûr oublier, dans ce contexte, la maîtrise de la compétence sociolinguistique. A ce propos, mentionnons ici encore une fois l'écrit oralisé d'Internet.

Par ailleurs, le poids de chaque activité langagière varie durant l'apprentissage, selon les objectifs visés. Mais ceci ne concerne qu'une structure interne des cours, sans toucher au profil de la discipline enseignée.

La prise en considération des caractéristiques de la langue étudiée assurant la communication dans cette langue fait d'habitude privilégier certaines disciplines dans le cadre de *« La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»*. Toutes ces matières ont comme objet d'enseignement le même aspect de langue – le vocabulaire avec ses caractéristiques spécifiques citées plus haut. Elles peuvent être considérées comme particulières, car sont enseignées chacune d'une façon indépendante. Quoique les résultats d'épreuves et d'examens en toutes ces matières soient réunis dans le cadre de *« La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»*.

La première parmi ce groupe de disciplines – « Étude du texte» – sert à développer des pratiques et des savoir-faire dans quatre types d'activités langagières en se basant sur un matériel linguistique stylistiquement neutre. Cette discipline contient tout le matériel lexical productif. C'est pourquoi, elle est enseignée au cours des trois premières années. Du point de vue didactique, il est important de bien sélectionner un éventail de sujets à étudier et de répartir dans le temps le matériel linguistique à assimiler.

La deuxième discipline du groupe est la « Lecture à domicile ». Elle utilise les extraits des œuvres classiques et modernes qui sont une riche source d'informations linguistique et cognitive. La discipline fait enrichir le vocabulaire productif et réceptif des étudiants. D'habitude, elle est enseignée dès la première année. En quatrième et cinquième années, la « Lecture à domicile » prend une place capitale dans le cadre d'enseignement de *« La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»*.

Un rôle important parmi ce groupe de disciplines est réservé au *« Travail avec des textes sociopolitiques »*. Cette discipline sert à apprendre aux étudiants à communiquer dans des domaines d'actualité. On l'aborde en première année dans le cadre de l'« Étude du texte», et à partir de la deuxième année, elle devient une discipline à part.

L'«Analyse des textes littéraires » est introduite en quatrième année. Les étudiants acquièrent des informations linguistiques et sémantiques qui servent d'une bonne base au développement des pratiques et des savoir-faire de la parole spontanée.

En fonction du contenu et des objectifs posés, toutes les disciplines théoriques et pratiques mentionnées ci-dessus ont leur place bien déterminée dans le système d'enseignement des langues étrangères à l'université pédagogique.

3. 0. Les particularités de la deuxième étape d'enseignement/apprentissage

Comme on a déjà mentionné plus haut, *l'enseignement en deuxième étape et en deuxième année, en particulier* peut être organisé suivant le principe de différenciation des aspects. Ainsi, comme nous l'avons vu, la discipline *« La Pratique de l'oral et de l'écrit en français»* peut être subdivisée, à son tour, en plusieurs sous-disciplines ayant chacune un objectif spécifique.

Une attention particulière est réservée, à cette étape, au développement des bases de savoir-faire de la parole spontanée (monologique et dialogique) en FLE. Dans ce contexte, référons-nous à *R. Bouchard*[106] qui a fait une distinction entre deux méthodes: dialogale (s'appuyant sur des constructions livresques) et *dialogique* (fondée sur l'interaction verbale authentique) prévoyant: *une initiation à la macrosyntaxe des éléments associés, des phénomènes de restriction et de leur marquage mélodique; un apprentissage des introducteurs de thème, des présentatifs comme des éléments de reprise et en particulier du « ça »; un apprentissage des marqueurs de structuration de l'oral, permettant une ponctuation clarifiant l'organisation parataxique.*

R. Bouchard est persuadé que la « pédagogie dialogique se développera surtout si on donne à entendre - tant dans les dialogues modèles que dans les pratiques de classe - le processus de production orale comme une stratégie d'intervention, intégrant la parole d'autrui et laissant

[106]Voir: BOUCHARD R., « De l'Enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », dans: *LIDIL. L'Interaction en questions*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, n°12, septembre 1995, p.115.

une place pour celui-ci dans la dynamique des énoncés du locuteur. Sans oublier, bien sûr, de former des pratiques et des savoir-faire de la parole écrite, ainsi que de toutes autres types d'activités langagières dans le cadre du matériel d'apprentissage confirmé par des programmes officiels aux niveaux linguistique et celui de contenu. »[107]

F. Cicurel considère une « compétence dialogale » comme *la cinquième compétence*:[108] pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas d'avoir une compétence en langue, il faut posséder aussi une « compétence conversationnelle » (ou *compétence interactionnelle*). L'accent est mis sur la gestion de la parole: savoir quand et comment prendre la parole, sans la monopoliser, et ne pas rester silencieux non plus, comment proposer/introduire un thème ou en changer, bref connaître un certain nombre de règles de conversation. La compétence dialogale implique également de pouvoir distinguer dans quel type d'interaction on se trouve (réunion professionnelle, conversation dans un café, achat d'un objet, discussion pendant une promenade, échanges entre amis dans un avion, interview, etc.) et que l'on comprenne comment se font la gestion de la parole, l'introduction et le maintien du thème, que l'on sache qui peut poser des questions, qui ferme la conversation, etc. A côté des éléments classiques de progression liés à la langue, on trouve communément dans la didactique de langues des actes de langage comme: *se présenter, inviter, refuser*, etc. Cette approche est aujourd'hui familière également aux professeurs russes de FLE car les méthodes ont incorporé dans leur sommaire des contenus communicatifs qui se déclinent en intentions de communication et en contextes.

Le dialogue est un support d'apprentissage qui a l'avantage de représenter une instance communicative entre divers personnages dans des situations variées. Ces dialogues constituent - par leur abondance et leur diversité - un impressionnant vivier de situations d'échange, de personnages d'âges divers et d'appartenance sociale et professionnelle variée. A travers des dialogues auxquels les auteurs tentent de donner un caractère réaliste, on a l'occasion de rencontrer des paroles proférées dans un large spectre de contextes sociaux. Il s'agit d'un renouvellement du genre *dialogue didactique*.[109] Ces dialogues de méthodes représentent des interactions orales entre deux ou plusieurs personnages. Il s'agit d'une fiction créée par les auteurs mais où le souci d'imitation du réel est manifeste. La véritable visée d'un dialogue consiste à donner une image de la communication en langue cible. Les nombreux dialogues de méthodes par lesquels l'action est incarnée préparent l'apprenant à s'engager

[107]Idem.

[108]CICUREL F., « Pour une compétence dialogale », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, 2008, p.p.21-23.

[109]CICUREL F., « Pour une compétence dialogale », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, 2008, p.p.21-23.

dans l'action réelle. La très grande variété des situations que ces dialogues présentent permet d'arriver à faire des typologies d'interaction et de constituer alors non pas une application des théories du langage mais un corpus qui ferait avancer la connaissance des rituels sociaux.

En deuxième année de FLE de l'université pédagogique, il s'agit de poursuivre le travail commencé l'année précédente, notamment de développer davantage des savoir-faire de base concernant les façons d'entamer, de maintenir et de clore un dialogue. L'enseignement des savoir-faire monologiques se fait également dans le cadre du dialogue.

3. 1. Des savoirs et des savoir-faire communicationnels qu'ont les étudiants de la section française de l'Université pédagogique de Vologda au début de deuxième année

Tout en restant fidèles au postulat d'un lien inséparable entre l'écrit et l'oral, arrêtons-nous ici sur notre principal centre d'intérêt - *des savoirs et des savoir-faire oraux* qui doivent être acquis par les apprenants de la section française de l'université pédagogique à la fin de leur première année d'apprentissage, selon le programme standard.

Ainsi, au niveau de l'expression, ils savent normalement: saluer/se présenter /présenter quelqu'un; s'excuser/excuser; employer les formules de politesse; voir la différence stylistique entre *je veux vous dire* et *je voudrais vous dire*; faire attention à la caractéristique *son pur/son nasal* jouant parfois un rôle important dans la distinction du sens des mots (*raconter/rencontrer*); demander des renseignements; proposer/accepter/refuser; apprécier; mener une brève conversation téléphonique; demander un renseignement au téléphone; formuler son avis; résumer le contenu d'un texte en une phrase; faire un portrait physique et moral d'un personnage; commenter des sentences et des dictons en les illustrant des exemples personnels; analyser le texte du point de vue lexico-stylistique; distinguer des styles fonctionnels (officiel, scientifique, littéraire, parlé, familier, etc.); distinguer les intonations dans les phrases affirmatives/interrogatives; employer des phrases elliptiques du style parlé; dialoguer sur la vie des étudiants en Russie et en France, en trouver les différences et les similitudes; parler de la vie professionnelle des enseignants en Russie et éventuellement en France; s'exprimer sur ce qui est personnellement intéressant dans la future profession d'enseignant; connaître (en gros) le système d'enseignement français; s'initier au lexique

professionnel (les débuts); exprimer son opinion sur des problèmes pédagogiques formulés; s'autocorriger et entendre les erreurs des autres au cours de la parole.

On peut dire que les apprenants entrant en deuxième année possèdent déjà certaines bases de compétence de communication en français comprenant les composantes linguistique, sociolinguistique, pragmatique.

Au niveau lexico-grammatical, les apprenants entamant leur deuxième année sont capables de: employer les verbes *être* et *avoir* au présent de l'indicatif; utiliser le passé composé des verbes les plus fréquents, y compris de certains verbes pronominaux; conjuguer les verbes du type d'*apprendre/prendre* au présent de l'indicatif; maîtriser l'emploi des verbes *aller* et *venir*; employer les verbes impersonnels et les expressions courantes à leur base, y compris les expressions avec le verbe *faire*; maîtriser la conjugaison des verbes *pleuvoir* et *falloir*; distinguer le présent et le futur simple de l'indicatif; distinguer les cas de l'emploi de l'imparfait et du passé composé, ainsi que du passé composé et du passé simple; maîtriser l'emploi des verbes au plus-que-parfait; conjuguer les verbes au futur dans le passé; apprendre la concordance des temps de l'indicatif; maîtriser la conjugaison des verbes *pouvoir*, *vouloir* et *devoir* à l'indicatif, au conditionnel présent, au subjonctif présent; connaître la place de la négation auprès de l'infinitif; se rendre compte de la différence des places de la négation en russe et en français; distinguer l'emploi des prépositions *à* et *dans*; voir la différence entre *ce* et *c'est*; former les substantifs à partir du verbe (*dessiner- le dessin*); former le féminin et le pluriel des noms; maîtriser l'emploi du nom *la plupart* dans la phrase; ne pas confondre les articles définis féminins et masculins; ne pas mettre d'article devant le nom propre; former les mots par le procédé de suffixation (*calme — calme**ment)*; faire la contraction de l'article défini à la préposition *à/de*; employer des pronoms personnels; employer le pronom *se*; employer les adjectifs possessifs féminins/masculins *ma/mon, ta/ton,* etc.; former le féminin des adjectifs qualificatifs; maîtriser les degrés de comparaison des adjectifs et des adverbes; employer *même* comme adjectif et adverbe; employer les adverbes *plus, très, beaucoup*; ne pas confondre *bon* et *bien* dans la production des expressions; employer bien à propos *quelques/plusieurs*; employer la conjonction *ou*; ne pas confondre les pronoms relatifs *qui /que*; respecter l'ordre des mots dans la phrase affirmative/interrogative; formuler les questions en se servant des adverbes interrogatifs (*pourquoi, comment…*); introduire des questions indirectes avec *si* ou des adverbes interrogatifs; employer les constructions *c'est/ ce sont* et *c'est (ce sont) … qui (que)* pour la mise en relief; construire de simples phrases interrogatives et exclamatives, en veillant à une intonation correcte.

3. 2. Des savoirs et des savoir-faire communicationnels attendus des étudiants de la section française à la fin de leur deuxième année

Dans le cadre du Programme de l'enseignement du FLE à l'université pédagogique, les étudiants terminant leur deuxième année, doivent maîtriser la communication en FLE, développer leurs compétences linguistiques générales, acquérir certaines pratiques et savoir-faire langagiers, méthodologiques et pédagogiques. Ceci prévoit la maîtrise de la parole, de la lecture, de la réception et de l'écriture en français. Pour la parole, il s'agit de l'acquérir sous ses deux formes – monologique et dialogique - dans des situations de communication officielles et usuelles/familières.

A la fin de leur deuxième année, les étudiants de l'université pédagogique sont en principe capables, en fonction des situations qui se créent, de: exprimer une opinion personnelle et la défendre brièvement; apporter ses excuses; énoncer la préférence; donner une réponse évasive; exprimer la certitude/l'incertitude; exprimer la reconnaissance; témoigner une approbation ou une désapprobation; manifester une ignorance; formuler un regret; signaler une surprise; donner un conseil; exprimer divers sentiments liés à une réalité (joie, bonheur, intérêt, plaisir, satisfaction, chagrin, malheur, désespoir, déception, indignation, indifférence).

Et tout ceci, en respectant les particularités de la situation où la rencontre se produit. Autrement, il s'agit de *bien distinguer des styles fonctionnels du français*. On prête donc de l'importance à l'*étude des synonymes*. Parallèlement, on parle *des antonymes* et *d'un caractère systématique du lexique d'une langue*. Les apprenants abordent la notion de *polysémie*. Ils retiennent que dans le contexte, tout mot n'a qu'un seul sens. Lorsque les différentes acceptions d'un mot polysémique s'éloignent l'une de l'autre au point de ne plus avoir leur lien sémantique, on est en présence de deux *homonymes* (*homographes, homophones*).

Au cours de deuxième année d'apprentissage, les étudiants prendront connaissance de nombreuses *locutions figées* qui peuvent être subdivisées en deux groupes : a) *les locutions phraséologiques*; b) les locutions de caractère analytique. Ce sont les premières qui s'attireront le plus d'attention.

On parle également *des métaphores, des métonymies*.

Enfin, durant l'année scolaire, l'enseignant présente aux étudiants de *principaux dictionnaires français* et leur apprend à s'en servir.

Du point de vue *lexico-grammatical*, les apprenants doivent assimiler *des constructions et des sujets suivants*: *laisser* + infinitif; *(se)faire* + infinitif; *avoir à* + infinitif; les phrases au verbe impersonnel (*il est, il y a, il fait, il pleut*); *sans* + infinitif; *plus/moins* proposition, *plus/moins* proposition; différentes constructions de mise en relief; une restriction dans la phrase; plusieurs façons de construire la phrase interrogative (avec un mot interrogatif au début et à la fin de la phrase, avec ou sans inversion du sujet, avec le tour *est-ce que*; la question indirecte; des propositions infinitives; le mode du subjonctif; des locutions et des verbes exigeant l'emploi du subjonctif ou de l'indicatif; le conditionnel exprimant l'apparence (*on dirait, on croirait*), l'obligation (*on devrait*); des phrases complexes du type *si + présent de l'indicatif → futur simple*; *dès que… + autre action immédiate*; *je vois que…*; les conditionnels présent et passé; des propositions participe absolues; une forme passive; le gérondif; la forme impersonnelle du verbe pronominal; le pronom *en*; le pronom personnel *y*; des pronoms indéfinis de distinction *l'un, l'autre*; *quelque* comme adjectif et adverbe; *même* comme adverbe et adjectif; *tout* comme adverbe, pronom et adjectif; des adverbes *d'ailleurs, cependant, en tout cas, de toute façon, ainsi, par conséquent, d'abord, en premier lieu, en réalité, en général, bref, c'est-à-dire, alors, en fait, sinon, or* assurant un lien entre les phrases; des locutions adverbiales *d'ailleurs, en fait, d'avance, d'urgence, à la légère*, etc.; un adverbe de quantité + de + nom; la syntaxe de l'adjectif (*adjectif + à + nom/pronom/infinitif*); une qualité et une quantité intensifiées (*si, tellement, tant (de)*); l'expression de l'égalité, de la supériorité et de l'infériorité; la formation des mots par préfixes, suffixes; l'article et les cas de son absence; l'emploi des prépositions et des articles devant les noms des pays et des villes du monde.

Conclusion partielle

Insistons sur *la continuité et la cohérence du processus d'enseignement* dont chaque composant se base sur le précédent et prédétermine le suivant.

La deuxième étape d'enseignement/apprentissage que nous avons généralement analysé, n'est qu'un élément - quoique indispensable - d'*un système* strictement organisé et n'a de valeur qu'au sein de ce système. C'est pourquoi, mentionnons ici rapidement d'autres étapes du processus de formation des pratiques et des savoir-faire communicationnels à l'université pédagogique.

La troisième étape (troisième année d'apprentissage) sert à perfectionner les pratiques et les savoir-faire acquis en première et en deuxième années, en sous-entendant certaines restrictions stylistiques. « La Pratique de l'oral et de l'écrit en français» prend en partie la place réservée auparavant à la phonétique et à la grammaire. *On commence à étudier d'une façon systématique les styles fonctionnels du français*.

La quatrième étape englobe les quatrième et cinquième années d'apprentissage. On ne l'analysera pas ici en détail.

L'organisation du processus d'enseignement/apprentissage dépend du caractère, de la variété et de l'étendue du matériel sélectionné, ainsi que de la distribution de ce dernier selon les disciplines et les étapes d'apprentissage.

En Russie, les didacticiens des langues respectent certains principes de sélection du matériel d'enseignement. D'une part, il doit correspondre aux composantes du système linguistique, c'est-à-dire *on sélectionne le matériel grammatical, phonétique et lexical*. D'autre part, *il faut que le matériel sélectionné soit adapté aux types d'activités langagières (la parole, la réception, la lecture et l'écriture).* Le problème central à résoudre est de définir l'unité de sélection et de décider d'une quantité indispensable de ces mêmes unités à assimiler. Suivant les traditions didactiques, on considère comme unités de sélection les éléments structuraux du système linguistique et certains phénomènes indépendants indispensables du point de vue pratique. Au niveau phonologique, il s'agit *des phonèmes et d'allophones, des tendances actuelles de la réalisation des voyelles et des consonnes françaises*, des aspects statique et dynamique de l'articulation *et de ses particularités typologiques par rapport au russe, des modèles d'intonation pour les phrases de différentes catégories, des phénomènes de l'assimilation et de la palatalisation*, etc. Au niveau grammatical, ce sont *des catégories grammaticales et des moyens linguistiques de leur réalisation* (le système de relations temporaires et de formes verbales, la catégorie du genre/du nombre et le nom, l'adjectif, le pronom, les modèles syntaxiques des groupes de mots et des phrases). Du point de vue lexical, on sélectionne *des mots et des groupes de mots figés et variables, indispensables pour une communication satisfaisante dans le cadre des thèmes étudiés, en fonction des étapes d'apprentissage*.

Les sources de sélection du matériel linguistique sont diverses: des œuvres littéraires, la presse, la publicité provenant du pays dont on étudie la langue (de la France notamment). On fait recours également à différents ouvrages de référence, aux dictionnaires et – dans la mesure du possible – aux enregistrements de la parole authentique des natifs. Le matériel est

présenté sous forme de textes ou d'unités d'apprentissage. La quantité d'unités sélectionnées est soumise au postulat que *la partie productive du matériel linguistique à assimiler doit être beaucoup moins importante que sa partie réceptive*. On a besoin de « bagages » lexicaux plus considérables pour bien comprendre son interlocuteur ou un texte inconnu que pour s'exprimer oralement ou par écrit. Le vocabulaire actif à assimiler doit être soigneusement travaillé surtout aux premières étapes.

Suivant le but d'apprentissage et les exigences des programmes universitaires, *les futurs enseignants de FLE doivent maîtriser à la sortie environ 6000 unités lexicales (mots et expressions), les systèmes grammatical et phonétique de la langue étrangère*. A chaque étape, on sélectionne certain minimum de matériel linguistique à apprendre, selon le principe d'extension concentrique. Ceci permet de réaliser les principes didactiques de succession et de système.

En première année, il s'agit de (re)travailler la grammaire et le lexique dans le cadre du programme scolaire, de (re)mettre à point des pratiques et des savoir-faire phonétiques. De plus, *les apprenants s'enrichissent de 200 unités lexicales* nouvelles liées à la vie estudiantine.

En deuxième étape, on assimile un matériel phonétique, grammatical et lexical considérable, suivant les principes fonctionnel et thématique. Du point de vue fonctionnel, il s'agit d'acquérir les savoirs et savoir-faire de base permettant d'entamer et de soutenir une communication ayant trait aux sujets de la vie quotidienne, aux réalités sociopolitiques, de parler sur le contenu d'un texte littéraire. Suivant les exigences du programme, *vers la fin de sa deuxième année, l'étudiant doit assimiler environ 1200 unités lexicales du style courant*.

En troisième et en quatrième étapes, on élargie la notion de « besoins communicatifs », en sélectionnant en quatrième étape des mots et des expressions dialectaux, familiers et terminologiques. Ces derniers ne sont pourtant pas le but d'apprentissage approfondi à l'université pédagogique.

Le principe thématique aide à sélectionner le matériel actuel et concret.

Les futurs enseignants ont besoin de bien connaître leur pays natal et le pays dont ils apprennent la langue.[110] Chaque sujet est donc interprété des deux points de vue, en même temps. Ceci permet également de comparer différentes façons d'exprimer ses idées dans les

[110]Cf: *Stranovédénié i prépodavanié rousskogo iasika inostrantsam. Sbornik*, Moskva, M.G.U., 1972.

deux langues. Il s'agit d'une étude linguistique comparative dans les contextes culturel et historique.

***Il est évident que seulement l'enseignant très compétent est en mesure de manipuler une si vaste étendue de sujets, de former progressivement toute une diversité de savoirs et de savoir-faire mentionnés ci-dessus*. Nous en parlerons dans les chapitres suivants.**

Chapitre 6
L'enseignement aux étudiants de l'université russe de l'oral authentique en français

1. 0. La formation des compétences communicatives chez des apprenants des facultés de langues des universités pédagogiques

Le savant émérite russe *V. G. Gak*[111] qui distingue *la parole correcte* (conforme aux normes) et *la parole authentique* (un ensemble de formes employées par des locuteurs natifs dans des situations données), développe la notion de *grammaire du second degré* – celle *de l'oral*, en y sous-entendant la cohérence des règles permettant de bien choisir parmi les structures linguistiques conformes aux normes; parfois on l'appelle aussi *le sens de la langue* ou *la stylistique nationale.*[112]

Le rôle des universités pédagogiques consiste à réunir toutes les conditions indispensables pour former chez leurs apprenants des compétences communicatives du plus haut degré. L'enseignement de plusieurs langues à la fois peut y apporter une réelle contribution. D'autre part, il est à renforcer des liens unissant différentes matières de sorte que la mise en valeur des langues étrangères soit une affaire concernant **tous** les enseignants de l'université.

Les facultés des langues étrangères des universités pédagogiques en Russie sont chargées de former les professeurs de langues pour les écoles secondaires. Le contenu de la formation

[111]Voir la note 2 du bas de page 52.
[112]IL'INA T. P., « XIV sessya… », op. cité, p.85.

tient compte des exigences de la société moderne. *Il s'agit de développer la culture générale et professionnelle de futurs enseignants*. Ceci est réalisable grâce à une organisation complexe et bien agencée de toutes les branches du système, au *maintien chez les étudiants de différents types de motivations (immédiate et à long terme) pour apprendre la langue étrangère*.

Le système de formation de futurs enseignants de langues comprend plusieurs composantes: le développement de la culture générale; la formation linguistique générale; la formation sociolinguistique; la formation langagière pratique; la formation didactique.[113]

En parlant de *la culture générale*, il est important de souligner que le futur enseignant doit servir de modèle communicationnel pour ses étudiants – qu'il s'agisse de sa langue maternelle ou étrangère -, savoir rester naturel et digne de respect, avoir du tact, savoir se maîtriser et être toujours un peu artiste.

Le but principal de l'enseignement/apprentissage des langues à l'université pédagogique consiste à assurer aux étudiants une *formation pratique*, c'est-à-dire les promus ont à maîtriser la langue étrangère presque aussi bien que les linguistes dont cette langue est maternelle. Autrement dit, il s'agit de satisfaire aux critères suivants:

- être à l'aise dans toutes les activités langagières: la parole, la réception, la lecture et l'écriture ;
- maîtriser la langue étrangère d'une manière professionnelle, c'est-à-dire savoir adapter son expérience langagière à différents niveaux d'apprenants, leur présenter des bases théoriques d'une façon claire et précise afin qu'ils puissent en mettre plus tard en pratique, savoir repérer leurs erreurs et les corriger.

La *formation sociolinguistique* occupe une des places centrales dans le système général de formation de futurs enseignants de langues étrangères, puisqu'elle sert à articuler les composantes linguistique et pragmatique se trouvant au cœur de leur compétence communicative.[114]

Les buts et les objectifs d'enseignement des langues à l'université pédagogique, les particularités d'âge des apprenants (l'envie d'avoir pleine conscience de tout ce qu'ils font), les spécificités psychologiques de la formation des pratiques et des savoir-faire permettent de conclure que la maîtrise de la langue étrangère à une base consciente est la plus rationnelle, dans ce cas. Nos apprenants doivent, entre autre :

[113]DOMACHNEV A. I., VAZBOUTSKAÏA K. G. et al., *Métodika prépodavanya németskogo…*, op. cité, p.6.
[114]ROSEN É., « Se Former… », op. cité, p.25.

- comprendre parfaitement les buts et les particularités de leur apprentissage ;
- savoir réutiliser leurs pratiques et leurs savoir-faire dans de nouvelles conditions;
- savoir effectuer l'autocontrôle de leur activité langagière et celle d'apprentissage;
- être en mesure d'appliquer la théorie en pratique ;
- recourir à leur langue maternelle (le russe), s'il le faut, pour mieux comprendre le système particulier du français jusqu'à devenir *bilingue*.

1. 1. Les maîtrises exigées des spécialistes de langues sortant des universités pédagogiques

A la fin du cursus universitaire, le jeune professeur de langues diplômé doit être en mesure de:[115]

- s'exprimer oralement (sous forme de monologue ou de dialogue) aux sujets de la vie quotidienne, de la politique et des problèmes sociaux en gardant un débit normal, en respectant les normes lexico-stylistiques de la langue étrangère, en tenant compte du locuteur et du caractère de la situation (familière, officielle, etc.) ;
- présenter une bonne maîtrise de la parole, en exposant ses propres jugements, suppositions, appréciations, en argumentant son point de vue;
- prendre l'opinion de son (ses) interlocuteur(s) sur tel ou tel problème, interviewer, interroger quelqu'un, participer à la polémique /discussion/débats concernant les thèmes sociopolitiques, socioculturels et les sujets du quotidien;
- comprendre facilement la parole authentique en français (émissions radio/télé, films documentaires et artistiques, parole « vivante »);
- interpréter des textes littéraires originaux et des textes modernes sociopolitiques et publicitaires (définir leurs styles fonctionnels, caractériser une position littéraire ou idéologique d'auteur, analyser des moyens linguistiques);
- lire sans peine des textes scientifiques et des ouvrages de référence afin d'en comprendre le contenu ou de trouver des informations indispensables;
- faire les résumés, analyser, commenter *différents* textes ;

[115]CHATILOV S. P., SALOMATOV K. M. et RABOUNSKY E. S., *Professiogramma outchitélia inostrannogo iasika. Ministerstvo prosvéchtchénia R.S.F.S.R. G.U.V.U.Z. Outchebno-méthoditchesky otdel. Outchenaïa komissia po inostrannim iasikam,* Moskva, 1977, p.19.

- formuler les conseils d'application à l'école des textes de tel ou tel style fonctionnel, du point de vue de leurs valeurs instructive et cognitive;
- adapter les textes originaux à différents niveaux d'apprenants de l'école secondaire;
- lire à haute voix les textes français de tous les styles et de tous les genres en choisissant une intonation appropriée ;
- faire une traduction orale et écrite des textes français en russe et des textes russes en français ;
- s'exprimer par écrit (rédiger des lettres privées et officielles, des comptes rendus, des résumés, un plan détaillé d'un discours/d'un rapport, préparer des exposés, des dissertations aux sujets littéraires, sociopolitiques et pédagogiques d'actualité; généraliser, adapter, systématiser des informations sélectionnées dans des sources authentiques) d'une façon irréprochable des points de vue graphique, orthographique, lexical, grammatical et stylistique.

1. 2. Des aspects de la formation linguistique générale de futurs enseignants de FLE en Russie

Les éléments les plus importants de ***la formation linguistique générale*** des étudiants de la faculté de langues de l'université pédagogique sont une *formation proprement linguistique et* celle *d'un esprit critique littéraire*.

A son tour, *la formation proprement linguistique* inclut des aspects *théorique* et *pratique* se distinguant l'un de l'autre du point de vue de leurs fonctions pédagogiques.

La *formation linguistique théorique* munit les étudiants des savoirs ayant trait à la *langue en tant que phénomène social lié à la pensée et à la culture*. Les étudiants apprennent les origines, l'évolution, l'histoire de la langue étrangère étudiée, les tendances linguistiques actuelles propres à cette dernière et leur analyse critique, les particularités de ses styles fonctionnels (sous ses formes écrite et orale), les principes de base de son orthoépie (science traitant des normes de la prononciation) et de son orthographe. La langue étudiée se présente donc en tant que système cohérent.

En même temps, les promus des universités pédagogiques ont besoin d'être « armés » des *méthodes pratiques* d'enseignement de la langue étrangère à l'école et à l'université.[116] Pour cela, il s'agit, avant tout, de déterminer le minimum optimal de savoirs théoriques pouvant servir de fondement linguistique pour les futurs enseignants; autrement dit il faut *mettre la linguistique au service de la didactique.* Ainsi, la *formation linguistique pratique* inclut la maîtrise des savoirs normatifs concernant différents aspects de la langue étudiée – la phonétique (y compris la prosodie), le lexique et la grammaire.

1. 3. La notion de norme dans la formation de futurs enseignants de français en Russie

La norme provenant du latin *norma* « équerre », « règle », est «ce qui dans la parole, le discours, correspond à l'usage général».[117] La notion de *norme* est opposée d'une part à *système*, d'autre part à *discours*. Le système présente un « ensemble de pratiques, de méthodes et d'institutions formant à la fois une construction théorique et une méthode pratique »[118], et le discours sous-entend tout «énoncé linguistique observable (phrase et suite de phrases prononcées; texte écrit), par opposition au système abstrait que constitue la langue ».[119] Il ne suffit pas d'enseigner la langue, mais plutôt « à propos de la langue ». Il est à faire la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale.[120]

Pour les méthodes traditionnelles, l'écrit était la norme, le modèle à suivre. Au moment de l'« audio-visuel intégré » la communication était réservée à l'oral, devenu ainsi prioritaire dans les objectifs d'enseignement. Aujourd'hui il est important de ne pas opposer un oral « en situation » à un écrit « hors situation », car, selon *S. Moirand*,[121] « nous sommes amenés à

---

[116]*Gossoudarstvenny obrasovatél'ny standart vischégo professional'nogo obrasovanya. Gossoudarstvennyé trébovanya k minimoumou soderjanya i ourovniou podgotovki vipousknika po spétsial'nosti « 021700 – philologuya » (kvalifikatsya – outchitel' inostrannogo iasika; tréty ourovén' vischégo professional'nogo obrasovanya)*, Gossoudarstvenny Komitet Rossyskoï Fédératsii po vischémou obrasovanyou, Moskva, 1995.

CHATILOV S. P., « Osnovnié napravlénia pédagoguisatsii i professionalisatsii outchebnogo protsessa na facoultétakh inostrannikh iasikov pédagoguitcheskogo vousa », dans: *Soverchenstvovanié professionalnoï podgotovki stoudentov na facoultété inostrannikh iasikov, Saint-Pétersbourg*, L.G.P.I. im. Herzena, 1975, p.7.

[117]*Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.1704.

[118]*Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.2490.

[119]Idem, p.749.

[120]BOYER H., BUTZBACH M. et PENDANX M., *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International, 2001, p.51.

[121]MOIRAND S., *Situations d'écrit*, Paris, Clé International, (Coll. D.L.E.), 1979, p.9.

produire et, plus souvent encore, à interpréter chaque jour différents types de discours soit écrits, soit oraux, dont la pluralité n'a d'égale que celle des situations d'oral ou d'écrit qui les engendre ». C'est pourquoi *J. Peytard* préfère parler de deux ordres différents: *l'ordre oral* et *l'ordre scriptural*.[122]

La norme peut avoir plusieurs variantes. Par exemple: *rendre quelqu'un heureux — faire quelqu'un heureux*; *maintenant* — se prononçant avec et sans [ə] au milieu du mot; *Quand rentres-tu ? — Tu rentres quand ?* L'une des variantes peut être plus rapprochée à la norme et l'autre – moins. Cette dernière sera alors considérée comme secondaire, moins fréquente. Mais parfois, il y a des variantes dont la fréquence d'emploi est égale, comme: *prendre part à / participer à.*

Dans l'enseignement du FLE à l'université pédagogique, il est important de bien distinguer les types de restrictions normatives:[123]

1- restrictions indispensables à *tous* les natifs pour assurer une parole correcte: différents régimes de verbes, la synthèse des formes de verbes irréguliers, les degrés de comparaison des adjectifs, les idiomes lexicaux et d'autres cas d'écarts obligatoires. Par exemple: *aller **en** Crimée* mais *aller **au** Maroc; Valence – un Valentin**ois**,* mais *Lyon – un Lyon**nais**, Paris – un Paris**ien.***

Le système de langue sous-entend certaines régularités au niveau de la réalisation d'un tel ou tel phénomène langagier. Mais la norme peut détruire ce système. *La langue est un organisme qui évolue en permanence et les normes changent aussi avec le temps*. *Les futurs enseignants doivent distinguer les régularités provenant du système et de la norme*, afin de savoir organiser le contenu d'enseignement et d'en choisir les méthodes.

2 - restrictions liées à la notion de la « parole littéraire » et se subdivisant, à leur tour, à trois variétés stylistiques: parole du style livresque; parole stylistiquement neutre; style parlé. *Le langage populaire et les dialectes se trouvent en dehors de la norme.*

Il est évident que ce deuxième type de restriction lié à la différenciation territoriale et sociale de la langue a un caractère fonctionnel et stylistique. Ses caractéristiques peuvent changer avec le temps. On doit le prendre en considération lors de la sélection et de l'analyse du contenu d'apprentissage.

Pour maîtriser la parole correcte dans une langue étrangère, on n'a besoin d'apprendre qu'une variante de la norme, à condition d'une substitution mutuelle. *Les futurs enseignants de FLE*

[122]BOYER H, BUTZBACH M. et PENDANX M., *Nouvelle Introduction …*, op. cité, p.125.
[123]DOMACHNEV A. I., VASBOUTSKAÏA K. G. et al., *Métodika prépodavanya…*, op. cité, p.p.36-38.

ont absolument besoin de connaître les principales variantes lexicales, phonétiques et grammaticales admises dans cette langue, pour ne pas corriger les écarts de la norme qui sont tolérés par les natifs parlant le français littéraire.[124] *Ce sont uniquement des variantes dans le cadre du programme universitaire*.

Le rôle des variantes est considérable s'il s'agit de la réception de la parole; surtout dans le domaine phonétique. Les étudiants-linguistes de l'université pédagogique doivent connaître les variantes de la prononciation les plus fréquentes qui peuvent gêner la compréhension.[125]

1. 4. L'enseignement/apprentissage des bases linguistiques et langagières

Parallèlement, les bases linguistiques de l'enseignement de la communication dans une langue étrangère doivent réunir un minimum indispensable et suffisant d'unités linguistiques et de moyens langagiers.

Les didacticiens biélorusses estiment que lors de la sélection du matériel linguistique et langagier et de l'organisation de sa maîtrise, on doit s'attacher à deux principes:[126] sa valeur communicative[127]; son rôle actif au sein de la communication. Ce qui compte, en définitive, ce n'est pas seulement la totalité des compétences langagières du sujet en situation d'apprentissage, mais aussi la *façon dont ces compétences ont été acquises*. Ces dernières s'insèrent, à leur tour, dans un vaste ensemble constitué des pratiques culturelles de transmission du savoir langagier et d'attitudes envers le langage dont on sait qu'elles diffèrent profondément d'une société à l'autre.

L'enseignant est mandaté par l'Institution pour transmettre aux apprenants un certain savoir qu'il construit lui-même. Dans le cas de la langue étrangère, ce savoir peut être transmis indirectement par des documents d'appui de nature diverse conçus ou non pour l'usage pédagogique ou directement par un discours descriptif explicite plus ou moins systématiquement organisé.

---

[124]LAPIDUS B. A., *Oboutchénié vtoromou inostrannomou iasikou kak spétsial'nosti*, Moskva, 1980, p. 160.

[125]TCHÉMODANOVA N. S. (réd.), *Inostrannié iasiki v vischeï chkolé. Outchebno-métoditcheskoïé possobié,* Moskva, Vischaïa Chkola, 1987, p. p. 62-65.

[126]MASLIKO E. A., BABINSKAÏA P. K. et al., *Nastol'naïa kniga prépodavatélia inostrannogo iasika. Spravotchnoïé possobié*, Minsk, Vicheïchaïa Chkola, 2000, p. 323.

[127]Voir aussi: KOSTOMAROV V. G., MITROFANOVA O. D., *Métoditcheskoïé roukovodstvo dlia russkogo iasika inostrantsam*, Moskva, 1988, 157 p.

Une langue et une culture étrangères ne sont pas sans influencer plus ou moins profondément le comportement et même la personnalité de bien des enseignants de langue étrangère non-natifs – ceux que la société investit comme représentants légitimes d'un univers étranger. Cela entraîne parfois chez ces derniers un sentiment d'insécurité linguistique[128] se traduisant par un respect exagéré de la norme[129] et par une activité hypercorrective.

Aujourd'hui, les didacticiens de langues affirment qu'afin d'acquérir la compétence communicative, l'apprenant doit inévitablement passer par des productions erronées. *La pédagogie de l'erreur* postule qu'il faut partir des productions, erronées ou non, proposées par les élèves, et les comparer à la norme.[130] Ainsi, la *faute* devient proche de l'*erreur*: cette dernière est considérée comme une compétence transitoire amenant progressivement vers l'acquisition de la norme.

Souvent, l'étudiant hésite de s'exprimer oralement dans une langue étrangère par peur de se montrer ridicule par son accent ou son intonation spécifique, ou bien par gêne de disposer des moyens linguistiques très limités. *D. Goldstein* à l'Alliance française de São Paulo (Brésil) remarque que les apprenants s'expriment avec plus d'aisance dans les niveaux débutants; c'est à partir du moment où ils se rendent compte de leurs erreurs qu'ils commencent à avoir peur: les grands n'ont pas droit à l'erreur.[131] *D. Goldstein* a adopté certaines stratégies permettant de surmonter ces peurs. Par exemple, elle demande à ses élèves, en fin de cours, de raconter une nouvelle de France ou d'un pays francophone. Au début, ils essaient d'apprendre par cœur, mais au fil du temps, ils se détachent progressivement du texte original, et dans six mois environ, commencent à parler ***naturellement***. Pour travailler l'oral, *E. Grynman* recommande de remplir des grilles, d'utiliser des émissions de radio, des chansons, des documents authentiques. Pour *M. Abgrall*, il faut mettre les étudiants à l'épreuve du réel.[132]

R. Kawecki[133] identifie deux comportements d'apprenants: ceux qui ont beaucoup de choses à dire et qui n'ont pas les outils pour le faire et ceux qui ne disent que ce qui leur paraît grammaticalement correct sans s'aventurer vers d'autres chemins. Il préconise donc de favoriser le réinvestissement lexical et syntaxique, de combattre la timidité, de rassurer en

---

[128]Cf. DABENE L. (dir.), *Recherches en didactique du français*, Publ. De l'Université des langues et lettres de Grenoble, 1981.

[129]Cf. *Normatif*, dans: CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique.…*, op. cité, p.177.

[130]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique.…*, op. cité, p.p.177-179.

[131]PRADAL F., « Courrier des internautes. Surmonter la peur, dépasser le blocage », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, mai-juin 2008, p.32.

[132]PRADAL F., « Courrier des internautes. Surmonter la peur…», op. cité.

[133]Idem.

expliquant qu'apprendre une langue « passe par différents paliers, qu'il est normal de faire des erreurs et que la seule bonne attitude est d'essayer toujours de parler et d'écrire ».

C. Arnaud[134] ayant exploré le « terrain espagnol », a conclu, de son côté, que les enseignants sont conscients du fait qu'ils monopolisent assez souvent la parole, puisque les 2/3 d'entre eux reconnaissent parler en classe de 50 à 70% du temps. Il s'agit souvent de ceux qui s'intéressent davantage aux aspects formels de la langue et qui corrigent le plus leurs étudiants. Les apprenants les plus silencieux, les plus timides, ceux qui interviennent le moins sont aussi ceux qui réclament le plus de temps de parole. Près de la moitié des personnes interrogées voudraient que les étudiants puissent s'exprimer plus de 50% du temps et près de 15% voudraient même le faire plus de 70% du temps. Parmi ces derniers se trouvent les apprenants les plus introvertis et progressant avec plus de difficulté. *C. Arnaud* souligne que le rire et la plaisanterie peuvent contribuer à créer un climat détendu en salle d'études, favorable à l'apprentissage. Certaines expressions décourageantes comme : « Les Français ne vont pas comprendre si vous prononcez comme ça » ou « Oui, le passé composé est très compliqué. L'accord du participe passé est un vrai casse-tête », auraient au contraire produit un effet bloquant sur le groupe. A la suite de l'observation de nombreuses heures de classe, la chercheuse conclut que le chevauchement d'objectifs visant et la correction (focalisation sur la forme) et la fluidité/communication (focalisation sur le sens) dans les activités réalisées en salle d'études a pour effet d'annuler chez l'étudiant toute intention d'exprimer une pensée ou des sentiments personnels et de ce fait empêche toute implication de sa part. En général, selon *M. Cavalli*, il est question d'un juste équilibre à trouver entre la focalisation sur la forme et sur le contenu.[135]

2. 0. La nécessité d'une étude comparative du français et du russe. L'interlangue

Les particularités de nos recherches sont déterminées par leur centration sur l'enseignement du *FLE* aux étudiants *russes* de l'université *pédagogique*.

[134]ARNAUD C., « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, 2008, p.p.29-30.

[135]CAVALLI M., « Langue(s) et construction de connaissances disciplinaires: du rôle du discours de l'enseignant », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.120.

Afin de cerner les difficultés d'assimilation de la langue étudiée par les apprenants concrets et d'adopter, en fonction de cela, un programme d'enseignement, il nous paraît utile, du point de vue didactique, de comparer entre elles certaines réalités de base du FLE et celles du russe.

En général, l'analyse comparative des langues maternelle et étrangère a pour but de:[136]

1. sélectionner et organiser les données linguistiques et langagières indispensables pour l'enseignement de la communication dans une langue étrangère;
2. observer des liens dynamiques entre les unités linguistiques et langagières au cours de l'enseignement;
3. former les savoir-faire de comparaison des langues maternelle et étrangère lors de la maîtrise de cette dernière.

Les didacticiens modernes sont persuadés qu'une étude comparative des deux langues dans le but de maîtriser la communication dans une langue étrangère, réalisée par l'intermédiaire des systèmes d'exercices, apprendra aux étudiants de traduire d'une façon authentique dans cette langue les intentions communicatives formées dans leur langue maternelle. Ces systèmes d'exercices doivent tenir compte des particularités structurelles et fonctionnelles des mécanismes rationnels de production et de réception de la parole.

L'interaction entre les deux langues est assurée grâce à la « langue médiatrice » (*interlangue*) qui se forme au cours de l'enseignement/apprentissage, lors des pratiques communicatives. L'enseignant et ses étudiants ont à coopérer dans le sens que tout en se perfectionnant, le fonctionnement de cette langue atteigne le niveau d'automatisme pour que la communication se passe sans interruptions gênantes dans le temps.

Dans une classe linguistiquement homogène (tel est notre cas), le passage momentané à la langue maternelle obéit, de la part de l'enseignant, à des besoins très précis (explication, commentaires, etc.). Quant à l'apprenant, on observe divers cas qui relèvent tous de l'implication du *je*-personnage dans son activité discursive: parfois l'enseignant est directement interpellé pour fournir un mot manquant ou le locuteur-apprenant a recours à sa langue maternelle pour s'assurer qu'il a employé un terme correct.

[136]MASLIKO E. A., BABINSKAÏA P. K. et al., *Nastol'naïa kniga prépodavatélia* …, op ; cité, p. 324.

2. 1. La prise en compte des régularités objectives et subjectives provenant de la langue maternelle des apprenants

Nous avons ainsi vu que la maîtrise de la langue étrangère prévoit la prise en compte des régularités objectives et subjectives provenant d'une concrète langue maternelle et d'une corrélation entre ces deux langues. Pour nous, il s'agit de réunir les particularités psychologiques, psycholinguistiques et linguistiques du processus d'acquisition des bases du FLE par les étudiants russes et de formuler précisément une tactique et une stratégie de gestion de l'activité d'apprentissage de chaque étudiant par l'intermédiaire du groupe.[137] Ceci est une condition indispensable pour une bonne maîtrise de la communication s'organisant conformément aux traditions langagières du français. Avant de se distinguer par leurs langues, les Russes et les Français se distinguent par les fonctions qu'ils attribuent au langage, et par les conditions qu'ils fixent à son usage. Même si ces distinctions ne sont pas trop évidentes, elles existent réellement.

Les stratégies conversationnelles varient elles aussi considérablement d'une civilisation à l'autre. Les comparaisons des échantillons de dialogues authentiques en russe et en français nous le prouvent.

Précisons quand même que la culture n'est pas toujours un passage obligé pour l'efficacité du message. Le culturel n'a de valeur que dans un dysfonctionnement communicatif au niveau de la relation et non pas du contenu du message. Il semblerait que la compétence culturelle se rattacherait davantage à l'expérience de l'altérité et de l'étrangéité qu'à celle de l'expérience linguistique.

2. 1. 1. Les difficultés que rencontrent des étudiants russes lors de la maîtrise de la parole française

Nous étant référés sur les analyses de *L. Nasina*[138] concernant l'anglais, nous avons spécifié deux types d'erreurs que les apprenants russes peuvent commettre en s'exprimant en français. Il s'agit donc des:

[137]KITAÏGORODSKAÏA G. A., *Oboutchénié inostrannomou iasikou v iasikovoï laboratorii*, Moskva, 1986, 152p.

[138]NASINA L. I., « Sur le Statut des erreurs stylistiques et les méthodes de leur correction », dans: Chatilov S. P. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à*

- *erreurs linguistiques* qui déforment la langue comme système codifié représenté par des moyens de former et de formuler les idées. Par exemple: *c'est un garçon marron* (au lieu de: ***marrant)****; je t'****attends*** *à peine* (au lieu de: ***entends)****.* Le russe ne possède pas de sons nasaux, leur distinction s'avère parfois difficile pour les étudiants;
- *erreurs langagières* qui ne concernent pas le système de la langue, ni l'idée de l'énoncé, mais déforment un lien entre la forme langagière et la situation communicative, ce qui se révèle parfaitement à travers le choix du style.[139] Nous pouvons citer à ce propos un emploi inadmissible des formes de salutations familières dans des situations officielles. Par exemple, la rencontre d'un étudiant et de son professeur sous-entend le recours à un style officiel des deux côtés. Il est de fait que les locuteurs français recourent beaucoup plus souvent à des formules de politesse que les Russes. Et d'autre part, dans des situations familières, les Français se tutoient, malgré leurs différences d'âge, ce qui est inadmissible en Russie. Toutes ses distinctions liées à des phénomènes culturels et sociaux, sont à l'origine des erreurs langagières des locuteurs russophones. Donc *les erreurs langagières déforment l'authenticité du langage* ou bien *le rendent stylistiquement inadéquat* pour une situation donnée.

Il est évident que le premier type d'erreurs touche directement au contenu, tandis que le seconde concerne la forme d'expression, sans empêcher de comprendre le sens de ce qui est dit.

« Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication. »[140] Ce sont des conventions d'ordre socioculturel, ainsi que celles qui sont créées par la situation même et qui dépendent des variations introduites par les participants.

Certaines « préférences » des apprenants russes concernant leur manière de construire les phrases sont facilement explicables par l'effet de l'enseignement même. Par exemple, la fameuse tournure *est-ce que* est largement enseignée en classe de FLE. A ce propos, on peut constater, après les auteurs du corpus *LANCOM*, que le français que parlent les apprenants

---

l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche, Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p.p.115-122.

[139]VERECHTCHAGUINE E. M., *Caractéristiques psychologique et méthodologique du bilinguisme*, Moscou, 1969.

[140]KRAMSCH C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier/Didier, 1991, p.12.

étrangers est assez souvent « plus du bon français » que du « vrai français ».[141] C'est une langue marquée, d'une part, par les descriptions des grammaires d'usage et, d'autre part, par un transfert, dans la langue étrangère, des structures dominantes de la langue maternelle.

Pendant trois ans, nous avons enseigné le FLE dans une école secondaire et ensuite, pendant cinq ans - à l'Université pédagogique de Russie et nous avons souvent remarqué ces deux tendances présentes chez des apprenants russes des deux niveaux, surtout la seconde. En voici un exemple. Dans la langue russe, il y a *seulement une* particule négative qui se place devant le verbe, d'où vient la tendance des étudiants russophones d'omettre la deuxième partie de la négation en français.

En ce qui concerne les moyens paralinguistiques, c'est surtout l'intonation et le rythme de la phrase française que les apprenants russes ont de la peine de maîtriser parfaitement. Le russe est une langue où chaque mot porte son propre accent et l'intonation peut beaucoup varier à l'intérieur d'une même phrase, en fonction de son sens. C'est pourquoi les étudiants russes se familiarisent sans trop de difficultés avec l'accent emphatique du français, mais, en même temps, ils ont des problèmes avec des intonations montantes dans les phrases interrogatives à l'inversion du sujet (dans les mêmes circonstances, la langue russe fait recours uniquement à une *intonation variable*, avec une insistance considérable sur le mot ou la partie de la phrase mis(e) en question), de même qu'avec celles dans les phrases se terminant par un mot interrogatif du type: *«Tu rentres quand ?»*.[142]

Selon *V. Gak*,[143] la comparaison des modèles intonatifs des mêmes types de phrases en français et en russe permet de conclure que des intonations affirmatives et exclamatives se ressemblent dans les deux langues, tandis qu'un ton ascendant de la phrase interrogative en français n'est pas caractéristique pour la question russe. Donc, il est à l'enseigner en priorité aux apprenants russophones.

Souvent, les futurs enseignants envisagent la phonétique comme une science technique et rébarbative. Elle se réduit à des connaissances livresques résumées par divers tableaux et schémas avec quelques vagues notions sur le rythme et l'intonation.[144]

---

[141]DEBROCK M. et FLAMENT-BOISTRANCOURT M., « Le Corpus LANCOM: Bilan et perspectives », dans: *I.T.L. Review of applied lilnguistics 111-112*, Louvain, Université Catholique Néerlandophone, 1996, p.20.

[142]Les enregistrements audio des jeux de rôle réalisés en français par les étudiants russes de l'université en sont la preuve.

[143]GAK V. G., « Frantsouzsky iasik…», op. cité, p.72.

[144]BILLIÈRES M., « L'Inhibition phonétique en langue étrangère », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, mai-juin 2008, p.24.

2. 2. Le rôle d’une ambiance « authentique » dans une situation exolingue d’apprentissage

Il est évident, que dans un groupe homogène, l'enseignant de FLE partageant généralement la culture du groupe, saisit nettement mieux les interactions dans leurs buts et intentions que son collègue français qui se serait retrouvé à sa place. En même temps, les interactions en français sont fortement influencées par cette culture dominante au quotidien; on assiste souvent à une déformation *francisée* des normes conversationnelles du pays. *Une langue étant un produit de la vie en société,* le besoin s’impose d’enseigner l'ensemble de comportements aussi bien langagiers que socioculturels, jusqu’à faire *saisir* aux apprenants *la spécificité des manières d'être, de penser et d'agir propres à la communauté qui parle cette langue*, sans oublier de faire systématiquement des comparaisons et des distinctions avec la culture d'origine des étudiants.

Dans ce contexte, nous postulons l'importance capitale du *matériel authentique* pour l'enseignement/apprentissage de la communication en FLE en dehors de l'ambiance naturelle du pays, pour des apprenants russophones dont la culture et des traditions langagières se distinguent considérablement de ceux des Français, en particulier des sources vidéo qui reproduisent les comportements langagiers des natifs avec toutes les nuances propres à la langue parlée. Le rôle de ces échantillons est précieux pour les apprenants adultes qui ont besoin de comparer plusieurs fois leur langue maternelle avec une nouvelle langue qu'ils ont à maîtriser. Grâce à la vidéo, les futurs enseignants sont en mesure de mieux percevoir les particularités du FLE sous tous ses aspects, à tous les niveaux, dans toutes les situations.

La parole d’un locuteur non-natif deviendra plus naturelle grâce à l’emploi bien à propos des mots et des expressions liés à la vie moderne. Par exemple, on peut y mentionner le lexique provenant du domaine informatique: Internet et ses technologies ont envahi notre quotidien et bien entendu notre langage de tous les jours. Ensuite, il s’agit des néologismes et des anglicismes énumérés dans les dictionnaires accessibles aux russophones, tels que *Dictionnaire des mots nouveaux, Dictionnaire du temps présent, Dictionnaire des mots contemporains, La cote des mots.* Quoique les termes nouveaux se créent plus vite que les dictionnaires puissent les fixer. L’enseignant doit donc veiller à introduire impérativement et systématiquement ce type de lexique dans des situations d’apprentissage.

Précisons toutefois que *les comportements situationnels* ne sont pas toujours cent pour cent prédictibles, car ils *dépendent des personnes communiquantes,* de leurs intentions, des points

difficiles propres à cette situation et des possibilités des interlocuteurs de généraliser au moyen du langage leurs sollicitations réciproques. C'est-à-dire, nous ne pouvons pas baser l'enseignement *uniquement* sur l'approche situationnelle de l'organisation du lexique et des comportements. Il faut enseigner aux apprenants le sens d'observation, l'intérêt à l'égard de leurs interlocuteurs, l'envie d'improviser, le courage de demander de l'aide auprès d'un partenaire plus compétent, d'oser exprimer leurs *Moi* d'une façon *naturelle*, sans gêner ni offenser l'autre.

2. 2. 1. La pragmatique comparée des cultures

Compte tenu de ce qui est dit ci-dessus, il nous paraît nécessaire d'introduire les apprenants dans une *pragmatique comparée des cultures* russe et française dont l'objet serait de mettre en lumière, de façon systématique, leurs particularités respectives, ce qui facilitera la maîtrise de la parole authentique en français.

La part de l'implication et son contenu varient d'une culture à l'autre, et l'on conçoit dès lors à quels problèmes se heurtent l'élaboration et la compréhension des dialogues figurant dans les méthodes d'enseignement.

La systématisation du comportement langagier est importante, puisqu'elle reflète les facteurs principaux (psychologiques, linguistiques, motrices, objectifs et subjectifs) caractérisant le langage, décèle des modèles de comportements langagiers des locuteurs natifs, aide à modifier ceux des apprenants au fil de l'enseignement de la communication étrangère, permet de former le savoir-faire d'exprimer son *Moi* dans une langue différente de la maternelle.

Une langue cesse d'être étrangère au fur et à mesure qu'on avance réellement dans son apprentissage. Il importe de considérer *l'apprentissage d'une langue non maternelle comme un phénomène d'acculturation*. Ce sont les modes de passage d'une culture à l'autre, autant que les cultures elles-mêmes, qui y sont déterminants.

Conclusion partielle

Nous adhérons aux postulats avancés par le programme « Language learning for European citizenship »[145] proclamant qu'*on doit apprendre à communiquer librement et efficacement afin d'atteindre une compréhension et un estime mutuels*. Cela reflète parfaitement le but ultime de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère à l'université pédagogique. Il

[145]Voir: MASLIKO E. A., BABINSKAÏA P. K. et al., *Nastol'naïa kniga* …, op. cité, p. p. 331-369.

s'agit d'apprendre des spécificités de la parole et de l'agir du peuple parlant cette langue. *Il est à étudier* non pas la langue telle quelle, mais plutôt *à propos de la langue*.

La langue et la culture maternelles de nos apprenants russes doivent leur servir de « passerelle » dans le processus de l'appropriation du FLE.

Il est, en même temps, très important d'inculquer aux étudiants de la faculté des langues de l'université pédagogique *le goût de la lecture* des textes français de toute sorte, y compris des œuvres littéraires.

La formation d'un esprit critique littéraire garantie à ces apprenants un système de compétences solides concernant la littérature moderne et classique étrangère. Vers la fin des études, ils seront capables d'analyser et d'interpréter les textes littéraires originaux. Ce type de formation est assuré par *les cursus théoriques de l'histoire de la littérature et de la stylistique*, ainsi que par *les cursus pratiques de la lecture analytique et de la lecture à domicile*.

L'enseignant doit s'orienter parfaitement dans les questions de civilisation afin de les exposer aux apprenants d'une façon accessible et intéressante, en français ou en russe.

La formation des bases de civilisation française *se fait par l'intermédiaire des cursus littéraire et linguistique, celui de civilisation.*

N'importe quel discours a besoin d'un contexte socioculturel concret représentant une communauté linguistique et ethnique. La compréhension et la construction de divers types de discours sont ainsi possibles uniquement à la base de la maîtrise d'un système de savoirs sur la civilisation dont on étudie la langue.

Les compétences discursive et linguistique font partie de la compétence interculturelle considérée par les didacticiens modernes comme but d'enseignement de la langue étrangère. Les chercheurs analysent *la compétence discursive* comme maîtrise de différents types de discours et des règles de leur construction, savoir-faire de les créer et de les comprendre, en fonction de leur contexte (y compris d'un contexte culturel). Elle sera plus vite acquise si les apprenants ont comme référence au moins des échantillons audio et vidéo des dialogues authentiques réalisés par des locuteurs natifs.

En étudiant quelque phénomène de la culture française, il est utile d'évoquer, en parallèle, des sujets similaires caractérisant tel ou tel aspect de la vie en Russie, de sa culture. *Cette comparaison permet aux apprenants de mieux comprendre ce premier et de mener plus*

habilement une conversation « authentique » en salle de cours ou, plus tard, de discuter avec des locuteurs natifs en connaissance de cause.

Le rôle de futurs enseignants de FLE étant de transmettre à leurs apprenants les savoirs et les savoir-faire communicationnels en français, nous évoquerons ci-dessous les particularités de la formation méthodologique de ces premiers en Russie.

Chapitre 7
la formation méthodologique des enseignants de français en Russie

Introduction

Savoir s'exprimer parfaitement en français n'est pas tout pour *un futur enseignant de langues*. Il *devra être capable de transmettre ses savoirs et savoir-faire à ses élèves*. Nous parlerons ici de ***la formation didactique*** prévoyant une orientation professionnelle de tout le processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de créer l'ambiance favorisant cet aspect de la formation générale de futurs enseignants (en salle d'études et en dehors de celle-ci), de *stimuler leur désir d'apprendre et de se former comme professeurs de langue étrangère*, en développant des savoirs et des savoir-faire indispensables.

Les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université se distinguent considérablement entre elles. Il faut que les étudiants maîtrisent parfaitement des spécificités et des traits communs de ces deux méthodes. *Le rôle de l'enseignant est d'adapter des approches modernes au public concret, afin de mieux réaliser les buts posés*, en prenant aussi en considération des particularités individuelles. Le professeur est un créateur infatigable. Il doit oser expérimenter pour trouver une méthode optimale, puisque *la didactique n'est pas en mesure de donner des réponses exhaustives à chaque situation. Il faut en comprendre l'essentiel et y rajouter ce qui manque, selon le cas*.

Les résultats de recherches prouvent que *l'apprentissage à l'orientation professionnelle influence positivement le processus de formation des futurs enseignants et la maîtrise de la*

langue étrangère, en même temps.[146] A condition, bien entendu, que l'enseignant sache maintenir la motivation chez ses apprenants, grâce à ses propres « astuces »; ce qui est d'actualité pour le métier d'enseignant en général, en Russie, et d'enseignant de FLE en particulier.

1. 0. La démarche centrée sur l'enseignant

« Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. »[147] Cette affirmation peut s'appliquer à tout enseignant, d'autant plus à l'enseignant de langue, appelé à opérer sur un terrain particulièrement sensible au changement et à l'évaluation.

En matière de formation, la démarche se situe actuellement du côté de la « formation réflexive » issue des travaux de *Donald Schön* et de *la perspective actionnelle* proposée par *le CECR*.[148]

Si la formation est aussi un apprentissage, on peut faire appel aux composantes classiques de l'*acte pédagogique,* désormais définies en termes de savoir-être, savoir, savoir-faire et savoir-apprendre.[149]

Pour ce qui est du *savoir-être*, l'enseignant devra donc être capable de se remettre en question en acceptant les idées d'autrui (disponibilité); être conscient de l'image de soi chez les autres (objectivation des comportements); être capable d'assumer des rôles différents dans le processus d'enseignement/apprentissage (flexibilité). Quant au *savoir*, il devra connaître les notions spécifiques relatives à la didactique des langues et du FLE dans notre cas; à la pédagogie générale; au processus d'enseignement/apprentissage comme élément d'un système. Dans le domaine du *savoir-faire*, il devra être capable d'utiliser les notions acquises et les techniques de travail expérimentées pour analyser, comparer, choisir des produits éditoriaux ou des pratiques adaptés aux différentes situations d'enseignement/apprentissage; intégrer, adapter à sa propre situation de formation des idées « venues d'ailleurs »; produire des matériaux nouveaux appropriés. Quant au *savoir-apprendre* (savoir apprendre à se former, dans notre cas), il mobilise à la fois des savoir-être (disposition à prendre des

---

[146]NOURIAKHMÉTOV G. M., « Professionalnaïa napravlénnost' v organisatsii domachnégo tchténia na trétièm coursé iasikovogo vousa », dans: *Soverchenstvovanié professionalnoï podgotovki stoudentov na facoultété inostrannikh iasikov, Saint-Pétersbourg,* L.G.P.I. im.Herzena, 1976.

[147]PERRENOUD Ph., *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996 (2e éd. 1999).

[148]*Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000.

[149]BERTOCCHINI P. et COSTANZO E., « Pour une démarche centrée sur l'enseignant », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* n° 360, 2008, p.p.38-41.

initiatives dans l'interaction en groupe, conscience des possibilités de malentendus culturels dans la relation avec l'autre), des savoirs (identifier le type de théorie de l'apprentissage qui sous-tend une activité de formation ou définir les pratiques d'apprentissage correspondant mieux à une culture) et des savoir-faire (savoir se repérer rapidement dans une bibliographie ou dans un centre de documentation ou savoir manipuler des supports audio-visuels ou informatiques offrant des ressources pour la formation).

Tout comme pour le savoir-apprendre en langue, l'enseignant qui s'inscrit dans une démarche réflexive aura aussi développé des aptitudes à l'étude telles que la capacité à utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome; la capacité à organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé; la capacité à apprendre de manière efficace par l'observation directe et la participation à des activités de formation qui impliquent le développement des aptitudes analytiques; la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.

A ces aptitudes s'ajoutent aussi des approches heuristiques qui le rendent capable, dans une situation de formation donnée, de s'accommoder d'une expérience nouvelle (de gens nouveaux, de nouvelles manières de faire, de nouveaux instruments) et de mobiliser ses autres compétences (par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation).

D. Schön prône pour « une nouvelle épistémologie de la pratique »[150] qui a comme référence les compétences *sous-jacentes* à la pratique des bons professionnels, là où « épistémologie de la pratique » désigne une réflexion effectuée à partir de situations pratiques réelles.

Quant à *la perspective actionnelle,* la démarche proposée dans le *CECR* pour l'enseignement/apprentissage d'une langue retient le principe que « l'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en œuvre à travers divers types d'activités langagières qui lui permettent de traiter (en réception et ne production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des

[150]SCHÖN D., « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans: Barbier J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, p.p.201-222.

tâches à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour[151] ».

Pour mette en œuvre pareille démarche de formation, qui se veut isomorphe à l'apprentissage des langues, il est intéressant de partir du point de vue de *C. Tavares* qui a remplacé dans la définition précédente, « l'usage et l'apprentissage d'une langue » par « le métier de l'enseignant », tout en procédant parallèlement à quelques adaptations qui découlent du changement de plan, à savoir que « le métier de l'enseignant de langues est réalisé par un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer et une compétence technique qu'il met en œuvre à travers divers types d'activités d'enseignement en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement de tâches à effectuer ou aux rôles à jouer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles ne cesse de les modifier en retour.[152] »

Pour que l'enseignant en formation apprenne non pas « ce qu'il faut faire », mais, comme le dit encore *C.Tavares,* « ce qu'il faut savoir pour faire »[153] et acquérir ainsi un capital qu'il pourra gérer comme il voudra, les pratiques de formation envisagées pourraient s'inscrire dans une démarche en trois temps : bilan des connaissances en relation à ses propres expériences d'apprentissage et/ou à ses représentations de l'enseignement; conceptualisation et systématisation des acquisitions en ayant recours aux savoirs théoriques qui sous-tendent ces pratiques (semblables aux pratiques de classe pour l'enseignement du FLE); réexamen des connaissances et/ou représentations initiales enrichies par de nouvelles approches des différentes notions à travers l'analyse de pratiques de classe en FLE et/ou de situations d'enseignement donnant lieu à des études de cas.

Cette démarche de formation sollicite en permanence l'enseignant dans le cadre d'une démarche interactive tant d'expression que de compréhension qui lie son savoir académique et sa pratique.

---

[151]*CONSEIL DE L'EUROPE: Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001, p.p.15-16.

[152]FERRAO TAVARES C., BEGIONI L., CONSTANZO E. et FERREIRA F., « Introduction », dans: A.A.V.V., *Polyphonies. La Formation des formateurs de langues en Europe*, Paris, CIRRMI, 1998, p.15.

[153]FERRAO TAVARES C., « Former autrement des professeurs de langues étrangères », dans: *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Glasgow, Jordanhill College, 1990.

1. 1. Un portrait idéal de l'enseignant de langues étrangères

En prenant comme point de départ les postulats du *Programme du Conseil de l'Europe* cité ci-dessus[154], nous affirmons que le professeur de langues doit être un « utilisateur » actif et instruit de la langue étrangère, un organisateur habile des activités communicatives en classe, un participant actif du processus d'enseignement/apprentissage, un spécialiste en didactique, un partenaire de communication, un locuteur interactif, un écouteur patient, bienveillant et compatissant, prêt à aider, un conseiller compétent, une personne qui encourage et prédispose à la communication, un chercheur, une source d'informations et d'idées, un novateur dans le domaine de l'enseignement des langues, un juge expérimenté, capable de stimuler la motivation d'apprendre la langue et son application efficace ultérieure.[155] Il doit savoir organiser et diriger la communication dans une langue enseignée. Le savoir qu'il a à transmettre n'est pas quelque chose de fini, mais se construisant dans l'immédiateté de l'interaction didactique. Un professeur de langue ne peut pas se limiter à une description de l'objet à enseigner, son rôle est surtout de générer la parole orale et écrite. Pour ce faire, il a recours à un ensemble de sollicitations dont le questionnement est la forme la plus fréquente. Il demande à l'apprenant de faire, de refaire, de corriger, de répondre à un autre étudiant, etc. Le métier de professeur implique l'obligation de *faire produire du langage* par ses apprenants. *Ces derniers apprennent en communiquant. Le processus d'apprentissage est entièrement basé sur ce principe.* L'enseignant stimule les étudiants de communiquer dans la langue étrangère, en créant des situations d'apprentissage plus ou moins *naturelles*, en leur proposant de remplir *des tâches liées au sujet du cours*, en les incitant à travailler par deux ou en petits groupes, à répondre aux questions du professeur ou de leurs camarades, etc.

« On peut se demander, - écrivent *L. Dabène, F. Cicurel et al.*[156], dans quelle autre situation – mis à part le théâtre et le cinéma -, un adulte est ainsi investi d'une identité imaginaire <…> ce qui suggère l'idée d'une classe-théâtre, d'un lieu où l'on **représente** la communication selon certaines règles. » L'enseignant joue fréquemment à ne pas savoir, à ne pas entendre, à mettre entre parenthèses son savoir[157] dans le but d'encourager l'acquisition, de stimuler la

[154]Voir la page 105.

[155]*Symposium on initial and in-service training of teachers of modern languages (Delphy, 1983)*, Strasbourg, Counsil of Europe Press, 1985.

[156] DABÈNE L., CICUREL F. et al., *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier/Credif, 1990, p. 52.

[157]Voir: PORCHER L., « Paradoxes sur un enseignant », dans: *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1984, n°55.

parole. Il s'agit d'un *jeu didactique* comportant des règles précises et demandant une « coopération » de la part de l'enseignant et des apprenants.

L'enseignant de FLE en Russie se trouve dans une situation exolingue et a généralement comme apprenants des personnes comptant trop sur lui, ne témoignant que peu d'initiative, suite à la façon traditionnelle de l'enseignement. Une vraie cause de silence du groupe peut être due à une passivité aussi bien qu'à une malcompréhension. L'obligation d'assurer un niveau de compréhension satisfaisant engage l'enseignant à recourir fréquemment à des procédés d'auto-paraphrasages, de répétitions, de reformulations, de simplifications, aux feed-back du type: *n'est-ce pas ? c'est ça ?*, etc.

Le professeur de FLE doit savoir adapter sa parole en fonction de ses apprenants, de leur âge, de leurs niveaux, de leurs intérêts et même de leurs humeurs et tempéraments, alterner un travail collectif avec celui en mini-groupes ou proposer une tâche individuelle, succéder des formes dialogique et monologique, passer d'une activité langagière à l'autre.

L'enseignant représentant pour les apprenants – et la société – la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées conformément à cette norme. Il ne s'agit pas seulement des aspects formels et institutionnalisés d'évaluation (notations, appréciations et diverses formes de certification) mais aussi de *chaque moment de l'échange pédagogique* par le seul fait de la présence de l'enseignant, même de sa façon de s'exprimer avec du regard. L'évaluation peut être qualifiée comme moment pédagogique particulier et d'une importance cruciale pour tout le processus d'apprentissage.[158]

Bref, *la triple fonction est réservée à l'enseignant: il est, à la fois, vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur.*[159] Et encore nous soulignons qu'un enseignant russe efficace l'est deux fois, en se trouvant en face des apprenants venus « s'approprier » des savoirs et non pas en « acquérir » en résultat d'*une coopération active* avec le professeur. Ce phénomène résulte dans la plupart des particularités sociales de la vie en Russie. Il est valable aussi bien pour le niveau d'école secondaire que pour les études universitaires.

L'enseignant reproduira inévitablement les modèles didactiques lui étant familiers en résultat d'une formation reçue. En même temps, il n'est pas libre d'agir à sa guise mais doit suivre des directives imposées par le biais d'instances institutionnelles – chef d'établissement, conseiller pédagogique, Instructions officielles, programmes, préface de méthodes. On lui prescrit un

[158]Cf: MEHANNA G., « La Culture de l'évaluation en Égypte », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n°353, 2007, p.p.30-31.

[159] DABÈNE L., CICUREL F. et al., *Variations et rituels en classe de langue*, op. cité, p.p. 80-82.

comportement verbal. Ceci est moins actuel pour le niveau universitaire, où l'enseignant peut - s'il le souhaite – « coopérer » avec des restrictions prévues par des programmes, un type d'établissement et – en partie – par un manuel choisi souvent par lui-même. Les contraintes existantes – méthodologiques, niveaux des élèves, objectifs à atteindre – ne parviennent pas à gommer sa personnalité. *Son style d'enseignement sera conforme à sa culture d'origine et à sa formation méthodologique*.

L. Dabène, F. Cicurel et al.[160] reconnaissent qu'il s'agit d'une coexistence des universaux didactiques, qui dessinent les procédures d'un rituel communicatif spécifique, déterminé par le statut des locuteurs et la finalité des échanges, et des variations des situations d'enseignement/apprentissage qui constitue le noyau dur de la classe de langue.

2. 0. La coexistence des contextes culturel et institutionnel de l'enseignement d'une langue étrangère et des normes langagières à approprier

Il y a un certain nombre de facteurs déterminant différents types de situations d'enseignement/apprentissage.

Nous parlons ici de *l'enseignant non natif dont la langue maternelle est le russe*. Le processus d'enseignement/apprentissage se déroule dans *une situation exolingue*. Il revient alors à l'enseignant d'incarner en sa personne *l'univers étranger*. Il se trouve face aux apprenants *dans une disposition plus fortement inégalitaire que son collègue exerçant en situation endolingue*, ce qui rend inévitable, de sa part, *le recours à des conduites pédagogiques plus directement incitatrices, surtout s'il a affaire à un public « captif »*[161], dont le choix de la langue n'a pas été fortement volontaire et s'ils sont, les uns et les autres, soumis au poids d'une institution.

On ne peut ne pas tenir compte du mode des relations pédagogiques adoptées dans tel ou tel pays. Un groupe d'apprentissage reconstitue en miniature des relations sociales du pays. Notamment, la Russie actuelle garde les traces d'une organisation fortement hiérarchisée où chacun doit assumer le rôle lui étant dévolu, sans prendre trop d'initiatives. L'enseignant y remplit la fonction de guide, de dirigeant qu'il ne peut pas refuser sans gêner le processus d'apprentissage. Sinon les étudiants seraient tombés dans un mutisme ou un refus explicite de

[160]Idem, p. 94.
[161]Voir les pages 122-124.

participation. En effet, l'enseignant de langue étrangère en Russie est plus « impliqué » dans le déroulement des activités d'interactions durant ses cours que son collègue français. Le premier assure plus de contrôle permanent sur des productions langagières des apprenants. En résultat, les apprenants témoignent beaucoup moins d'initiative de s'exprimer, ont plus peur de commettre une erreur que les étudiants français de leur âge. Ils s'attendent à ce que l'enseignant les incite explicitement à se prononcer. Et là encore, ils hésiteront, en cherchant les mots qui conviennent et en surveillant les réactions de leur professeur, pour se corriger sur-le-champ. Ils redoutent de « ne pas bien faire ». Du point de vue organisationnel, l'enseignant doit s'investir énormément pour faire progresser le polylogue pédagogique. Du point de vue de l'implication et des résultats langagiers, le groupe de ce type risque de s'avérer finalement moins performant que celui où les apprenants osent pendre des initiatives. D'après notre propre expérience, nous constatons que l'enseignant russe de FLE doit être plus acteur que son collègue français pour créer une ambiance inspiratrice.

Le contexte culturel et institutionnel dans lequel a lieu l'enseignement influe certes sur les façons dont l'enseignant s'acquitte de ses obligations professionnelles, mais il lui incombe toujours de faire produire la parole étrangère (sous forme orale ou écrite) selon les normes (linguistiques et communicatives) et d'assurer la compréhension de divers discours rencontrés en salle d'études.

2. 1. Les actions de l'enseignant favorisant la communication en classe de langue

Des recherches ont montré que si l'on essaie d'évaluer l'implication de l'apprenant dans ses différents actes de parole, on constate que celle-ci atteint son degré maximum lorsque le sujet évoque son propre apprentissage.[162]

De plus, *l'art de l'enseignant* à rendre motivants tous les exercices et tous les moyens d'apprentissage proposés, sert à former chez ses apprenants une réaction générale positive (l'intérêt, la compréhension mutuelle) quant au processus de l'enseignement.

M. De Ferrari sous-entend que la notion de *l'interculturalité* - s'appliquant à notre public d'apprenants russes analysé – comporte trois aspects: un volet cognitif (les connaissances requises), une composante communicative (la mise en discours de ces connaissances) et une

[162]BORGES B., *Quelques aspects du rapport tâche-activité interlangagière dans des productions d'étudiants brésiliens apprenant le français*. *Thèse de Doctorat*, Université Grenoble III, ronéo, 1983.

dimension socio-affective (le rapport de chacun à ces connaissances et à ces processus d'adaptation).[163]

C. Arnaud[164] a réalisé une étude sur la place de *l'affectivité* en classe de langue étrangère, en la considérant à la fois comme processus actif, dynamique, capable de favoriser ou d'entraver l'accès à la connaissance et comme un état, une réponse, qui nous fait ressentir diverses émotions. Il y a affectivité quand le sujet prend parti, juge, prend position, réagit par rapport au vécu (revoir nos analyses des polylogues pédagogiques). En se basant sur les problèmes rencontrés (mentionnés par les enseignants), sur ses propres observations et sur les études anglo-saxonnes sur le sujet, *C. Arnaud* a retenu quatre paramètres d'ordre affectif:[165]

L'affectivité en classe de langue étrangère

Paramètres d'ordre affectif	***Actions de l'enseignant favorisant les comportements affectifs souhaités***
L'implication/motivation	*· S'adresser aux apprenants en tant qu'individus.* *· Adopter un type de discours où c'est le « je personne » qui est interpellé.* *· Différencier les activités centrées sur la forme (correction et celles centrées sur le sens (fluidité).* *· Multiplier les occasions de s'intéresser à la culture de la langue cible.* *· Développer l'autonomie de l'apprenant.*
L'extraversion/spontanéité	*· Encourager (verbalement ou non) l'élève à s'exprimer.* *· Utiliser le feed-back positif.* *· Aider l'élève à s'exprimer.* *· Regarder tous les élèves indistinctement.* *· Être patient et bienveillant.* *· Faire sortir les plus timides de leur coquille.* *· Faire parler tout le monde sans favoriser un groupe d'étudiants au détriment de l'autre.* *· S'effacer devant la parole de l'élève.* *· Distinguer les activités centrées sur la forme de celles centrées sur le sens et ne corriger que pour les premières.* *· Susciter les interactions entre apprenants.*
Le fait de se sentir	*· Éviter de faire subir à l'élève des expériences négatives.*

[163]DE FERRARI M., « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.26.

[164]ARNAUD C., « Mieux gérer l'affectivité…, op. cité, p.p.27-29.

[165]Idem, p.29.

à l'aise en classe	*· Plaisanter sans intention moqueuse et sans agressivité.* *· Inciter les élèves à utiliser la plaisanterie, le rire, sans intention moqueuse.* *· utiliser l'humour, montrer de l'entrain, de la bonne humeur.* *· Se montrer souriant, ouvert et détendu (expression faciale, position corporelle, ton de la voix).* *· Être patient et bienveillant.*
La cohésion de groupe et la convivialité	*· Encourager et faciliter les interactions entre apprenants.* *· Encourager un comportement empathique.* *· Prioriser les activités à réaliser en tandem ou en groupe.* *· S'effacer, éviter de jouer l'homme-orchestre.* *· Regarder tous les élèves.* *· Faire participer tous les élèves.*

Des quatre paramètres mentionnés dans le tableau ci-dessus, deux d'entre eux semblent jouer un rôle particulièrement significatif: l'implication[166] et l'extraversion. Notre présente étude confirme la thèse de *C. Arnaud*[167] que l'implication de l'étudiant (la tendance à vouloir exprimer ce qu'il pense, ce qu'il ressent, à réagir et à s'exprimer en tant que personne, l'autonomie dans l'apprentissage, l'intérêt porté à ce qu'il fait en cours, etc.) influe considérablement sur la capacité de s'exprimer oralement,[168] à adopter une prononciation « authentique » et à progresser en langue de manière globale. Tout porte à croire que les enseignants qui s'entretiennent avec leurs apprenants de sujets dépassant le simple cadre « scolaire », qui adoptent en cours un discours où le sens prend souvent le pas sur la forme, qui s'intéressent à ce qu'ils font, à leur manière d'apprendre, à ce qu'ils pensent, déclenchent un processus très puissant, étroitement lié à l'implication de leurs étudiants. L'extraversion/spontanéité (le fait que l'apprenant intervienne de sa propre initiative, prenne des risques, donne son avis, n'hésite pas à poser des questions, à répondre, à demander des explications; la vivacité et la spontanéité avec lesquelles il participe aux activités de classe) semble également influer, mais dans une moindre mesure, sur l'acquisition de la cible.

C. Arnaud souligne que lorsque les attentes des apprenants coïncident avec les actions entreprises en salle d'études par l'enseignant, la satisfaction à la fin du cours est clairement exprimée. Il peut même arriver que les priorités et les goûts personnels de l'étudiant soient entièrement modifiés par ce qui s'est passé ensuite; ce qui indique l'influence que peut

[166]Voir la page 21.
[167]ARNAUD C., « Mieux gérer l'affectivité… », op. cité, p.p.27-28.
[168]Voir la *Troisième partie*.

exercer le professeur sur le groupe, lorsque l'apprenant a le sentiment d'avoir appris et progressé et/ou quand il s'est senti encouragé par l'enseignant.

La chercheuse a cité les appréciations portées par les apprenants sur les qualités de leur professeur dans l'ordre les critères les plus souvent mentionnés, en concluant que ces derniers concerneraient à la fois les composantes affective et cognitive.;[169] les facteurs b, c, d et h concernent tous l'affectivité. Les étudiants ont apprécié particulièrement: a) que l'enseignant soit compétent (32% des réponses); b) qu'il sache créer un climat incitant à parler (15%); c) qu'il soit sympathique, agréable, ouvert (13%); d) qu'il soit patient, compréhensif, qu'il sache éviter les situations désagréables (12%); e) qu'il corrige quand l'étudiant se trompe (9%); qu'il évite la perte de temps en classe (8%); qu'il soit exigeant, sérieux (5%) ; h) qu'il soit amusant (4%). De notre côté, nous avons fait la même enquête auprès des apprenants de la faculté de langues de l'université pédagogique de Vologda (deuxième et troisième années), et avons obtenu – par surprise - des résultats similaires. Il en ressort que le professeur le plus apprécié allie compétence, patience, bienveillance avec le respect de la parole de l'étudiant et l'équité (en ce qui concerne le temps de la parole et le traitement donné à chacun). Une certaine autorité (savoir où il va) semble aussi très bien perçue. Les apprenants se prononcent pour un enseignant dynamique, patient, autoritaire et bienveillant à la fois, veillant à ce que tous les étudiants osent et puissent s'exprimer, alternant de manière équilibrée les activités formelles et les activités de production libre ou semi-libre.

3. 0. Certaines particularités de l'enseignement du FLE dans une université pédagogique russe

A la faculté de langues de l'Université pédagogique de Vologda étant notre université de référence, *on forme d'habitude deux groupes de FLE,* ayant environ *douze personnes chacun*. De ce point de vue, il est facile de les réorganiser, selon le type d'activité, en petits groupes de deux, trois, quatre ou même six personnes.

Compte tenu de la situation analysée, il convient, à notre avis, de placer à côté du paramètre « exolingue » concernant le milieu d'apprentissage, un autre paramètre, tout aussi fondamental – *la situation sociolinguistique de l'enseignant*. Comme nous l'avons déjà constaté ci-dessus, l'enseignant non natif avait vécu lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Il a ainsi, d'une part, *une conscience plus nette des obstacles à*

[169]ARNAUD C., « Mieux gérer l'affectivité… », op. cité, p.28.

franchir et d'autre part, il en a conservé *un sentiment d'insécurité linguistique* qui le rend particulièrement *soucieux du respect d'une norme* qu'il n'ose pas transgresser. Sa marge de manœuvre linguistique est plus réduite, et *il ne pourra pas s'autoriser d'improvisations aussi libres que son collègue natif*. Il ne maîtrise qu'en partie l'aspect pragmatique du langage ou l'organisation des stratégies conversationnelles. Il est évident que même si l'enseignant non natif adopte avec enthousiasme les approches « communicatives », celles-ci ont souvent risque de se réduire à *un répertoire d'énoncés proposés purement et simplement à la mémorisation des apprenants, le milieu hétéroglotte n'offrant pas à l'apprenant la possibilité de l'élargir*.

L'enseignement du FLE en Russie se heurte souvent au *problème d'un nombre restreint d'échantillons de la parole authentique sous toutes ses diversités*. On s'appuie en premier lieu sur des documents écrits ou des textes de manuels, et seulement ensuite sur quelques enregistrements audio et vidéo. La présence des locuteurs natifs sur place n'est pas de règle, quoique elle devienne heureusement de plus en plus fréquente.

4. 0. La notion de communication pédagogique

L'enseignant dirige les activités et les transactions en classe/groupe de langue, suivant des objectifs posés, des tâches à remplir. C'est à travers cette fonction de gestionnaire d'un cours, de différentes activités qui y ont lieu et de la parole en particulier qu'il assure la cohérence du travail en général et y compris des échanges discursifs se déroulant dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage. Le futur enseignant doit ainsi disposer d'un système solide de savoirs et de savoir-faire professionnels, atteindre une maîtrise parfaite de *la communication pédagogique*.

R. Jakobson conçoit *la communication* comme un transfert d'information d'un émetteur à un récepteur, via un canal, au moyen d'un code.[170] En didactique de langues, l'évolution des conceptions de la communication implique de s'intéresser aussi à l'interprétation et aux effets produits sur le récepteur. On insiste dorénavant sur le rôle actif du récepteur, car la communication dépend largement de son activité interprétative. À son tour, il peut devenir émetteur et c'est donc finalement la conception de la communication comme un aller-retour, un échange, que l'on retient.

[170]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…*, op. cité, p.47.

La *communication* (*interaction) pédagogique* est une composante importante du système de gestion de l'activité d'apprentissage qui sert à optimiser le processus d'acquisition de la langue étrangère. *A. A. Leontiev*[171] a caractérisé la *communication pédagogique optimale* comme « communication du professeur <…> avec ses élèves lors du processus d'enseignement qui crée les meilleurs conditions pour le développement de la motivation des apprenants et pour un caractère créateur du processus d'apprentissage, pour une formation adéquate de la personnalité de chaque élève, assure un climat émotionnel positif, <…> garantit la gestion des processus socio-psychologiques au sein du collectif d'apprenants et permet de déployer au maximum les particularités individuelles de l'enseignant. » La matière « Langue étrangère » apprend à communiquer dans une langue différente de la maternelle, en réalisant en même temps des buts pratiques, éducatifs et instructifs. Il est inadmissible pour le professeur de s'exprimer d'une façon primitive ou d'avoir recours à la langue maternelle s'il n'y a pas de besoin incontestable. Sinon ce sera une langue « conditionnelle ». D'autre part, l'absence des pratiques du comportement langagier dans des situations typiques pose un problème à l'enseignant de langues de répartir d'une façon optimale son attention entre les activités d'enseignement et d'apprentissage, entre l'autocontrôle et le contrôle des activités de ses apprenants, entre le contenu d'une situation et les moyens de sa réalisation.

La communication pédagogique se caractérise par une interaction *inégale* de l'enseignant et des apprenants.[172] Ces derniers sont dirigés par leur professeur dans le but de l'acquisition des pratiques et des savoir-faire langagiers. Du point de vue fonctionnel, le professeur assure le contact permanent avec toute la classe et chaque élève, à la fois, organise l'activité d'apprentissage (crée la motivation, explique les conditions, contrôle, corrige et évalue les résultats), guide des activités individuelles et groupales, sélectionne des échantillons de la parole étrangère, illustre des explications par son propre comportement langagier, gère la communication dans une langue étrangère lors des activités spécifiques: jeux de rôle, discussions, etc., organise et soutient la communication des apprenants au cours des activités « pédagogiques », dirige une activité cognitive des apprenants, stimule et développe leur pensée linguistique, fait une analyse des activités et de leur efficacité.

Le futur professeur de langues doit maîtriser la communication pédagogique, développer son niveau culturel, apprendre à résoudre les problèmes d'enseignement en prenant en considération les différences d'âges, de types d'apprenants étant placés dans des situations

[171]LÉONTIEV A. A., *Pédagoguitcheskoïé obchtchénié,* Moskva, Znanié, 1979, p.8.
[172]Voir la *Deuxième partie*, pour plus de détails.

pédagogiques variées, être capable d'appliquer divers formes, méthodes et moyens de travail, de connaître bien les principes de base de la didactique moderne, etc. En outre, les promus de la faculté de langues de l'université pédagogique doivent maîtriser parfaitement la langue étrangère, l'aimer, car *l'intérêt des apprenants est conditionné par le niveau de compétence de l'enseignant et par son propre intérêt envers la matière enseignée*. La communication pédagogique est possible seulement si le professeur sait mener à bien la communication en général. En même temps, il doit posséder des savoir-faire communicationnels spécifiques, permettant de résoudre les problèmes d'enseignement.

La communication (interaction) pédagogique peut être envisagée comme un moyen particulier destiné à diriger le collectif, des relations interpersonnelles à l'intérieur de ce dernier, le comportement de chaque apprenant. Elle est aussi un moyen d'organiser des activités communes et/ou individuelles. *La communication pédagogique est* donc *un système particulier servant à diriger les apprenants grâce à ses propres mécanismes psychopédagogiques d'action, de réaction, de contact et d'organisation.*

Le caractère de la communication pédagogique est conditionné par la façon dont le professeur résout les problèmes globaux et particuliers de l'enseignement, de l'éducation, du développement psychologique et personnel des étudiants. Il s'agit des moyens communicationnels qui influencent le fonctionnement d'un collectif d'apprenants afin de le rendre plus efficace. On peut distinguer alors une communication pédagogique orientée vers une personne ou vers un groupe.

Lors de la communication pédagogique, tous les mécanismes se trouvant à la base de la communication en général (mémoire, attention, imagination, faculté de la pensée, langage et comportement communicatif, émotions, etc.) atteignent le niveau qui garantie une efficacité psychologique et pédagogique de l'activité de l'enseignant. Ce type de communication est ainsi inclus dans la notion de la *maîtrise pédagogique*.

La formation professionnelle des enseignants doit comprendre les moyens d'adaptation de leurs particularités personnelles et sociales, de leurs tempéraments, etc. à la spécificité de leur métier. Mais, avant tout, *il faut que le futur professeur soit motivé d'apprendre à communiquer avec les apprenants*.

La communication pédagogique est un processus bilatéral. L'enseignant doit savoir non seulement l'organiser, mais aussi stimuler l'initiative communicative de la part de ses étudiants. Ces derniers sont en fait sujets des échanges de toute sorte dans le système de l'activité cognitive d'apprentissage et de communication en général.

Les didacticiens des langues ont construit des stratégies favorisant des situations de communication en classe de langue. Dépassant la simple mise en œuvre de documents dits authentiques, qu'on pourrait naïvement croire à elle seule capable de simuler une situation de communication authentique, la didactique des langues actuelle favorise des activités qui permettent une communication la moins artificielle possible en classe, au-delà des rituels propres à la communication en situation d'enseignement/apprentissage: simulations globales, jeux de rôles, travaux collectifs, etc. On préconise de varier les supports (manuels, images, TICE,[173] etc.) et on privilégie le recours aux médias, symbole de communication par excellence. Les progressions ne sont plus établies en termes strictement linguistiques, mais en termes d'actes de communication, inspirés du niveau-seuil (approche fonctionnelle).[174]

4. 1. Le discours métacommunicatif de l'enseignant

Nous partageons le postulat de *Watzlawick* que *« toute communication présente deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication »*.[175]

Le discours de l'enseignant est émaillé de termes métalinguistiques, qu'ils appartiennent à une terminologie spécialisée (celle de grammaire) ou qu'il s'agisse des mots métalinguistiques du vocabulaire courant tels « on dit », « vous comprenez », « ce n'est pas le mot ». Pour être bien compris par ses apprenants, l'enseignant a fréquemment recours à *divers procédés*[176] et à une panoplie *de stratégies pédagogiques*, en demandant d'observer, de repérer, de classer, de s'autocorriger. Il peut également emprunter la voie de questions. Le choix dépend de l'invention de l'enseignant, du niveau de son professionnalisme, de l'objectif visé.

Les sortants de la faculté de langues de l'université pédagogique doivent ainsi maîtriser les stratégies modernes de l'enseignement des langues, aussi bien que le vocabulaire professionnel.

---

[173]« Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ».

[174]CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français…*, op. cité, p.p.47-48.

[175]WATZLAWICK P., HELMICK-BEAVIN J. et JACKSON DON D., *Une Logique de la communication,* Paris, Seuil, 1972, p. 61.

[176]Voir la page 112.

A notre avis, on doit bien penser à élaborer un vocabulaire-minimum professionnel efficace en répartissant son contenu suivant les années d'apprentissage, à former un vocabulaire potentiel, à mettre au point les méthodes d'enseignement du lexique professionnel aux étudiants de la faculté de langues de l'université pédagogique.

L'habitude de se comporter adoptée par une personne ou par un groupe influence directement la communication pédagogique. Cette dernière a pour but de former chez les étudiants une attitude motivée, systématique, active vis-à-vis de la langue qu'ils sont en train d'apprendre, aussi bien que vis-à-vis de la formation des pratiques et des savoir-faire communicationnels et cognitifs.

Selon les psychologues, *le besoin de communiquer est souvent parmi les plus importants pour les adolescents*.[177] On peut supposer que dans leur subconscient, il y a une motivation naturelle d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Les futurs professeurs de langues doivent absolument prendre en considération ce facteur permettant d'optimiser le processus d'enseignement dans les grandes classes et, en partie, dans les moyennes.

5. 0. Des facteurs sociaux influençant la motivation d'apprentissage chez les étudiants des universités pédagogiques russes

Le besoin social est une des composantes de la motivation en général. *Les motifs professionnels peuvent être envisagés comme faisant partie des besoins sociaux*, notamment: maîtriser parfaitement (comme les locuteurs natifs) la langue étrangère - le FLE dans notre cas - et l'enseigner aux autres.

On constate que chez un nombre assez important d'étudiants-futurs enseignants le motif de maîtriser parfaitement la langue prévaut sur les motifs pédagogiques. Le fait s'explique facilement. Les enseignants en Russie sont mal payés, malgré ce que souvent, ils sont surchargés de travail (5 ou 6 heures de cours tous les jours de la semaine, un travail de soutien supplémentaire, de nombreuses copies à contrôler, le planning des cours à préparer pour le lendemain, etc.). En résultat, ce métier n'est pas très coté. Les sortants des universités pédagogiques préfèrent devenir traducteurs, interprètes, etc., plutôt que d'être professeurs de langues à l'école. Les jeunes choisissent d'entrer à *l'université pédagogique*, parce qu'il est

[177]CHTCHUKINA G. I., « Déiatél'nost' – osnova pédagoguitcheskogo protsessa », dans: *Sovetskaïa pédagoguika*, Moskva, 1982, n° 8, p.77.

plus facile d'y être admis qu'à la faculté linguistique d'une université à profil général. Le fait que les enseignants hommes sont rares, motive souvent ceux parmi les jeunes qui souhaitent à coup sûr éviter leur service militaire obligatoire dès 18 ans, à entamer la carrière de l'enseignant de FLE: admis sans peine à l'université, ils se sentiront « libres » au moins pendant un an. En même temps, les personnes qui échouent lors de leurs concours d'entrée à la section d'anglais ou d'allemand de l'université pédagogique, choisissent la section de FLE où le concours est moins important. En résultat, on se trouve en présence de deux groupes de FLE comprenant de dix à douze personnes chacune et dont les niveaux se distinguent considérablement: les étudiants du premier groupe ont étudié le français durant toute la période de l'école secondaire, tandis que ceux du second ont des bases de LE autre que le français. De plus, les universités pédagogiques acceptent en priorité les étudiants venus de la campagne, pour que ces derniers retournent ensuite enseigner chez eux. Mais très souvent, les jeunes spécialistes s'installent définitivement en ville. A la faculté de langues, dans chaque groupe, surtout dans ceux qui se spécialisent en FLE, la plupart d'étudiants sont issus de la campagne. Il se peut que la situation change prochainement, suite à une expérience menée depuis l'année 2006 aux écoles secondaires par le Ministère de l'Education nationale à travers toute la Russie. L'idée est que les notes obtenues aux examens de bac en mathématiques et en russe seront valables pour les concours d'entrée aux universités. Si la personne souhaite, elle peut aussi passer d'autres examens à la fin de l'école secondaire (la biologie, la physique, l'histoire, la langue étrangère, etc.) pour que leurs résultats soient également pris en compte lors d'un concours d'admission universitaire. Cette pratique s'appelle *l'Examen d'Etat Standard*. Elle peut augmenter les chances des jeunes citadins par rapport aux habitants de la campagne, en égalisant leurs possibilités.

Actuellement, à la sortie de l'université, deux personnes sur dix (sinon quatre sur tous les promus de la section française) au maximum entament chaque année leurs carrières d'enseignants de langues, tous les autres s'arrangent pour « intégrer » leurs diplômes dans n'importe quel secteur. Ils deviennent, par exemple, secrétaires, guides touristiques, bibliothécaires, archivistes, etc. Ou femmes au foyer. En même temps, les enseignants de langues manquent un peu partout dans les régions de la Russie. Pour remédier en partie à ce problème, à l'Université Pédagogique de Vologda, par exemple, on a commencé à introduire activement cette belle langue dans d'autres facultés. Ainsi, on forme les enseignants de russe qui auront, en même temps, les diplômes d'enseignants de FLE.

Dans les années 90, il existait encore l'obligation de travailler pendant trois ans après l'université dans une des écoles de campagne proposée (imposée ?) par les représentants régionaux du Ministère de l'Education Nationale dans l'intention d'équiper au maximum le secteur secondaire des spécialistes manquants. L'Etat se faisait de cette façon récompenser d'avoir offert à tous ces jeunes enseignants cinq ans d'études universitaires gratuites. Aujourd'hui, chacun peut disposer de soi-même et le problème d'une insuffisance catastrophique d'enseignants reste d'actualité plus que jamais, à côté d'un chômage non-négligeable à travers le pays.

Compte tenu de cette situation, il faut *appliquer* beaucoup d'*efforts supplémentaires pour former les motifs adéquats aux buts de l'université pédagogique.* On doit également stimuler l'intérêt cognitif des étudiants en les confrontant en permanence à la résolution des problèmes d'apprentissage. *L'acquisition de l'autonomie se réalise à travers la volonté de devenir sujet d'apprentissage afin de participer activement à l'appropriation des pratiques et des savoir-faire indispensables*. Les futurs professeurs en ont absolument besoin en tant que personnes censées transmettre des savoirs et des savoir-faire acquis à leurs futurs élèves, tout en développant chez ces derniers les facultés de l'auto-apprentissage. *Le caractère d'un travail autonome est conditionné par un niveau d'apprentissage et un objectif visé.*

6. 0. L'importance du travail autonome des apprenants

Le travail autonome *est indispensable à un fonctionnement efficace de tout le système d'enseignement/apprentissage*. Il joue également un rôle important dans l'apprentissage de la langue étrangère à l'université, surtout *à l'université pédagogique, où les étudiants s'initient à mener à bien le processus d'enseignement/apprentissage*.

Ce processus comprend les activités de l'enseignant et des apprenants, organisées du point de vue didactique et visant des objectifs précis.

Suivant la place occupée dans le système d'enseignement de la langue étrangère à l'université pédagogique, on distingue 3 types de travail autonome :

- travail autonome en salle d'études;
- travail autonome en dehors de salle d'études;
- travail autonome dans un laboratoire de langue ou dans une salle d'informatique.

Trois différentes conditions du déroulement du travail déterminent le caractère des tâches et la façon de les réaliser. On peut donc distinguer les types de travail autonome du point de vue des conditions, des tâches à réaliser, des façons de procéder.

Le travail autonome concerne tous les aspects de « La pratique de l'oral et de l'écrit en français ». Il fait partie de la coopération de l'enseignant et des apprenants en salle d'études. A une étape du cours, un ou plusieurs étudiants ou tout le groupe sont chargés d'*une activité sans la participation directe de l'enseignant, mais sous sa surveillance discrète*. La présence de ce dernier permet aux apprenants de lui demander tout renseignement nécessaire pour progresser dans la tâche à résoudre. D'autre part, *l'enseignant peut effectuer le contrôle à n'importe quel moment*. C'est sur ce lien entre l'enseignant et les apprenants que le travail autonome en salle d'études s'appuie implicitement. Il est important de savamment répartir le temps entre le travail autonome et diverses activités avec le professeur.

*La condition indispensable de la réussite de **toute** coopération enseignant-apprenants en salle d'études consiste en une création de l'ambiance proche au maximum à la communication authentique*.

Pour le travail autonome, l'enseignant peut proposer uniquement les exercices contenant le matériel qui sera réutilisé peu de temps après dans la conversation. Les étudiants lisent et écoutent, afin d'en tirer les informations leur étant indispensables pour une activité ultérieure.

6. 1. L'organisation du travail autonome en salle d'études

Le travail autonome en salle d'études est normalement organisé à la faculté de langues de l'université pédagogique à partir de la deuxième étape d'apprentissage et s'appuie sur les pratiques et les savoir-faire de lecture et de réception. Il faut que le matériel choisi pour ce type de travail serve par la suite de base à une conversation ou à une discussion guidées par l'enseignant. Le travail autonome en salle d'études ne doit pas prendre beaucoup de temps, les textes à lire et à écouter étant prévus pour 5 minutes au maximum. Le matériel assimilé doit être rapidement réemployé dans les activités langagières.

Par exemple, l'étudiant reçoit une feuille de papier avec une liste de mots. En écoutant le texte enregistré, il doit noter les synonymes à côté de chaque mot, sur la même feuille. Ensuite, il reproduit ce texte, en employant ces synonymes comme mots-clés. Dans un autre cas, un ou

plusieurs étudiants reçoivent des cartes avec une liste de mots et d'expressions. Ils doivent préparer les questions sur une image afin de les poser ensuite au groupe.

On peut proposer aux groupes de 2 ou 3 apprenants de préparer les dialogues/polylogues d'après les textes leur étant distribués.

Ce type de devoirs permet de passer du travail autonome au travail de groupe guidé par l'enseignant. Ce dernier s'occupera d'introduire le matériel assimilé dans les activités langagières, tout en élargissant et approfondissant les compétences des apprenants.[178]

Les travaux de contrôle font aussi partie du travail autonome en salle d'études; ils permettent de systématiser des pratiques et des savoir-faire assimilés, de corriger la façon d'enseigner/apprendre. *Les travaux de contrôle de 15 minutes au maximum doivent être organisés régulièrement*. Cela peut être un bref exposé, une dictée de traduction, une traduction du français en russe ou du russe en français, au début ou à la fin du cours. En faisant bilan d'un thème, d'un semestre ou d'une année scolaire, on écrit normalement *un grand travail de contrôle.* A l'université pédagogique de Vologda, nous avons eu l'habitude d'organiser, parallèlement, un contrôle oral consistant en réponses plus ou moins développées aux questions se rapportant au(x) sujet(s) étudié(s), en quelque brèves discussions, jeux de rôle, etc. Toutes les activités sont proposées par le manuel.[179] *Le résultat du contrôle est la moyenne des notes obtenues lors des épreuves écrite et orale.*

6. 2. Le travail autonome en dehors de salle d'études et dans un laboratoire de langue/une salle d'informatique

Dans le système d'enseignement/apprentissage de langues à l'université pédagogique russe, *le travail autonome en dehors de salle d'études* est toujours orienté vers un but précis. Pour le réaliser, les étudiants se servent, outre leurs manuels, de différents ouvrages de référence, etc. Chacun travaillant individuellement, ils disposent du temps pour approfondir leurs connaissances, en faisant recours à plusieurs types de support. En première année de la faculté de langues de l'université pédagogique, une série de cours théoriques introduit les apprenants

[178]Voir: BORODOULINA M. K., KARLINE A. L. et al., *L'Enseignement de la langue* …, op. cité, p. 82.

[179]Voir: BAGDASSARIAN M. A. et al., *Le Français. Manuel pour la deuxième année des universités et des facultés des langues étrangères,* Moscou, Vischaïa Chkola, 1990, 352 p.

dans les méthodes du travail autonome. A la bibliothèque universitaire, ces derniers prennent connaissance des ouvrages de référence.

Les devoirs pour le travail autonome en dehors de salle d'études peuvent être prévus pour une semaine, un mois, un semestre en tenant compte des horaires réservées à différentes matières et aux travaux pratiques. En première étape, ils sont généralement orientés vers la formation des savoir-faire initiaux et doivent être peu compliqués, pour que les étudiants eux-mêmes puissent les contrôler. Le principal but du travail autonome à cette étape est d'appliquer bien à propos ses habiletés personnelles concernant l'apprentissage de la langue étrangère. Ces exercices ne peuvent pas porter un caractère mécanique. La fatigue peut provoquer la perte d'intérêt et le manque d'attention. Les exercices servent à créer des associations entre le matériel déjà connu et celui qui est nouveau. Ceci sert à faire travailler les facultés de mémoire.

En deuxième étape, les exercices prélangagiers s'y ajoutent. Les étudiants ont souvent recours aux ouvrages de référence qui leur fournissent des renseignements linguistiques et des pratiques complémentaires préparant à la parole spontanée en salle d'études.

Le troisième type de travail autonome est *le travail dans un laboratoire de langue/une salle d'informatique*. A ce moment, les apprenants font recours à des moyens techniques/informatiques disponibles, afin de travailler avec des supports distribués.

6. 3. La portée du travail autonome

Le travail autonome peut en partie fournir des informations linguistiques et celles qui concernent le contenu à assimiler et à mettre en pratique. Le but est de former des pratiques et des savoir-faire langagiers initiaux, de corriger ses propres erreurs, de se préparer à réaliser des exercices communicatifs sous la direction de l'enseignant, en salle d'études.

L'utilisation des supports bien pensés permet d'organiser non seulement un travail autonome *frontal*, mais aussi un travail autonome *individuel* tenant compte des capacités, éventuellement des intérêts et des niveaux personnels de maîtrise du matériel d'apprentissage. Cela ouvre les perspectives à un autoperfectionnement individuel.

7. 0. Certaines spécificités de la formation méthodologique des enseignants en Russie

Le travail d'apprentissage dirigé ou autonome est planifié par l'enseignant et finalement, les progrès d'enseignement/apprentissage dépendent beaucoup de l'efficacité de la communication pédagogique installée entre l'enseignant et ses apprenants, des savoir-faire et des qualités personnelles de ce premier. Parmi celles-ci, mentionnons, par exemple, la communicabilité de l'enseignant qui permet de créer une ambiance bienveillante, de gérer un sujet de communication de la façon qu'il impliquera chacun, d'inciter les apprenants à participer dans des activités communicatives, en les guidant habilement.

Malheureusement, parfois l'enseignement de la communication pédagogique à l'université ne s'appuie pas sur un système élaboré, mais plutôt sur des « instructions à donner aux apprenants » par les professeurs de langues et de didactique juste avant les stages pédagogiques à l'école.

Suivant les programmes officiels pour les universités pédagogiques de Russie, les stages se composant des *périodes d'observation et d'enseignement* sont prévus seulement en quatrième (au printemps) et en cinquième (en septembre/octobre) années. *Tout stage commence* toujours par *sa phase passive (période d'observation)*, lorsque pendant quinze premiers jours les étudiants assistent seulement aux cours de FLE dirigés par les enseignants de l'école. *Cette phase passive est suivie d'une phase active (période d'enseignement)* quand les étudiants-stagiaires donnent eux-mêmes les cours de FLE (et de seconde langue étrangère étudiée[180]). En même temps, durant tout le stage, ils sont attachés à une classe et aident le professeur principal à organiser les loisirs de « leurs » élèves en dehors des études, de même qu'ils préparent « Une semaine de la France » à l'école, des soirées thématiques, etc. Le vocabulaire « professionnel » est proposé aux étudiants peu de temps avant le stage, par un professeur responsable de l'université. La liste comprend une trentaine de mots et d'expressions indispensables. C'est une sorte de révision du vocabulaire didactique assimilé principalement à partir de la deuxième année dans le cadre d'enseignement de la « Didactique du FLE » qui a lieu d'abord en russe et ensuite en français. Or, en deuxième année, il peut s'agir seulement d'étudier les textes ayant un rapport plus ou moins étroit avec le domaine d'enseignement, de

[180]A l'université pédagogique russe, les étudiants apprennent parallèlement deux langues étrangères qu'ils ont le droit d'enseigner par la suite.

travailler lors des cours de didactique des extraits des sources théoriques exposées en français et d'observer le travail d'autres professeurs de langues.

7. 1. Les normes d'Etat appliquées à la formation des professeurs de langues étrangères en Russie et leur réalisation pratique

Selon les normes d'Etat appliquées à la formation des professeurs de langues étrangères en Russie, vers la fin de deuxième année, l'étudiant doit posséder des savoir-faire professionnels et didactiques suivants:[181]

- être capable de préparer et de réaliser une mise en train phonétique pour travailler la prononciation et l'intonation;
- savoir préparer des exercices phonétiques ayant pour but de perfectionner la prononciation;
- écrire au tableau et sur le cahier d'une façon didactiquement correcte;
- savoir sélectionner un matériel de civilisation dans le cadre des thèmes du cursus et de certains sujets du programme de l'école secondaire;
- être capable de fabriquer des supports didactiques (schémas, tableaux);
- savoir créer des exercices communicatifs de transformation destinés à former des pratiques lexicales et grammaticales;
- repérer des erreurs des étudiants en parcourant du regard ou en écoutant leurs créations, les corriger en faisant des explications nécessaires;
- être capable de créer des dialogues et des scénarios à partir des textes littéraires correspondant au niveau de 2e année;
- savoir réaliser des séries d'images reliées par le même contenu pour le rétroprojecteur, rédiger des textes sonores pour des séries de diapositifs ou d'images du livre.

Les savoir-faire énumérés ci-dessus ne sont pas, à notre avis, suffisamment – ou habilement ? - travaillés lors des cours pratiques en deuxième année, compte tenu des résultats globaux de la fin d'année. Les étudiants sont, dans la plupart des cas, capables de les reproduire en copiant plus ou moins bien des gestes habituels de leurs propres enseignants universitaires

[181]Voir: *Gossoudarstvenny obrasovatél'ny standart* …, op. cité.

(espérons qu'ils sont tous des modèles irréprochables) ou en observant les méthodes de travail des professeurs de langues à l'école. *Il s'agit plutôt de disposer des savoirs et non pas de savoir-faire indispensables*. Les cours de didactique peuvent bien sûr sauver plus ou moins la situation, en fonction d'un nombre d'heures disponibles.

Les principaux types d'activités habituellement proposées aux étudiants de deuxième année lors de l'enseignement de *« La Pratique de l'oral et de l'écrit en français »* pour stimuler leur implication dans le processus d'enseignement/apprentissage sont les suivantes: étude des textes ayant trait au domaine éducatif; discussions portant sur la vie professionnelle future; échanges de points de vue sur l'apprentissage; improvisations à partir des situations fictives (jeux de rôle) ou à partir des situations liées à la vie professionnelle susceptibles de se produire (simulations). L'implication des apprenants relève ici de plusieurs domaines distincts de l'activité langagière: l'activité énonciative, la négociation du sens, l'argumentation, la gestion du flux discursif, la construction de l'interaction pédagogique.[182]

Parfois, l'implication aboutit à un transfert de rôles; l'apprenant se substitue à l'enseignant pour préciser ou faire comprendre quelque chose.[183]

L'introduction dans le processus d'apprentissage des éléments de jeu assure, selon les psychologues, le développement chez de futurs professeurs de langues des facultés créatrices. *Les jeux de rôle préparent les étudiants à mener à bien les jeux professionnels.*

Selon la conception psychologique, les étudiants évoluent personnellement au cours de leur apprentissage.[184]

Les résultats des questionnaires et des recherches sur les types d'activités préférés par les étudiants russes des facultés de langues des universités pédagogiques ont révélé que la plupart d'entre eux est le plus intéressé par les exercices faisant réfléchir sur leur contenu (et non pas uniquement sur le choix du lexique ou d'une forme grammaticale). Ces types d'exercices correspondent à l'âge et aux particularités cognitives des apprenants qui sont objet de notre recherche. Les moins populaires sont les exercices qu'il faut réaliser suivant un exemple au début de l'exercice. Les étudiants n'aiment pas non plus faire un exposé du texte ou des traductions.[185]

Nous estimons que la communication pédagogique doit faire partie des cursus de psychologie, de linguistique, de didactique, des cours pratiques de langue étrangère à l'université

[182]Voir: DABÈNE L., CICUREL F. et al., *Variations.…*, op. cité, p. 58.
[183]En voir des exemples du corpus en 3e partie.
[184]Voir: TCHÉMODANOVA N. S. (réd.), *Inostrannié iasiki v vischeï chkolé.…*, op. cité, p. 9.
[185]TCHÉMODANOVA N. S. (réd.), *Inostrannié iasiki v vischeï chkolé.…*, op. cité, p.10.

pédagogique. L'enseignement de la communication (interaction) pédagogique doit également comprendre l'analyse des difficultés typiques liées à la maîtrise de certains savoir-faire professionnels.

Dans la plupart des cas, les futurs enseignants ne peuvent même pas expliquer la notion de la communication pédagogique la veille de leurs stages à l'école.[186] Après les stages, beaucoup d'étudiants constatent leur manque de compétences pédagogiques dans certaines situations (insuffisance de savoir-faire langagiers, didactiques ou pédagogiques).

L'enseignement de la communication (interaction) pédagogique peut être réalisé de deux façons intrinsèquement liées entre elles: la compréhension par des étudiants-stagiaires des buts, du contenu et de la structure de ce type de communication et sa mise en pratique lors de l'apprentissage du métier.

La maîtrise de la communication pédagogique commence, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, par l'intermédiaire des activités de simulation, y compris des simulations du type professionnel (pédagogique). Mais préalablement, les savoir-faire ayant trait à la communication pédagogique doivent être concrétisés dans un matériel langagier indispensable à l'apprentissage.

La réalisation de la communication pédagogique de l'enseignant avec ses apprenants prévoit ainsi la présence chez ce premier des savoir-faire langagiers professionnels. *La maîtrise de ce type de communication est la dernière étape de la formation langagière, professionnelle et pédagogique. Quoique l'enseignement de ses éléments s'effectue durant toute la période universitaire*.

7. 2. La mise au point d'un système d'enseignement de la communication pédagogique

Le système d'enseignement de la communication pédagogique peut comprendre des éléments suivants:[187]

1. L'enseignement de la communication dans une langue étrangère (dans le cadre des programmes de 1e et de 2e années) lors des cours pratiques, en faisant de plus recours aux

[186]Idem, p.p.54-57.
[187]TCHÉMODANOVA N. S. (réd.), *Inostrannié iasiki v vischeï chkolé…*, op. cité,h p. p. 57-58.

jeux de rôle et aux éléments du système de *K. S. Stanislavski* censés faciliter l'acquisition des savoir-faire communicationnels à la base des situations courantes et pédagogiques.

2. L'acquisition des bases de communication (y compris de communication pédagogique) grâce aux cursus de psychologie et de pédagogie. L'analyse des articles, des extraits d'ouvrages et des matériaux didactiques sur la communication pédagogique et le comportement professionnel de l'enseignant de langues en cours de didactique (sujets « Leçon de langue étrangère » et « Organisation du travail d'enseignement et d'éducation au moyen de la langue étrangère »).
3. L'analyse lors des travaux pratiques portant sur les aspects de la langue et les types d'activité langagière des fragments de leçons illustrant le mieux la communication pédagogique de l'enseignant avec ses apprenants.
4. L'élaboration par les étudiants de 3e et de 4e années des microleçons, lors des cours pratiques de langue étrangère. L'enseignement aux étudiants des phrases types et des énoncés ayant trait aux activités du professeur en général et du professeur de FLE en particulier, à la base des situations pédagogiques simulées.
5. L'utilisation des enregistrements vidéo des leçons authentiques (ou de certains morceaux de ces dernières) pour l'analyse des situations pédagogiques et de leur réalisation dans une langue étrangère.
6. L'analyse lors des cours pratiques de didactique et de langue étrangère des enregistrements vidéo des microleçons préparées par des apprenants eux-mêmes.
7. L'organisation pendant les stages pédagogiques à l'école au moins d'un séminaire concernant les problèmes de gestion de l'activité d'apprentissage et des méthodes d'optimisation de la communication pédagogique à la leçon de langue étrangère.
8. La maîtrise par chaque étudiant-stagiaire d'un minimum (spécialement élaboré) des pratiques et des savoir-faire de la communication pédagogique.
9. L'évaluation mutuelle par des apprenants de leurs niveaux respectifs de maîtrise des pratiques et des savoir-faire de la communication pédagogique, au cours d'une analyse didactique de leurs leçons. La formation des réflexes de l'autoévaluation.
10. La systématisation des savoirs et des savoir-faire de la communication pédagogique à la leçon de langue étrangère lors d'un cursus spécialisé organisé pour les étudiants de 5e année.

Nous soulignons que c'est seulement dans le cadre du cursus général de la formation langagière professionnelle et psychopédagogique que l'enseignement de la communication pédagogique permettra d'atteindre de bons résultats.

Conclusion partielle

Nous avons présenté un tableau original détaillant les conditions de la formation méthodologique des enseignants de FLE en Russie.

Il est certain que l'enseignant reproduira inévitablement les modèles didactiques auxquels il s'est familiarisé au cours de sa propre formation. Quoique les contraintes existantes – méthodologiques, niveaux des apprenants, objectifs à atteindre – ne parviennent pas à gommer sa personnalité, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignant universitaire.[188] Et plus il est authentique, plus le seront ses étudiants: ils prendront sûrement goût de ses envies d'improviser, de s'intéresser à chaque apprenant en particulier, de réserver plus de confiance à leurs futurs élèves, de trouver de multiples astuces pour maintenir leur motivation, etc.

Le professeur russe enseignant le FLE à ses compatriotes dans une situation exolingue représente pour ses étudiants pratiquement tout un univers langagier et culturel français. D'une part, il est plus proche de ses apprenants, puisqu'il a reçu une formation similaire et par conséquent connaît leurs difficultés et leurs problèmes mieux que quiconque. D'autre part, il se réfère lors de son travail sur des méthodes d'enseignements proscrites par l'institution et le programme mis au point par des spécialistes de haut niveau, mais russophones eux aussi. On voit là un point faible de ce type d'enseignement.

En parlant de la communication pédagogique, nous tenons à souligner son caractère bilatéral, lorsque l'enseignant s'engage de créer des conditions favorisant des échanges avec ses étudiants et entre les étudiants eux-mêmes, ainsi que de les inciter à prendre plus d'initiatives afin de progresser dans leur apprentissage jusqu'à se procurer enfin des facultés de l'autoapprentissage.

Compte tenu d'un statut délicat du français au marché linguistique, l'enseignant de l'université pédagogique est dans l'obligation de sauvegarder la motivation de ses étudiants de se consacrer au métier d'enseignant de FLE, s'étant approprié des méthodes modernes et des savoirs et savoir-faire indispensables.

Or *l'enseignant doit apprendre à apprendre,* c'est-à-dire initier ses apprenants à toutes les formes du travail autonome destinées à leur *offrir les possibilités de s'autoperfectionner ultérieurement.*

[188]Voir la page 74.

Chapitre 8
La place du manuel dans l'enseignement universitaire du FLE

1. 0. Le rôle du manuel dans le processus d'apprentissage

Du point de vue de sa fréquence d'utilisation dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'université pédagogique russe, **le manuel** s'avère être le principal support. Tous les autres moyens (enregistrements audio et vidéo, tableaux de grammaire, images, photos, etc.) s'y associent.

Le manuel contient un exposé systématisé du contenu d'apprentissage suivant les cycles. Le programme répartit le matériel selon les buts à atteindre, le manuel propose une façon d'y arriver. D'autres moyens d'apprentissage cités ci-dessus servent à organiser un travail supplémentaire sur tel ou tel sujet.

Le rôle du manuel consiste à développer les pratiques et les savoir-faire de la parole orale et écrite. Il contient ainsi un système d'exercices d'entraînement. Ces derniers peuvent concerner un ou plusieurs aspects à la fois et se débouchent ensuite sur les tâches langagières à remplir. Le manuel propose également un nombre d'exercices et de recommandations pour l'autoformation.

En nous centrant particulièrement sur la communication orale, nous estimons toutefois indispensable de souligner une fois de plus que tous les quatre types d'activités langagières sont étroitement liés l'un à l'autre et chacun d'entre eux est important. Si la conception du manuel se base sur ce postulat, cela ne fera que favoriser l'assimilation de la langue étrangère.

L'enseignement de l'oral authentique étant notre champ de recherche privilégié, il est intéressant pour nous d'analyser, de ce point de vue, certains manuels de français conçus par des didacticiens français et russes.

1. 1. Notre point de vue sur un manuel de FLE pour les universités pédagogiques russes

Le manuel destiné aux étudiants de 2e année universitaire que nous connaissons le mieux est celui de *M. A. Bagdassarian, M. L. Papko et A. N. Tarassova*[189] réalisé en Russie. Nous avons travaillé avec ce manuel pendant trois ans, en enseignant *l'oral et l'écrit de FLE aux étudiants de 2e année de l'Université pédagogique de Vologda (Russie)* et nous avons constaté qu'à ce moment-là, il était parmi les plus performants du point de vue communicatif. Les résultats d'examens de fins d'année et les opinions des étudiants et des professeurs qui reprenaient le travail avec ces mêmes étudiants en troisième année en étaient la preuve.

Les polylogues pédagogiques analysés dans le présent travail se sont basés sur le texte et le questionnaire extraits de ce manuel.[190]

1. 1. 1. La conception du manuel

Le manuel en question est en général basé sur les dialogues reproduisant des situations officielles et non officielles de toute sorte. Chacun de ses douze paragraphes développe son thème et il se compose du texte principal (extrait d'un roman d'un écrivains français moderne, tel que R. Merle, G. Simenon, H. Troyat, A. Maurois, etc.), des questions sur le contenu du texte et des commentaires en français de certains passages et de certaines expressions usuelles du texte, de l'étude lexico-grammaticale et de l'analyse lexico-stylistique de ce texte, des textes complémentaires concernant le sujet du paragraphe et servant à faire parler les apprenants, ainsi que d'un grand questionnaire prévoyant des réponses développées, personnelles dans le cadre du thème étudié. Nous avons souvent pratiqué avec nos étudiants les mini-discussions ayant comme point de départ certains problèmes abordés dans ce questionnaire.

Nous commencions le travail sur chaque thème par une réalisation des exercices pré-textuels. Ensuite, le texte principal était écouté dans un laboratoire de langue.

En salle d'études, on effectuait une lecture commentée. Le contrôle de la compréhension se faisait par l'intermédiaire des questions du manuel sur le contenu du texte. Les commentaires

[189]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et al., *Le Français. Manuel pour la 2-ème année* …, op. cité.
[190]Idem, p.p.198-202.

des phrases les plus difficiles servaient à approfondir la compréhension du contenu et à développer un discours spontané des étudiants.

La section « Etude lexico-grammaticale du texte » du manuel en question est subdivisée en deux parties, dont la première traite du matériel lexical et la seconde – du matériel grammatical. La première partie donne des explications du matériel lexical le plus important, attire l'attention sur la différence d'emploi de certains mots et expressions liés entre eux des liens synonymiques ou de ceux des particularités de leur formation. La deuxième partie présente le matériel sous forme des phénomènes morphologiques et syntaxiques indépendants qui sont caractéristiques au texte analysé. Le matériel grammatical de chaque paragraphe est organisé en schémas et unités dialogiques de divers types (question-réponse, assertion-question, suggestion-réaction, etc.), ayant pour un point de départ un phénomène morphologique qui est succédé par la syntaxe d'une phrase simple suivie, à son tour, par celle d'une phrase complexe, et aboutissant finalement à des mots assurant une liaison dans le texte (conjonctions et adverbes). Les exercices réunis dans cette partie englobent de principaux phénomènes grammaticaux se rencontrant dans le texte et servent à développer des savoirs et savoir-faire de grammaire. C'est une étape pré-langagière.

La section « Entraînement à l'expression orale » a pour but de faire travailler des mots et des expressions usuels sur le thème, par l'intermédiaire des microdialogues, en faisant reproduire le lexique dans un nombre de situations variées.

La section « Analyse lexico-stylistique du texte » se compose de deux parties. La première – « Approches du texte » contient une série d'exercices attirant l'attention des apprenants sur diverses particularités du texte, telles que: sa composition, le choix des moyens lexicaux, certains procédés stylistiques, etc. Ces exercices apprennent aux étudiants à percevoir le texte comme un tout sémantique et à évaluer le rôle des moyens de différents niveaux dans la réalisation de cette conception. La seconde partie - « Premières notions linguistiques » - est orientée vers un travail de recherche des apprenants. On y trouve certaines notions fondant la lexicologie et la stylistique, adaptées au niveau de 2e année. Les exercices incitent les étudiants à étudier la nature linguistique des phénomènes traités et à leur enseigner les pratiques d'une analyse scientifique. Il s'agit de préparer les apprenants à un travail de recherche autonome à des niveaux d'apprentissage avancés.

La section « Autour du thème » contient des textes complémentaires représentant différents styles fonctionnels et développant le thème principal du point de vue d'informations et du vocabulaire, aussi bien que des questions ayant pour but de stimuler la parole spontanée des

apprenants, en dehors du contenu du texte principal. Ces questions peuvent également servir à préparer divers sujets de conversation.

La section « Entraînement à l'expression écrite » propose des sujets d'invention dans le cadre des problèmes étudiés et une quinzaine de phrases russes à traduire par écrit à base du matériel lexico-grammatical assimilé.

A la fin du manuel, il y a des « Annexes » contenant des jeux de rôle et des jeux professionnels sur chaque des douze thèmes. Les jeux professionnels se préparent à la maison, suivant le scénario et les rôles distribués. Les jeux de rôle sous-entendent un travail spontané en salle d'études.[191]

Le manuel se termine par des « Exercices d'entraînement » dont le but est de faire réemployer dans les phrases le principal matériel lexico-grammatical des textes. Il y en a deux types: des exercices de substitution avec un corrigé (convenant au travail autonome); des exercices variés à réaliser au laboratoire de langue (avec un magnétophone), en salle d'informatique, à la maison ou en salle d'études, en travaillant seul ou en groupes par deux, sans support textuel ou en utilisant des variantes de réponses figurant dans la colonne droite.

1. 1. 2. La façon de maintenir l'intérêt chez les apprenants

La conception du manuel présenté ci-dessus a pour ambition de préserver en continu la motivation et l'intérêt chez les apprenants. Les sujets proviennent de la vie même. Cela se reflète déjà dans le titre de son premier paragraphe: *« Vie quotidienne »*. Prenons au hasard une question du questionnaire se trouvant à sa fin:

> *5. Y a-t-il une différence entre l'attitude des adultes et des jeunes eux-mêmes quant à la façon de s'habiller? Par quoi s'explique cette différence des points de vue? Dites votre avis à ce sujet.*[192]

Les exercices d'entraînement (lexico-grammaticaux) et une série de jeux de rôle et de jeux professionnels situés dans l'*Annexe* du manuel servent à développer la compétence communicative des apprenants. Les jeux ont souvent pour but la résolution d'un problème pédagogique ou social. Exemple:[193]

§11. SITUATION:Conseil pédagogique à une école secondaire au sujet de la dernière réforme scolaire. Le problème de la formation esthétique des enfants y tient une place importante. Le but de ce conseil est de trouver les meilleures formes de l'introduction des

[191]Cf. les définitions à la page 129.
[192]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et al., *Le Français. Manuel.*…, op. cité, p.p.29-30.
[193]Idem, p.302.

valeurs esthétiques dans les disciplines scolaires. Ensuite, il y a une caractéristique détaillée des participants au jeu.

1. 1. 3. La prise en compte des particularités nationales des apprenants

Le sujet du jeu professionnel que nous avons cité plus haut tient compte des particularités nationales de l'enseignement en Russie. Ceci rend le problème plus palpitant et les « acteurs »— plus naturels, « mieux dans leur peau » et décontractés: ils perçoivent la situation « de l'intérieur », se sentant directement concernés. Il nous paraît incontestablement important d'enseigner aux apprenants les façons de transmettre leur propre culture par l'intermédiaire de la langue étudiée.

Adressons-nous encore au manuel analysé. Par exemple, voyons-y l'extrait où il s'agit d'assimiler les expressions *être pour + N* et *être contre + N*.[194] D'abord, on présente aux apprenants l'enregistrement audio des microdialogues ci-dessous qu'ils réécouteront ensuite en s'appuyant sur les textes de leurs manuels, tout en essayant de comprendre les détails du contenu. Les étudiants doivent être capables de relire eux-mêmes les microdialogues en question en imitant la manière de prononciation des natifs enregistrés et de les reproduire ultérieurement sans appuie textuel ni audio:

> *1) — Que pensez-vous de l'orientation que doivent choisir les élèves français à 15 ou à 16 ans?*
> *— Moi, je suis pour l'orientation professionnelle qui donne la possibilité de choisir entre les sciences sociales et les sciences exactes.*
> *2) — Que pensez-vous du mariage précoce?*
> *— Je suis tout à fait contre. A mon avis, l'homme doit gagner sa vie et ne pas dépendre de ses parents.*

Il sera intéressant d'entendre ensuite les réponses des apprenants à ces mêmes questions, en créant ainsi le prétexte de s'exprimer naturellement dans le cadre du sujet étudié. On peut également leur proposer d'exposer et argumenter leurs points de vue sur certaines réalités de la vie quotidienne:[195]

> *— Que pensez-vous de la scolarité obligatoire dès 6 ans?*
> *— Que pensez-vous de l'enseignement par correspondance?*

[194]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et al., *Le Français. Manuel.*…, op. cité, p.46.
[195]Idem.

— *Que pensez-vous de la famille nombreuse?*

— *Que pensez-vous des week-ends pour les élèves et les étudiants?*

Ainsi, en commençant par le problème d'orientation professionnelle des élèves français, on en viendra à discuter les questions plus familières aux étudiants russes.

Les apprenants peuvent aussi créer des microsituations se rapportant à des sujets similaires en exprimant leurs opinions là-dessus. Ensuite, l'enseignant leur proposera éventuellement de préparer, par exemple, un jeu de rôle, des dialogues portant sur les thèmes qui les touchent personnellement et qu'ils voudraient réellement discuter, etc. Le but est qu'ils s'entraînent à employer et à réemployer le matériel verbal et non-verbal dont ils disposent.

1. 1. 4. Les défauts du manuel présenté

L'importance accordée à l'aspect socioculturel dans le processus d'enseignement des langues étrangères sous-entend l'intégration de la personnalité de l'apprenant dans un espace éducatif et culturel de la société moderne, le développement de sa compétence communicative, la qualité des interactions interpersonnelles des étudiants avec des représentants de tous les horizons de la planète dans différents domaines: social, culturel et professionnel.

Selon les résultats d'une enquête réalisée parmi les étudiants de M.G.I.M.O.[196] au milieu de leur première année d'apprentissage, ces derniers reconnaissent la valeur de la compétence socioculturelle dans leur future activité professionnelle et souhaitent que le développement de ce type de compétence, ainsi que l'initiation à la communication professionnelle commencent dès la première année universitaire.[197]

Par ailleurs, 50% de ces mêmes étudiants ont souligné le rôle du FLE au développement des contacts internationaux, 80% ont confirmé leur besoin de maîtriser cette langue étrangère pour une réussite professionnelle. 76% d'étudiants ont constaté l'augmentation de leur intérêt à l'apprentissage du FLE suite à de récents changements positifs concernant le processus de son appropriation, y compris l'application des matériaux authentiques, des moyens informatiques et techniques modernes lors de la réalisation des activités et une ambiance bienveillante en cours.

En même temps, 24% d'apprenants enquêtés ont avoué un réel manque de renseignements sur le quotidien des Français, sur leurs meurs et leurs traditions. 48% se sont plaints de l'absence

[196]Une abréviation russe de l'Université Public des Relations Internationales de Moscou.

[197]DROZDOVA O. V., « Formirovanié professional'no-napravlénnoï sotsiocoul'tournoï compéténtsii v protsessé oboutchénya frantsouzskomou iasikou », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé*, Moskva, n°8, 2006, p.p.76, 80-81.

d'informations fiables sur la situation politico-économique de la France, sur l'organisation d'un temps de travail, sur les normes d'une communication d'affaires, en particulier sur des moyens linguistiques et langagiers de communication dans des situations d'un entretien d'embauche.

Selon 92% d'étudiants questionnés, l'utilisation des moyens d'apprentissage et des manuels tenant compte des défauts énumérés ci-dessus, ainsi que la référence permanente sur les principes de l'approche interactive lors du processus d'apprentissage (jeux, simulations, présentations, etc.) contribueront à augmenter la motivation d'apprendre le FLE.

A notre avis, le défaut du *manuel de M. A. Bagdassarian et al.* destiné aux étudiants de deuxième année des universités pédagogiques consiste en ce qu'il ne contient pas d'informations ayant directement trait à leur future activité professionnelle, notamment: sur la division administrative de la France, sa situation économique, sur les normes comportementales dans diverses circonstances de communication d'affaires (la recherche d'emploi, un entretien d'embauche, un voyage d'affaire, des préparatifs à un séminaire, etc.). Il serait utile d'introduire dans la conception de ce manuel l'initiation au langage et à la communication professionnels dans divers domaines – y compris internationaux -, en tenant compte des particularités psychopédagogiques de futurs enseignants, des spécificités méthodologiques de l'organisation de l'enseignement du FLE à l'université pédagogique russe, aussi bien que des exigences européennes concernant les niveaux de maîtrise des langues étrangères.

En deuxième année de l'université pédagogique, il est à privilégier des formes de travail servant à développer certaines qualités personnelles et professionnelles des apprenants: ouverture d'esprit, authenticité, communicabilité, autonomie, persévérance, autocontrôle.

Nous voulons mentionner ici comme exemple un récent manuel performant destiné aux étudiants de première année de l'université – en espérant en avoir prochainement un aussi pour la deuxième – intitulé « Si on allait en France ». Cette édition correspond à toutes les exigences de la formation des modernes spécialistes de FLE, de même que – grâce à une grande diversité de ses sources authentiques et de ses exercices - elle réussit à maintenir la motivation des apprenants. C'est en fait ce qui manque, malheureusement, souvent au manuel *de M. A. Bagdassarian et al*. A notre avis, celui-ci présente très peu d'exemples de la parole vraiment authentique - qui ne peut pas se passer de bribes, de reprises, etc. Par exemple:[198]

[198]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et al., *Le Français. Manuel…*, op. cité, p.94.

« Entre deux amis :

— Je n'ai aucune envie de m'adresser à Paul.

— Vous vous êtes brouillés ?

— Non, mais je lui en veux de ne pas avoir aidé mon collègue. »

On y trouve cependant – quoique rarement - des dialogues de la sorte:[199]

« …— Moi, j'ai pris le second sujet, le sujet d'imagination.

— Sans blague ?

— Mais oui…

— T'es pas fou ?

— Pourquoi ?

— Mais, mon vieux, c'est un piège. Faut jamais faire ça !.. »

Ce dialogue dont nous avons tiré un fragment, figure dans le manuel parmi les exemples illustrant la variété de styles fonctionnels du français. Mais perçu d'une manière isolée, il ne donne qu'une idée approximative sur le français parlé par des natifs.

Nous estimons aussi que le fait que chaque leçon du manuel en question commence par un extrait de texte littéraire (même moderne, peu importe) apporte une touche un peu artificielle dans l'apprentissage de l'oral. *Nous optons pour la diversité des sources servant de bases aux analyses et au travail des étudiants de deuxième année de l'université pédagogique*.

Conclusion partielle

Le souhait d'*enseigner l'oral en français aux étudiants russes uniquement à base de sources authentiques* exposé ci-dessus est plus facilement réalisable « sur le terrain », c'est-à-dire que *les auteurs français des manuels de FLE sont nettement mieux placés, de ce point de vue*. En qualité de preuve, citons un exemple de la méthode de français « Café-Crème 3 »:[200]

« ...Le journaliste: Il y a des affiches dont vous vous souvenez ?

Une femme: Attendez, oui, celle de la petite fille qui attrapait des papillons…

Sa fille: Il y avait aussi celle qui montrait des moutons au bord de l'eau.

La femme: Ah oui, celle avec un ballon, euh, une montgolfière… »

La structure des phrases, surtout celle de la dernière, correspond à l'oral authentique: elle est reproduite telle qu'elle.

---

[199]Idem, p.p. 74-75.

[200]DELAISNE P., McBRIDE N. et TRÉVISI S., *Café-Crème. Méthode de français*, Paris, Hachette Livre, 1998, p.159.

En même temps, *les manuels édités en France s'avèrent souvent assez compliqués pour les étrangers à cause justement de leur authenticité profonde, non-adaptée à la perception des apprenants bien concrets*. Face à un extrait d'une simple conversation tirée directement de la vie estudiantine française, les étudiants russes se sentiront embarrassés et même ennuyés, à cause de fréquentes abréviations peu compréhensibles ou des mots inconnus « du milieu ». D'autre part, *une fois ces manuels sont conçus pour les étrangers tout court, ils se trouvent dans l'impossibilité de prendre en compte les particularités nationales des étudiants, ce qui est important pour la motivation d'apprentissage.*

Il faut trouver *un juste milieu, lorsque l'authenticité se marie parfaitement avec l'intérêt et l'utilité du matériel d'apprentissage*. Nous estimons que ceci est réalisable dans le cas où à l'origine d'un manuel se retrouvent deux « parties » intéressées: le linguiste français et le didacticien ayant pour but de faire apprendre le FLE à ses compatriotes.

Il s'agit de créer les manuels dont la conception se base sur plusieurs critères de sélection du matériel: authenticité, informativité, fonctionnalité, liens interdisciplinaires, caractère problématique, valeur pragmatique, prise en compte des attentes professionnelles des étudiants et de leur niveau de maîtrise du FLE.[201] Ces critères nécessitent la prise en compte des variétés quantitative et qualitative des unités linguistiques selon leur appartenance au type d'activité langagière. Le contenu du manuel doit s'appuyer sur les données de recherches concernant le nombre et les types d'exercices indispensables pour une bonne maîtrise du matériel linguistique dans les buts langagiers. Les tâches proposées serviront à développer les pratiques et les savoir-faire de la communication orale et écrite.

Il faut que tous les exercices et les activités soient répartis en plusieurs groupes: ceux qui sont destinés à être travaillés en salle d'études, au laboratoire de langue/dans une salle d'informatique ou à la maison.

Outre son rôle pratique, le manuel doit initier les étudiants à l'analyse et à la systématisation du matériel, à l'autoperfectionnement.

[201]Cf: DROZDOVA O. V., « Formirovanié professional'no-napravlénnoï …», op. cité, p.77.

Deuxième partie : Cadrage théorique: le français « des natifs » et un rôle plurifonctionnel de l'enseignant dans l'apprentissage guidé du FLE

Introduction

Notre travail de recherche s'appuie largement sur les travaux d'investigations des deux dernières décennies dans le domaine de l'appropriation de la communication en FLE (ou FLS).

Toutes ces sources en somme nous ont permis de réaliser nos propres investigations dont il sera question en troisième partie du présent travail.

Nous rendant compte que la parole humaine est illusoire et souvent ambiguë, nous avons choisi de procéder par un résumé fidèle de chaque ouvrage (ou de ses parties ayant directement trait à notre sujet de recherche, si l'ouvrage est volumineux), en puisant la façon de s'exprimer dans la source même, pour exclure toutes les équivoques.

Chapitre 1
Les approches de l'oral en français

1. 0. Les débuts des analyses de l'oral.

Au début de son ouvrage *« Approches de la langue parlée en français »*, *C. Blanche-Benveniste*[202] présente les origines et le développement des analyses de la parole française. L'invention du magnétophone portatif dans les années 1930 peut être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique, puisqu'il est devenu possible d'étudier des échantillons de la langue parlée dans toute leur originalité. Mais pendant longtemps, le magnétophone a servi à étudier des langues dépourvues d'écriture, langues « exotiques » ou dialectes. Dans les années 1950, *A. Sauvageot* et *G. Gougenheim* ont utilisé le magnétophone pour recueillir et diffuser les textes du *Français Fondamental*, en suivant l'exemple du *Basic English*, lancé une dizaine d'années plus tôt. *Depuis la fin des années 1960 les Etats-Unis et à partir des années 1980* seulement *plusieurs pays européens ont développés les études sur les langues parlées*. De grands *corpus* d'enregistrements et de transcriptions ont été constitués et systématiquement exploités par des moyens informatiques.

Une fois les moyens techniques ont permis de stocker et de rendre accessibles de grandes quantités de données de la langue parlée et écrite, les types d'analyse ont changé.

Une certaine évolution des opinions a fait reculer les préjugés classiques contre la langue parlée réputée fautive, populaire et vulgaire. Le développement de nouveaux domaines de la linguistique – *la pragmatique, l'énonciation, les recherches cognitives* censées étudier la production de la matière linguistique par celui qui parle – a incité l'intérêt pour la langue parlée.

1. 1. Des liens indissolubles entre l'oral et l'écrit

Nous avons déjà constaté ci-dessus qu'il est impossible d'isoler l'oral de l'écrit, puisque l'étude même de l'oral se base sur des *transcriptions* de la parole.

C. Blanche-Benveniste révèle que ce fût *Périclès* qui eût été le premier à prononcer des discours écrits d'avance. Plus tard, durant plusieurs siècles, il était admis d'écrire uniquement

[202]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000, 164 p.

les « grandes langues », ayant une tradition grammaticale. Une grande partie des auteurs modernes estiment que l'on ne pourrait pas, sans l'écriture, analyser la langue.

L'attention au texte littéral, c'est-à-dire aux mots exacts, viendrait de l'écriture. Elle est, habituellement, très faible dans les formes de communication immédiate. Par ailleurs, les spécialistes comme *E. A. Havelock* montrent comment *une culture orale préserve l'information contenue dans les textes littéraires* en lui donnant une forme facile à mémoriser: rythmes, régularités phoniques, symétries. Ici, *l'attention se porte sur la forme*.

C. Blanche-Benveniste souligne que le modèle écrit sert à « penser la langue », et on est tenté de faire confiance à son écriture pour faire introspection de son langage parlé. On se rend fréquemment compte de prononcer un mot « comme il est écrit », à force de mal percevoir les écarts n'étant pas signalés dans l'écriture. Nous affirmons que ce fait est très actuel pour des locuteurs russophones dont la langue maternelle prévoit un écart phonétique important de l'oral par rapport à son modèle écrit.

C. Blanche-Benveniste estime qu'*en tant que participants à un dialogue, nous sommes surtout attentifs à ce que l'autre veut dire,* plus qu'à ce qu'il dit, et à la forme exacte et littérale de son discours. C'est pourquoi nous sommes finalement peu gênés par les répétitions et les hésitations propres au langage parlé improvisé, que nous percevons à peine et qui semblent insupportables quand on les met par écrit. *Lorsque nous écoutons la langue parlée pour l'étudier, nous nous efforçons au contraire de saisir tout ce qui est effectivement dit,* y compris les redites et les hésitations.

Le point d'exclamation, la virgule, la majuscule ou les guillemets fournissant des équivalents approximatifs de plusieurs sortes de phénomènes oraux, sont en trop petit nombre pour pouvoir refléter la grande diversité des effets de l'oralité, comme par exemple l'accent d'insistance, l'allongement, la montée de la voix, le changement de débit, et tout ce que l'écriture est incapable de représenter, comme le ton ironique ou les différentes forces illocutoires, affirme *C. Blanche-Benveniste.* Elle reconnaît en même temps le fait que dans le discours oral, ces moyens d'expression écrits servent de démarcatifs: beaucoup de gens préfèrent prononcer les mots *entre guillemets, entre parenthèses,* plutôt que de miser sur un procédé purement oral. Elle donne aussi l'exemple des professionnels de la radio qui ont tendance d'éclaircir une interprétation équivoque dans la langue parlée, en faisant décompte des mots prononcés:

- C'est bien une plaque à vent qui s'est détachée. Plaque à vent en trois mots (radio Info 20196).[203]

C. Blanche-Benveniste en déduit que nous parlons à l'oral avec des *phrases*, des *mots* bien distincts, des *majuscules* et des *signes de ponctuation*, alors qu'il s'agit fondamentalement des notions graphiques; elles rendent d'autant plus difficile l'effort qui consiste à étudier le parlé en tant que tel.

1. 2. Les difficultés à transcrire l'oral

Dans l'ouvrage de *C. Blanche-Benveniste* que nous examinons, l'auteur compare l'écrit et l'oral du point de vue de leurs modes de production.

A l'écrit, les énoncés sont produits selon un déroulement linéaire orienté, les étapes de la confection du texte sont effacées, nous le concevons comme produit fini.

En revanche, les textes de langue parlée sont rarement des produits finis, sauf s'il s'agit des locuteurs professionnels. Dans l'usage de conversation, on ne peut pas gommer ce qu'on vient de dire. ***L'entassement paradigmatique est une des caractéristiques importantes de la production orale.*** A la différence de l'écrit, ***celui qui parle peut revenir en arrière sur un syntagme déjà énoncé***, pour le compléter ou modifier. Autre particularité essentielle des productions en langue parlée est ***la facilité à faire des incidentes***. Ces dernières sont plus fréquentes dans les monologues. On a parfois l'impression que le locuteur mène de front plusieurs énoncés qui s'entrecroisent. Le discours n'est plus une construction linéaire.

Au fur et à mesure que les moyens techniques de saisir la parole se perfectionnaient, apparaissaient davantage les particularités de l'oral et de l'écrit. Les difficultés à transcrire de grands morceaux de langue parlée ont obligé à éditer des conventions de transcription, variables selon les chercheurs et selon les objectifs de l'étude. *La plupart des grands corpus de langue parlée prennent pour base l'écriture orthographique, avec différents aménagements.*

Aujourd'hui, de nouvelles techniques (*Cd-rom* ou autres) permettent de lire le texte écrit en même temps qu'on entend l'enregistrement (et que l'on voit se dérouler certaines *courbes intonatives*). Les études s'intéressant surtout aux situations de communication, aux contextes des interactions, aux tours de parole, à la gestuelle d'accompagnement et, plus généralement aux *actes de langage des locuteurs*, sont souvent accompagnées *d'enregistrements vidéo*.

[203]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue…*, op. cité, 2000, p.12.

Les bribes, hésitations et corrections ainsi que les chevauchements de parole, lorsque plusieurs locuteurs parlent à la fois, ne peuvent pas être bien représentées dans une disposition linéaire. Les signes expressifs, comme le point d'interrogation ou d'exclamation, ne suffisent pas à noter tous les phénomènes de force illocutoire: ironie, hésitation, demande indirecte, etc. L'écriture orthographique du français n'est pas très commode pour noter les variations. Difficile d'indiquer si le *s* final de *plus* est prononcé et s'il est prononcé [z] ou [s]. Les « trucages orthographiques », doublement de la consonne finale comme dans *pluss*, apostrophe pour noter les élisions et raccourcissements, comme dans *p'êt'* pour *peut-être*, servent traditionnellement à disqualifier le parler de certains locuteurs.

Ce que nous entendons, souligne *C. Blanche-Benveniste,* est un compromis entre ce que nous fournit la perception elle-même et ce que nous reconstruisons par l'interprétation. C'est en reconstituant ce que le locuteur a voulu dire que nous parvenons – plus ou moins bien – à percevoir ce qu'il dit.

1. 3. Des choix de conventions de transcription

Tous les systèmes de transcriptions ont pour but de tenir un juste équilibre entre la fidélité à ce qui a été dit et la lisibilité de la transposition par écrit. Plusieurs équipes de recherche ont fini par partager le modèle proposé par l'équipe du *GARS*, de l'Université de Provence. Il est adapté aux recherches sur la syntaxe et l'analyse discursive. Nous nous y sommes aussi référés dans nos transcriptions, quoique non sans certains ajustements nécessaires en fonction des particularités des textes transcrits et le but de nos recherches. Nous trouvons ainsi indispensable de résumer ici les principes de base de ce modèle, après l'auteur des «*Approches de la langue parlée en français*»:[204]

1. Distinguer au moins deux types de productions orales, qui seront transcrites différemment. Quand l'enregistrement permet d'identifier facilement les formes des morphèmes et de les transcrire avec une orthographe normée, la transcription en écriture orthographiée est possible. Le parler des étrangers maîtrisant mal le français impose la transcription phonétique comme la seule solution possible.
2. La transcription orthographique adoptée par le G.A.R.S: la forme graphique des mots est celle des dictionnaires, y compris pour les majuscules sur les noms propres et les onomatopées (*hum, pstt, ah eh ben,* etc.); les non-mots (claquements de langue, rires,

[204]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue parlée…,* op. cité, p.p.28-34.

toux) ne figurent pas dans la transcription: on les indique éventuellement en note; les passages inaudibles sont notés par des X, avec, si possible, un X par syllabe; les amorces de mots, dans la mesure où elles sont interprétables, sont écrites avec un tiret; aucun trucage de l'orthographe n'est admis, même pas le procédé qui consiste à mettre une apostrophe pour signaler qu'une voyelle/consonne graphique, habituellement prononcée, est absente, l'apostrophe indique une élision obligatoire.

3. Les particularités de prononciation, transcrites en alphabet phonétique, gênent énormément la lecture; il est plus commode de les mettre en notes de bas de page.
4. Si on hésite entre deux transcriptions également plausibles, il est logique de mettre les possibilités concurrentes entre barres obliques et de les séparer par une virgule; l'interprétation la plus plausible est placée en premier. On note aussi entre barres obliques les cas où l'on peut aussi bien entendre un élément que rien du tout (symbolisé par Ø). Il est commode de noter entre parenthèses les marques orthographiques de fin de mot dont on n'est pas sûr (*leur(s) volonté(s), il(s) travaille(nt))*, ainsi que les *ne* de négation qui se confondent avec une liaison en n- (*on (n') ose pas).*
5. Il est utile de noter les chevauchements de parole des locuteurs en soulignant les passages.
6. La ponctuation forme un système autonome de démarcations graphiques, qui n'a pas de correspondances directes avec les faits de prononciation. Les situations de la langue parlée ont leur propre système de pauses, en fonction des types de locuteurs, des places dans des situations très différentes. Les pauses courtes sont transcrites par un tiret, et les pauses longues par deux tirets. Lorsque nous mettons de la ponctuation dans une transcription de l'oral, nous nous appuyons davantage sur l'intonation. Il est difficile de ponctuer une production orale au moment de la transcription. *Dans les transcriptions faites pour l'étude, l'équipe du GARS a choisi de ne pas mettre la ponctuation,* qui préjugerait trop vite de l'analyse à faire. Une fois analyse établie, et surtout pour un public de non-spécialistes, on peut fournir un texte ponctué.
7. Il est compliqué de transcrire *les paroles rapportées,* introduites par écrit au moyen de deux points.

2. 0. Différentes façons de classer le parlé

La linguistique contemporaine a remplacé une opposition tranchée entre l'oral (*mauvais français*) et l'écrit (*bon français*) par l'idée d'un *continuum* de pratiques différentes de la

langue, tant par écrit que par oral. En analysant certaines caractéristiques, on peut classer ces pratiques en autant de *genres*.[205]

Selon *C. Blanche-Benveniste*, les publications intitulées *Ne dites pas… mais dites…*, sont, malgré leurs titres, des manuels du bien écrire, peu intéressés aux diverses pratiques de l'oral. Certaines prononciations courantes, différentes de la prononciation académique, sont d'un usage si répandu qu'on ne peut pas les considérer comme des phénomènes marginaux, de même que certaines particularités grammaticales, comme, par exemple, l'absence de *ne* dans 95% des conversations - excepté les discours publics où le langage est très surveillé - ou une large utilisation de l'interrogation par *est-ce que*, ou encore l'emploi de *on* pour *nous*, y compris par les hommes politiques dans leurs discours publics. *Le participe passé non accordé* ou *c'est* à la place de *ce sont* se trouvent chez tout le monde. L'emploi de *qu'est-ce que*, dans l'interrogation indirecte au lieu de *ce que*, est une faute qui se rencontre même chez les écrivains et les professeurs. *C. Blanche-Benveniste* donne une multitude d'autres exemples de ce type.

Il y a des infractions qui agissent comme *des marquages sociaux*, que certaines personnes ont appris très jeunes à éviter, sous l'influence des familles et des écoles, comme l'absence de subjonctif, l'auxiliaire *avoir* pour *être*, etc. Sanctionner de « faute » certaines *particularités régionales* du point de vue de l'usage parisien, revient à supprimer une nuance, que les usagers, de leur côté, jugent fort intéressante. Par ailleurs, remarque *C. Blanche-Benveniste*, au début du XXe siècle, on estimait vulgaire de prononcer [l], tandis qu'actuellement, c'est la prononciation sans [l] qui est réputée vulgaire.

2. 1. Les comportements langagiers des locuteurs

Le mode de production de la langue parlée fait que les locuteurs hésitent, répètent, se corrigent et laissent certaines parties inachevées. On peut y voir, selon *C. Blanche-Benveniste*, des indices précieux pour comprendre comment se forment les discours et comment le langage se met en œuvre.

Certains auteurs considèrent comme « phrases inachevées » des réponses à des questions, lorsque le verbe de la question n'est pas répété:[206]

[205]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue…*, op. cité, p.p.35-45.
[206]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue…*, op. cité, p.46.

- Et vous étiez combien ? – Sept.

- Et c'est où, ça ? – Du côté de Munster.

C. Blanche-Benveniste estime qu'il paraîtrait plus raisonnable d'analyser ces réponses comme des énoncés à part entière, dépourvus de verbe. De même que pour certaines productions par *bribes* (le locuteur lance une construction qu'il semble abandonner mais qu'en fait il reprend un peu plus loin), elle affirme qu'il s'agit plutôt d'une particularité du mode de production de la langue parlée, étant difficile à saisir dans la transcription écrite et passant inaperçue dans la saisie de la production orale.

Les *autocorrections* montrent le contrôle que nous exerçons sur notre langage tout en le produisant. Le transcripteur constate qu'elles occupent parfois une grande place dans l'espace graphique de la page, et gênent considérablement les mécanismes habituels de la lecture. Souvent, les interlocuteurs se complètent l'un l'autre, dans l'effet de « locuteur collectif », où l'on ne discerne plus syntaxiquement la part de l'un et de l'autre:[207]

L1 - Mon mari travaillait dans la rue Colbert. C'était…

L2 - Oui, non, la rue…

L1 - …Puvis de Chavannes

L2 - Voilà, c'est ça.

C. Blanche-Benveniste montre sur des exemples que nous mimons souvent la relation à plusieurs en posant des questions auxquelles nous donnons aussitôt la réponse:[208]

- Mais enfants, qu'est-ce qu'ils avaient eu à manger ? Peu… (Albert 1,6).

C'est un procédé rhétorique typique des discours didactiques, des explications techniques. Les comportements de ce style n'affectent pas la grammaire de la langue.

2. 2. Les registres et les genres du français parlé

C. Blanche-Benveniste nous fait savoir qu'auparavant, on avait la tradition de classer le français parlé selon une quantité de principes, souvent fondés sur des corrélations entre faits de langue et autres données, comme *familier, populaire, littéraire, poétique, archaïque*. L'analyse des attitudes énonciatives a fourni d'autres classements: textes informatifs et textes narratifs, face à face, à distance, conversation, monologue, dialogue, trilogue, narration et récit, etc. Mais ces classements ne suffisaient toujours pas à absorber la grande complexité

[207]Idem, p.50.
[208]Idem, p.51.

des phénomènes de la langue parlée. Par exemple, *les passés simples* font partie des signes par lesquels les locuteurs donnent à leurs discours *une coloration littéraire*.

Le lexique est un déclencheur de prestige le plus visible. En sens inverse, le recours à des mots familiers peut agir comme un signe de connivence. Il s'agit de ce qu'on appelle « le français non conventionnel ». Quoique ce ne soient pas les couches sociales les plus basses qui en font recours le plus souvent, mais bien les professions libérales et les cadres supérieurs.

Les parodies nous apprennent qu'on ne peut pas réduire la compétence de langage à ce qu'on en voit dans les conversations, ou dans d'autres situations dites « spontanées ». Les situations « factices » ou de grandes contraintes doivent être sollicitées également.

Refusant de faire des oppositions trop simples entre l'oral et l'écrit ou le familier et le soutenu, des linguistes comme *D. Biber* (1988) avaient étudié, à base de nombreux échantillons, la répartition de certains phénomènes lexicaux et grammaticaux, tant à l'écrit qu'à l'oral. A partir de ces répartitions, *Biber* a déterminé différents « registres » de langage, ayant proposé une soixantaine de critères pour l'anglais, tels que les temps et les aspects des verbes, adverbes de temps et de lieux, les pronoms et les formes substantivées du verbe, les questions, les formes nominales, les gérondifs, etc. Il a regroupé ces critères internes pour définir *23 genres* majeurs, dont au moins *6* pour la langue parlée: *conversations en face à face, conversations par téléphone, débats et entrevues en public, émissions de radio ou télévision, discours non préparés, discours planifiés*. Chaque genre contient des sous-groupes. *Biber* a également proposé de considérer les deux futurs, *je sortirai* et *je vais sortir*, comme des variantes exprimant le « même sens » sous des formes grammaticales différentes, en fonction du choix du « registre ».

C. Blanche-Benveniste mentionne que certaines situations de parole spontanées (conversations à bâtons rompus, entrevues, courts récits chronologiques) ont des énoncés courts juxtaposés les uns aux autres. D'autres favorisent au contraire les constructions à nombreuses subordinations, surtout lorsqu'il s'agit de fournir des explications, des justifications ou des juxtapositions. En tenant compte des exemples similaires observés en anglais parlé, *M. Halliday* a conclu que ***la langue parlée se caractériserait plutôt par la complexité de sa syntaxe.***

L'existence de différents genres dans la langue parlée montre qu'il est bon de multiplier les angles d'observation, et d'envisager plusieurs sortes de compétences linguistiques, dont certaines comportent une bonne part d'application.

Une grande partie des productions de la langue parlée observables, loin d'être spontanées, suivent des modèles bien établis. Les hommes politiques français peuvent improviser leurs discours sur le modèle fourni par les grandes écoles, Ecole Nationale d'Administration, ou Sciences Politiques.

C. Blanche-Benveniste conclut qu'*au fur et à mesure du développement des études sur les langues parlées fondées sur de grands corpus, on s'aperçoit que la part quantitative du « langage spontané » se réduit, et qu'il est bon de connaître l'ensemble des genres attestés.*

3. 0. Les domaines et les méthodes

Des outils particuliers sont évidemment nécessaires pour l'étude du domaine phonique, de la prosodie et des circonstances particulières à la prise de parole orale.

Depuis une quinzaine d'années, nous fait part *C. Blanche-Benveniste*, les études sur la langue foisonnent, et il n'est pas possible de rendre compte de toutes les orientations. Selon *Halliday*, les principales différences entre des productions orales et leurs équivalents écrits viendraient de la façon de présenter l'information (« information packaging »). L'étude des conversations et des dialogues apporte des problèmes nouveaux. La théorie des *actes de langage* a modifié le cadre d'interprétation des constructions grammaticales, en particulier celle des modalités. Il est ainsi difficile de faire coïncider la modalité interrogative avec une forme syntaxique précise. La plupart des formes syntaxiques qu'on cite pour l'interrogation, postposition du sujet, recours à *est-ce que*, intonation, peuvent convenir pour l'exclamation, la suspension, etc. Le terme même d'*interrogation*, trop vague pour s'adapter commodément aux opérations pragmatiques, est détaillé en requête, demande de confirmation, demande d'approbation, suggestion, question partielle.

La distinction entre énoncé et énonciation a apporté des compléments à l'étude proprement syntaxique. D'après Le Nouveau Petit Robert,[209] l'énoncé est un « résultat, réalisation de l'acte de parole », tandis que l'énonciation est une « production individuelle d'une phrase dans des circonstances données de communication ». Ainsi, la signification de nombreux actes de langage comme l'approbation, la dénégation, la requête, est complètement différente selon qu'ils s'exercent sur le contenu de l'énoncé ou sur l'énonciation. Dans les conversations, une grande partie du temps de parole est occupée par des commentaires sur

[209]*Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.878.

l'énonciation. Les éléments que M. J. Fernandez[210] nomme particules énonciatives, comme donc, vous voyez, déjà, signalant des opérations énonciatives, y tiennent parfois une grande place.

On traite aujourd'hui de longs corpus, enregistrés dans des conditions naturelles et le rôle démarcatif de la prosodie y est beaucoup moins orienté vers la dissipation de l'ambiguïté. Les bases matérielles sur lesquelles se fonde la prosodie, les tons mélodiques, la durée, l'intensité, sont objectivement mesurables. Mais on sait que la perception auditive ne coïncide pas directement avec ces caractéristiques objectives. Là où nous croyons entendre une pause, les appareils de mesure montrent souvent que qu'il n'en est rien.

C. Blanche-Benveniste atteste que *les relations entre ces données et celles de la grammaire ordinaire ne sont pas simples*: les incises n'ont pas toujours un décrochage de registre et les pauses ne marquent pas toujours une frontière hiérarchique.

Les progrès technologiques de l'informatique ont modifié l'étude des langues parlées, en permettant d'établir de grands corpus (reliés à des corpus de langue écrite), dont la taille se mesure en millions de mots, disponibles pour l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le suédois, le danois, le norvégien, l'italien, le portugais, l'espagnol. Ces données ont des applications pratiques immédiates: élaboration de grands lexiques sur des données à la fois écrites et orales (comme *The Birmingham Collection of English Text*); publication de grammaires; établissement de corpus multilingues parallèles (pour faciliter l'étude contrastive, la traduction et l'enseignement des langues étrangères).

4. 0. La macrosyntaxe[211]

Des « bribes », hésitations, répétitions, amorces ou corrections, si caractéristiques de la mise en place des discours, ne sont pas la syntaxe de la langue. Ces propriétés laissent apparaître, selon *C. Blanche-Benveniste*, certains processus généraux de fabrication des syntagmes. *L'analyse permet d'entrevoir des modes de production spécifiques de la langue parlée, des traces de l'émergence de la syntaxe dans les discours*. On s'aperçoit que les instruments utilisés pour la syntaxe de l'écrit conviennent parfaitement à celle de l'oral, à condition de prévoir une grande souplesse d'articulation dans le domaine des relations entre lexique et grammaire, où se font la plus grande partie des innovations.

---

[210]FERNANDEZ M. M. J., *Les Particules énonciatives dans la construction du discours,* Paris, PUF, 1994, 284p.

[211]Voir aussi le chapitre suivant.

C. Blanche-Benveniste constate que *la langue parlée, offrant un grand choix d'exemples, permet d'en faire une description plus exhaustive que si l'on s'en tenait aux seules attestations de la langue écrite.* En même temps, ce même auteur nous amène à faire la conclusion que *la syntaxe de la phrase et des propositions, fondée sur les catégories grammaticales et leurs fonctions, ne suffit pas à rendre compte de certaines organisations de la langue parlée,* pas plus qu'elle ne pourrait décrire totalement les articulations des grandes périodes écrites selon les règles de la composition classique.

Le terme de ***macrosyntaxe*** désigne ce niveau d'organisation, qu'il porte sur des énoncés de grande extension comme les périodes classiques ou de petite envergure. L'analyse de l'intonation rend compte en partie des effets de regroupements que la syntaxe ne prend pas en charge. Les unités et les relations de macrosyntaxe ne prennent pas appui directement sur les fonctions et catégories grammaticales.

L'unité centrale de la macrosyntaxe a été nommée *prédicat, rhème,* ou *comment* (au sens de *commentaire* pour un thème donné, dans la terminologie américaine). L'équipe de GARS l'appelle *noyau* - l'unité qui, dans un énoncé, est dotée d'une autonomie intonative et sémantique, et qui peut faire un énoncé à soi seul. Plusieurs noyaux successifs peuvent former autant d'unités distinctes de macrosyntaxe. Les termes qui expriment en eux-mêmes des modalités positives, comme *oui, non, si, d'accord, entendu, bien sûr, exactement, exact, effectivement, forcément, pas du tout,* ont la propriété de former à eux seuls des énoncés. Dans les termes, d'*E. Cresti,* il s'agit d'un des actes de langage fondamentaux, comme l'assertion, la confirmation, la dénégation, la question, l'ordre, etc. *Le noyau fondamental de l'énoncé coïnciderait* donc *avec un acte de langage*.

Selon *C. Blanche-Benveniste,* la dissociation en deux niveaux, syntaxe et macrosyntaxe, facilite l'analyse d'un grand nombre de phénomènes.

Par exemple, une grande partie des constructions détachées ayant trait à la langue écrite aussi bien qu'à la langue parlée, semblent plus faciles à décrire quand on les situe au niveau de la macrosyntaxe.

L'incise est un morceau qui vient se loger à l'intérieur d'un énoncé comme un parasite – d'après une comparaison réussie de *C. Blanche-Benveniste* - qui n'aurait pas de relation syntaxique avec son hôte et pourrait former un énoncé à elle seule. Les incises ne sont pas toujours accompagnées par une intonation caractéristique de baisse de registre, de sorte qu'elles soient souvent difficiles à identifier. Dans tous les registres de la langue parlée les incises sont nombreuses, faites d'éléments de toutes sortes, souvent placés dans des endroits

inattendus. Elles servent à rappeler une information qui n'a pas été donnée en temps voulu, en devenant parfois des procédés rhétoriques à grande fréquence. *C. Blanche-Benveniste* remarque que *les incises sont les lieux privilégiés des commentaires sur le discours*. Les locuteurs parviennent, dans la majorité des cas, à reprendre le fil de l'énoncé, après les interruptions parfois spectaculaires des incises.

Le phénomène des incises, lorsqu'il est abordé – rarement - dans les grammaires, est traité comme une sorte d'intrusion anarchique dans l'ordre de la syntaxe.

5. 0. Les textes suivis

Depuis les années 1980, constate *C. Blanche-Benveniste*, se sont développées en France diverses analyses de productions orales, qu'on nomme ***textes*** comme pour les textes écrits. Beaucoup ont été conçues comme des ***analyses de discours*** portant sur les structures de conversations (*Kerbrat-Orecchioni*, 1990, 2005[212]), les argumentations dans les dialogues (*E. Roulet, A. Auchlin*, 1987), les routines d'interactions, les structures narratives non écrites, les rhétoriques élémentaires, ou divers principes de cohérence des textes (*B. Combettes*, 1993). *Les méthodes du GARS* effectuent l'étude des textes dans les domaines du lexique, de la syntaxe et des faits d'énonciation. Leurs recherches lexicales participent à la structuration des textes. Ils ont déduit, par exemple, que les locuteurs répètent les mêmes unités de lexique en les déplaçant dans des positions syntaxiques différentes. Les textes didactiques ont de longs passages ainsi construits. Le lexique se transmet ainsi de la droite vers la gauche, en assurant une cohésion forte des textes.

Les répétitions du lexique sont pénibles à lire lorsqu'elles sont disposées en lignes suivies, puisqu'elles contreviennent à nos habitudes de lecture. Dans des représentations en grilles, où les alignements paradigmatiques ressortent bien, *C. Blanche-Benveniste* nous montre que *les répétitions sont concentrées dans la partie centrale du récit et dans la conclusion. Elles touchent le vocabulaire du noyau macrosyntaxique, verbes et compléments, mais pas du tout les préfixes, parties initiales des énoncés.*

Les règles de rédaction habituelles de l'écrit, telles que nous les apprenons à l'école, demandent qu'on varie les formes syntaxiques des énoncés, en évitant les séries de phrases bâties sur le même modèle. La tendance générale, par oral, tous genres confondus, est plutôt d'accumuler plusieurs constructions identiques avant d'en changer.

[212]Voir le deuxième chapitre de la présente partie.

C. Blanche-Benveniste montre sur des exemples comment les locuteurs peuvent collaborer à une conversation en se complétant les uns les autres (on parle parfois de *co-énonciation*) et qu'ils peuvent au contraire entrer en concurrence en lançant chacun son thème et chacun sa construction. Par ailleurs, un seul et même individu est capable lui aussi de produire ***des textes à plusieurs voix***, comme si chacun de nous était en mesure, en parlant, de tenir plusieurs rôles à la fois. *C. Blanche-Benveniste* remarque que *la répartition des rôles de locuteurs ne coïncide pas avec la structure syntaxique des textes*. Par ailleurs, elle reconnaît qu'*il est difficile d'imaginer un équivalent par écrit, où on laissera en suspens une phrase pour la reprendre plus loin, après y avoir placé le début de deux autres phrases*.

6. 0. La morphologie du parlé

L'orthographe impose, pour l'écrit, un ensemble de marques grammaticales sans équivalent dans le parlé: une partie des désinences de genre et de nombre (avec les mécanismes d'accord qu'elles impliquent), et une bonne partie des désinences de conjugaison verbale. Les Français puisent dans les règes de l'orthographe grammaticale, remarque *C. Blanche-Benveniste*, toutes leurs idées sur la grammaire de leur langue.

La prise de parole supprime toute possibilité de consulter des ouvrages de référence pour résoudre sur-le-champ certains cas difficiles de choix normatif. Quand on hésite sur le pluriel de *banal, terminal,* sur la troisième personne du pluriel de *bouillir*, ou sur la possibilité de liaison (*les-z-handicapés ? les handicapés ?),* une procédure fréquente est de contourner les points litigieux (*ils sont d'une grande banalité, elles vont bouillir, les personnes avec un handicap),* ce qui développe, en français parlé, des situations « indicibles » en plus grand nombre que par écrit.

C. Blanche-Benveniste observe que certaines distinctions grammaticales marquées par écrit sont de prononciation tout aussi artificielles que celles des jeux de langage, comme par exemple: les deux /r/ du conditionnel de *courrait* et *mourrait*, qui devraient faire la différence avec l'imparfait, *courait, mourait*; les deux /j/ de l'imparfait de *nous criions, payions,* qui devraient faire la différence avec le présent, *crions, payons*; le /e/ fermé du futur et du passé simple *je chanterai, je chantai*, qui devrait faire la différence avec le /ɛ/ ouvert du conditionnel et imparfait, *je chanterais, je chantais,* distinction que personne ne respecte spontanément.

Une évolution récente fait prononcer certaines consonnes finales traditionnellement muettes, même quand elles précèdent une consonne. C'est fréquent pour *quand* et pour des numéraux comme *six, sept, huit*. Le [ə] final de *que* ne s'élide pas toujours devant une voyelle qui suit. Bref, *les règles actuelles de liaison, d'élision et d'enchaînement diffèrent assez de ce qu'elles étaient il y a quelques générations.*

Selon *C. Blanche-Benveniste,* la langue parlée se caractérise par un moins grand nombre de marques et surtout par une répartition différente de ces marques. *L'écrit tend à placer une indication sur chaque morphème, alors que la langue parlée tend à mettre une indication pour l'ensemble d'un syntagme.*

On pourrait penser, remarque C. Blanche-Benveniste, que les liaisons ajoutent des marques de pluriel prononcées, à placer sur les morphèmes qu'elles affectent:

- les-z-autres-z-anciennes-z-amies; quelles-z-importantes-z-affaires.[213]

Les usages non normatifs de liaisons abusives n'ont souvent rien à voir avec une marque graphique attachée à un mot. *Elles ne marquent plus, comme dans le système orthographique, le pluriel d'un mot en particulier, mais le pluriel de tout un syntagme.* Dans les conversations, les pluriels audibles occupent moins d'un tiers sur l'ensemble des syntagmes nominaux. Les valeurs génériques, pour lesquelles on pourrait avoir aussi bien le singulier que le pluriel, sont majoritairement dites au singulier.

La conjugaison des verbes montre également des répartitions différentes dans le français écrit et parlé. Les six personnes du présent des verbes du type *parler* ont, par écrit, cinq désinences différentes: *parl-e, parl-es, parl-ent, parl-ons, parl-ez.* Seules trois formes distinctes s'entendent par oral, et les seules désinences audibles sont celles de *parl-ons* et *parl-ez.* La distinction aurait été compensée, dit-on souvent, par l'usage obligatoire des sujets, *je, tu, il [parl]*, qui installeraient une sorte de « conjugaison par l'avant ».

C. Blanche-Benveniste reconnaît que *le français parlé ne marque plus la personne dans le mot verbal lui-même, mais au niveau du syntagme*.

6. 1. Les différences typologiques

L'effet unificateur de l'orthographe masque certaines différences entre les types de morphèmes utilisés par écrit et par oral. Dans l'ouvrage de *C. Blanche-Benveniste* que nous sommes en train de résumer, on trouve des exemples où il y a, par écrit, un suffixe additif

[213]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue…*, op. cité, p.140.

pour marquer le féminin, *gris/gris-e, plat/plat-e,* et il n'y a oralement aucun suffixe mais un changement dans la longueur du radical: le féminin a un radical long, terminé par une consonne qu'on retrouve dans le reste de la « famille de mots »: *grise,* comme dans *griser, grisaille; plate,* comme dans *aplatir* et *platitude.* Le masculin a un radical court, amputé de sa consonne finale. La consonne prononcée au féminin, n'est pas, en elle-même une désinence puisqu'elle fait partie du radical de toute la famille de mots. Là où il y a marque audible de genre, c'est donc plutôt pour le masculin, plus court, que certains auteurs américains avaient pris comme exemple typique d'une morphologie agissant par « morphème soustractif ». Environ 40% d'adjectifs français ont ce fonctionnement.

Pour un grand nombre de verbes usuels, la différence entre les troisièmes personnes du singulier et du pluriel se marque également, en français parlé, par un morphème soustractif. *C. Blanche-Benveniste* estime qu'il est commode de décrire le phénomène en disant que les trois premières personnes du présent de l'indicatif utilisent un radical court amputé de sa consonne finale, et le pluriel a une forme longue, terminée par une consonne. La description vaut, oralement, pour tous les verbes à infinitif en *–re, -oir, -ir.* Les seuls, dans ce groupe, qui ne raccourcissent pas leur radical aux personnes du singulier du présent sont les verbes terminés par [r-], comme *cour-ir (ils courent, il court)* et par [j-], comme *cueill-ir (ils cueillent, il cueille).* Là où la morphologie écrite marque le pluriel en ajoutant une désinence *–nt,* la morphologie orale marque le singulier en soustrayant une partie du radical. Ce sont deux organisations typologiquement différentes.

En s'appuyant sur les résultats des analyses, *C. Blanche-Benveniste* atteste que la situation du radical est bien plus compliquée dans l'orthographe que dans la langue parlée. Le principe général de l'orthographe est de conserver autant que possible un radical graphique identique dans toute la conjugaison. Avoir à choisir entre plusieurs radicaux entraîne des hésitations et des erreurs. Les participes passés, qui peuvent avoir, de plus, un radical ultracourt, imposent un choix supplémentaire, comme *pu* pour *pouvoir* ou *conquis* pour *conquérir.* Dans les phases d'apprentissage, la tendance est forte de faire les participes passés avec une des formes de radical long, suivie d'une des voyelles [e, i, y]: *il a conquer-é, conquér-i, il a pouv-u, pouv-é.* En évaluant ces erreurs à partir de la morphologie écrite, on est amené à n'y voir que des simplifications abusives. *En prenant pour point de départ la morphologie orale, on peut y déceler l'exploitation des grandes tendances du système de la langue parlée.*

Il est frappant de voir que les adultes produisent finalement peu d'infractions aux règles normatives de la morphologie. *Il semble,* dit *C. Blanche-Benveniste, que l'école exerce une*

influence régulatrice plus grande encore en morphologie qu'en syntaxe. La typologie particulière de l'oral, telle qu'on la voit dans certaines tendances de la morphologie des noms, des adjectifs et des verbes, est fortement contrecarrée par l'influence normative, par l'imposition des règles orthographiques.[214]

Conclusion partielle

En faisant le bilan du résumé de l'ouvrage *« Approches de la langue parlée en français »* de *C. Blanche-Benveniste,* nous sommes amenés à conclure avec l'auteur que la conviction que la langue parlée influence la langue écrite, au risque d'y laisser infiltrer des fautes typiques de l'oral, est souvent admise sans examen. L'inverse semble pourtant tout aussi probable. Nous savons comment les parlers régionaux ont reculé devant le français des écoles. Nous pouvons mesurer combien, dans certains cas, l'orthographe influence la prononciation. L'examen des corpus montre qu'une partie de la phraséologie administrative passe dans le parler usuel des professionnels.

Selon de nombreux témoignages des chercheurs, l'influence de l'écrit sur l'oral est si importante, que le discours de l'élite lettrée ira inévitablement vers les formes écrites, ce qui facilitera l'apprentissage de la langue écrite.

On dirait que la linguistique moderne, traitant du langage comme d'un objet formel, avait pendant de logues années oublié sa vocation communicative. Actuellement, la situation a évolué: il paraît incontestable que *le langage verbal est par essence fait pour permettre l'échange (le dia-logue).* Cette idée sera au cœur de notre chapitre suivant.

Chapitre 2
Le discours-en-interaction

Introduction

La parole, le discours présuppose l'existence (au moins potentielle) d'un locuteur. Nous l'avons déjà mentionné ci-dessus.

[214]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue…*, op. cité, p.146.

R. Jakobson a déclaré en *1952* que «…tout discours individuel suppose un échange ». Deux (ou plus de) locuteurs entrent en une *inter*-action, en réalisant leurs intentions précises. C'est pourquoi nous avons intitulé le présent chapitre « Le Discours-en-interaction », ce qui reprend le titre du livre de *Catherine Kerbrat-Orecchioni.*[215] Nous nous y référons également sur un autre ouvrage du même auteur *« Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structures des conversations » (T. I).*[216]

C. Kerbrat-Orecchioni définit[217] l'essence même de l'interaction comme « …des mécanismes d'ajustement réciproque des comportements des partenaires de l'échange au fur et à mesure de son déroulement ». Elle considère l'analyse conversationnelle comme un moyen très efficace pour comprendre « …la façon dont se construisent, pas à pas et au coup par coup, les tours de parole, c'est-à-dire les énoncés en tant qu'ils sont pris dans le processus dynamique de l'alternance. Telle est bien en effet la spécificité du discours-en-interaction, d'être produit par plusieurs locuteurs qui prennent la parole « à tour de rôle ». ». Mais le discours-en-interaction ne se ramène pas à l'alternance des tours. Parfois, la question se présente plutôt comme un moyen de transfert de la parole que comme une possibilité de solliciter une information. Selon *C. Kerbrat-Orecchioni,* l'alternance des tours peut être ainsi envisagée comme un simple moyen au service de la construction du sens, de la circulation de l'information, de la maintenance du lien social, etc. On converse, tout en échafaudant en commun une sorte de « texte » cohérent et cohésif. La cohérence interne d'une conversation repose sur le *contenu* des interventions, et sa description implique donc un changement de perspective et de niveau d'analyse.

1. 0. La naissance de l'analyse conversationnelle

Au début de son ouvrage *« Le Discours-en-interaction », C. Kerbrat-Orecchioni* précise que l'acte de naissance de l'« analyse conversationnelle » *stricto sensu (Conversation Analysis)* remonte à la série de conférences données par *Harvey Sacks* à l'Université de Californie de 1967 à 1972. La conversation est devenue un objet scientifique. On a décidé d'appréhender la langue à travers ses réalisations en milieu naturel, c'est-à-dire à analyser le fonctionnement des échanges langagiers effectivement attestés sur la base d'enregistrements des données « authentiques ».

---

[215]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* Paris, Armand Colin, 2005, 366p.

[216]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations,* Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990, 318 p.

[217]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.p.5-6.

C. Kerbrat-Orecchioni constate qu'en France, la linguistique est fille de la philologie (pour laquelle la langue n'existe guère qu'à travers un corpus de textes écrits), et la sociologie s'avère essentiellement marquée par les conceptions de *Durkheim*, assez éloignées des préoccupations interactionnistes. Aux Etats-Unis, à l'inverse, s'est développée au cours des années 1920-1930, au sein du département de sociologie de l'université de Chicago, une tout autre tradition, celle de l'« interactionnisme symbolique », dont *E. Goffman*, puis les ethnométhodologues *H. Sacks* et *E. Schegloff* (fondateur de l'« analyse conversationnelle ») seront les héritiers directs.

L'auteur « *Du* Discours-en-interaction » constate que l'ethnologie à la française, fortement marquée par le structuralisme de *Lévy-Strauss*, a privilégié certains types de phénomènes culturels comme les systèmes de parenté, les mythes et les rites, mais elle ne s'est guère intéressée aux différentes formes de la communication interpersonnelle, même « ritualisées », s'étant plutôt préoccupée pendant longtemps uniquement de sociétés « exotiques ».

Le caractère foncièrement « égocentrique » de la plupart des courants de la psychologie pratiquée en France, et la faible implantation de l'approche systémique développée aux USA par *Bateson* et ses héritiers (école de *Palo Alto*) expliquent que la sensibilité interactionniste se soit épanouie en France si tardivement. Selon *C. Kerbrat-Orecchioni,* « en matière d'interactionnisme, nous avons pris le train en marche, avec une bonne décennie de retard ».[218] Elle dit qu'à partir du *début des années 1980,* on voit en effet se multiplier les colloques, ouvrages et numéros de revues comportant dans leur intitulé les mots « interaction », « dialogue », « conversation », « communication ». Cette nouvelle orientation au sein des sciences du langage était d'une part corrélative d'un intérêt croissant pour la grammaire de l'oral et la constitution de corpus de français parlé, et d'autre part, favorisée par l'existence de deux traditions bien établies en France, celle de la linguistique de l'énonciation et celle de l'analyse du discours (centrée toutefois presque exclusivement sur les discours écrits). Un peu plus tard, s'y est adjoint l'appareillage conceptuel de la pragmatique anglo-saxonne (théorie austino-searlienne des *speech acts*). Les actes de langage ont été réinterprétés comme les unités élémentaires servant de base à l'édification des inter-actions.

C. Kerbrat-Orecchioni estime que de nos jours encore, la langue et le discours sont le plus souvent ramenés, inconsciemment, à leurs relations écrites, au détriment des conversations ordinaires.

[218]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.11.

L'auteur « *Du* Discours-en-interaction » définit qu'étant donné que les conversations sont des formes particulières de discours, il en résulte que *l'analyse conversationnelle est une forme particulière d'analyse du discours (ou des discours), qui est extrêmement polymorphe.*

1. 1. Les particularités de l'analyse du discours-en-interaction

C. Kerbrat-Orecchioni détermine un vaste ensemble des pratiques discursives se déroulant en contexte interactif, dont la conversation n'en représente qu'une forme particulière, comme objet d'analyse du discours en interaction (*ADI*).

Elle fait ensuite savoir que le concept d'*interaction* est apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie, et à partir de la seconde moitié du XXe siècle, il a été adopté par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives. Qu'il s'agisse d'interactions entre particules ou d'interactions entre sujets, on a toujours affaire à *un système d'influences mutuelles,* ou bien encore à une action conjointe (*joint action*).

Les interactions communicatives peuvent se réaliser par des moyens non verbaux et verbaux. Dans ce dernier cas, on parle d'*interactions conversationnelles*, où d'*interactions verbales*, ces expressions pouvant s'appliquer à tous les objets discursifs qui résultent de l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants ».

C. Kerbrat-Orecchioni remarque que l'activité de parole implique toujours la prise en compte d'un destinataire réel ou potentiel: pour la rhétorique déjà, la règle d'or est l'adaptation à l'auditoire. Cette activité peut se dérouler au sein d'un dispositif *monologal* ou *dialogal*. Dans ce dernier cas, le discours est pris dans un circuit d'échange: il s'adresse à un destinataire concret (qu'il soit individuel ou collectif), doté de la possibilité de prendre la parole à son tour.

La notion d'interaction implique, précise *C. Kerbrat-Orecchioni*, que le destinataire soit en mesure d'influencer le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours; en d'autres termes, pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate. Ce qui exclut le dialogue avec réponse en différé, comme les correspondances (même électroniques).

Les critères à prendre en compte pour déterminer le *degré d'interactivité* d'un discours quelconque sont, selon *C. Kerbrat-Orecchioni,* la nature des participations mutuelles et - quand on a affaire à une véritable alternance des tours de parole - le rythme de cette

alternance (en relation avec la longueur des tours), ainsi que la répartition des prises de parole (plus ou moins équilibrée); et corrélativement, le degré d'«engagement » des participants dans l'interaction.

L'analyse du discours-en-interaction privilégie les formes de discours qui présentent le plus fort degré d'interactivité, au premier rang desquelles figurent les conversations, considérées comme une sorte de prototype en la matière.

Les interactions constituent également, d'après *Tarde*, le plus fidèle « miroir de la société », et d'après *Goffman* une sorte de « système social en miniature ». *Schegloff* affirme que l'ouverture d'une conversation téléphonique permet d'appréhender l'essence même de l'ordre social.

L'ADI décrit toutes les formes d'interactions communicatives – parmi celles qui ont déjà donné lieu à de nombreuses investigations, signalons par exemple ***la communication en classe***.

C. Kerbrat-Orecchioni met en garde que tout n'est pas interactif dans le discours-en-interaction; l'ADI met naturellement l'accent sur les phénomènes dont le caractère interactif est le plus évident et qui ont été de ce fait négligés par la linguistique du discours à orientation « monologale », comme les mécanismes de construction des tours ou le fonctionnement des négociations conversationnelles.

L'« interaction » est le résultat d'un travail collaboratif, c'est-à-dire que les participants coordonnent leurs activités à tous les niveaux pour produire en commun cet objet final. L'émetteur parle toujours *à* quelqu'un, et le signale par l'orientation de son corps, la direction dominante de son regard, et la production de marqueurs verbaux d'allocution. De son côté, le récepteur doit lui aussi produire des signaux-régulateurs (ou « signaux d'écoute »): des « feed-back ». Ces régulateurs ont des réalisations diverses, non verbales (regard, hochement de tête, froncement des sourcils, bref sourire, léger changement postural), vocales (« mmh » et autres vocalisations), ou verbales (avec différents degrés d'élaboration: morphème exclamatif, ou à valeur d'approbation – «oui», « d'accord » -, reprise avec ou sans reformulation, par un second locuteur du discours de son partenaire). *Cosnier* remarque que les régulateurs verbaux sont généralement associés à un signe non verbal. C'est avant tout par la production continue de phatiques et de régulateurs que les différents partenaires se signifient qu'ils se considèrent mutuellement comme des interlocuteurs valables.

Le discours-en-interaction est finalement, d'après *C. Kerbrat-Orecchioni, un objet complexe, comportant différents « niveaux », « plans » ou « modules »*. L'analyse a pour but essentiel,

selon la formule de *Lambert*, de « cerner la manière dont les agents sociaux agissent les uns sur les autres à travers l'utilisation qu'ils font de la langue » et d'autres unités d'ailleurs que les signes proprement linguistiques.

C. Kerbrat-Orecchioni fait savoir qu'il y a plusieurs outils et écoles de l'étude du discours-en-interaction, mais le plus important de tous ces courants est assurément l'analyse conversationnelle *stricto sensu* (CA). *Sacks* affirme qu'il faut partir des *données* pour dégager des *règles* qui s'appliquent à des objets de langage (*unités*).

1. 2. Les données « naturelles » et autres types de données. Leur transcription

C. Kerbrat-Orecchioni remarque que les données analysées doivent être abondantes et pour la plupart « naturelles »; toutes les généralisations doivent être fondées sur l'examen scrupuleux et détaillé d'« épisodes réels d'interactions »; les constructions théoriques doivent être mises au service exclusif des données empiriques, et non l'inverse. Par données (ou **« corpus »**) elle entend *tout échantillon de discours-en-interaction supposé représentatif du/des phénomène(s) à étudier*. Les données « naturelles » existent en l'état indépendamment de leur exploitation pour la recherche. La meilleure façon de les « fixer » en vue de l'analyse est évidemment l'enregistrement (audio ou vidéo). Les données « élicitées » sont au contraire provoquées par le chercheur; par exemple, les récits produits en situation d'entretien et qui sont fournis en réponse à une question de l'informateur. *Sans être « naturelles », les données ainsi obtenues peuvent être dites « authentiques »*. La méthode est utilisée surtout pour comparer dans différentes langues et cultures la formulation de certains actes de langage (requête, excuse, remerciement ou compliment). La validité des résultats obtenus est relative, car la contextualisation reste sommaire, ce qui entraîne une sur-représentation des formulations les plus stéréotypées.

Dans le cas des données « naturelles », aussi bien que dans le cas des données « élicitées », on a affaire, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, à des productions réalisées dans des situations plus ou moins naturelles ou artificielles, mais par *des personnes réelles*. La dernière catégorie de données comprend d'une part les exemples inventés par le chercheur, c'est-à-dire puisés dans sa compétence acquise en tant que praticien de la langue, et d'autre part, les exemples empruntés à des œuvres de fiction, écrites ou orales (roman, théâtre, cinéma, sketches, etc.). On peut y assimiler la technique des jeux de rôle, à laquelle on recourt surtout lorsqu'il est

trop difficile d'obtenir des données authentiques, par exemple pour analyser le fonctionnement des entretiens d'embauche. Ces différentes catégories de données ne s'opposent pas de manière radicale. La méthode choisie doit être adaptée aux objectifs.

C. Kerbrat-Orecchioni détermine ainsi que la première tâche à accomplir par le chercheur en ADI consiste à réaliser la collecte des données pertinentes pour son objet de recherche. Ces données peuvent être récupérées ou produites par soi-même, avec ou sans présence de l'analyste, lequel peut être ou non un observateur participant, passif ou actif, etc. Comme il s'agit généralement de données orales, il faut ensuite les transcrire.

Les techniques de transcription varient, mais toutes recourent aux conventions orthographiques en usage, avec tout au plus quelques aménagements, le remplacement de la ponctuation par des symboles mieux adaptés à la représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux. Le degré de précision de la transcription dépend des objectifs de l'analyse.

C. Kerbrat-Orecchioni observe que même la transcription la plus soignée n'offre jamais qu'une « interprétation » et une « reconstitution » des paroles prononcées. Le corpus sur lequel on travaille est en fait un objet double, puisqu'il est construit à la fois de l'enregistrement, qui est déjà une image appauvrie de l'interaction elle-même (surtout s'il n'est qu'audio), et auquel il faut toujours revenir; et de la transcription, sur laquelle il est plus facile de travailler, mais qui n'est jamais qu'un *artefact*, un simple outil pour l'analyste.

2. 0. Le verbal, paraverbal et non verbal

Dans son ouvrage *« Les Interactions verbales »*, *C. Kerbrat-Orecchioni* a proposé de distinguer deux grandes catégories d'interactions: celles *« à dominante non verbale »* (danse, sports collectifs, etc.) *vs « à dominante verbale »* (conversations et autres formes d'échanges langagiers).[219] A ces deux catégories, il convient d'ajouter des interactions *«mixtes»*, où se succèdent ou s'entremêlent des actions verbales et non verbales également indispensables au déroulement du rituel: les consultations médicales hospitalières, les interactions au restaurant, etc.

[219]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.p.133-142.

Cosnier et *Brossard*[220] ont conclu, à leur tour, que dans la communication en face à face, se trouvent impliqués les ingrédients suivants, qui les classent d'abord en fonction de la nature des organes d'émission et de réception des unités considérées:

(1) Signes voco-acoustiques de deux catégories: matériel *verbal* (phonologique, lexical, et morpho-syntaxique) et matériel *paraverbal*, prosodique et vocal (intonations, pauses, intensité articulatoire, débit, particularités de la prononciation, différentes caractéristiques de la voix).

(2) Signes corporo-visuels, de nature *non-verbale*: les *« statiques »* (tout ce qui constitue l'apparence physique, le « look » des participants); les *« cinétiques lents »* (essentiellement les attitudes et les postures); les *« cinétiques rapides »* (jeu des regards, des mimiques et des gestes). Les cinétiques lents et rapides relèvent de la « kinésique ».

(3) Canaux olfactifs, tactiles et thermiques souvent négligés.

Il reste:

· les productions vocales ne correspondant pas à un « mot de la langue » et dont la structure phonologique est plus ou moins clairement identifiable: vocalisations à fonction de remplissage ou de régulation (« euh », diverses variantes du « mmh »), exclamations diverses à fonction expressive, sans parler de ces cris, hurlements, gémissements, etc.;

· les intonations et plus généralement, les fonctions sémantiques et pragmatiques de l'intonation.

C'est avant *C. Blanche-Benveniste* (*«Approches de la langue parlée en français »*) que *C. Kerbrat-Orecchioni* a mis en évidence, dans son ouvrage cité ci-dessus, le fait que pendant des siècles, on a confondu la langue avec son expression écrite. Lorsqu'on a commencé à s'intéresser au discours oral, les linguistes se sont alors trouvés dépourvus d'outils descriptifs appropriés. La description « intégrée » doit tenir compte du fait que tous les paramètres varient en même temps: la mélodie avec la durée et l'accent, mais aussi l'ensemble de ces données avec les autres paramètres conversationnels.

Dans les interactions « mixtes », des séquences entières peuvent être réalisées de façon non verbale. Mais dans les interactions « à dominante verbale », le même phénomène se rencontre fréquemment à un niveau inférieur, celui des interventions (voire des échanges). Si l'on exclut de l'analyse tous les éléments non verbaux, on sera dans bien des cas incapable d'observer la cohérence du dialogue, dans la mesure où y interviennent *successivement* des actes verbaux et non verbaux. Mais en outre, il sera impossible à l'analyste de rendre compte de son

[220]COSNIER J. et BROSSARD A., *La Communication non verbale,* Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, p.p.5-7.

fonctionnement global, dans la mesure où y interviennent *simultanément* des éléments verbaux et non verbaux (et bien sûr paraverbaux). C'est particulièrement évident dans l'exemple des salutations, où le geste généralement est joint à la parole, et où différents actes verbaux et non verbaux se trouvent associés dans un même rituel.

2. 1. Une harmonie de tous les « niveaux » de l'interaction

Toujours dans son ouvrage *« Les Interactions verbales »*, *C. Kerbrat-Orecchioni* parle du phénomène d'*« auto-syncronisation »* représentant une harmonisation des divers comportements produits simultanément ou quasi-simultanément, par un même interactant.[221] Ainsi, *la chaîne verbale et la chaîne mimo-gestuelle fonctionnent en étroite synergie*.

C. Kerbrat-Orecchioni considère certains comportements non verbaux comme des *conditions de possibilité* de l'interaction, qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse s'ouvrir/se poursuivre/cesser, les faits les plus pertinents à ce niveau étant la distance proxémique (varie selon les sociétés), l'orientation du corps, et le regard. Pour qu'il y ait véritablement « dialogue », il faut non seulement qu'il ait en présence deux personnes (au moins) qui parlent à tour de rôle, mais il faut en outre que ces deux personnes produisent des signes d'attention et d'intérêt mutuels, attestant du fait qu'elles sont effectivement « engagées » dans l'échange communicatif. En ce qui concerne la *structuration* de l'interaction, dans le système d'alternance des tours de parole, pour prendre, garder ou passer la parole, on recourt à un ensemble de signaux dont certains sont de nature non verbale, et d'autres – les plus importants sans doute – de nature prosodique. Les données prosodiques et mimo-gestuelles deviennent fondamentales, lorsqu'il s'agit de détecter les allusions ou les emplois ironiques. A côté des intonations, des regards et bien des éléments mimo-gestuels, c'est *la voix* qui constitue un instrument privilégié pour *l'expression des émotions*.

C. Kerbrat-Orecchioni souligne que *l'activité motrice facilite l'activité verbale*. Par exemple, au téléphone, on gesticule, inutilement pourtant d'un point de vue strictement interactif. Lorsqu'on récite un texte appris par cœur, l'activité gestuelle est beaucoup plus pauvre que lorsqu'on produit « un travail locutoire créatif »; et cette activité s'accroît en cas de parole hésitante, symptôme de difficultés dans l'élaboration du discours.

[221]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.142.

On peut redéfinir l'**interaction**, à la suite de Scherer, comme «un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales ».[222]

La communication est donc *multicanale*: « Nous parlons avec nos organes vocaux, mais c'est avec tout le corps que nous conversons ».[223] Si le mode verbal porte le plus souvent l'information intentionnelle explicite, d'autres modes assurent des fonctions tout aussi nécessaires au bon déroulement de l'interaction. La fonction référentielle est assurée surtout par le matériel verbal, ainsi que la fonction métalinguistique et métacommunicative, alors que les fonctions expressive et phatique reposent en premier lieu sur les éléments paraverbaux et non verbaux, ainsi que l'ensemble des significations « relationnelles » (pour reprendre la distinction communément admise entre « contenu » et « relation »). Ces différents canaux sont *complémentaires*, et également *nécessaires* à la communication orale, affirme *C. Kerbrat-Orecchioni*. Elle souligne parallèlement qu'il faut théoriquement rendre compte de manière globale de l'ensemble des constituants du texte conversationnel, c'est-à-dire de ce que *Cosnier* appelle le *« totexte »*.

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, les problèmes que se pose toute analyse se voulant « totextuelle » sont considérables: problèmes d'enregistrement des données visuelles (la caméra étant plus encombrante et plus perturbante pour le déroulement de l'interaction, que le simple magnétophone); problèmes de transcription des faits paraverbaux et non verbaux; problèmes d'analyse et d'interprétation de ces mêmes faits, tous les spécialistes s'accordant à reconnaître la polysémie des unités prosodiques et mimo-gestuelles.

Au demeurant, il reste possible de dire beaucoup de choses pertinentes sur le déroulement d'une interaction sans disposer des données visuelles.

3. 0. Quelques caractéristiques de l'oral

Le discours-en-interaction tel qu'il a été défini plus haut (critère de co-présence des participants) se réalise à l'oral, en face à face ou à défaut au téléphone (en oreille-à-oreille).

L'opposition oral/écrit repose d'abord sur une différence de *canal* et de *matériau sémiotique* (en gros: phonique *vs* graphique). *C. Kerbrat-Orecchioni* nous cite toutes sortes de formes

[222]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.150.
[223]Idem.

« hybrides », comme, par exemple, un oral secondairement scripturalisé (des interviews téléphoniques destinées à la presse), un écrit oralisé (lors d'un cours, l'enseignant oralise ses notes, les étudiants transforment en notes le message oral), un enchevêtrement de l'oral et de l'écrit dans ces situations « oralo-graphiques » (constantes en contexte didactique, et fréquentes en contexte de travail), dans lesquelles la communication exploite simultanément les deux types de matériaux.[224]

Par ailleurs, l'opposition oral/écrit renvoie à la notion de *registre* (relâché *vs* soutenu), et à ce niveau l'on a, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, affaire à un continuum. Il existe toutes sortes de variétés d'oral (on peut « parler comme un livre ») aussi bien que d'écrit (voir par exemple les « chats » et les « textos »).

C. Kerbrat-Orecchioni résume ainsi les propriétés de l'oral:[225]

(1) *Existence d'un contact direct* (auditif et généralement visuel) *entre les interlocuteurs,* ce qui entraîne une forte implication du locuteur et un forte inscription du destinataire dans le discours, alors qu'à l'écrit cette inscription emprunte généralement des voies plus discrètes, par exemple celles de présupposés ou allusions exploitant les savoirs partagés. Le discours oral est habituellement plus riche en marques énonciatives que le discours écrit.

(2) Forte dépendance des énoncés de leur contexte d'actualisation (on parle en CA de pratique « située »).

(3) *Concomitance entre planification et émission du discours.* Cette propriété concerne surtout la « parole spontanée » (*fresh talk*) que *Goffman* oppose à la « mémorisation » et à la « lecture à la voix haute », laquelle se reconnaît aisément à la prosodie (la lecture oralisée), mais aussi aux « ratés » qui lorsqu'ils se produisent ne sont pas du tout de même nature que dans la « parole fraîche ». L'élaboration du discours se fait pas à pas, et éventuellement en revenant sur ses pas, ce qui laisse des traces dans le produit lui-même. L'écrit s'élabore lui aussi progressivement: outre qu'à l'écrit, on peut prendre son temps (sauf encore une fois dans certaines pratiques comme les « chats » qui sont à cet égard comparables à l'oral), on peut aussi généralement effacer la rature, et substituer au brouillon la version corrigée, alors que *c'est le brouillon qui est délivré à autrui dans le discours oral*.

(4) *Caractère multicanal et plurisémiotique (ou « multimodal »).* Le discours oral exploite plusieurs canaux sensoriels (essentiellement les canaux auditif et visuel, alors que l'écrit est uniquement visuel), et plusieurs systèmes sémiotiques, que par commodité et en l'absence de

[224]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction*, op. cité, p.29.
[225]Idem, p.p.29-35.

toute terminologie consensuelle, *K. Kerbrat-Orecchioni* appelle « verbal », « paraverbal » et « non verbal ».[226]

Idéalement, l'analyse des interactions orales doit prendre en compte ce que *Cosnier* et *Brossard* appellent la « communication totale » (ou *« totexte »*).

La première et principale caractéristique du discours-en-interaction est – nous l'avons vu ci-dessus - *qu'il est co-produit par plusieurs locuteurs qui parlent à tour de rôle*. Sont donc à considérer d'abord comme *interactivement pertinents* les éléments qui sont mis au service de la gestion des tours – de leur alternance, mais aussi de leur conservation, qu'ils soient produits par le détenteur du tour ou par son partenaire d'interaction.

4. 0. La question des « ratés » et des « réparations »

Étant généralement improvisée, la « parole » se caractérise, nous rappelle *C. Kerbrat-Orecchioni* dans *« Le Discours-en-interaction »*, par la présence massive de « ratés » de toute sorte: ratés d'élocution (bégaiements et lapsus, marqueurs d'hésitation), ratés syntaxiques (faux départs et constructions qui restent en suspens, « bribes », etc.), ratés lexicaux (décelables par les reformulations et rectifications, etc.).

Elle distingue les *auto-réparations* vs les *hétéro-réparations*, ainsi que les réparations *auto-initiées* vs *hétéro-initiées.*

C. Kerbrat-Orecchioni estime que la notion de réparation est imprécise, puisque la réparation remède à un « trouble », tandis qu'il s'agit du mode normal de progression du discours oral, par tâtonnements et retouches successives. Périodiquement, le locuteur interrompt le déroulement linéaire du discours « pour chercher, sur l'axe des paradigmes, parmi un stock d'éléments disponibles la meilleure dénomination ».[227] Il s'agit, selon cette docteure en linguistique, de quelque chose d'intermédiaire entre la véritable rectification et la simple reformulation paraphrastique. C'est pourquoi, il est plus approprié de parler de « retouche » ou d' « ajustage » que de « réparation ».

En contexte interactif, on a à effectuer simultanément des tâches d'interprétation et de programmation de la production, voire de la production elle-même en cas de chevauchement de parole. Envisagé dans ces perspectives psycho-cognitives, le travail réparateur est plutôt

[226]Voir ci-dessus.
[227]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.43.

conçu comme une activité solitaire (même si elle peut être assistée), qu'il s'agisse de la recherche de l'expression juste ou de la construction correcte.

En s'intéressant au cas des phrases interrompues par une pause (généralement remplie par un « euh » ou une répétition) qui est suivie d'un redémarrage, *Goodwin* avait scruté ses enregistrements vidéo et a constaté qu'il s'agissait d'une sorte de stratégie inconsciente visant à restaurer le bon fonctionnement de l'échange.[228]

Avec les hétéro-réparations, affirme *C. Kerbrat-Orecchioni*, on a affaire à un processus interactionnel au sens le plus fort que ce terme peut prendre au sein de la gradation suivante:[229]

(1) *Auto-réparations auto-initiées:* pas de différence fondamentale entre l'écrit et l'oral; activité solitaire, même si elle se fait sous le contrôle de cette sorte de sur-moi qu'est le destinataire (réel ou imaginaire).

(2) *Auto-réparations hétéro-initiées:* l'activité réparatrice est *déclenchée* par quelque comportement de l'auditeur; il y a interaction à proprement parler (A agit sur B qui rétroagit sur A).

(3) *Hétéro-réparations:* elles sont directement effectuées par le partenaire d'interaction; il y a véritablement co-construction du discours.

Comme les auto-réparations, les hétéro-réparations peuvent être auto-initiées ou hétéro-initiées. Soit l'exemple de l'activité de « soufflage », par laquelle l'interlocuteur se porte au secours du locuteur supposé victime d'une sorte de panne lexicale. Cette opération peut être sollicitée par le locuteur défaillant ou être effectuée spontanément par l'interlocuteur, qui offre ses services sans qu'on ne lui ait rien demandé. C'est surtout dans des situations exolingues (lorsque les locuteurs natifs ont à corriger leurs partenaires non natifs) que se rencontrent les hétéro-corrections, et plus généralement dans les situations d'apprentissage, où elles reçoivent leur légitimité de la préoccupation didactique.

---

[228]GOODWIN Ch., *Conversational Organisation: Interaction between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press, 1981.

[229]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction*, op. cité, p.p.47-49.

4. 1. Les communications exolingue, endolingue et bilingue

L'analyse de conversation exolingue a fait l'objet des travaux du Groupe de recherche sur les situations de contact qui s'est constitué à Bielefeld sous la direction d'*Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich et Ulrich Krafft.* [230]

Nous avons donné la définition de la communication exolingue dans *l'Introduction Générale*, tout en nous appuyant sur le point de vue de *C. Kerbrat-Orecchioni*.[231] Elle observe que cette situation particulière impose aux deux participants des tâches et stratégies interactives spécifiques, qui laissent dans le discours un certain nombre de traces, stratégies de « facilitation », telles que la simplification, les corrections (auto- et hétéro-corrections auto- et hétéro-initiées) et autres types de « réparations », les reformulations paraphrastiques, les évaluations et commentaires métadiscursifs. *Pour pouvoir surmonter ou du moins réparer partiellement son incompétence, il faut déjà être compétent*.[232]

C. Kerbrat-Orecchioni constate que la communication en situation de contact impose aussi aux participants un travail de « figuration » particulièrement intense et délicat, car le locuteur non-natif (LNN) étant au départ plus ou moins fortement handicapé par rapport au locuteur natif (LN), sa « face » risque de se trouver perpétuellement menacée au cours de l'échange. Les deux partenaires vont donc déployer un certain nombre de stratégies – par exemple, l'auto-correction est très généralement « préférée » à l'hétéro-correction -, le LNN pour tenter de sauver sa propre face, et le LN pour ménager celle d'autrui; cela du moins si le LN se veut être bienveillant à l'égard du LNN.

Cette spécialiste d'analyse du discours souligne que quels que soient les efforts déployés de part et d'autre pour tenter de réparer à la fois les problèmes communicatifs qui surgissent au cours de l'échange, et les atteintes à la face du LNN, cette situation d'inégalité constitutive des participants ne va pas sans entraîner un certain nombre de malentendus, de « ratés » et de « moments inconfortables » dans la communication, rendus d'autant plus inévitables qu'aux carences linguistiques du LNN viennent généralement s'ajouter des divergences liées aux présupposés culturels des deux partenaires en présence.

---

[230]Voir: RIACHI M., *Les Interactions verbales en classe de français…*, op. cité, p.p. 40-42.
[231]Pages 22-23.
[232]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.p.121-122.

C. Kerbrat-Orecchioni témoigne que dans certains cas, le sentiment d'inégalité des compétences est si prégnant qu'il imprime obsessionnellement sa marque à l'ensemble du discours, et que c'est à de telles situations que s'applique par excellence la notion de conversation exolingue.[233] Ce type de communication est caractérisé par un déplacement fréquent de l'activité conversationnelle d'un niveau communicatif à un niveau métalinguistique, en raison des difficultés d'intercompréhension régulières, de la conscience qu'ont les interlocuteurs de leurs divergences communicatives et de la différence du répertoire linguistique mis en œuvre par le LNN.[234]

C. Kerbrat-Orecchioni a envisagé la communication en classe de langue comme une situation de communication exolingue idéale.[235] Selon elle, la communication exolingue ne fait qu'intensifier les mécanismes qui caractérisent fondamentalement toute interaction.

Chiss J.-L. et al.[236] déterminent la situation exolingue en classe comme celle, « ... dans laquelle l'apprentissage se fait en milieu institutionnel comme langue autre que celle du vernaculaire[237] de l'apprenant et/ou celle des pratiques langagières environnantes (L2), les situations intermédiaires se situant sur un continuum selon des variables liées à l'un ou l'autre des axes de variation. »

Dans *l'Introduction Générale*, nous avons exposé, entre autres, les définitions des *conversations endolingue* et *bilingue*.[238]

5. 0. Les particules de l'oral

Nous avons déjà montré que tout discours est le produit d'un « bricolage interactif », effectué coopérativement par tous ceux qui s'y trouvent collectivement engagés.

La fonction de marquer les différentes étapes de l'organisation de la conversation, aux côtés d'autres procédés de nature prosodique ou lexicale revient aux *particules de l'oral* à l'analyse desquelles *C. Kerbrat-Orecchioni* prête beaucoup d'attention.[239] Ce sont de petits mots du discours, particules énonciatives, marqueurs discursifs, ponctuant et appuis du discours, connecteurs pragmatiques ou conversationnels, marqueurs de structuration de la conversation.

---

[233]Idem, p.123.

[234]RIACHI M., *Les Interactions.…*, op. cité, p.41.

[235]Voir l'*Introduction Générale*, p.23.

[236]CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y. (dir.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Edition Nathan, 1995, p.26.

[237]**Langue vernaculaire**, c'est une langue utilisée au foyer familial, à la maison.

[238]*Introduction Générale*, p.23.

[239]Voir par exemple KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction*, op. cité, p.p.49-55.

Spécifiques du discours oral, ces petits mots (*bon, ben, alors, donc, hein, quoi, enfin, finalement,* etc.) y sont présents massivement. *C. Kerbrat-Orecchioni* en expose une preuve: *Vicher & Sankoff* s'intéressant aux particules d'attaque de tour dans un corpus constitué de discussions en classe et conversations ordinaires, en dénombrent entre cinquante et quatre-vingt, et notent que les deux tiers des tours en comportent au moins une (mais elles apparaissent le plus souvent en combinaison, la plus fréquente étant « mais oui »).

C. Kerbrat-Orecchioni atteste que l'origine de ces particules est diverse, un certain nombre d'entre elles étant issues de la grammaticalisation de formes pleines, comme les formes verbales « tu vois », « tu sais », « tiens », « mettons », « voyons », « regarde », « écoute », ou « attends ». La valeur dominante de cette classe est la valeur dite « phatique ».

Par *grammaticalisation*, on désigne habituellement un processus diachronique au terme duquel un élément linguistique perd sa valeur lexicale primitive et se trouve doté d'une fonction « grammaticale », c'est-à-dire morpho-syntaxique.[240]

6. 0. La notion de compétence communicative

C. Kerbrat-Orecchioni nous rappelle que le terme de ***compétence*** vient de *Chomsky* et désigne l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter ces énoncés (la compétence linguistique). Il est évident que ces aptitudes ne se réduisent pas à la seule connaissance de la « langue »: d'où l'élaboration par *Hymes* (à la fin des années soixante) du concept de ***compétence communicative***, que l'on peut définir comme *l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques*.[241]

C. Kerbrat-Orecchioni précise que pour manipuler des énoncés à tous égards bien conformés, il faut disposer - outre la capacité de produire et interpréter des phrases « grammaticales » - des aptitudes de base suivantes:[242]

- Maîtriser le matériel paraverbal et non verbal assurant la communication.

- Maîtriser les règles d'appropriation contextuelle des énoncés produits (la « notion centrale », chez *Gumperz* et *Hymes*). Même une phrase anodine et assurément grammaticale *Comment allez-vous ?* est soumise à des règles d'utilisation passablement complexes: règle de

[240]BÉGUELIN M.-J., « Variations entre macro- et micro-syntaxe: de quelques phénomènes de grammaticalisation », dans: Scarano (éd.), 2003, p.111.
[241]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.29.
[242]Idem, p.p.29-31.

« placement » dans l'interaction (cette question peut difficilement figurer ailleurs que dans la séquence d'ouverture), règles diverses d'appropriation contextuelle, par exemple: on ne peut adresser une telle question qu'à des « connaissances »; elle apparaît comme déplacée dans certains types de contextes institutionnels (un médecin peut et doit la poser à son patient, mais celui-ci peut difficilement l'adresser à son médecin); sa formulation serait inadaptée en situation familière, etc.

- Exploiter l'ensemble des règles plus spécifiquement conversationnelles régissant l'alternance des tours de parole et la gestion des thèmes abordés, qui conditionnent le bon fonctionnement de divers types de négociations conversationnelles, etc.
- Maîtriser un certain nombre de principes de politesse ou de « tact », qui déterminent toutes les contraintes « rituelles ».

Les « contraintes sociales » et les «règles linguistiques » sont, précise *C. Kerbrat-Orecchioni, les composantes d'un « système communicatif unique »*. La compétence communicative apparaît alors comme un dispositif complexe d'aptitudes, où les savoirs linguistiques et les savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés et dont la connaissance est supposée partagée par les interactants.

C. Kerbrat-Orecchioni présente encore deux aspects qui différencient la compétence communicative de la compétence chomskyenne:[243]

- Il s'agit d'une compétence adaptable et modifiable au contact de celle de l'autre. Les sujets qui entrent en interaction disposent nécessairement de compétences partiellement hétérogènes. ***Communiquer, c'est mettre en commun*** *ce qui ne l'est pas d'emblée*. Au cours du déroulement d'un dialogue « normal », certaines de ces disparités initiales en viennent à se neutraliser partiellement, en ce qui concerne aussi bien:
  - la compétence linguistique et paralinguistique des sujets en présence (phénomènes de mimétisme vocal, d'ajustement lexical, d'adaptation stylistique…);
  - leur compétence « encyclopédique », lorsque les informations fournies par L1 sont en principe immédiatement intégrées au système cognitif de L2, et réciproquement;
  - leur compétence conversationnelle, dans la mesure où les partenaires en présence négocient et ajustent en permanence (sur un mode symétrique ou dissymétrique) leurs conceptions respectives des normes interactionnelles.

[243]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.p.33-37.

- La *compétence chomskyenne* est celle d'un « locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène »; *Hymes* insiste au contraire sur la *diversité* des compétences, d'une communauté à l'autre, aussi bien qu'à l'intérieur d'une même communauté, et pour un même sujet. Dans toute communauté linguistique, les membres disposent d'une panoplie de « styles contextuels », *le bilinguisme* et *le plurilinguisme* n'étant que la manifestation extrême (et assez fréquente) de cette pluralité des registres fonctionnels. Le bilinguisme est en fait un phénomène de sélection entre plusieurs moyens linguistiques disponibles.

C. Kerbrat-Orecchioni qualifie ainsi ***la compétence communicative*** comme ***une hétérogénéité structurée***, étant en grande partie implicite, dont l'existence échappe généralement à la conscience des utilisateurs, et que *l'analyste a précisément pour tâche d'expliciter*. Comme la compétence linguistique, la compétence communicative dans son ensemble s'acquiert, se développe, et peut éventuellement se dégrader.

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, les techniques et les rythmes d'apprentissage varient beaucoup d'une culture à l'autre, en fonction des présupposés culturels et des représentations de l'étudiant qui caractérisent la société en question. Les techniques d'apprentissage ont, à leur tour, des incidences sur le développement de la compétence langagière et communicative. Généralement parlant, l'acquisition de la compétence communicative est un long processus; ses différentes composantes se mettent en place à des stades différentes de l'évolution de l'enfant et de l'apprenant.

C'est *en contexte interlocutif*, insiste *C. Kerbrat-Orecchioni*, que l'enfant et l'apprenant acquièrent l'ensemble de leurs compétences langagières, c'est-à-dire:

- en situation, et par conséquent, « ce qui est acquis c'est, inséparablement, la maîtrise pratique du langage et la maîtrise pratique des situations qui permettent de produire le discours adéquat dans une situation déterminée »;
- et dans le cadre de l'échange dialogal: ainsi l'enfant et le LNN ne peuvent-ils d'abord produire un récit que grâce à l'étayage dialogique des questions; ce n'est que dans un deuxième temps qu'il parviendra à construire de façon « monologale » un texte narratif cohérent. C'est pourquoi, *le dialogue s'avère être premier par rapport au monologue, et la compétence communicative globale est première par rapport à la compétence linguistique, qui n'en constitue qu'un « extrait »*.

7. 0. Les règles conversationnelles

La parole ordinaire est « organisée systématiquement et fortement », d'après *C. Kerbrat-Orecchioni*,[244] et il revient à l'analyste de mettre à jour cette organisation.

Les règles conversationnelles sont orientées vers leur utilisation dans des situations réelles de communication. Ces règles sont des objets abstraits qui fondent et s'incarnent dans des pratiques observables. Ce sont pour la plupart des règles d'organisation séquentielle (il s'agit bien d'une sorte de « grammaire »), qui enchaînent selon des « patterns » plus ou moins contraignants différents types d'unités.

Les règles conversationnelles concernent par exemple les modalités de l'ouverture et de la clôture des interactions, la « machinerie » des tours de parole, l'organisation globale et locale des échanges. Mais les interactions obéissent aussi à d'autres types de principes régulateurs, comme les maximes conversationnelles ou les règles rituelles du *face-work.*

C. Kerbrat-Orecchioni définit la conversation comme une organisation obéissant à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique, à *la grammaire des conversations.* Les objets sur lesquels opèrent les règles sont communément appelés en linguistique « unités ». Ces unités sont de différents types – depuis les unités proprement linguistiques jusqu'aux unités plus spécifiquement conversationnelles.

En CA, précise *C. Kerbrat-Orecchioni*, les unités vedettes sont les « tours de parole » constitués d'« unités de construction des tours » et constituant des « paires adjacentes »; les tours et les paires adjacentes sont des unités de nature radicalement hétérogène, qui ne relèvent pas du même niveau d'organisation.

Les tours ainsi que les TCUs (*turn-constructional units*, ou « unités de construction des tours ») dont ils se composent, sont des unités qui appartiennent au niveau de surface de la conversation: ce sont des unités « pratiques », d'après *C. Kerbrat-Orecchioni*.[245] *A un premier niveau,* le plus immédiatement visible, les conversations se présentent comme une succession de tours, et la première tâche des sujets conversants consiste à gérer l'alternance des tours. Mais la cohérence d'une conversation repose non sur l'enchaînement des tours, mais sur celui des unités fonctionnelles que les tours véhiculent, à savoir les « interventions » et les « échanges », ainsi que certaines unités de portée intermédiaire.

[244]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p. 56.
[245]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.p. 58-59.

C. Kerbrat-Orecchioni définit *l'échange* comme *la plus petite unité dialogale.* Ce rang est donc fondamental: c'est avec cet « échange » que commence le dialogue au sens strict.[246]

Les unités dialogales élémentaires ne sont pas toujours, ni des « paires », ni « adjacentes », souligne *C. Kerbrat-Orecchioni*. Les salutations ne fonctionnent par paires que dans les « dilogues ». Même dans les interactions duelles, les questions ouvrent le plus souvent une séquence ternaire, du fait que la réponse doit dans la plupart des contextes être suivie d'un accusé de réception (intervention dite parfois « évaluative ») qui peut prendre des formes et avoir des valeurs diverses.

L'invitation et l'offre déclenchent fréquemment un échange étendu. Ces unités élémentaires présentent souvent des configurations plus complexes du fait de l'existence, aux côtés des échanges linéaires, d'échanges « imbriqués », « croisés » et « enchâssés ». A la différence des actes directeurs, les actes subordonnés n'ont pas en principe pour vocation de déclencher une réaction propre.

C. Kerbrat-Orecchioni en déduit que *les paires adjacentes constituent un cas particulier d'unités englobantes,* qui sont généralement appelées « séquences » en CA. Les parties de paires sont simplement « logées » dans les tours. Ce sont, à la différence des tours, des unités de nature *pragmatique* qui réalisent un(e) acte (action, activité) spécifique, et que les tours n'ont d'autre fonction que de véhiculer. Les paires adjacentes et les séquences sont en fait constituées d'actes de langage, ou plus exactement d'*interventions* (en anglais *moves*), unités organisées autour d'un « acte directeur » éventuellement accompagné d'un ou plusieurs « actes subordonnés ». L'*intervention* est définie par *C. Kerbrat-Orecchioni* comme *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier*.[247]

Dans le cadre de l'analyse de discours, les « séquences » de la CA sont appelées *échanges*: toute suite d'interventions (deux, trois ou plus) sous la dépendance d'une seule et même intervention initiative. *C. Kerbrat-Orecchioni* définit *la séquence* comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique (on retrouve là le critère thématique) et/ou pragmatique (« adhésion » à un seul « but », ou une seule et même « tâche »). Selon la nature du contenu de la séquence envisagée, c'est tantôt l'aspect sémantique, tantôt l'aspect pragmatique qui guidera de façon prédominante l'opération de découpage.

Par *l'interaction* (ou « une rencontre »), *C. Kerbrat-Orecchioni* entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble

[246] Idem, p.59.
[247]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.60.

donné se trouvent en présence continue les uns des autres. Une interaction est « délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs ».[248]

Généralement, *C. Kerbrat-Orecchioni* distingue cinq principaux « rangs » emboîtés, de bas en haut: acte de langage, intervention, échange (la plus petite unité construite par au moins deux participants), séquence (en un sens différent de celui utilisé en CA), et interaction. Les frontières des échanges ne coïncident qu'exceptionnellement avec les frontières des tours, dans la mesure surtout où un même tour peut comporter plusieurs interventions, soit successives, soit amalgamées du fait de l'existence des actes de langage indirects.

7. 1. L'acte de langage

Il est évident pour *C. Kerbrat-Orecchioni* que l'ADI ne peut pas se passer de la notion d'acte de langage.[249] La CA récupère une théorie implicite des actes de langage, recourant massivement aux notions de « question », « requête », « salutation », « offre », etc., le plus souvent sans les définir, c'est-à-dire en en faisant un usage « pré-théorique ».

C. Kerbrat-Orecchioni résume la façon d'identifier les paires adjacentes. Il y a des normes (ou des règles) qui sous-tendent les enchaînements d'énoncés, et qu'on peut décrire avec la théorie des *speech acts.* Cette théorie a en effet montré qu'à certains types d'énoncés (définis sur des critères lexico-syntaxico-prosodiques) correspondaient « normativement » certaines valeurs pragmatiques dont découlaient leurs propriétés séquentielles. *La séquentialité découle de la valeur des énoncés et non l'inverse.*

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, les analyses effectuées dans le cadre de la CA enrichissent considérablement la théorie au sujet d'un fonctionnent réel des actes de langage en contexte interactif; ceci a surtout permis de mettre en évidence le fait que les énoncés possédaient, outre leur valeur illocutoire, une valeur conversationnelle liée à l'enchaînement séquentiel: fonction initiative, réactive ou « évaluative » au sein de l'échange; rôle d'ouvreur (qui peut être rempli par des actes divers: salutation, question sur la santé, commentaire de site) ou de clôtureur (salutation, vœu, « projet ») au sein de l'interaction; fonction de bornage ou de préface, etc.

[248]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.214.
[249]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.62.

Dans la perspective descriptive, *C. Kerbrat-Orecchioni* distingue les trois grands niveaux suivants, constitués d'unités que l'on peut dire respectivement « pratiques », « fonctionnelles » et « relationnelles »:[250]

(1) Niveau de la gestion locale de l'alternance des tours (la « machinerie de la conversation »).

(2) Niveau de la cohérence syntaxico-sémantico-pragmatique du dialogue et de son organisation aussi bien « micro » que « macro ». De ce niveau relèvent ces unités pragmatiques que sont les actes de langage, les interventions et les échanges, mais aussi ces unités syntaxiques que sont les phrases, ou plutôt les « clauses » (plus pertinentes à l'oral) – aussi et même d'abord, car les interventions dépendent directement des clauses (et non des tours dans lesquels elles sont simplement « logées »), comme il apparaît clairement en cas de « coénonciation ». En cas d'intervention constituée de plusieurs actes de langage, c'est en principe de l'acte directeur que dépendent ces valeurs (mais les actes subordonnés jouent un rôle important au niveau relationnel).

(3) Niveau de la relation interpersonnelle (gestion de divers types de « relationèmes », contraintes rituelles, *face-work).*

Tout énoncé peut être envisagé à ces différents niveaux. Par exemple, un énoncé tel que « Je peux vous demander quelque chose ? » est tout à la fois un marqueur de dérivation illocutoire (confirmant la valeur de requête indirecte de la question), et un adoucisseur de cette « menace » que constitue toute requête.

C. Kerbrat-Orecchioni définit l'*acte de langage* (ou « acte de parole », appelé « action » par des adeptes de la CA) comme l'unité minimale de la grammaire conversationnelle et l'unité la plus familière aux linguistes.[251]

Il existe les AL (actes de langage ou actions langagières) et les ANL (actes ou actions réalisés par des moyens non verbaux). La gestualité dite « communicative », ou les « gestes praxiques » sont, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, par excellence des « actes » comparables aux actes de langage.[252]

En admettant qu'*un acte se définit par son aptitude à opérer une transformation de l'environnement*, ce ne sont pas les mêmes types de transformations qu'effectuent les AL et ANL, affirme *C. Kerbrat-Orecchioni*. Si les actes non langagiers peuvent opérer une

[250]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.p.65-66.
[251]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales…*, op. cité, p.229.
[252]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.67.

transformation *matérielle* du monde environnant, les AL ont les possibilités transformatrices plus réduites: la *production d'un énoncé peut modifier l'état cognitif et les dispositifs mentales du destinataire* (dans le cas par exemple des assertions, jugements, etc.), *ainsi que ses dispositions affectives* (compliments, critiques, injures…) *et l'état de la relation interpersonnelle* (ordre, confidence…). Elle crée aussi certaines « obligations conversationnelles », c'est-à-dire des contraintes sur l'enchaînement, contraintes exercées sur le destinataire mais aussi sur le locuteur lui-même, qui « s'engage » par son dire. Le pouvoir d'action des énoncés est fortement contraint par les conditions et les modalités bien particulières dans lesquelles il s'exerce. Une insulte blesse indirectement, *via* le sens que véhicule l'énoncé. Dans le cas des AL, l'action sur le monde est indirecte, puisque le faire est médiatisé par un faire savoir. *L'action d'un énoncé est dépendante d'un tiers,* le destinataire, et entièrement tributaire de sa bonne volonté communicative. Entre le dire et le faire viennent donc s'interposer deux instances: le sens et l'autre.

C'est en contexte seulement que les ANL se sémiotisent, remarque *C. Kerbrat-Orecchioni*. L'action de fermer la porte n'est « intelligible » qu'en contexte, alors que l'énoncé « Ferme la porte » possède un sens hors contexte – et c'est précisément ce qui peut paraître gênant dans cette inflation actuelle du terme d'« action ». Il semble ainsi préférable de parler d'« acte de langage » plutôt que d'« action ».

Dans les conversations constituées essentiellement de matériel langagier, les principaux ANL impliqués sont de nature mimo-gestuelle (encore qu'une conversation puisse faire intervenir occasionnellement des gestes instrumentaux comme allumer une cigarette, ouvrir la fenêtre ou verser à boire).

On assiste alors, d'après C. Kerbrat-Orecchioni, à un double mouvement de sémiotisation des ANL et de pragmatisation des AL.

7. 2. Actes, activités, événements communicatifs. Les contextes externe et interne

L'emploi du mot « action » ne semble pas être, estime *C. Kerbrat-Orecchioni*, un terme très réussi appliqué aux seuls énoncés langagiers. S'agissant d'unités plus vastes et plus complexes, il paraît en revanche plus approprié la notion d'« activité ».

Si elle se limite à un énoncé, *C. Kerbrat-Orecchioni* parle d'acte de langage. Si elle s'étend sur une séquence plus ou moins longue, elle propose d'employer plutôt le terme d'« activité ».

En contexte interactif, cette activité est menée conjointement par les deux parties en présence, qui occupent les rôles dissymétriques de « confieur » et de « confident ». Si elle coexiste à l'interaction, on parlera, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, d'« événement » communicatif.

Les discours attestés, à l'écrit et plus encore à l'oral, sont généralement génériquement impurs (le métissage générique est la règle), constate *C. Kerbrat-Orecchioni*. On peut toujours définir dans l'abstrait certaines catégories idéales ou *prototypiques*, mais les réalisations de ces unités théoriques vont présenter tous les degrés de conformité/éloignement par rapport aux prototypes ainsi définis.

Les événements de communication sont définis d'abord sur la base de critères « externes », c'est-à-dire contextuels (nature et destination du site, nature du format participatif, nature du canal, but de l'interaction, degré de formalité de planification de l'échange, degré d'interactivité, etc.). Il s'agit notamment, des « entretiens », des « réunions », des « interactions de service » ou des « interactions de travail ».

Les types d'activités se définissent au contraire par des critères « internes »: une argumentation, un récit ou des salutations sont reconnaissables comme tels indépendamment des événements dans lesquels ils s'inscrivent.

C. Kerbrat-Orecchioni rappelle que par « contexte » on entend d'abord le cadre extérieur à l'interaction proprement dite (voir, entre autres, le modèle SPEAKING de *Hymes*, par exemple), mais aussi le contexte « séquentiel » ou « intra-interactionnel », qu'en linguistique textuelle on appelle généralement « cotexte ». Les deux contextes peuvent être envisagés au niveau micro ou macro: cotexte étroit ou large pour le niveau « interne »; et pour le contexte externe, cela va de la *situation*, c'est-à-dire de l'environnement immédiat, à la société dans son entier, en passant par le niveau de portée intermédiaire qu'est le contexte institutionnel. *Le contexte façonne le discours et le discours façonne le contexte en retour*. Le contexte a donc un caractère dynamique.

Pour *Gumperz*,[253] l'analyste « a toujours besoin d'une analyse préliminaire du contexte », et doit récolter le plus d'information possible sur le site étudié. La signification interactionnelle d'un comportement quelconque se situe toujours *à l'interface* des données externes et internes.

C. Kerbrat-Orecchioni postule que la description a toujours intérêt à partir d'une spécification la plus fine possible des éléments pertinents du contexte (le « cadrage » de l'interaction, ou

[253]EERDMANS S. L., PREVIGANO C. L. & THIBAULT P. J. (eds.), *Language and Interaction. Discussions with John Gumperz*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2002, p.22.

son *schéma:* nature du site, rôles en présence, but de l'échange, etc.) auxquels les participants eux-mêmes ont accès. Il s'agit ensuite de voir comment ils sont éventuellement « négociés » entre les interactants au cours du déroulement de l'interaction. En se privant des informations contextuelles pertinentes, l'analyste risque bien de se rendre impuissant à analyser correctement ce qui se passe.

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, ce qui vient d'être dit sur la préexistence du contexte vaut à l'identique pour la langue et l'ensemble des règles, régularités, conventions et normes qui sous-tendent la production et l'interprétation du discours.

8. 0. La question d'interprétation

Lorsque l'on travaille sur le discours-en-interaction, explique *C. Kerbrat-Orecchioni*, l'objectif est de saisir comment les locuteurs se comprennent mutuellement. Il s'agit toujours, pour les participants à la conversation comme pour les analystes de la conversation, de *construire* à propos d'un segment donné *une hypothèse interprétative*, qui pour les participants va en principe servir de base à l'enchaînement. En réalité, l'enchaînement manifeste l'interprétation que le second locuteur *prétend* avoir effectué du tour précédent. *Le sens d'un énoncé n'est pas assimilable au sens qui sert de base à l'enchaînement*, précise *C. Kerbrat-Orecchioni.* L'analyste a le droit de prendre en compte des significations qui ne sont pas ouvertement traitées dans l'interaction.

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, l'interprétation des discours dialogaux est encore plus complexe que celle des discours monologuaux, puisqu'elle consiste à reconstituer tour après tour, à partir de ce que l'analyste suppose être leurs compétences communicatives respectives, les interprétations à la fois possibles et affichées par les différents participants. L'analyste de conversations doit effectuer des hypothèses sur les hypothèses interprétatives effectuées par ceux qui se trouvent engagés dans ce processus dynamique qu'est la construction collective de l'interaction. Plus le nombre des participants est grand et le cadre participatif complexe, plus sera difficile la tâche de l'analyste. Elle doit être conçue comme une sorte d'idéal descriptif, vers lequel on tend sans espérer pouvoir jamais l'atteindre. Par rapport aux participants, l'analyste est à la fois handicapé (à moins qu'il ait participé lui-même à l'échange) et avantagé dans la mesure où il peut repasser l'enregistrement à loisir, et y découvrir sans cesse de nouveaux détails pertinents.

C. Kerbrat-Orecchioni remarque que l'analyse doit se faire du point de vue des participants et dans leurs propres termes.

Elle ajoute que les catégories que l'on manipule en analyse de discours ne sont jamais des catégories « naturelles », mais construites dans le cadre d'une théorie, parfois de toutes pièces, parfois à partir des catégories de la langue ordinaire. Les définitions sont nécessaires, et d'autant plus que l'emploi technique du terme est plus éloigné de son usage ordinaire (comme on l'a vu pour la notion d'*action*). Des catégories dégagées une fois à partir d'un corpus suffisant de données, sont incorporées à la théorie, au prix d'un incessant travail d'affinement et d'enrichissement.

L'interprétation du point de vue des participants doit être, selon C. Kerbrat-Orecchioni, une reconstitution (toujours plus ou moins aléatoire) des interprétations effectuées par tous les participants à l'interaction, qui se formule explicitement dans un métalangage adapté.

Cette spécialiste d'analyse du discours sous-entend sous le sens d'un énoncé « quelque chose » qui s'y trouve plus ou moins profondément caché, et que l'on découvre en mobilisant diverses ressources interprétatives dont on dispose: savoirs sur les systèmes linguistiques et plus largement sémiotiques à partir desquels est constitué le « texte » de l'interaction; savoirs extralinguistiques concernant le contexte étroit et large, des « scénarios » culturels », qui permettent par exemple de reconstituer la cohérence de l'enchaînement; connaissance des maximes conversationnelles (*Grice*) et des principes de politesse (*Leech, Brown & Levinson*), etc.[254] Ce qui vaut pour l'interprétation des actes de langage vaut également pour celle des échanges, dont la reconstitution mobilise des considérations concernant le contenu des tours tout autant que leur séquentialité. En l'absence de certaines informations contextuelles pertinentes, l'analyste exploite les traces du contexte qui se trouvent souvent nombreuses (*indices de contextualisation*).

Or, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, la tâche de l'analyste consiste d'abord à reconstituer le *processus* de co-construction du discours (à la fois dans ses mécanismes de production et d'interprétation): il s'agit de décrire « ce qui se passe » au fil de l'interaction envisagée en temps réel. Comme le rappelle *Traverso,* l'objet auquel l'analyste a affaire, c'est le *produit* de ce travail de co-construction, c'est-à-dire un objet fini: il peut remonter et descendre de part et d'autre de chaque instant, et sa compréhension des phénomènes interactionnels est le résultat de ces va-et-vient. Si les participants ont à accomplir des *activités* dont l'analyste doit rendre compte (s'emparer du tour ou l'abandonner, construire une question ou une réponse, mener

[254]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.85.

un récit ou une argumentation), celui-ci doit aussi décrire des unités plus ou moins stabilisées, et composant une sorte de *texte* dont il lui revient de reconstituer de façon globale la cohérence et la signification. L'analyste a enfin des obligations vis-à-vis du *système* interactionnel: en dernière instance, sa tâche consiste à enrichir l'inventaire des règles sous-jacentes à la production/interprétation du discours-en-interaction, ou du moins du type particulier de discours auquel il s'intéresse. Ces trois niveaux d'intervention coexistent toujours.

L'observation du fonctionnement du discours-en-interaction contraint les linguistes à admettre, avec *Blanche-Benveniste*, l'*hétérogénéité* et l'*instabilité* foncières de la langue, et plus généralement de l'ensemble des « ressources » qui permettent l'exercice de la parole.

Dans un contexte donné, à partir de représentations et d'attentes préalables, des sujets vont échanger du discours, et changer en échangeant.

Ces mécanismes d'ajustements, qui permettent aux improvisations collectives que sont les conversations (et autres formes de discours-en-interaction) de se dérouler sans trop de heurts, sont désignés par *C. Kerbrat-Orecchioni* sous l'appellation générique de « négociations (conversationnelles) ».[255]

9. 0. La notion de négociation en analyse du discours-en-interaction

Pour que les participants à l'interaction puissent parvenir à construire ensemble cette sorte particulière de texte qu'est une conversation, encore faut-il que s'établissent entre eux un certain nombre d'accords sur les règles du jeu de langage dans lequel ils se trouvent conjointement engagés. Le plus souvent, ces accords s'établissent spontanément. Mais lorsque des désaccords sur tel ou tel aspect du fonctionnement de l'échange surgissent soudainement et si les participants désirent que l'interaction se poursuive sur un mode relativement harmonieux, ils devront recourir à un certain nombre de procédures visant à résorber le désaccord: ce sont ces mécanismes d'ajustement des comportements mutuels que *C. Kerbrat-Orecchioni* appelle « négociations conversationnelles ».[256]

Toute négociation présuppose un groupe d'au moins deux négociateurs, comprenant d'abord les personnes directement impliquées dans le désaccord, mais qui peuvent aussi être assistées

[255]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.92.
[256]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.94.

(voire remplacées) dans leur tâche par un ou plusieurs tiers extérieur(s) au débat, appelés « médiateurs » dont la fonction est de résoudre toutes sortes de conflits.

C. Kerbrat-Orecchioni considère que pour qu'il y ait négociation il faut d'une part, qu'il y ait désaccord initial; et d'autre part, que les sujets manifestent un certain désir (réel ou feint) de restaurer l'accord. La négociation est exclue, lorsque l'accord est rétabli immédiatement, comme dans le cas de l'« ajustement ».

Les « négociations conversationnelles » peuvent aussi concerner, selon *C. Kerbrat-Orecchioni, les ingrédients qui composent la matière même de la conversation*: le « script » général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de la clôture. La longueur de la séquence négociative peut varier considérablement et elle peut surgir à tout moment du déroulement de l'échange, mais c'est dans la phase initiale que la densité des mécanismes d'ajustement est la plus forte. Les identités des participants et leur relation mutuelle sont elles-mêmes l'objet de remaniements permanents au cours du déroulement de l'interaction. *Les négociations se disséminent* donc *tout au long de la trame conversationnelle, jusqu'à la clôture de l'interaction*.

Les négociations conversationnelles se déroulent le plus souvent sur un mode *implicite,* ne recourant qu'exceptionnellement à ces « grands moyens » que sont les énoncés métacommunicatifs, qui manifestent et même « exhibent » le désaccord. La stratégie implicite consiste à interrompre le locuteur (ce qui crée généralement un chevauchement de parole), et à répéter le segment couvert en haussant le ton jusqu'à ce que le terrain soit enfin dégagé.

C. Kerbrat-Orecchioni estime que la négociation peut aboutir à sa réussite: par *compromis* (les deux participants se rapprochent mutuellement pour s'accorder sur un « terrain d'entente ») ou par *ralliement spontané* (l'un des deux participants accepte de son plein gré de s'aligner sur la position de l'autre; il « s'écrase » et « tombe d'accord » avec son partenaire: l'un des deux négociateurs se trouve placé en « position basse » par rapport à son partenaire).

C. Kerbrat-Orecchioni appelle « négociation conversationnelle » tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange.[257]

[257]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.103.

Toute conversation est, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, une succession de « mini-incidents de parcours » aussitôt neutralisés, et c'est seulement au prix d'un incessant travail de *bricolage interactif* que les interactants parviennent à construire ensemble un « texte » à peu près cohérent. Les mécanismes négociatifs peuvent concerner aussi bien les aspects *organisationnels* de l'interaction (tours de parole, ouverture et clôture, structuration des échanges), que ce qui relève de son *contenu* (thèmes traités, signes manipulés, interprétations effectuées, opinions avancées), ou du niveau de la *relation interpersonnelle*.

9. 1. Des aspects organisationnels

Dans certaines situations les interlocuteurs ont avant toute chose à négocier la langue dans laquelle ils vont le plus commodément communiquer. C'est ainsi le cas en « situation de contact » (les interlocuteurs ne partagent pas la même langue maternelle), ou dans les communautés bilingues ou plurilingues, qui constituent, d'après *Auer*, environ la moitié de la population de la planète.[258]

Dans de telles situations, affirme *C. Kerbrat-Orecchioni*, plusieurs solutions s'offrent aux locuteurs pour communiquer: ils peuvent garder chacun sa langue de prédilection, ou adopter un système commun qu'ils conserveront tout au long de l'échange (langue de l'un d'entre eux, le locuteur natif se voyant favorisé dans l'interaction par rapport au locuteur non natif); ils peuvent aussi pratiquer l'alternance codique (*code switching*). A travers la langue retenue, c'est toujours l'identité des interlocuteurs qui se joue, ainsi que leur « rapport de places ». La négociation concerne plutôt les détails du déroulement de l'interaction. Tout événement communicatif a lieu dans un cadre participatif particulier, dont certains éléments sont stables quand d'autres varient au cours de l'interaction. En ce qui concerne le format de réception, la ratification et l'adressage sont en permanence négociés entre les participants, par des procédés aussi bien verbaux que non verbaux. Plus le nombre des participants est grand, et plus le risque des malentendus s'accroît, qui nécessite l'intervention d'une négociation, explicite (« C'est à moi que tu parles ? », « C'est à vous, s'il vous plaît, que ce discours s'adresse »), ou implicite, par le jeu surtout des regards et autres manifestations mimiques. Le phénomène d'alternance des tours de parole est un phénomène local par excellence – les tours sont négociés au coup par coup par les interlocuteurs dès lors que leurs prétentions à cet égard entrent en conflit. Ces négociations peuvent être fort diverses quant à leur durée ainsi que les

[258]AUER P., *Bilingual Conversation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1984.

modalités de leur gestion - plus ou moins violente ou courtoise -, et se réaliser par des moyens implicites (hausser la voix, répéter patiemment le segment couvert) ou explicites (recours à une formule métacommunicative: « attends », « une seconde s'il te plaît », « à toi je t'écoute », etc.).

C. Kerbrat-Orecchioni est persuadée que le fonctionnement des interruptions ne peut pas être analysé indépendamment de la prise en compte des autres niveaux, comme le contenu des énoncés et le statut des énonciateurs.

Toute interaction est encadrée par des séquences liminaires chargées d'assumer son *ouverture* et sa *clôture*. Impliquant un changement d'état, ces épisodes interactionnels sont particulièrement délicats pour les interlocuteurs. La langue met à notre disposition des ressources spécifiques appropriées à la gestion de ces activités conversationnelles.

D'une manière générale, toute séquence d'*ouverture* a pour fonction, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, de mettre en place les conditions de possibilité de l'échange, conditions aussi bien physiques (il faut que le canal soit ouvert et qu'aucun obstacle ne s'interpose, que les interlocuteurs se trouvent placés à la « bonne distance », et installés aussi commodément que possible compte tenu des contraintes du site), que psychologiques (condition de « validation interlocutoire »: les participants à l'échange doivent être d'accord pour que celui-ci ait lieu, et s'admettre mutuellement comme « interlocuteurs valables »).

9. 1. 1. Organisation « macro », « méso » et « micro »

Une fois que l'échange s'est engagé, il doit se dérouler selon un certain scénario, ou « script », en relation avec les « rôles » qu'il implique (à chaque rôle correspond un certain nombre de tâches). A chaque « genre » (type d'activité ou d'événement communicatif) correspond un script, qui peut être plus ou moins précis ou contraignant selon les cas.

Toute interaction se présente d'abord, nous fait part *C. Kerbrat-Orecchioni*, comme une succession de tours. Mais à un niveau plus abstrait, elle est constituée d'unités emboîtées les unes dans les autres, de la plus grande (l'ensemble de l'interaction) à la plus petite (l'acte de langage), en passant par ces rangs intermédiaires que sont les « séquences », les « échanges » et les « interventions ». Ce modèle à cinq rangs lui semble le plus approprié pour décrire l'organisation des interactions envisagée *en général.*

Pour montrer un cas particulier, *C. Kerbrat-Orecchioni* se réfère aux analyses des interactions en classes de langue effectuées par *R. Bouchard*:[259] après avoir rappelé qu'un cours est en principe « pré-organisé » (c'est-à-dire planifié par l'enseignant), mais qu'il ne l'est que partiellement (certains moments sont laissés en blanc, et d'autre part cette organisation préalable est soumise à des aléas susceptibles d'en modifier le déroulement prévu), il montre la nécessité de distinguer entre le niveau supérieur du cours et le niveau inférieur des échanges et des interventions, quatre rangs intermédiaires d'unités caractérisées par des propriétés spécifiques, à savoir les « activités », les « phases », les « épisodes » et les « étapes » (certaines de ces unités pouvant être discontinues ou « bissées »).[260] A tous ces niveaux l'*organisation a priori* doit être distinguée de la *gestion à chaud*, la construction de ces différentes unités admettant la possibilité de négociations, mais à des degrés divers selon leur niveau de souplesse (les plus souples étant les « étapes », qui peuvent même être initiées par l'apprenant).

Les négociations peuvent également affecter, précise *C. Kerbrat-Orecchioni*, ces unités de rang inférieur que sont les échanges et leurs constituants. Traditionnellement défini comme « la plus petite unité dialogale », l'échange est pour l'ADI l'unité-vedette, car c'est avec l'« échange » (au sens technique) que commence l'échange (comme activité dialogale). Comme on l'a vu, un échange se compose normalement de deux interventions au moins, dont la première est dite « initiative » et la seconde « réactive ». Une intervention s'organise autour d'un acte « directeur » (qui lui donne sa valeur pragmatique globale, et qui doit normalement servir de base à l'enchaînement); cet acte directeur peut éventuellement être accompagné d'un ou plusieurs actes « subordonnés ».

9. 2. Les négociations au niveau du contenu

Dans une situation communicative donnée, certains thèmes sont appropriés, d'autres ne le sont pas - pour différentes raisons: les contraintes du script, les règles de l'étiquette, ou le principe de délicatesse. On ne parle jamais de « n'importe quoi » ni non plus « n'importe comment ».

[259]BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement « oralographique »… », op. cité, p.p. 64-74. Voir ci-dessous pour plus de détails.

Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, le processus discursif de la verbalisation comporte deux aspects:[261] la mise en mots (qui consiste à faire entrer, parfois au forcing, des contenus cognitifs particuliers dans les moules lexicaux qu'offre la langue; ce travail dont les traces sont des auto-corrections et retouches est une activité essentiellement solitaire, même si elle peut être « assistée », grâce à la collaboration de l'interlocuteur); la gestion des désaccords sur l'emploi des mots (ou « négociation sur les signes »; c'est une activité fondamentalement interactive). Les différentes formes de négociations sur les signes sont fréquentes dans tous les types d'interactions. Elles s'observent évidemment plus massivement encore dans les échanges impliquant à un titre ou à un autre un processus d'apprentissage de la langue (dialogue entre adulte et enfant, locuteur natif et non natif, expert et profane, etc.). Cette fréquence tient à deux raisons principales: *la disparité des compétences* et *l'importance des enjeux dénominatifs*.

Dicter sa loi, c'est imposer son vocabulaire. Mais aussi: imposer son vocabulaire à autrui, c'est d'une certaine manière « en avoir raison », estime *C. Kerbrat-Orecchioni*. C'est seulement dans le mouvement du dialogue que le sens des mots devient ce qu'il est. L'interaction se laisse en partie définir comme un lieu de co-production du sens des mots. Lorsqu'on parle de « négociation d'un acte de langage », par exemple d'une offre, l'expression peut renvoyer à deux phénomènes différents, correspondant à deux étapes séquentielles successives: en amont, négociation de la valeur illocutoire de l'énoncé (est-ce bien une offre ?), et en aval, négociation de la réaction, fréquente dans un tel cas.

Le malentendu est un problème d'*interprétation*, affirme *C. Kerbrat-Orecchioni*, c'est-à-dire que dans « mal-entendu » il faut prendre « entendre » au sens ancien de « comprendre ». Tous les types de négociables, dans la mesure où ils impliquent un processus interprétatif, peuvent prêter à malentendu: le moment de la prise de tour ou de la fin de la rencontre, la conception du script, la nature ou l'identité du destinataire. Les malentendus concernent par excellence l'interprétation d'un énoncé ou d'un segment d'énoncé. Plus précisément, le malentendu consiste, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, en une *divergence d'interprétation* entre les deux interlocuteurs A et B (pour en rester au cas le plus simple d'un échange dyadique). Le malentendu est constitutivement un phénomène *interactif.*

Il y a, durant un certain temps, *inconscience du désaccord* de la part de l'une des parties au moins, et la négociation du malentendu impliquera donc avant toute chose la prise de conscience de cette divergence interprétative.

[261]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.131.

C. Kerbrat-Orecchioni remarque que l'élément linguistique à la *source* du malentendu peut être de nature diverse: celui-ci peut reposer sur le découpage de la chaîne signifiante (« un des avantages de cette solution » *vs* « un désavantage de cette solution »), sur un fait de polysémie/homonymie lexicale ou syntaxique, sur un phénomène de dialogisme, sur le « ton » de l'énoncé, ou sur l'identification d'un acte de langage. La divergence interprétative peut ainsi être imputable au système de la langue, comme aux interlocuteurs (défaut de clarté dans la formulation de l'énoncé, ou en ce qui concerne le récepteur, défaut d'attention, déficit linguistique et/ou culturel (c'est en particulier le cas dans les contextes de communication exolingue ou interculturelle)). Les formes que peut prendre le malentendu varient avec le contexte et le type d'interaction où il survient.

Le traitement du malentendu va évidemment dépendre de ces différents facteurs.

C. Kerbrat-Orecchioni observe que d'une manière générale, les malentendus qui portent sur le sens dénotatif imposent plus une résolution immédiate que ceux qui portent sur le sens connotatif, lesquels sont en apparence moins « graves ». Certains malentendus peuvent même ne pas être perçus (sauf éventuellement par l'analyste) ou être perçus par l'un et/ou l'autre des participants, mais non traités, pour différentes raisons (parce qu'il est trop tard, parce que cela risquerait de mettre en péril sa face ou celle d'autrui, ou tout simplement parce que les interlocuteurs estiment que « cela ne vaut pas le coup »). Le traitement du malentendu peut intervenir après coup (après un laps de temps plus ou moins long). Mais comme le remarque *Schegloff*, plus le traitement est différé, et moins la tâche est aisée.

C. Kerbrat-Orecchioni constate que la durée du processus du traitement du malentendu (la longueur de la séquence concernée) peut avoir une extension variable. Elle peut comporter deux tours de parole au moins. Cet « arrêt sur sens » interrompt provisoirement et donc ralentit le cours normal des activités conversationnelles. Le plus souvent, on se contente de discrets ajustements, on s'accommode d'un consensus approximatif.

9. 3. La négociation des identités et des relations

Tout au long de l'échange, chaque participant va produire un certain nombre d'indices de son identité, lesquels vont être captés et décryptés par les autres participants, grâce aux détecteurs dont ils sont à cet effet pourvus.

C. Kerbrat-Orecchioni remarque que l'identité investie dans l'interaction peut être plus ou moins riche ou pauvre selon la nature de la situation communicative. L'accès des participants

à leur identité mutuelle pertinente repose sur un certain nombre de savoirs préalables (concernant à la fois leurs partenaires et le type d'interaction engagée), mais aussi sur le décryptage de certains marqueurs ou indices identitaires de nature verbale, paraverbale ou non verbale. Au cours du déroulement d'une interaction, les représentations identitaires des participants ne cessent d'évoluer et de se réajuster. L'identité de chacun est une « construction interactive »: on se compose une identité en composant avec autrui.

Au cours du déroulement de l'interaction, en même temps que se construisent les identités mutuelles, s'instaure entre les interactants un certain type de relation – de distance ou de familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de conflit ou de connivence, les différentes facettes que comporte la dimension relationnelle pouvant être ramenées à deux axes principaux: l'axe « horizontal » et l'axe « vertical », selon *C. Kerbrat-Orecchioni*. Dans la terminologie anglo-saxonne on parle de facteur D, pour *Distance,* et P, pour *Power*. Dans les deux cas, la relation qui s'établit entre les interactants dépend à la fois de facteurs « externes » (leurs caractéristiques propres – âge, sexe, statut…, leur degré de connaissance mutuelle, leurs liens socio-affectifs, leur rôle interactionnel, la nature de la situation communicative, etc.) et de facteurs « internes » (le comportement adopté tout au long du déroulement de l'interaction).

En général, la négociation de la relation se fait par des moyens plus subtils et moins ouvertement polémiques. *C. Kerbrat-Orecchioni* évoque de nombreux procédés assez variés qui permettent au locuteur d'exprimer la distance plus ou moins grande (éloignement, familiarité, intimité).[262]

En français, c'est d'abord sur ce puissant *relationème* qu'est le pronom d'adresse que repose la construction de la relation horizontale. La règle veut qu'au cours du déroulement d'une conversation s'observe un mouvement de rapprochement entre les interactants. Tout comme la relation horizontale, la relation verticale (de « hiérarchie », « pouvoir », « dominance » ou « domination ») dépend à la fois des données externes, et de la manipulation de certaines unités conversationnelles qui se contentent parfois de confirmer les déterminations contextuelles, mais peuvent aussi les remodeler ou inverser.

Du point de vue des données externes, *C. Kerbrat-Orecchioni* distingue:[263]

(1) les interactions *symétriques* (comme les conversations, où tous les participants jouissent des mêmes droits et ont les mêmes obligations) *vs* les interactions que l'on peut dire à la fois

[262]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction*, op. cité, p.p.157-186.
[263]Idem, p.p.170-171.

dissymétriques et *complémentaires,* dans la mesure où elles engagent des rôles différents mais dont l'un est inconcevable sans l'autre et réciproquement;

(2) parmi les interactions complémentaires: celles qui sont *hiérarchiques* (ou « inégales ») comme les interactions adulte-enfant, professeur-élève, patron-employer *vs* celles qui sont *non hiérarchiques,* n'impliquant pas intrinsèquement de relation de dominance claire entre les participants (p. ex., les interactions interviewieur-interviewé).

Au cours de l'échange lui-même, certaines relations de domination peuvent se constituer dans les interactions en principe non hiérarchiques, et dans les interactions hiérarchiques, le rapport de place peut être plus ou moins gravement subverti; cela grâce au jeu des « relationèmes verticaux » que *C. Kerbrat-Orecchioni* définit comme *taxèmes*. Parmi les taxèmes verbaux, elle mentionne, par exemple, les formes de l'adresse, la quantité de parole et le fonctionnement des tours (interruptions, intrusions), la distribution des « initiatives » (ouverture et clôture de l'interaction, et des échanges qui la composent), ainsi que les actes de langage produits de part et d'autre, qui jouent à ce niveau un rôle décisif. Se mettra ainsi en « position haute » celui qui parviendra à imposer à l'interaction sa langue, son script, sa durée, ses thèmes, ou son vocabulaire; à l'emporter dans les luttes pour la prise de parole, les « batailles pour la dénomination », ou les négociations d'opinion.

C. Kerbrat-Orecchioni conclut ainsi que le discours-en-interaction est bien régi par des règles, et par des règles floues. Les négociations sont massivement représentées dans les interactions verbales en tous genres. Leur mécanisme général est partout identique, même si certains types de négociations sont privilégiés par tel ou tel type d'interaction. Par exemple, pour les interactions en classe, il s'agit des négociations sur les signes et les contenus de savoir, mais aussi sur les tours de parole, les initiatives et les opinions, négociations qui toutes débouchent elles aussi sur celle de la relation hiérarchique.

Pour qu'il y ait négociation à proprement parler, précise *C. Kerbrat-Orecchioni,* encore faut-il que se trouvent en présence deux négociateurs (ou plus).

Considérer le discours-en-interaction comme le produit d'incessantes négociations entre les interactants, c'est admettre d'une part, *l'existence de règles conversationnelles* qui préexistent à l'interaction dans la mesure où elles sont intériorisées par les interactants; et d'autre part, *le caractère « plastique » de ces règles,* qu'il s'agisse de ce qu'il est convenu d'appeler la « langue », ou des règles plus spécifiquement conversationnelles.

C. Kerbrat-Orecchioni qualifie *la négociabilité de phénomène graduel,* dépendant à la fois du type d'élément impliqué et du type d'événement communicatif engagé.

Si l'échec trop radical d'une négociation peut entraîner la mort de l'interaction, sa réussite trop parfaite peut aussi être fatale à la communication, car le consensus ne mène qu'au silence.

10. 0. Le rôle de la politesse dans le discours-en-interaction

C. Kerbrat-Orecchioni considère ***la politesse*** comme un phénomène fondamental, représentant *l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale.*[264] Si on admet que toute rencontre sociale est « risquée » pour les acteurs qui s'y trouvent engagés, on doit corrélativement admettre l'universelle nécessité de ces mécanismes compensatoires que sont les rituels de politesse. Les grammairiens et les linguistes s'intéressent, au mieux, à quelques items isolés, alors que la politesse organise en système une masse considérable de faits. Depuis une vingtaine d'années, l'étude des phénomènes de politesse constitue l'un des domaines de recherche les plus importants et productifs en pragmatique et sociolinguistique. La politesse a acquis le statut de concept scientifique et dispose de cadres théoriques efficaces.

Par rapport à ce qu'on entend ordinairement par politesse, *C. Kerbrat-Orecchioni* détermine son objet de recherche d'une manière à la fois plus étendue (comme ensemble des procédés du *face-work*) et plus restreinte, entre autres parce qu'on l'envisage exclusivement dans ses manifestations linguistiques, alors que la politesse est un phénomène transsémiotique, les manuels de savoir-vivre privilégiant justement les formes non langagières de la politesse, comme les manières de table, ou d'autres types de comportements rituels.

C. Kerbrat-Orecchioni définit la notion de *rituel* comme un comportement répétitif, stéréotypé, codifié. Il s'agit d'un caractère plus ou moins sacré de l'objet du rituel: c'est une « valeur-totem » dotée d'une forte charge symbolique. *Goffman* nous dit que la face est un objet sacré, auquel chacun voue un véritable culte, lequel doit s'exercer par un certain nombre de pratiques cérémonielles.[265]

Pour *C. Kerbrat-Orecchioni*, la politesse ne se limite pas aux formules figées, mais englobe toutes sortes de procédés (comme la formulation indirecte des actes de langage) et d'emplois

[264]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction*, op. cité, p.189.
[265]Idem, p.192.

(par exemple, de l'adjectif « petit » ou du conditionnel), dont l'ensemble compose le « système de la politesse » tel qu'il fonctionne en France, et qui ne semble pas fondamentalement différent de ce que l'on observe dans d'autres sociétés plus « ritualisées » comme la Corée et le Japon. Il s'agit notamment de l'existence, en langue française de tous ces « adoucisseurs » dont c'est pour certains la fonction principale (« s'il vous plaît », « merci », « excusez-moi », etc.), alors que pour d'autres il s'agit de valeurs plus occasionnelles (« petit »; un adverbe comme « déjà », dans l'énoncé « Comment vous appelez-vous *déjà ?* »). D'autre part, les exigences de la politesse exercent des pressions sur le système linguistique, qui en conserve nécessairement des traces. Par exemple, c'est bien la politesse qui invite à préférer *«Pierre et moi »* à *« Moi et Pierre »* (dans le syntagme nominal comme lorsqu'il s'agit de passer une porte, le « je » doit s'effacer devant l'autre), et « Je *voulais* vous demander quelque chose » à « Je *veux* vous demander quelque chose ».

C. Kerbrat-Orecchioni conclut que la politesse est un phénomène pertinent tant pour l'observation du fonctionnement du discours que pour la description du système de la langue, car c'est dans la langue que se trouvent engrangées ces diverses « ressources » permettant, en discours, l'exercice du « travail des faces ».

10. 1. Le ménagement des « faces »

Selon *Goffman* (1955)[266] la politesse s'identifie au *face-work* (« figuration »). A la base, se trouve l'idée que tout sujet est pourvu d'un *face-want*, c'est-à-dire du besoin de préserver son « territoire » et sa « face ». Le « territoire » peut être étendu au sens propre comme au sens métaphorique: territoire corporel, matériel, spatial, temporel, cognitif, etc. *Goffman* considère la « face » (celle que l'on peut « perdre » ou « garder ») en tant que « valeur sociale positive » qu'une personne revendique à travers ses comportements sociaux. Comme le territoire, elle comporte plusieurs « facettes ». Certaines cultures privilégient plutôt le territoire et d'autres plutôt la face. *Brown & Levinson ont rebaptisé «face négative » le territoire, et « face positive » la face.* Ces deux « faces » sont en relation de complémentarité, même si elles peuvent à l'occasion entrer en conflit. *Brown & Levinson* ont construit le concept intégrateur et basique de « FTA » (*Face Threatening Acts*, « acts menaçants pour les faces »). Les faces sont à la fois la cible de menaces permanentes, et l'objet d'un désir de préservation. Pour *Goffman,* un « travail de face » (*face-work*) désigne « tout ce qui entreprend une personne

[266]GOFFMAN E., « On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction », in *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, n°18, 1955, p.p.213-231.

pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) », car la perte de face est une défaite symbolique, qui risque de mettre à mal « l'ordre de l'interaction ».

C. Kerbrat-Orecchioni considère *la politesse comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces.* Elle consiste essentiellement à adoucir l'expression des FTAs, de les « polir ».

C. Kerbrat-Orecchioni a proposé d'introduire dans le modèle théorique un terme qui désignerait des actes valorisant pour les faces - *Face Flattering Act (FFAs).* Tout acte de langage peut donc être décrit comme un FTA ou un FFA.

L'acte est en réalité intrinsèquement « hybride », comme, par exemple, le compliment, dont *Brown & Levinson* considèrent surtout la valeur de FTA (le compliment est avant tout une manifestation d'envie: toute louange est forcément menaçante pour la face négative du complimenté), alors que c'est aussi et surtout un FFA pour la face positive du complimenté, ces deux composantes pouvant être hiérarchisées diversement selon les contextes (en général le FFA a plus de « poids » que le FTA mais les choses peuvent s'inverser).

D'habitude, si les FTAs sont adoucis, les FFAs ont au contraire tendance à être renforcés. Nous trouvons, par exemple, chez *C. Kerbrat-Orecchioni*: « (en dépit de certaines apparences) je ne te veux pas de mal ». Ou le cas contraire: « je te veux du bien ».[267]

Puisque les macro-actes correspondent à des « genres », *C. Kerbrat-Orecchioni* en déduit qu'on peut avoir des genres « impolis » (macro-FTAs: lettres d'injure, libelles et pamphlets), des genres « polis » (macro-FFAs: le compliment comme genre, le discours d'éloge ou de remerciement), ainsi que des genres « apolis » (macro-FNAs: recettes de cuisine, modes d'emploi, textes réglementaires, etc.). Un macro-FTA peut bien sûr comporter localement des FFAs et inversement.

Le système de politesse se ramène, selon *C. Kerbrat-Orecchioni,* à *un « archiprincipe » de ménagement ou de valorisation des faces (négative et positive) du ou des partenaire(s) d'interaction.* Les énoncés sont généralement interprétés de manière qu'ils se conforment au PP (« principe de politesse »). Pour *Goffman,* le *face-work* est « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne *(y compris elle-même)*».[268]

La politesse s'exerce avant tout envers autrui, c'est l'« altruisme au quotidien » On ne parle pas de « politesse envers soi-même », mais éventuellement du « respect envers soi-même »

[267]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.198.
[268]Idem, p.202.

(principe de « dignité »). L'auto-dénigrement peut basculer dans l'impolitesse, car il plonge autrui dans l'embarras, ce qui fait une atteinte indirecte sur les faces d'autrui. Dans certaines circonstances, on évite de parler en mal d'un tiers anonyme. La politesse est avant tout une affaire de communication en face à face.

Les FTAs deviennent polis dans la mesure où ils sont adoucis par quelque procédé, alors que les FFAs sont intrinsèquement polis, souligne *C. Kerbrat-Orecchioni*.

Brown & Levinson insistent sur le fait que l'exercice de la politesse dépend de divers facteurs contextuels, et principalement de la nature de la relation interpersonnelle envisagée dans ses deux principaux aspects, le facteur D(istance) et le facteur P(ower): d'une manière générale, le travail rituel serait d'autant plus important que s'accroît la distance « horizontale » et « verticale » entre les partenaires de l'interaction. L'effet-de-politesse (ou d'impolitesse) produit par un énoncé est la résultante de son contenu sémantico-pragmatique, de sa formulation (plus ou moins « policée »), de son « ton » (notion aussi importante que difficile à définir), de son accompagnement mimo-gestuel, et de divers paramètres contextuels, au premier rang desquels il y a la nature du canal. *C. Kerbrat-Orecchioni* y réserve, entre autres, de l'importance *au contexte, situationnel et culturel.*

Ensuite, *C. Kerbrat-Orecchioni* passe en revue *les adoucisseurs rituels* qui peuvent se réaliser par des moyens verbaux, non verbaux (sourire, inclinaison latérale de la tête) et paraverbaux (le fameux « ton », dont tout le monde reconnaît le rôle décisif en la matière).[269] La panoplie des *adoucisseurs verbaux* (lexicaux et morphosyntaxiques) est extrêmement riche en français. Certains sont « passe-partout », d'autres s'appliquent de préférence à un type particulier d'actes de langage. On peut d'autre part distinguer les procédés substitutifs (remplacement de l'expression « menaçante » par un équivalent qui l'est moins), et les procédés accompagnateurs (qui mettent comme un bémol à l'énoncé menaçant). Selon les situations (et selon les langues et les cultures), telles ou telles catégories seront privilégiées.

A l'inverse des adoucisseurs, remarque *C. Kerbrat-Orecchioni*, *les intensifieurs* ont pour fonction de renforcer l'acte de langage.

Elle montre ainsi sur des exemples concrets que lors des analyses, il ne s'agit pas de prendre en compte seulement la réalisation proprement dite de l'acte de langage, mais aussi l'ensemble du matériel dont l'énoncé est fait.

[269]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.p.210-216.

10. 2. Une nécessité sociale absolue de la politesse

La formulation polie est généralement *préférée.* La notion de *préférence* renvoie à une idée de « norme » et de système d'attentes. Le champ d'application de la notion s'est restreint à la question de l'« organisation préférentielle des échanges » (ou des paires adjacentes dans la terminologie de la CA). Selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, la préférence relève d'une sorte de psychologie collective, inscrite dans le système linguistique. *L'enchaînement préféré est assimilable à l'enchaînement qui donne la meilleure satisfaction au système du face-work. Il n'est pas toujours assimilable à l'enchaînement le plus économique,* comme le prouve le cas du compliment ou celui de l'offre.

C. Kerbrat-Orecchioni souligne que la politesse, si on ne la réduit pas à quelques « formules » stéréotypées, mais si on l'étend à l'ensemble des formes que peut prendre le *face-work,* est omniprésente dans le discours-en-interaction.

L'approche « structurelle » de *Sacks* (et plus généralement de la CA) et l'approche « ritualiste » de *Goffman* ont en commun le refus de décrire les énoncés isolément, s'intéressant surtout à la coordination des actions au sein d'une « paire adjacente » pour *Sacks,* et pour *Goffman,* d'un échange fait de deux mouvements successifs, la « prestation » et la « contre-prestation ».[270] *Goffman* considère que l'approche purement grammaticale de *Sacks* est insuffisante pour comprendre la dimension sociale de l'activité de salutation, par exemple. Les phénomènes séquentiels méritent d'être non seulement *décrits,* mais également *expliqués.*

D'après *C. Kerbrat-Orecchioni, au-delà de ses vertus décoratifs, la politesse est d'une absolue nécessité sociale*. Les formules de politesse ont une valeur plus symbolique que littérale. Il suffit de s'observer soi-même, et de constater les petites frustrations et les grandes colères que déclenche le moindre manquement aux règles de la politesse. L'étude des corpus illustre le fait que la politesse se caractérise par ses capacités à s'adapter au contexte.

C. Kerbrat-Orecchioni estime qu'il est commode de distinguer deux classes de règles de conduite: les règles symétriques (lorsque chaque individu a par rapport aux autres les mêmes obligations et attentes que ceux-ci ont par rapport à lui) et les règles asymétriques (lorsqu'on

[270]CONEIN B., « Pourquoi doit-on dire bonjour ? (Goffman relu par Harvey Sacks) », dans: *Le Parler frais d'Erving Goffman,* Paris, Minuit, 1989, p.p.196-208.

traite les autres autrement que l'on est traité: les docteurs donnent des consignes aux infirmières, mais la réciproque n'est pas vraie).

Dans la plupart des situations communicatives, constate *C. Kerbrat-Orecchioni*, la politesse apparaît bien comme *un dispositif à maintenir ou restaurer l'équilibre rituel entre les interactants*, et corrélativement, *à fabriquer du contentement mutuel* – la « satisfaction » à laquelle vise l'échange concernant le niveau relationnel aussi bien que transactionnel.

11. 0. Deux grands types d'études du discours-en-interaction

Selon *Tarde*,[271] une histoire complète de la conversation chez tous les peuples et à tous les âges serait un document de sciences sociales du plus haut intérêt.

C. Kerbrat-Orecchioni présente deux grands types d'études que recouvre le vaste domaine de la linguistique interculturelle:[272]

(1) *Les études comparatives* (ou *contrastives*), qui consistent à décrire en parallèle le fonctionnement de tel type d'interaction ou de tel type de phénomène dans les sociétés S1 et S2 afin de dégager *in fine* les similitudes et les différences. Perspective *cross-cultural.*

(2) *Les études de la communication interculturelle* (interactions se déroulent entre les membres appartenant à des groupes culturels différents), et des problèmes inhérents à ce type de rencontres. Perspective dite *intercultural.*

D'après *C. Kerbrat-Orecchioni*, les approches (1) et (2) peuvent être combinées, grâce à la méthode dite « des trois corpus » - idéalement: deux corpus d'échanges intraculturels enregistrés dans des situations comparables en S1 et en S2, et un corpus d'échanges interculturels entre locuteurs du premier et du deuxième corpus (ou leurs semblables). Cet idéal ne peut évidemment jamais se rencontrer à l'état pur. En tout état de cause, l'interprétation du troisième corpus n'est possible qu'à la lumière des généralisations obtenues dans les deux corpus intraculturels, car le comportement d'un LNN peut s'expliquer par l'influence de sa culture d'origine, mais aussi à l'inverse par une sorte d'« hyperadaptation » conduisant à commettre des « hypercorrections pragmatiques » par

[271]TARDE G., « La Conversation » [extrait de *L'Opinion et la Foule*, Paris, Alcan, 1901], dans: *Sociétés*, 1987, n°14, p.p.3-5.
[272]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction*, op. cité, p.p.288-289.

exagération des différences observées (et aussi bien sûr, par des difficultés purement linguistiques). Bref, l'approche de type (2) présuppose l'approche de type (1).

La pragmatique contrastive étudie essentiellement les actes de langage, tandis que *les interactions comparées* s'intéressent d'un spectre plus large. Les approches et les méthodologies adoptées dans ce champ de recherche sont tout aussi diverses.

D'une manière générale, il s'agit de comparer les normes et comportements communicatifs attestés dans deux sociétés ou plus (les situations et les phénomènes envisagés pouvant être très divers). Les différences observées sont supposées relever de facteurs culturels et non purement linguistiques.

L'approche interculturelle présuppose l'existence de grandes « tendances générales » au sein des *speech communities* envisagées. D'un point de vue méthodologique, la principale difficulté consiste à neutraliser les autres facteurs de variation (liés aux caractéristiques particulières des interactants et de la situation d'interaction).

Il est certain que le caractère peu « naturel » des méthodes expérimentales (en tous les sens de ce terme) fausse sensiblement les résultats obtenus. Par ailleurs, c'est avant tout sur la base de corpus authentiques que doit s'effectuer l'analyse, éventuellement secondée par différents procédés (par exemple, les tâches de production sous forme de questionnaires ou de jeux de rôles, le recours accessoire à des données fictionnelles). Les corpus authentiques ne sont utilisables que si sont réunis les conditions de *représentativité* et de *compatibilité,* ce qui est moins évident qu'on ne peut le penser (et l'est autant moins que les cultures comparées sont plus éloignées l'une de l'autre). Par exemple, remarque *C. Kerbrat-Orecchioni,* il n'est pas si facile de trouver « le même petit commerce » en France, en Syrie ou au Vietnam. L'établissement du corpus (choix du terrain et des faits à observer) doit donc impérativement être précédé d'une étude « ethnographique » préalable. Il existe encore les problèmes de la traduction des données en langue étrangère (différente de la langue de l'analyse). La description privilégie inévitablement un certain « point de vue », imposé par la langue de description avec ses termes et ses catégories descriptives, mais aussi par les normes culturelles intériorisées par le chercheur. La recherche a donc tout à gagner à se faire dans le cadre d'équipes pluriculturelles. Mais cela ne résout pas la question de la langue de l'analyse (qui ne se fait pas en espéranto…).

C. Kerbrat-Orecchioni constate que les différences apparemment « superficielles » dans le maniement des formules et autres routines de politesse ne sont que la partie émergée d'un vaste iceberg constitué de l'ensemble du système des valeurs qui fondent la société

considérée. Corrélativement, la frontière se brouille quelque peu entre les phénomènes de nature *pragmalinguistique* vs *sociopragmatique*. Par exemple: dire, sous l'influence de l'anglais, « Bon matin ! » au lieu de « Bonjour !» ressemble à un « calque » du type purement pragmalinguistique; mais appeler, sous l'influence du français, son patron australien « Mister Smith » quand tous l'appellent « Bob », c'est une « fêlure » sociopragmatique.

Les difficultés d'interprétation concernent, selon *C. Kerbrat-Orecchioni*, trois types de valeurs intriquées: valeurs illocutoires et perlocutoires (le type d'acte réalisé), valeurs sématico-sociales, valeurs relationnelles (en particulier en termes de politesse/impolitesse). Seuls les recours à l'intuition des LN, ainsi que l'observation minutieuse des conditions d'emploi de ces formules et des réactions qui suivent, peuvent faciliter la réponse à ces questions.

11. 1. La question de la politesse dans une perspective comparative

La politesse est universelle: dans toutes les sociétés humaines, on constate l'existence de certains procédés de politesse, qui permettent de maintenir entre les interactants un minimum d'harmonie. Mais en même temps, rétorque *C. Kerbrat-Orecchioni*, la politesse n'est pas universelle, dans la mesure où ses formes et ses conditions d'application varient sensiblement d'une société à l'autre. En situation interculturelle, continue-t-elle, il est fort possible que celui qui se comporte de façon « brutale » sera jugé « impoli » par celui dont les normes communicatives imposent une formation adoucie. En situation intraculturelle en revanche, aucun jugement de ce type ne sera porté par les participants à l'interaction, qui partagent en principe les mêmes normes. Or l'analyste doit se donner les moyens de rendre compte de ces différents points de vue.

« Je veux une baguette »: formulation impolie pour un Français, mais « apolie » pour un Vietnamien (même chose pour l'absence de remerciement); « je voudrais une baguette s'il vous plaît »: formulation polie pour un Français et hyperpolie pour un Vietnamien.

Pour *Brown* & *Levinson*, ce sont surtout *les principes généraux* constitutifs du système de la politesse qui sont universels (parce que tous les sujets parlants possèdent en commun certaines propriétés, telles que le souci de préservation du territoire et la pulsion narcissique, et que les interactions sont partout soumises à des contraintes communes), l'application de ces principes différant considérablement d'une culture à l'autre.

C. Kerbrat-Orecchioni estime que le chercheur doit prendre en considération tous les faits pertinents sans se laisser aveugler par ses propres normes. Ainsi, étant habitué à associer la politesse d'une requête au conditionnel, on aura tendance à décréter polis les « je voudrais » et impolis les « je veux », alors que la politesse peut bien venir se loger ailleurs, par exemple dans quelque suffixe diminutif (espagnol, portugais, grec ou russe). Voyons en russe: *« Plesni-ka mné kofejku polčašečki »* (« Verse-moi une petite demi-tasse de petit café »). Ou dans quelque appellatif tendre à fonction d'amadouage (russe ou portugais brésilien), sans parler du rôle adoucisseur de la prosodie, souvent trop méconnu des LNN.[273] Il est à prendre en considération des variations internes aux sociétés examinées: les comportements de leurs membres varient selon le « sous-groupe » auquel ils appartiennent. Par exemple, les citadins sont réputés plus polis que les populations rurales.

Il est important aussi, considère *C. Kerbrat-Orecchioni*, de tenir compte de la diversité des situations communicatives: s'il n'est pas absurde de comparer, *dans une situation donnée*, le degré de politesse observé ici ou là (ainsi n'est-il pas interdit d'affirmer qu'au volant, les Anglais sont plus courtois que les Français, lesquels sont dans les magasins plus polis que les Russes ou les Vietnamiens), il est beaucoup plus périlleux de généraliser à l'ensemble des situations. Par exemple, en Russie, les comportements changent radicalement selon que l'échange s'effectue dans la sphère publique ou dans un espace privé.

La première question qu'il convient de se poser lorsqu'on travaille dans une perspective comparative, avant celle du *comment* s'exerce la politesse, c'est bien de savoir *envers qui et dans quelle situation s'applique le devoir de politesse.*

11. 2. La notion d'*éthos*

En pragmatique contrastive, le mot « éthos » désigne le « profil communicatif » ou « style interactionnel préféré » d'une société donnée. L'éthos individuel s'ancre dans l'éthos collectif et inversement, l'éthos collectif n'est appréhendable qu'au travers des comportements individuels dans lesquels il vient s'incarner (ce sont les individus qui par leur comportement confirment et consolident les valeurs du groupe, en attestant du même coup leur adhésion à ces valeurs collectives).

[273]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.300.

C. Kerbrat-Orecchioni distingue trois *niveaux* de localisation de l'éthos, du plus « superficiel » au plus « profond », et corrélativement, du plus « micro » au plus « macro »:[274]

(1) Niveau de surface: on identifie des faits isolés culturellement pertinents – mots-clefs, termes d'adresse, formules rituelles, actes de langage, comportements proxémiques, etc. – qui peuvent déjà orienter vers certaines pistes en matière d'éthos.

(2) Dans un deuxième temps et à un deuxième niveau, on regroupera des marqueurs de nature diverse mais de signification à certains égards commune, afin de tenter de reconstituer le *profil communicatif* (ou *style conversationnel*) de la communication considérée. Il est en effet permis de penser que les différents comportements communicatifs d'une même communauté font « système ».

Pour caractériser une société à un profit « hiérarchique », *C. Kerbrat-Orecchioni* propose de regrouper les divers types de « taxèmes »: usage dissymétrique des salutations, distribution inégale des tours de parole et des « initiatives », fonctionnement des termes d'adresse et des honorifiques (si la langue en possède), formulation des actes de langage (adoucissement à sens unique des actes « menaçants » et plus généralement, obligations de politesse non réciproques), etc.

Pour décrire une société comme relevant d'un style communicatif « proche », elle conseille de tenir compte des comportements proxémiques, de la fréquence des contacts oculaires et gestuels, ainsi que de la facilité avec laquelle les locuteurs utilisent des formes d'adresse familières et donnent accès à leur territoire privé, spatial (invitations) ou informationnel (confidences et autres formes de la parole intime).

C. Kerbrat-Orecchioni reconnaît que pour un même axe (comme ceux de la distance horizontale et verticale), une même société puisse se voir attribuer des caractéristiques opposées selon l'angle sous lequel on l'envisage. Or les profils communicatifs sont généralement présentés comme de simples constellations de traits, qui relèvent bien de diverses dimensions mais non articulées entre elles.

(3) Si le plus souvent la pragmatique contrastive s'en tient à ce niveau 2, l'ethnographe envisage un troisième niveau, plus « profond » ou « macro », où se trouve regroupé l'ensemble des valeurs constitutives d'une culture donnée, lesquelles se manifestent dans les styles communicatifs et dans toutes sortes d'autres comportements sociaux. C'est à ce troisième niveau que se localise véritablement l'éthos.

[274]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* op. cité, p.p.304-306.

On peut ambitionner de dégager plutôt de grandes tendances générales, et toujours *relatives* de l'éthos communicatif.

C. Kerbrat-Orecchioni remarque que la recherche interculturelle a toujours quelque chose de frustrant, et qu'il est impossible d'analyser le fonctionnement et d'interpréter les dysfonctionnements de la communication interculturelle sans avoir au préalable une connaissance précise des normes propres aux différents locuteurs en contact.

Conclusion partielle

Les deux ouvrages de *Catherine Kerbrat-Orecchioni* sur lesquels nous nous sommes basés principalement dans ce chapitre, sont parus avec une quinzaine d'année d'écart. Durant ce laps de temps, l'objet d'investigation est resté inchangé (à savoir tous les types de discours produits en contexte interactif), et il s'agit toujours d'en explorer le fonctionnement en mettant à profit certains des instruments d'analyse aujourd'hui disponibles, retenus pour leur efficacité descriptive, quel que soit par ailleurs le cadre théorique qui leur a donné naissance. Cette approche « éclectique » convoque aussi bien la linguistique interactionniste que l'analyse du discours et la pragmatique, qui sont utilisées dans une perspective à la fois critique et constructive.

Les deux ouvrages présentent les différentes perspectives théoriques sur le fonctionnement des interactions et les outils méthodologiques dont on dispose à ce jour pour les décrire. L'auteur met l'accent sur les variations culturelles des systèmes conversationnels et la possibilité de leur « dialogue », aussi bien qu'elle réfléchie sur le fonctionnement des interactions authentiques en comparaison avec leurs représentations fictionnelles.

Sans prétendre être un « étalon » en matière d'Analyse du Discours en Interaction, *K. Kerbrat-Orecchioni* privilégie certains phénomènes estimés particulièrement importants, comme les divers types de négociations conversationnelles ou le fonctionnement de la politesse.

Les ouvrages en question nous ont servi de base théorique dans nos recherches effectuées.

Adressons-nous maintenant particulièrement aux polylogues pédagogiques qui sont en fait notre terrain d'investigations.

Chapitre 3
Les polylogues pédagogiques

1. 0. Des traits distinctifs des interactions pédagogiques[275]

Notre centre d'intérêt étant des interactions pédagogiques, il nous paraît nécessaire alors de préciser différentiellement des liens existant entre « simples » conversations et dialogues finalisés, praxéologiques. Selon *R. Bouchard*, on peut souligner l'originalité de ces interactions praxéologiques en fonction de quelques critères qui se conjuguent:

1. leur caractère finalisé et souvent institutionnalisé;
2. la nature complémentaire de l'activité des participants et de la répartition des rôles langagiers (qui varient aussi en fonction de leur nombre);
3. la nature et le rôle des éléments du contexte (de travail): «produits » en cours d'élaboration, outils, matériaux, établis dans l'interaction;
4. le rythme du déroulement temporel de l'interaction verbale et la nature des pauses qui le ponctuent.

Bref, résume *R. Bouchard*, un polylogue praxéologique est « cognitivement situé », c'est-à-dire se déroulant au sein d'une institution particulière et engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques. Mais il est aussi asymétrique (enseignant - apprenants), finalisé (visant l'apprentissage) et donc planifié (fiche de préparation, manuels…). Enfin, un polylogue pédagogique est de nature praxéologique (rôle qu'y jouent les objets et les actions) et oralographique (rôle qu'y joue l'écrit).

R. Bouchard constate qu'à la différence de bon nombre d'interactions praxéologiques, l'interaction pédagogique n'est professionnelle que pour l'un des participants. C'est certes le cas aussi des interactions de service, à la poste, à la banque... Mais à la différence de ces dernières, les participants non professionnels à l'interaction en classe ne sont ni des clients, ni des patients, ni des usagers. Les élèves n'ont qu'une intuition plus ou moins vague de ces interactions. Cette intuition varie qualitativement, en fonction de leur proximité sociale et

[275]BOUCHARD R., « Les Interactions pédagogiques comme polylogues », dans: *Lidil. Corpus oraux et diversité des approches*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, n°31, juin 2005, p.p.139-155.
BOUCHARD R., « L'Interaction en classe comme polylogue praxéologique », dans: *Mélanges et hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Université Grenoble 3, 1998.

culturelle avec le monde de l'écrit et de l'enseignement. Elle varie aussi en fonction de leur âge et de leur expérience de la vie collective en classe. Les apprenants développent progressivement des « méthodes » au sens de l'ethnométhodologie qui leur permettent d'interagir en phase avec leurs camarades et avec l'enseignant. *R. Bouchard* souligne que dans ces interactions praxéologiques particulières, finalisées pour le seul « meneur de jeu », le rôle de celui-ci est non seulement de travailler mais surtout de « faire » travailler. L'efficacité de son propre travail ne se mesure paradoxalement que dans l'efficacité du travail de ses partenaires, les étudiants. Pour mieux cerner la nature praxéologique spécifique des interactions pédagogiques, nous allons tenter – avec *R. Bouchard* - de caractériser ces deux types de travail.

1. 1. Les rôles de l'enseignant

R. Bouchard estime que l'enseignant qui a planifié à l'avance l'interaction doit tenter d'atténuer cette ambiguïté sur les finalités à court ou à long terme de son projet pédagogique. Plusieurs moyens sont mis à sa disposition par notre tradition communicative. Dans le cours de la leçon, le plus général est, selon *R. Bouchard*, la question pédagogique et l'échange ternaire qui permettent une gestion régulière de l'interaction. L'enseignant met ainsi à la disposition de ses étudiants un « format » interactionnel stable sur la récurrence duquel ils peuvent s'appuyer localement. Ce format d'autre part est rendu plus facilement perceptible grâce à une riche ponctuation sonore (les « alors » et autres « particules énonciatives »[276]). Mais ce sont surtout des préalables développés qui viennent préciser les finalités du projet didactique en instance de réalisation. Le professeur en début d'année peut, estime *R. Bouchard*, annoncer précisément (de manière variable, suivant l'age des apprenants) les étapes de son enseignement. Ces préalables métadiscursifs se rencontrent au début de chaque leçon. Ils explicitent le projet de séance à venir en l'articulant par un rappel, à la séance précédente.

R. Bouchard constate par ailleurs que l'enseignant a non seulement le pouvoir d'organiser les épisodes à venir mais aussi celui de réorganiser a posteriori les épisodes précédents.

Il précise que les interactions en classe ne sont pas purement verbales, parfois elles mettent en jeu des objets qui sont soit le but de l'interaction, soit son support. Non seulement les documents structurent chaque cours mais ils peuvent servir aussi à articuler les cours entre

[276]Voir les pages 152, 172-173.

eux, en faisant une cohésion à l'ensemble fragile de ces séances d'enseignement plus ou moins dispersées dans le temps.

R. Bouchard en déduit que l'interaction pédagogique ne peut être étudiée que dans son contexte, en tenant compte des objets fixes ou passagers qui l'encadrent ou sur lesquels elle rebondit. « A l'intérieur » du contexte général, mondain, peut être créé en situation de travail un contexte spécifique organisé autour de la finalité de la tâche en cours. Dans ce contexte fermé, les participants comme les objets présents se redéfinissent strictement en fonction de cette tâche, comme acteurs (médecin-patient, étudiants-enseignant, etc.), outils, matériaux, etc.

De ce point de vue, constate *R. Bouchard*, la situation pédagogique étudiée est cernée par une double limite. On assiste d'une part à la construction « artificielle » d'un **contexte de travail** spécifique, défini par les contraintes de l'enseignement de chaque discipline. *R. Bouchard* l'appelle *le laboratoire d'apprentissage*. D'autre part, se constitue au niveau de l'Institution, un **contexte éducatif**, de caractère plus global. *R. Bouchard* reconnaît que l'enseignant est souvent amené à jouer son rôle à la limite de ces deux frontières, passant d'un instant à l'autre d'un rôle d'enseignant à un rôle d'éducateur. En tant qu'éducateur, il a pour rôle « naturel » de renforcer des comportements sociaux positifs, comme le calme, l'auto-contrôle, le travail... En tant qu'enseignant, il doit inculquer des savoirs et des savoir-faire spécialisés. Enfin, en tant que responsable du polylogue, il doit assumer un rôle mixte, d'enseignant-éducateur. Il a à faire respecter les règles techniques et sociales de la prise de parole en public et à distribuer celle-ci entre ses nombreux interlocuteurs.

1. 2. Différentes facettes du travail de l’apprenant

En parlant des fonctions des apprenants dans une situation d'enseignement, *R. Bouchard* précise qu’ils ont à traduire conceptuellement, dans le champ et la terminologie précise de la discipline enseignée, des connaissances notionnelles ou au moins des représentations « mondaines » qu'ils possèdent déjà comme individus socialisés, de manière plus ou moins stabilisée, plus ou moins floue.

Nous avons constaté ci-dessus que le travail de l’enseignant se décompose en un travail socialisé et un travail individuel. Son travail apparent (visible, audible) en salle d’études s'ancre sur un travail (invisible et inaudible) préalable de préparation, planification du cours,

délimitation et choix des thèmes à traiter, sélection et transposition didactique des documents d'accompagnement.

R. Bouchard constate que l'ensemble du travail de l'étudiant a aussi sa face apparente et sa face cachée, et que ces deux faces s'articulent en miroir par rapport au travail de l'enseignant. L'apprenant passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive - beaucoup plus difficile à repérer - de réorganisation conceptuelle. Lorsqu'on fait des recherches sur le travail cognitif lors d'une acquisition naturelle des langues, on se heurte à la même difficulté.

R. Bouchard énumère différentes facettes du travail de l'apprenant en terme d'apprentissages visés: comportement scolaire, comportement social, méthode scientifique, langage spécialisé, notions et concepts disciplinaires. D'un point de vue éducatif, l'apprenant s'approprie en salle d'études des méthodes implicites lui permettant de mieux interagir avec l'enseignant et avec ses condisciples dans le cadre rituel des échanges pédagogiques.

Les « conflits » de coopération portent, insiste *R. Bouchard*, uniquement sur le deuxième temps de l'échange, le seul véritable espace d'intervention ouvert aux étudiants, et sur les règles de distribution de la parole lors de ces réponses. Ce comportement verbal réactif, reste donc apparenté à la réponse de l'échange pédagogique qui est le comportement verbal le plus fréquent de l'apprenant.

1. 3. Des *poly*logues pédagogiques

L'étude pragmatique des interactions pédagogiques « ordinaires » engage *R. Bouchard* de s'intéresser à des « leçons » en tant qu'« incursions » pédagogiques de base autant sinon plus qu'à des moments pédagogiques particuliers (correction d'exercice, interrogation d'élève au tableau, etc.). Cela demande de prendre en compte l'ensemble des participants de ces leçons, l'enseignant et les apprenants dans leur individualité.

Dans la mesure où ces événements interactionnels mêlent actions verbales et actions non verbales, il se voit situé dans une pragmatique de la « quatrième génération », après les théories de l'énonciation, la pragmatique des actes de parole et la pragmatique conversationnelle.

R. Bouchard considère des interactions en classe comme polylogues praxéologiques, inégaux, ritualisés. Il effectue ses recherches dans le champ de la didactique des langues – avec des outils pragmatiques adaptés. Des interactions pédagogiques dans leur spécificité permettent

un élargissement de l'expérience de la « pragmatique interactionnelle » longtemps confinée à des situations trop purement conversationnelles ou en tout cas dialogales.

L'itinéraire qui mène, en linguistique française, le chercheur à l'étude du polylogue, est envisagé par *R. Bouchard* comme la poursuite logique de celui qui a fait s'intéresser progressivement les spécialistes contemporains de l'oral à la langue (*C. Blanche-Benveniste*), puis au fonctionnement contextuel des discours monologuaux (*C. Kerbrat-Orecchioni*), puis à leur réalisation interactionnelle la plus fréquente, la conversation (*E. Roulet* et *C. Kerbrat-Orecchioni*), et enfin à d'autres réalisations moins fréquentes peut-être mais d'une incontestable importance professionnelle ou sociétale, les polylogues. Une étape a été manifestée par des travaux de *C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin* sur les trilogues marquant la disparition du principe de l'alternance réglée des tours de parole entre les participants. Si on réduit le trilogue à un dilogue mettant face à face un participant et la « coalition » constituée par les deux autres, on pourra, à son tour, ramener le polylogue à un trilogue constitué – dans le domaine des interactions didactiques par exemple – d'un dilogue enseignant – apprenant (interrogé), augmenté d'un troisième participant collectif, le reste de la classe. Le trilogue deviendrait alors, postule *R. Bouchard*, le modèle simplifié et économique pour chercheur de toutes les interactions qui excèdent le dilogue.

R. Bouchard considère tous les apprenants se trouvant en salle d'études comme des participants ratifiés des polylogues pédagogiques, même si un interlocuteur peut être plus « visé » à un certain moment que les autres. D'un point de vue plus didactique, le but de l'interaction pédagogique est que tous les apprenants présents apprennent. Ce but est partagé par tous les étudiants, ayant conclu a priori le même « contrat didactique ». Que ces apprenants soient interrogés ou non-interrogés, ils sont toujours présents et en situation de co-action. La prise en compte effective du nombre de participants semble donc à *R. Bouchard* objectivement la meilleure solution, car à la fois la plus respectueuse des données et à terme la plus fiable dans le traitement pragma-didactique de ces données. Il y ajoute que le jeu des voix est particulièrement important dans le travail d'hétéro-reformulation qui fonde une part importante du dialogue didactique.

1. 4. Une organisation spécifique des polylogues pédagogiques

Toute interaction mettant en jeu plus de deux participants est, signale *R. Bouchard*, relativement instable: la règle de l'alternance des tours de parole entre deux interlocuteurs ne peut plus fonctionner. Cette instabilité apparaît dès le trilogue. Elle est donc constitutive du polylogue et nécessite pour les polylogues institutionnels une organisation réglée. L'enseignant par son âge, son statut, sa détention des savoirs devient (entre autres fonctions), selon l'expression de *R. Bouchard*, « le maître de cérémonie indispensable » du polylogue pédagogique. Il peut le réduire à une pratique monologale ostensive comme le cours magistral.

Dans le cas du cours dialogué, on parle de son élément central qui est *l'échange ternaire*. *Roulet* le définit comme la plus petite unité dialogale constituée de trois unités monologales, les interventions, dont seule la seconde laisse la parole aux élèves. Les interventions polylogales de l'enseignant se situent dans la première et la troisième intervention, celles qui ont le pouvoir d'initier et de clore l'échange. *R. Bouchard* constate que souvent un même tour de parole de l'enseignant associe en les reliant de manière plus ou moins explicite, une intervention de clôture polylogale d'un premier échange et l'intervention d'ouverture de l'échange qui suit.

Le cœur même de l'épisode pédagogique minimal est, selon *R. Bouchard*, de nature dialogale. Mais dans certains corpus, raisonne-t-il, ce moment dialogal peut disparaître, l'épisode minimal se réduisant alors monologiquement, à une question initiale, de type rhétorique, d'« alerte thématique », suivie, après une légère pause de l'apport de l'information « officielle » par l'enseignant.

R. Bouchard spécifie qu'après l'intervention de l'enseignant de nature souvent interrogative se pose la question, caractéristique au polylogue, de la sélection d'un locuteur au sein de l'ensemble des apprenants. La question « à la cantonade » de l'enseignant est donc suivie de celle - indispensable à un échange enchâssé - d'attribution de la parole. L'ensemble simultané de demandes de prise de parole s'exprime à la fois gestuellement et vocalement, suivie par la désignation du seul locuteur autorisé par l'enseignant.

La première intervention de l'échange est caractérisé par *R. Bouchard* comme lieu privilégié d'organisation locale du polylogue, le moment où se gère à chaque nouvel échange une nouvelle distribution de la parole, la mise en scène d'un nouveau dilogue public ostensif

momentané. Cette phase technique peut être, raisonne *R. Bouchard*, simplifiée, à son tour, l'enseignant ayant le droit de choisir lui-même son interlocuteur, y compris parmi les étudiants non volontaires.

1. 5. Une polyfonctionnalité des tours de parole

Dans ce qu'il est convenu d'appeler un même tour de parole, *R. Bouchard* propose de faire la distinction entre deux interventions qui se succèdent et qui divergent non pas tant par leur valeur illocutoire que par leur fonction perlocutoire. Leur adressage à l'ensemble des apprenants puis à un étudiant particulier donne une simple valeur perlocutoire d'alerte thématique générale à la première et un effet d'imitation individuelle publique à la seconde (avec toutes les conséquences sociales éventuelles de perte de face que peut engendrer alors un comportement de réponse jugé inadéquat).

La phase d'attribution de la parole pouvant se manifester uniquement par un geste ou un regard, est, selon *R. Bouchard*, l'occasion aussi d'un éventuel rappel du rituel de demande de parole. Ces rappels « disciplinaires » montrent par leur fréquence même l'accroissement de l'instabilité du polylogue qui se manifeste dans ces moments de changement de format interlocutif.

Du fait de la situation polylogale, *R. Bouchard* parle d'une complexification simultanée des tours de parole magistraux. On constate un triple feuilletage potentiel des tours de parole de l'enseignant, comme le feuilletage interlocutif, le feuilletage polylogique. L'instabilité verbale et actionnelle du polylogue occasionnent des réajustements constants du format d'interlocution des interventions de l'enseignant. Pendant les cours, au sein d'une même prise de parole, d'une part l'enseignant s'adresse souvent à l'ensemble du groupe mais d'autre part il insère, si besoin est, des interventions destinées à des individus particuliers explicitement interpellés. *R. Bouchard* parle de métonymie conversationnelle: ce qui est adressé à une partie de l'assistance vaut aussi pour la totalité de cette assistance.

Le changement d'adressage est dû pour une bonne part à la polyfonctionnalité des tours de parole de l'enseignant. Ces poly-adressages plus occasionnels sont dus, selon *R. Bouchard*, à la mise en œuvre explicite de la dernière des trois grandes fonctions - information, évaluation, organisation - que l'enseignant assure simultanément dans la salle d'études. Des trois c'est en effet celle qui varie en fonction de l'importance numérique des participants et donc des incidents de participation qu'ils peuvent occasionner.

R. Bouchard constate que les tours de parole manifestent également une fondamentale hétérogénéité énonciative qui est liée pour une part à la variation de format interlocutoire. Il s'agit, par exemple, de l'utilisation du discours rapporté (et éventuellement auto-rapporté), la variation « on »/ »nous »/ « je » *vs* « vous »/ « tu ».

L'enseignant peut, résume *R. Bouchard*, soit assumer ses dires en tant qu'adulte responsable du groupe résumant le passé collectif de ce dernier, soit s'engager plus individuellement en employant des métaphores moins partagées par sa collectivité scientifique adulte ou des jugements de valeur. Soit au contraire il peut prendre de la distance en neutralisant sa propre parole, lors d'une définition. Soit enfin il peut attribuer son dire à une autre source générique, un « ils », représentant les auteurs du savoir à enseigner qu'il ne fait que re-produire devant son groupe d'étudiants. Mais, plus rarement, l'enseignant peut aller pédagogiquement jusqu'au témoignage personnel, ce qui ajouterait un cinquième degré à l'éventail de degrés de prise en charge.

1. 6. La complexité polylogale

Souvent, raisonne *R. Bouchard*, l'enseignant évalue la « bonne » réponse de l'étudiant non seulement par une qualification évaluative, mais aussi en re-produisant cette réponse ou en y ajoutant un élément supplémentaire ou en la reformulant de manière importante. Les caractéristiques intonatives de l'énoncé professoral y sont déterminantes. *R. Bouchard* remarque qu'à cette frontière entre répétition et reformulation se joue la question de la prise en charge énonciative de l'énoncé: dans le premier cas, il peut s'agir d'une simple prise en compte, dans le second par contre c'est clairement l'enseignant qui intervient au nom de l'institution scientifique dont il est le représentant.

Il est fréquent que l'enseignant demande à un étudiant de terminer son énoncé ou sa réponse. L'apprenant n'intervient alors qu'en tant que sujet du savoir, sans investissement énonciatif véritable. Il s'agit alors d'une co-locution qui est, selon *R. Bouchard*, aussi caractéristique du fonctionnement didactique.

Or *R. Bouchard* nous démontre comment lors d'un cours ordinaire, se conjugue une complexité due à la gestion *a priori* de la prise de parole de plusieurs individus, mais aussi au règlement *a posteriori* de la variété des incidents due à la co-présence active de tous ces participants. Cette complexité est caractéristique de la nature manifestement polylogale de la communication pédagogique.

La complexité polylogale se combine d'autre part à la pluralité des fonctions correspondant au métier d'enseignant. C'est ce qui différencie, selon *R. Bouchard*, le polylogue pédagogique d'une assemblée politique, par exemple, moins hétérogène de ce dernier point de vue. Cette combinaison engendre une grande hétérogénéité énonciative. Elle est à l'origine de la nature forcément polylogique des énoncés des enseignants. *R. Bouchard* évoque ainsi la nature polylogale de l'intervention pédagogique.

L'interaction pédagogique donne lieu à un polylogue situé. Comme tout polylogue situé, interactif de surcroît, elle ne peut se dérouler sans une distribution précise des droits et des devoirs de co-locution et de co-action entre les participants. Elle donne donc lieu, selon *R. Bouchard*, à des (ensembles d') événements langagiers planifiés, qui sont plus oralographiques que véritablement oraux et où s'exerce le savoir-faire professionnel de l'enseignant, le seul à connaître vraiment la finalité de l'interaction. Ce savoir-faire se manifeste par une organisation *a priori* de l'interaction par la préparation d'un ensemble, organisé séquentiellement, de documents spécialisés d'« encadrement » didactique et par une organisation « on line » au moyen de l'échange pédagogique ternaire. Comme toute interaction praxéologique, elle demande à ses participants de construire un contexte cognitif spécifique.

Si l'interaction pédagogique est praxéologique, elle l'est donc, conclut *R. Bouchard*, de manière différente pour ses participants. Pour l'enseignant, c'est une interaction professionnelle construite, correspondant pour une part à une formation universitaire et professionnelle. Pour les apprenants, c'est une interaction sociale vécue, plus ou moins clairement finalisée, où ils jouent une gamme de rôles beaucoup plus ouverte.

D'un point de vue didactique, résume *R. Bouchard*, cette interaction inégale ne peut donner naissance qu'à des prises de parole inégales et limitées; ou plus précisément encore, à un phénomène de co-locution, de co-énonciation dominée, qui ne saurait favoriser l'apprentissage de la (prise de) parole autonome. L'immersion linguistique dans d'autres disciplines n'est donc pas une panacée pour l'apprentissage de la langue (maternelle ou étrangère) si l'enseignement de ces autres disciplines n'est pas aménagé en conséquence.

L'analyse de ces polylogues pédagogiques devrait, selon *R. Bouchard*, favoriser une conception interdidactique du fonctionnement des classes permettant de mieux comprendre à la fois la culture pédagogique générale des apprenants vivant dans une institution éducative donnée mais aussi l'effort d'adaptation relatif qu'on leur demande implicitement quand ils passent d'une discipline à une autre au sein de cette institution.

La responsabilité didactique de l'enseignant est, souligne *R. Bouchard*, de favoriser l'apprentissage simultané de l'ensemble des étudiants.

R. Bouchard estime que l'étude des polylogues particuliers puisse avoir des conséquences sur la conception pragmatique du polylogue en général. La notion de tour de parole devient plus un tour de rôle, impliquant un ensemble d'actions verbales et non verbales, visant éventuellement un ou des participants différents.

1. 7. La mise en place d'une organisation hiérarchique enseignante

Il s'agit du postulat d'une organisation (programmée et on-line) manifestée ostensiblement par l'enseignant (en général) afin de favoriser la synchronisation de la co-action et sa progression vers un « terme » coïncidant avec les limites arbitraires de la séance.

R. Bouchard et V. Traverso[277] considèrent important, ne serait-ce que pour faciliter l'intercompréhension entre chercheurs en didactique, de stabiliser les termes souvent proches (activité, phase, moment, tâche, épisode, étape, pas, etc.) utilisés par les uns et les autres et dont on peut penser qu'ils désignent des phénomènes proches. Ces unités sont des unités praxéologiques (basées sur des comportements verbaux et non verbaux et sur le maniement d'objets (image, textes dans le cas présent)). Pour les situer par rapport aux unités postulées par l'analyse du « discours en interaction »[278], elles se situent entre l'« incursion » (ou « interaction ») et l'« échange » et se substituent à l'unité « transaction » (ou « séquence d'échanges »). Cette substitution est nécessaire dans la mesure où la seule « transaction » postulée pour l'analyse des conversations est trop globale, et insuffisante pour rendre compte d'interactions plus longues et plus planifiées comme la « leçon ». Ce fait même amène *R. Bouchard et V. Traverso* à postuler d'entrée de jeu un nombre plus important de rangs intermédiaires entre la leçon et l'échange, afin de rendre compte des négociations entre partenaires de l'action didactique. Dans son article *« Le « Cours », un événement oralographique structuré. Étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà… »*, *R. Bouchard* a fait l'hypothèse de l'existence des quatre rangs intermédiaires

[277]BOUCHARD R. & TRAVERSO V., « Objets écrits et processus d'inscription entre la planification et émergence. Étude praxéologique d'une « séance » d'anglais en Lep », dans: Durand-Guerrier V. & Guernier M.-C. (eds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages,* Presses Universitaires de Franche Comté, 2006.

[278]Cf. ROULET E., *La Description de l'organisation du discours,* LAL-Hatier, 1999; KERBRAT-ORECCHINI C., *Le Discours-en-interaction,* 2005, op. cité.

entre « séance et « échange »:[279] les « activités » et les « échanges » d'une part, les « épisodes » et les « étapes » d'autre part. Il a émis sa version d'une organisation hiérarchique des unités intermédiaires, en s'appuyant sur les hypothèses de *Sinclair & Coulthard* reprises par *Roulet* et *C. Kerbrat-Orecchioni*.

Le modèle de *R. Bouchard* implique ainsi plusieurs rangs, du fait de la longueur de l'interaction, de sa nature à la fois collective et institutionnelle: développement de l'unité « transaction » sur un nombre non limité de rangs (variable suivant les pratiques et valeurs professionnelles des enseignants).

Sinclair et *Coulthard* se sont intéressés essentiellement aux plus petits unités « discursives », se manifestant dans la conversation: l'acte, l'intervention et l'échange. En ce qui concerne des grandes unités « praxéologiques » indispensables pour décrire cet événement long et méthodologiquement organisé qu'est un « cours » de langue, la question continue à se poser.

Roulet prenait en compte cinq rangs différents de l'analyse des interactions, ceux de *l'acte de discours*, de *l'intervention*, de *l'échange*, de *la transaction* et de *l'incursion.* L'acte est défini comme la plus petite unité monologale et l'intervention comme la plus grande unité du même type, alors que l'échange et l'incursion sont respectivement la plus petite et la plus grande unité dialogale. *L'échange constitue l'unité centrale de l'interaction*. Il est défini comme un échange « réparateur », se réalisant par l'association de trois interventions, les unités de rang immédiatement inférieur. Ce dispositif interactionnel ternaire pouvait être considéré comme spécifiquement pédagogique, son rôle étant de différer dans le temps l'apport d'information.

L'échange pédagogique se spécifie alors de la manière suivante, d'après *R. Bouchard*:[280]

- première intervention: « fausse » question pédagogique comme moyen de différer l'apport d'information tout en mobilisant l'attention des apprenants; l'enseignant connaît le plus souvent la réponse à la question qu'il pose contrairement aux vraies questions de la vie quotidienne;
- deuxième intervention: réponse d'un apprenant (sélectionné à cet effet);
- troisième intervention: évaluation mais surtout apport de l'information « officielle » par l'enseignant qui répète la « bonne » réponse de l'étudiant et/ou la reformule.

[279]BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement oralographique… », op. cité, p. 69.
[280]BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement oralographique… », op. cité, p. 67.

Si les rangs « inférieurs », l'acte, l'intervention (« move ») et l'échange sont stables quelle que soit l'activité sociale en cours par contre, les rangs supérieurs dépendent étroitement de la nature de cette activité, souligne *R. Bouchard*.

Germain a élaboré la définition des « didactèmes »[281] dans le but de décrire des épisodes didactiques au sein de corpus spécialisés enregistrés dans les pays très différents.

La « séance », l'équivalent de l'*incursion* de *Roulet et al.*[282] et de la « lesson » de *Sinclair* et *Coulthard*,[283] correspond pour sa durée à une norme institutionnelle et pour sa distribution dans la semaine à un emploi du temps établi par une instance administrative. Chaque incursion, qu'elle soit pédagogique ou non pédagogique, implique un préambule et une clôture qui ont pour rôle à la fois social et pédagogique d'opérer un double lien, d'une part entre pratiques de classe et pratiques « à la maison » et d'autre part entre pratiques de classe s'articulant entre elles au sein des « cours » successifs. L'existence d'un préambule et d'une clôture de la séance permet matériellement la sortie-rangement du matériel didactique, conclut *R. Bouchard*. Il estime que ces moments liminaires servent aussi à rendre explicite leur intégration à une leçon et à un programme de plus grande taille. Régies par une autorité supérieure, elles sont closes par une manifestation (sonnerie) indépendante des participants et qui interrompt de droit l'activité didactique en cours même si celle-ci n'est pas terminée. Les « petites » unités intermédiaires laissent plus de liberté aux participants.

Ainsi, les activités et les phases dépendent de l'enseignant, tandis qu'avec les « épisodes » et les « étapes » - unités de gestion locale - la parole apparaît comme plus donnée aux apprenants, à qui on demande de parler et de prendre de l'autonomie.

1. 8. Le modèle de *R. Bouchard*[284]

Entre le rang supérieur de l'incursion et celui de l'échange, inclus, *R. Bouchard* distingue donc quatre rangs pédagogiques intermédiaires permettant de nuancer la seule transaction postulée par *Roulet et al.*: les activités, les phases, les épisodes et les étapes (chacune pouvant se réaliser *a minima* par un seul échange). De son côté, par exemple, *C. Kerbrat-Orecchioni* (2004) a proposé les trois rangs « intermédiaires »: épisodes > phases > séquences. D'ailleurs, aucune étiquette ni aucun nombre de rangs intermédiaires ne s'impose *a priori.*

[281]GERMAIN C., « Le Didactème, concept-clé de la didactologie ? », *In* numéro spécial des *Études de linguistique appliquée* (en hommage à Robert Galisson), 2001, p.p.455-465.
[282]ROULET E. et al., *L'Articulation du discours en français contemporain*, Berne, P. Lang, 1985.
[283]SINCLAIR J.-M. & Coultard R. M., *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, OUP, 1975.
[284]BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement oralographique… », op. cité, p.p.64-74.

R. Bouchard remarque que l'unité sociale « incursion » et l'unité disciplinaire « cours » se superposent. Une telle « séance » peut être composée de plusieurs « moments » didactiques complets ou incomplets. Ces moments peuvent se décomposer eux-mêmes en activités que *R. Bouchard* définit comme des unités consacrées, au sein d'une même discipline, à des contenus nettement différenciés. Ces unités, portant sur des thèmes distincts, ont donc des clôtures très marquées. Elles sont de nature oralographique (p. ex., les éventuelles fiches de préparation), car programmées par l'enseignant et facilement reconnaissables.

R. Bouchard souligne la nature « oralographique » des interactions pédagogiques, c'est-à-dire le rôle qu'y joue non seulement l'interaction orale – comme dans la conversation à bâtons rompus – mais aussi des activités d'écriture et des écrits structurels. Ceux-ci précèdent les échanges verbaux, les suivent, les scandent et les accompagnent en adoptant des formes et des genres variés. Cette caractéristique oralographique est commune à tous les évènements pédagogiques. L'écrit omniprésent devient un outil indispensable de stockage et de traitement des données d'apprentissage, en exerçant ainsi des fonctions didactiques. L'oral interstitiel entre deux écrits est sous-tendu par des écrits de référence (le manuel, le programme, etc.) et les écrits « intermédiaires » (les inscriptions magistrales au tableau, en fin d'« épisode » et les « prises de notes » correspondantes, « spontanées » des étudiants).

R. Bouchard affirme que c'est cette double modalité de l'exposition linguistique qui différencie apprentissage en classe et acquisition sociale de langue étrangère en rendant saillants par exemple des phénomènes morphologiques difficiles à saisir sous leur seule forme orale.

1. 8. 1. Des unités de l'« action » et les « constituants immédiats » de la phase

Les *activités* peuvent avoir des durées très variées: un exercice fait en salle d'études et sa correction ou un débat, une séance-conversation.

Selon le modèle de *R. Bouchard*, une activité se segmente en *phases* programmées par l'enseignant et ayant une durée significative. Dans l'activité portant globalement sur la tâche d'interprétation d'un document authentique, il y a une phase de recherche collective de la signification du document, suivie d'une autre phase de « décryptage » collectif du contenu du texte, puis une troisième de notation des éléments à retenir, constituant *a posteriori* la leçon du jour. Chacune de ces trois phases qui s'enchaînent est caractérisée par un type d'organisation du travail et un degré différent d'autonomie laissé aux étudiants.

Les unités praxéologiques de type «activité » et « phases » sont des unités de l'« action » qui correspondent aux unités de planification préalable, constitutives de l'interaction didactique, comme « activité » (« action » et « activité » au sens de *Filliettaz* 2005[285]), finalisée et asymétrique.

Au cours de la phase d'étude d'un texte en langue étrangère, on peut constater l'existence d'*épisodes*[286] qui sont les « constituants immédiats » de cette phase annoncée globalement dans un premier temps. *R. Bouchard* propose de nommer « épisodes » ces composants de la phase qui sont ainsi rendus prévisibles sans ordre linéaire imposé. Ils ne sont pas séquentiellement programmés. Leur ordre et même leur réalisation dépendent de l'importance que leur accordent, à chaud, les participants de l'interaction, c'est-à-dire non seulement l'enseignant mais aussi et surtout les apprenants. Ces épisodes peuvent être abandonnés momentanément pour être repris plus tard contrairement aux activités et aux phases qui se réalisent d'un seul tenant.

R. Bouchard constate que l'objet – texte – en tant qu'ensemble complexe, « cadre » chaque épisode de l'interaction. Seuls les éléments qui les composent peuvent de plein droit être thématisés tour à tour dans l'interaction et ce changement de sous-objet permet à l'enseignant d'opérer simultanément un changement d'interlocuteur-acteur. Les épisodes relèvent d'une même organisation globale du travail. Ils sont plus ou moins indépendants et leurs conclusions/institutionnalisations sont faibles. L'enseignant peut répéter la réponse de l'apprenant sans la prendre en charge, mais en la donnant à entendre simplement comme le résultat d'un épisode momentané du travail collectif.

Les épisodes prennent la forme d'un échange, libre, simple ou complexe. Leur bornage est constitué par le tour de parole de l'enseignant au sein duquel se succèdent, la prise en compte de la réponse de l'épisode (x) et la question ouvrant l'épisode (x + 1). Par exemple:[287]

1P okay
so I'm going to show you this picture here ***you're going to describe it to me***
……
122P can you imagine what you know this man here INDIQUE 0 +
what can he say you know in the balloon I'm going to give you
the paper ***and you can write in it as well****, can you imagine what*
can you know farmer say to his friend

[285]FILLIETAZ L., « Mise en discours de l'agir et formation des enseignant. Quelques réflexions issues des théories de l'action », dans: *Le Français dans le monde*, juillet 2005, p.p.20-31. Voir ci-dessous.
[286]BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement oralographique…», op. cité, p.70.
[287]BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement oralographique…», op. cité, p.p.70, 65.

Distribue une feuille aux élèves

……...

194P all their cows all all hmmm OK this so that's OK yeah' OK

then you can take your copy book now

you know after you know ***we're going to write the lesson in a copy book***

and then I'm going to give you the real picture ***with the you know the real text***

and you're going to see you know what he says

Les épisodes ne sont qu'en partie explicitement prévus et peuvent avoir une durée variable mais relativement courte. C'est, selon *R. Bouchard*, un des critères de distinction avec la phase où se traite un problème ou une tâche plus globale.

1. 8. 2. Les étapes comme unités locales

R. Bouchard subdivise les épisodes en unités plus petites, les *étapes*, qui sont ouvertes aussi bien par les étudiants que par l'enseignant, occupés à gérer « on line » un épisode, et qui permettent de résoudre au coup par coup les difficultés locales - matériels et linguistiques - de résolution de la tâche ou de sa mise en mots. Selon *R. Bouchard*, elles sont davantage observables *a posteriori* que prévues *a priori* par l'enseignant. On parle de la bifocalisation de la communication mise à jour par *P. Bange*: l'interaction passe momentanément d'une focalisation sur le thème à une focalisation sur la langue. Mises en jeu à chaud, hic et nunc, ces unités « locales » sont caractéristiques de l'« action » au sens de *Filliettaz* (2005).[288] *R. Bouchard* conclut ainsi que les étapes n'ont pas d'existence autonome.

Parmi ces « étapes », l'enseignant se doit, d'après *R. Bouchard*, de rendre plus audibles aux apprenants celles qui peuvent avoir un intérêt collectif, dans le cadre de la visée didactique du polylogue. C'est au moment de leur clôture que l'enseignant va souligner – éventuellement en faisant un recours ponctuel à l'écrit - l'intérêt collectif du problème personnel résolu.

Les étapes sont co-construites dans l'ici et maintenant de l'interaction. Elles sont précisément le lieu où l'on peut observer comment l'enseignant cherche (et parvient) à réaliser ce qu'il avait prévu, et surtout comment les apprenants de leur côté participent, interprètent et structurent les activités successives.

R. Bouchard souligne que les unités activités, phases et épisodes relèvent de la seule responsabilité de l'enseignant en tant qu'organisateur de la séance. A la fin possible d'un de ces épisodes, l'enseignant insatisfait peut aussi le prolonger en y ajoutant *a posteriori* une ou

[288]Voir la note 1 à la page 215.

des étapes supplémentaires, des « étapes liées » portant sur un aspect du thème précédemment discuté qu'il n'a pas complètement pris en compte. Au cours d'un épisode, un apprenant, comme l'enseignant, peut suspendre le déroulement de cet épisode pour régler, « à chaud », un problème plus spécifique, technique par exemple.

Dans la classe de langue et plus particulièrement dans le groupe-conversation, ces étapes, appelées par *R. Bouchard* « étapes enchâssées », sont souvent de nature métalinguistique, centrées sur un obstacle linguistique, lexical par exemple, ponctuel, pour lequel le contrat didactique autorise l'étudiant à interroger l'enseignant en suspendant la « bifocalisation » de toute communication humaine, mais de la communication exolingue en particulier. L'« étape enchâssée » est ainsi le mode de réalisation de ce que d'autres chercheurs appellent des « séquences latérales » ou des « séquences potentiellement acquisitionnelles » postulées par *De Pietro, Matthey, Py.*

C'est donc uniquement au niveau de ces petites unités, les étapes, remarque R. Bouchard, que les apprenants peuvent influer sur le déroulement de la séance. C'est aussi avec les étapes que se pose la question très débattue de la correction par l'enseignant de la réponse de l'étudiant.

1. 8. 3. La diversité des réalisations et des combinaisons des unités et des rangs de l'interaction pédagogique

R. Bouchard raisonne que si l'enseignant se doit fonctionnellement d'expliciter son interprétation de ce qui se passe et d'indiquer sa (re)structuration, il n'en est pas de même pour les apprenants, qui acceptent de se laisser entraîner par l'enseignant dans les méandres de la séance didactique dont les moments et le but ne leur sont que rarement indiqués à l'avance.

Cependant, d'après *R. Bouchard*, ces grandes unités, ouvertes et fermées explicitement par l'enseignant, sont reconnues par la plupart des étudiants à qui elles sont ostensiblement signalées. Les apprenants ont la possibilité, au sein de ces unités, de réinterpréter partiellement la tâche proposée sans que la structuration en termes d'unités constituantes ou constituées soit forcément transformée.

R. Bouchard en déduit que ces éléments d'organisation de différents rangs « intermédiaires » de l'événement pédagogique, sont des constituants à part entière de l'interaction qu'ils contribuent fortement à construire en particulier dans ses grandes unités. L'opération continue de structuration effectuée par l'enseignante passe en grande partie par la façon dont il introduit

puis clôt les activités successives (phases, épisodes, etc.). C'est donc dans les transitions qu'on en trouve la trace la plus nette. La notion de « transition » plutôt que de frontière permet, selon *R. Bouchard*, de montrer le déploiement temporel du passage d'une phase à une autre, au cours duquel les participants vont peu à peu s'orienter vers la phase en train d'être introduite.

Les transitions entre les moments successifs de la phase sont moins marquées que celles entre phases, remarque *R. Bouchard*: l'enseignant attend une proposition en réponse à la question, proposition qui est ensuite co-élaborée avec son auteur ou avec le groupe, puis elle peut éventuellement être inscrite au tableau, le même déroulement sera repris pour la proposition suivante.

C'est de cette façon que *R. Bouchard* a présenté ***la variation qualitative des unités*** analysées en fonction du degré de dévolution accordé aux élèves:

- Phases

  Episodes

\+ Tâches

Nous avons déjà constaté que les unités de rang supérieur dépendent plus de l'action enseignante que les unités méso et micro.

D'après *R. Bouchard*, le changement qualitatif peut accompagner la variation quantitative au niveau de la taille des unités et/ou rang. Ainsi, une activité peut se réaliser comme l'enchaînement: phases + épisodes + phase; épisodes + phases; phases + épisodes magistraux + tâches. **Variation qualitative** peut être **indexée à d'autres variations:** lien avec le **nombre d'apprenants concernés**, lien avec les **types d'enseignement**, des **genres particuliers** propres à certains « moments » de certaines didactiques (tâche et débat/jeu de rôle/rédaction coopérative; épisode et classe-conversation/moment préalable à la « présentation »). Et pour la didactique des langues, il s'agit d'un **lien avec les artefacts** (fiche de préparation, fiche de TP, tableau de synthèse rempli à posteriori), d'un **lien avec les documents**.

2. 0. Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère[289]

L'observation et l'analyse de diverses classes de LE réalisées dans différents cadres institutionnels ont persuadé *Louise Dabène* de la nécessité d'un appareil de description spécifique à ce type particulier de dialogue.

Elle s'était interrogée *en amont* sur les conditions de production de ces échanges, surtout sur les statuts des partenaires en présence, et a constaté que le dialogue en classe de LE est presque entièrement déterminé par ses conditions de production. Il s'agit d'un échange totalement imposé par l'Institution, en ce qui concerne le public d'apprenants, le choix de l'enseignant et des méthodes employées, les formes d'évaluation et de certification. Ce type de dialogue repose essentiellement sur une dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé. *La réduction de cette dissymétrie* est la mission confiée par la société à l'enseignant, et elle *constitue la seule finalité de l'échange*. C'est avec raison que *R. Van Dijk* classait le discours pédagogique parmi les « textes de l'enfermement », au même titre que l'interrogatoire policier ou la consultation médicale.[290]

L. Dabène montre que tout se passe comme si, préalablement à tout échange, la classe débutait par une sorte de « dialogue de prise de rôle », où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui en fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant acceptera le risque de la prise de parole.

La chercheuse nous présente un double niveau de communication: l'échange banal entre enseignant et apprenant(s) est en quelque sorte doublé d'un second échange qui est *métacommunication.*

Le niveau métacommunicatif se traduit à travers la gestion par l'enseignant de l'ensemble des productions langagières du groupe. Cette gestion met en jeu, selon *L. Dabène,* **trois fonctions principales** que l'enseignant assume conjointement ou alternativement:[291]

- une fonction de *vecteur d'information.* L'enseignant est mandaté par l'Institution pour transmettre un certain savoir. Cela peut se faire tantôt indirectement par des

[289]DABÈNE L., « Communication et métacommunication… », op. cité, p.p.129-138.

[290]VAN DIJK R., *Les Textes de l'enfermement. Vers une sociologie critique du texte. Contribution au Colloque sur l'Enfermement,* Amsterdam, ronéo, novembre, 1979.

[291]DABÈNE L., « Communication et métacommunication… », op. cité, p.p.131-132.

documents d'appui de nature diverse, tantôt directement par un discours descriptif explicite plus ou moins systématiquement organisé. Cette fonction, plus ou moins intériorisée par l'enseignant, est à l'origine d'intéressants phénomènes de mimétisme caractéristiques de bien des professeurs de langues étrangères non natifs – si tant est que la fréquentation assidue d'une langue et d'une culture étrangères n'est pas sans influencer plus ou moins profondément le comportement et même la personnalité de celui que la société investit comme représentant légitime d'un univers étranger. Parallèlement, cela entraîne aussi, chez ces mêmes enseignants non natifs, un sentiment d'insécurité linguistique et un respect sourcilleux de la norme et une activité hypercorrective;

- une fonction de *meneur de jeu.* C'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers, le guidage pédagogique pouvant être plus ou moins directif;
- une fonction d'*évaluateur.* L'enseignant représente pour les apprenants – et la société – la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage. A chaque moment de l'échange pédagogique, par le seul fait de sa présence, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme, même si son évaluation se résume parfois à un simple échange de regards.

D'après *L. Dabène,* ces trois fonctions cardinales organisent et structurent la métacommunication.

La chercheuse constate que la fonction de *vecteur d'information* se réalise à travers une série d'opérations d'information explicites, notamment il s'agit du *métadiscours informatif,* du *métadiscours explicatif,* du *métadiscours descriptif* (visant à rendre compte de la constitution et du fonctionnement de la langue-objet en tant que système). Cette même fonction peut aussi se réaliser par une opération indirecte - *la paraphrase:* l'enseignant paraphrase l'énoncé de l'apprenant en y introduisant un terme nouveau destiné à l'information.

La fonction de *meneur de jeu* s'actualise par toute une série d'opérations régulatrices de discours. Ce sont les opérations de *ponctuation de l'échange* (distribution des tours de parole, phatiques, interpellatifs, etc.), les opérations d'*incitation à la prise de parole* (qui peuvent se présenter sous la forme d'interrogations – « Qui sait… ? » -, d'injonctions ou de procédés indirects tels que des intonations montantes invitant à la poursuite d'une production), les opérations de *mise en garde* destinées à attirer l'attention de l'auditoire sur le risque encouru.

La fonction d'*évaluateur* peut se manifester, selon *L. Dabène*, par des opérations *appréciatives*, *correctives* ou *indirectes* (les reprises d'un énoncé correct de l'apprenant).

L. Dabène affirme qu'il n'y a pas de relation terme à terme entre les opérations et leurs réalisations. Une seule intervention de l'enseignant peut correspondre à plusieurs opérations. Par exemple, la paraphrase peut représenter à la fois une évaluation positive (opération appréciative) et un apport d'information (métadiscours informatif). Cette plurifonctionnalité des interventions constituant un des traits les plus spécifiques du dialogue pédagogique en langue non maternelle, est à l'origine de bien des incompréhensions.

Un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales, la gestualité et la mimique jouant un rôle non négligeable dans la régulation des échanges, dans l'évaluation et dans l'apport d'information (mimiques expressives, gestes figuratifs, etc.).

L. Dabène distingue certaines constantes dans l'ordre des opérations. En premier lieu, c'est le phénomène de *mise en facteur*: une bonne partie des injonctions de type métacommunicatif sont dans bien des cas fournies par l'enseignant au début d'une série d'échanges, comme une sorte de règle de jeu. Une *construction emboîtée* est aussi fréquente: les interventions métacommunicatives sont enchâssées dans un dialogue au sein duquel elles constituent des sortes d'incises. Par ailleurs, l'organisation des séquences peut varier considérablement en fonction de la situation d'apprentissage.

Selon *L. Dabène*, dans le cas d'un apprentissage guidé en situation exolingue, dispensé selon une modalité non intensive, les interventions métacommunicatives seront nombreuses, au point de constituer parfois l'essentiel du dialogue.

La chercheuse remarque que l'utilisation d'un texte provoque une plus grande proportion d'apports d'information explicites, ne serait-ce que pour élucider le sens de certains éléments lexicaux. Les exercices dits de simulation ou de scénarios qui reviennent tous à proposer à l'apprenant des improvisations sur des canevas plus ou moins pré-établis tendent à développer les opérations correspondant à la fonction de meneur de jeu (hypertrophie des injonctions fondées sur un discours sophistiqué de mise en situation).

L. Dabène est persuadée qu'un dialogue « naturel » et « spontané » est possible dans les conditions de la classe de langue étrangère, bien que ce soit généralement la relation de chacun avec un savoir et non la relation interpersonnelle qui y prédomine.[292]

---

[292]GAUTHIER A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones,* Éd. A.P.L.V., 1981.

La chercheuse constate que d'après les résultats des investigations, l'implication de l'apprenant atteint son degré maximum lorsque le sujet évoque son propre apprentissage.[293]

Elle conclut que *c'est la métacommunication qui constitue le moment le plus authentique de la classe de langue étrangère*. C'est en métacommuniquant que l'apprenant explicite son parcours de formation, appelle à l'aide et consolide ses certitudes, et *c'est* aussi *par ce dialogue que l'enseignant observe et intervient.* C'est en ce lieu, souligne *L. Dabène,* que se réalise le lien entre enseignement et apprentissage.

3. 0. Le discours de transmission et le discours de catégorisation en classe de langue[294]

Le fait que les interactions en classe de langue ont pour objet principal de discours *les savoirs et savoir-faire langagiers en langue-cible,* permet, affirme *Fumiya Ishikawa,* de les caractériser comme étant constituées dans une large mesure d'activités métalinguistiques telles que la reformulation et l'évaluation. Tandis que dans un milieu dit « naturel » les interactants sont tenus de réagir d'une manière imprévisible, les acteurs d'une classe de langue ont à parler de la langue et à catégoriser certains phénomènes de cette dernière comme nécessitant des reformulations ou des explications. *F. Ishikawa* caractérise la classe de langue comme lieu où *les activités métalinguistiques* sont institutionnellement légitimées. La langue y est catégorisée comme l'objet à enseigner par l'institution scolaire; les faits linguistiques à enseigner sont rangés et catégorisés par un programme d'enseignement préétabli – ou établi par l'institution – et par le manuel choisi, de telle manière que les apprenants rencontrent le moins de problèmes possible lors de l'apprentissage.

Le fait que l'enseignant adopte la démarche d'enseignement du manuel et pose les questions que l'on trouve dans celui-ci signifie qu'il estime les instructions pédagogiques du manuel pertinentes ou propices à sa stratégie d'enseignement, conclut *F. Ishikawa*.

L'enseignant pratique des activités de catégorisation dans les interactions avec les apprenants: il catégorise la langue dans et par les interactions avec les apprenants et/ou en fonction des paroles produites par ces derniers. *F. Ishikawa* cite un cas représentatif de telles activités de catégorisation dynamiques: une expertise par l'enseignant de la difficulté ou de la facilité d'un

[293]BORGES B., *Quelques aspects du rapport tâche-activité interlangagière dans des productions d'étudiants brésiliens apprenant le français. Thèse de 3-ème cycle*, Université Grenoble III, ronéo, 1983.

[294]ISHIKAWA F., « Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue: une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions », dans: *Le Français dans le monde*, juillet 2005, p.p.54-61.

fait langagier à enseigner par rapport aux compétences des apprenants avérées au cours des interactions.

L'évaluation des produits verbaux des apprenants est, d'après *F. Ishikawa*, avec la fonction d'information et celle d'animation, aussi l'une des pratiques interactionnelles ayant trait à l'activité de catégorisation. C'est en fonction des normes linguistiques que l'enseignant évalue les paroles produites par les apprenants, ce qui signifie que *l'évaluation est un acte qui produit des normes linguistiques* dans le discours en classe de langue. *F. Ishikawa* souligne que *les normes linguistiques de référence de l'enseignant* ne *sont* pas des normes en usage à l'oral, mais *celles de l'écrit*: le rituel pédagogique privilégie la manifestation maximale de l'usage normatif. Ce n'est pas sur la base d'un enjeu conversationnel qui valoriserait l'économie ou l'efficacité pragmatique, que portent les évaluations métalinguistiques, mais sur le recours à cette norme de l'écrit.

F. Ishikawa conclut que le rôle de l'enseignant ne se limite pas à la transmission de connaissances langagières, à l'évaluation et à l'animation de la classe. En jouant ces rôles, *l'enseignant évoque souvent une image de la langue et participe ainsi à l'élaboration de la représentation de cette dernière chez ses apprenants*.

3. 1. Les activités interactionnelles liées à la catégorisation des locuteurs et à la construction du contexte

Selon *Mondada*,[295] la catégorisation des locuteurs se trouvant en situation exolingue peut aller de paire avec une catégorisation des formes linguistiques qu'ils utilisent comme appartenant à telle ou telle langue, comme opaques ou transparentes, comme familières ou étrangères. La classe de langue se distingue de la situation exolingue dans laquelle les catégories d'« expert » (ou de « natif ») et d'« apprenant » (ou de « non natif ») ne se définissent d'une manière générale que dans et par des interactions, par le fait que les catégories de « professeur » et d'« apprenant » sont dans une large mesure déterminées par les statuts que confère le contexte institutionnel aux participants. Ce sont par exemple des activités que l'acteur-enseignant mène pour valider la catégorie de « professeur » - ou des activités consistant à « faire le prof » -, tandis que réagir d'une manière propice à de telles directives

[295]MONDADA L., « L'Accomplissement de l' « étrangéité » dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs », dans: *Langages*, n°134, 1999, p.p.20-34.

professorales témoigne du fait que l'acteur-apprenant mène des activités attendues et accepte de jouer le rôle d'« apprenant ». Il arrive cependant que cette revendication des rôles définis préalablement par la situation soit suspendue provisoirement au cours des échanges verbaux. On observe qu'à la suite de l'oubli sur un objet à « didactiser », l'enseignant qui devrait rester l'évaluateur – soit le professeur – se catégorise temporairement comme demandeur d'information, en formulant la question, ce qui permet à l'autre qui a un statut d'apprenant de se comporter comme un « fournisseur d'information ».

Le contexte n'est pas donné, mais construit par les participants dans leur effort de le rendre disponible, afin d'organiser leur activité de façon mutuellement compréhensible. Il est redéfini procéduralement par les interactants à chaque moment du développement des interactions. En « faisant le prof » ou en menant des activités métalinguistiques avec les interlocuteurs dans le but de leur transmettre des connaissances langagières, l'acteur-enseignant, non seulement se catégorise comme « professeur » et catégorise ses interlocuteurs comme apprenants, mais il décrit en même temps le contexte comme institutionnel et justifie ainsi la situation préalablement définie comme telle par cette institution. En revanche, suspendre ces activités pour s'engager dans une autre – comme demander des informations ou des précisions sur un objet du monde qu'il veut didactiser, mais dont il n'a pas de connaissances suffisantes ou qu'il a oublié signifie que le sujet-enseignant décrit temporairement le contexte comme ressemblant à un contexte non institutionnel – comme une situation de type demande/apport d'information.

Ainsi, l'approche ethnométhodologique des interactions didactiques en classe de langue permet de s'interroger dynamiquement non seulement sur les processus par lesquels la langue, les locuteurs et le contexte se catégorisent dans et par les échanges verbaux, mais également sur la « compétence de catégorisation » de chaque acteur, compétence « définissant son appartenance à une communauté, lui permettant de se reconnaître les conduites des autres et de produire la reconnaissabilité de sa conduite comme catégoriellement adéquates ou non ». Plusieurs recherches ont montré que, dans les interactions exolingues en milieu naturel, on observe une très grande divergence de cette compétence entre les interactants.

4. 0. Analyse du travail enseignant et conceptualisation de l'agir humain[296]

Le concept de *l'action* n'est pas nouveau. Le rôle déterminant y ont joué les modèles anglo-saxons de l'interaction verbale et le concept bakhtinien de genre, tous deux profondément ancrés dans une conception à la fois contextualiste et finalisée des mécanismes langagiers. Mais depuis quelques années, le *concept d'action* jouit d'une attention croissante de la part des spécialistes de l'enseignement des langues (comme, par exemple, *F. Cicurel* ou *D. Véronique*).

Le courant de l'analyse du travail accorde au *concept d'action* et au réseau sémantique qui en découle une importance cruciale, qui se manifeste par une exploitation heuristique de la distinction faite par les ergonomes entre la « tâche prescrite » et « l'activité réalisée » et par une attention centrale portée à l'exercice effectif et situé du métier. D'après *Laurent Filliettaz*, *l'activité* constitue à la fois le cœur du métier, l'énigme du travail, le lieu d'expression de l'identité professionnelle, la pierre de touche entre contingences organisationnelles et subjectivité individuelle. Elle forme une configuration complexe de conduites attestées, de « conflits vitaux », etc., dont la mise en circulation constitue un enjeu essentiel de développement des individus, des collectifs et des situations.

Aujourd'hui, constate *L. Filliettaz*, on ne dispose pas d'une théorie unifiée de l'*agir humain*, mais de *« théories de l'action »* multiples, émanant d'horizons disciplinaires variés. On a actuellement besoin d'un travail théorique de fond, qui, au-delà de controverses rarement productives, chercherait à mieux articuler les domaines disciplinaires qui contribuent à l'étude des processus praxéologiques, et ce en se dotant d'une sémiologie qui à défaut d'être complètement homogène et unifiante, aurait au moins le mérite d'être explicite.

Dans son article *«Mise en discours de l'agir et formation des enseignants »*,[297] *L. Filliettaz* a analysé des éléments centraux du réseau conceptuel de l'agir, notamment les notions d'*activité*, d'*action*, de *typification*, de *planification* et d'*intention.*

[296]FILLIETTAZ L., « Mise en discours de l'agir…», op. cité, p.p.20-31.
[297]Idem.

4. 1. Des activités typifiées aux actions situées: le statut de la planification

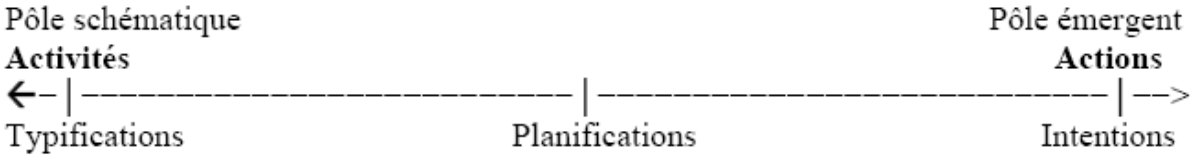
Dans son article cité ci-dessus, *L. Filliettaz* se charge de répondre à la question si nos actions sont préformatées par des plans ou résultent d'une accommodation située et intrinsèquement indexée au circonstances locales.

Dans les années 80, *Suchman*[298] transpose dans le champ des théories de l'action des principes de l'ethnométhodologie de *Garfinkel*. Ces travaux se fondent sur une conception essentiellement émergentiste de l'action. La capacité des agents de s'accommoder aux circonstances locales en mobilisant leurs ressources collectives constitue dès lors une proposition alternative à l'invocation des plans (divers scripts et autres scénarios).

Dans un article publié en 1953, « Sens commun et interprétation scientifique de l'action humaine », *Schütz*[299] décrit au moyen de trois étapes les conditions psychologiques et sociales liées à l'accomplissement des actions. Dans le cadre de leurs conduites finalisées, les agents ont accès à des connaissances relatives à leurs expériences passées, à celles de leurs amis, leurs proches, de la société en général. Ces expériences passées partagent avec les actions réalisées une certaine forme de *typicalité*. C'est parce que ces « préexpériences » sont *intersubjectivement* partagées que l'agent va développer ce que *Schütz* appelle des *autotypifications* de ses propres conduites. Cette *conception typifiante de l'agir* admet donc que les agents disposent de ressources préalables pour agir, en s'adaptant aux circonstances locales et singulières.

Or, il semble dès lors logique d'articuler *planification* et *accommodation* et de les envisager comme deux composantes essentielles de l'agir saisi dans sa complexité:

L'axe de la typicalité de l'agir



[298]SUCHMAN L. A., *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge University Press, 1987.

[299]Voir: SCHÜTZ A., *Le Chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1987.

C'était *Bange*[300] qui a énoncé l'idée que toute forme d'agir procède nécessairement d'une tension entre deux pôles, et combine en définitive des mécanismes « schématiques », fondés sur des attentes préalables, et des processus « émergents », provoqués par les circonstances singulières. Selon cette logique, on considère schématisme et émergence comme deux modalités différentes de saisie de l'agir: dans ce qu'il a de préconstruit, de collectivement interprétable et de récurrent d'une part; et dans ce qu'il y a de particulier, de contingent aux circonstances.

L. Filliettaz sous-entend sous le terme d'*activité*, au plan socio-historique, des pratiques attestées, qui se distinguent par leur caractère récurrent, par le fait qu'elles sont collectivement validées et qu'elles sont propres à un sous-domaine de la vie sociale.[301] Par contraste, selon lui, le terme d'*action* saisit des conduites finalisées adoptées par des agents de chair et d'os dans des circonstances effectives et nécessairement singulières. Dans ce sens, *l'action constitue une occurrence située, unique et particulière d'une activité sociale*. *L. Filliettaz* illustre ceci par un exemple: une leçon de langue donnée par le stagiaire X dans des circonstances particulières peut être décrite dans ce qu'elle a de singulier, de propre à la situation locale, comme un cours d'actions; mais elle peut également être identifiée comme une occurrence d'activité didactique et être étudiée dans ce qu'elle mobilise ou reconduit de cette forme d'agir stabilisé.

L. Filliettaz montre que certaines pratiques sociales mobilisent à l'évidence fortement leur pôle schématique (ex: certaines interactions dans les commerces) et se présentent dès lors dans une large mesure comme des « réduplications d'activités ». D'autres en revanche, dont les pratiques enseignantes, mobilisent plus massivement leur pôle émergent dès lors qu'elles ne reposent que partiellement sur des cadres pré-formés et qu'elles sollicitent davantage les capacités d'accommodation des agents qui en assument la responsabilité.

L. Filliettaz définit les notions de typifications, d'intentions, de planifications.[302]

Il remarque que *les typifications* correspondent à des propositions tenues pour vraies dans un espace social donné, à propos d'un sous-domaine d'activité. Elles constituent pour les agents des ressources pour s'orienter dans des actions futures. Lorsqu'ils sont confrontés à des situations d'actions effectives, les individus ne mobilisent pas que des *représentations typifiées*.

---

[300]BANGE P., *Analyse conversationnelle et la théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, 1992, p.211.
[301]FILLIETTAZ L., « Mise en discours… », op. cité, p.25.
[302]Idem, p.26.

Les *intentions* - des réalités psychologiques qui sous-tendent l'action située - sont propres à des individus singuliers, et portent sur des portions de comportements attestés. Dans une perspective interactionniste, on considère que les intentions ne sont pas seulement projetées par les agents, mais également affectées par le co-agent, et donc en négociation dans le processus d'interaction.

Les planifications occupent une position intermédiaire entre les typifications et les intentions (voir le schéma ci-dessus) et représentent une mobilisation contextualisée de *ressources typifiantes* et des *projections* propres à des situations particulières, à laquelle on fait recours avant, pendant et après l'accomplissement de l'action.

L. Filliettaz qualifie ainsi les typifications de produits de planifications antérieures et de leur confrontation à des actions effectivement évaluées. La capacité des agents à affecter des intentions et des motifs aux actions réalisées dépend beaucoup des typifications et des ressources planifiantes qu'ils sont à même de mobiliser.

4. 2. Typification et accommodation dans la mise en discours de l'agir enseignant

L. Filliettaz reconnaît[303] qu'en comparaison avec les enseignants chevronnés, les stagiaires débutants disposent de peu (ou ne disposent point) d'expériences antérieures de l'activité enseignante ayant donné lieu à des typifications. Nous pouvons dire la même chose des apprenants de l'université pédagogique. De ce point de vue, poursuit *L. Filliettaz*, le stage qu'ils accompliront leur permettra de s'exposer à des actions singulières nouvelles, de confronter ces actions singulières aux typifications mises en circulation par les conseillers pédagogiques et les co-stagiaires, de mettre à l'épreuve d'actions situées les typifications dont ils disposent et les planifications qu'ils ont pu élaborer à partir de ces ressources, et enfin de réalimenter ces typifications et ces planifications en vue de potentielles actions futures.

L. Filliettaz constate un sentiment d'insécurité que produit pour l'enseignant en formation la fragilité des ressources typifiantes dont il dispose et le désarroi qu'il manifeste à l'égard de la résistance des actions accomplies.

D'après les résultats des analyses empiriques, *L. Filliettaz* témoigne d'une grande diversité des modalités de saisie de l'agir attestées dans le discours d'un enseignant en formation.

[303]FILLIETTAZ L., « Mise en discours… », op. cité, p.27.

Il souligne que c'est notamment par la médiation discursive que s'opère la combinaison et l'articulation des différentes modalités de saisie de l'agir, que s'évaluent les performances, que se manifestent les ressources à caractère typifiant, et enfin que s'élaborent les actions à venir.

5. 0. Relation enseignant/apprenant(s)

En étudiant la thèse de doctorat de *Mireille Riachi*, récemment soutenue, nous y avons trouvé les idées nous étant proches.[304] L'auteur y démontre que l'enseignant a pour rôle de soutenir et d'accompagner ses étudiants dans leurs recherches et dans leus activités, tout en approuvant leurs moindres initiatives. *M. Riachi* estime que la relation enseignant/apprenant(s) doit motiver chaque apprenant à agir en présence de son professeur, à coopérer avec lui, à répondre à ses questions, à en poser à son tour, à exprimer ses idées, ses hypothèses et à présenter des interprétations personnelles; cette relation doit respecter les besoins des apprenants, favoriser leur activité libre tout en la contrôlant. *M. Riachi* se réfère sur les paroles de *Springer* ayant évoqué que pour que la classe de langue devienne un lieu où l'on communique, il est nécessaire de modifier la relation classique d'autorité-dépendance entre l'enseignant et ses apprenants, en mettant en place différents réseaux de communication ayant pour but d'encourager la prise de confiance en soi et la spontanéité de chacun. L'enseignant devient ainsi le facilitateur de l'apprentissage. Il est destiné à créer un climat propice afin de croître leur liberté d'expression et d'expression personnelle en particulier. *Leperlier*[305] affirme que *« la communication améliore grandement la pratique pédagogique en enrichissant la dynamique d'un groupe-classe, en tissant des relations variées entre les individus, humanisant la relation enseignant-apprenant par le fait de conduire l'un et l'autre à une reconnaissance et une acceptation réciproque ».* Ceci dit, résume *M. Riachi*, l'enseignement communicatif consolide le sentiment communautaire dans le groupe de langue et entraîne l'autonomisation de chaque apprenant.

A travers les paroles des enseignants et des apprenants, nous observons, remarque *M. Riachi*, la façon dont enseignant et apprenants agissent les uns sur et avec les autres et, ce faisant, constituent le sens social de la situation et se constituent en tant que sujets les uns envers les autres.

---

[304]RIACHI M., *Les Interactions verbales en classe de français…*, op. cité, p.p. 27-28, 37-38.

[305]LEPERLIER G., *La Communication pédagogique, des techniques d'expression au développement personnel*, Paris, Privat, 1992, p. 87.

6. 0. La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant[306]

La notion de ***flexibilité communicative*** provient de *Gumperz*; il s'agit du phénomène qui consiste à adapter ses stratégies à son auditoire et aux signes qu'il émet.

Francine Cicurel est partie de l'idée que l'enseignant est dans la situation de mettre en place une *action planifiée* (qui se traduit par des programmes, des objectifs, des buts, etc.). Mais la notion même d'approche communicative contient l'idée que l'étudiant est libre d'avoir une initiative, de déranger l'ordre proposé. A l'enseignant de réagir à ces tentatives de déplanification, aussi que de savoir *saisir les occasions* fournies par le groupe et d'en faire un objet de médiation du savoir à transmettre.

Avec le développement des notions de « discours didactique » ou de « didacticité », proposées par *Ali Bouacha*[307] ou *Moirand*[308], on considère que le discours d'un enseignant comporte des traces linguistiques de son intention communicative: des actes explicatifs, l'exposition de faits, un métalangage en rapport avec la matière enseignée. Le fait d'avoir à présenter des mots ou des concepts inconnus dote la communication didactique des particularités discursives. Le code est au centre de la communication didactique et la dimension métalinguistique est avérée.

F. Cicurel remarque que l'entrée interactionniste porte davantage sur la relation entre des sujets sociaux que sur l'objet du discours n'étant que l'un des « ingrédients » de la description. Ce sont les manières de donner la parole, de faire parler les autres qui font l'objet d'observation. On parle d'échanges asymétriques, de cadre de participation, de format communicatif, on s'occupe du système d'alternance des tours de parole, de la façon de ménager la face des participants.

L'interaction en contexte institutionnel est, affirme *F. Cicurel*, un type d'interaction planifiée, et cette planification est mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance.

En se référant sur les travaux d'*Ali Bouacha* consacrés au discours universitaire et ceux de *Bange* décrivant les conditions particulières de l'apprentissage en classe, *F. Cicurel* conclut

---

[306]CICUREL F., « La Flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant », dans: *Le Français dans le monde*, juillet 2005, p.p.180-191.

[307]ALI BOUACHA A., *Le Discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs*, Bern, Peter Lang, 1984.

[308]MOIRAND S., « Autour de la notion de didacticité », dans: *Les Carnets du Cediscor*, n°1, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1993.

qu'il s'agit de *manipuler la communication* en L2 *en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant*. Les places interactionnelles sont déterminées en fonction du savoir.

Elle remarque que les situations d'enseignement/apprentissage, étant variées dans les contextes institutionnels et les pays, ne manquent cependant pas à l'obligation où se trouve un locuteur savant d'énoncer un savoir prédécoupé dans le programme et devant faire l'objet de l'appropriation dans un temps limité pour un bénéficiaire apprenant. Un « rôle enseignant », un « rôle apprenant », une intention de tenir un discours donnant au participant apprenant la possibilité d'apprendre sont des éléments qui caractérisent toute situation d'enseignement. Il s'agit de transmettre un savoir ou un savoir-dire. La communication didactique doit permettre la réalisation des *buts*. D'après *F. Cicurel*, enseigner ou apprendre une langue dans un contexte institutionnel donne lieu à une interaction à finalité externe, qui préexiste à l'interaction.

La situation d'apprentissage est régie par un *contrat didactique* qui n'est pas rigide et selon lequel il faut qu'il y ait mise en place d'actions d'apprentissage, ce qui implique une obligation de résultats, se traduisant par une *modification du savoir* (savoir faire ou savoir dire) des apprenants. Il n'est guère possible d'analyser la communication d'apprentissage sans se référer à ce contrat. *F. Cicurel* est persuadée que si l'enseignant met en place des activités pédagogiques diverses, s'il pose des questions à tout propos, s'il encourage la parole inventive, c'est qu'il juge que cela est propice à l'apprentissage de la langue. Elle précise en même temps que le caractère prédéterminé de l'interaction (programmes et contraintes institutionnelles) n'exclut pas pour autant l'« événement » à construire, de façon unique, par chacun et pour chacun des participants.

F. Cicurel résume que pour enseigner une langue en contexte institutionnel, il faut à la fois « tenir » l'interaction, remplir les obligations interactives et permettre une prise de parole individualisée et « fraîche », susceptible de déranger l'ordre interactionnel parce que c'est une parole authentique. ***Il faut apprendre à « parler naturellement » mais ceci dans le respect des règles liées à la situation didactique.***

6. 1. L'agir professoral

Les théories de l'action choisissent aujourd'hui pour leur objet d'étude l'action humaine qui peut être définie comme la recherche et l'agencement de moyens en vue de réaliser une fin.

Ces recherches relèvent de traditions différentes – philosophique (Ricœur, Habermas, Bange), sociologique et linguistique (Schütz, Bronckart, Filliettaz), et d'un courant des sciences de l'éducation.

S'intéresser à *l'agir humain*, précise *F. Cicurel*,[309] c'est d'abord supposer que celui-ci a une rationalité, des intentions, des motifs d'action mis en œuvre dans des situations sociales, notamment par le langage. La question cruciale est celle des moyens par lesquels le chercheur peut avoir accès à une action dont en général il est seulement le spectateur ou le témoin. Les analyses de *l'action enseignante* s'appuient, selon la chercheuse, également sur des données à travers lesquelles l'acteur-professeur commente ce qu'il va faire, ce qu'il voulait faire et ce qu'il n'a pas fait.

Dans le champ scolaire, l'agir du professeur commence à faire l'objet d'investigations afin d'en rechercher les effets. On reconnaît que les actions professorales ont une intentionnalité, des motifs qu'il s'agit d'expliciter. L'interaction s'attachait, à travers l'enregistrement et la transcription des dires d'interactants, au déroulement conversationnel. Les théories actionnelles s'intéressent à la genèse de l'action et à la compréhension du sens de celle-ci. A ce titre, elles paraissent être intéressantes pour la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative.

F. Cicurel constate qu'en didactique de langues et en acquisition, on s'est longtemps centré sur le travail cognitif de l'apprenant, en négligeant le fait que *l'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'apprenant et son savoir*, grâce à un certain nombre de moyens infligeant aux autres des actions de langage ou d'apprentissage.

C'est à partir des analyses de séquences succédant à l'action enseignante dont cette séquence fait partie que *F. Cicurel* a pu déterminer un certain nombre d'éléments caractéristiques de l'agir professoral:[310]

- l'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède (la préparation du cours) et une forte anticipation de ce qui peut se passer; c'est *une action intentionnelle* (le concept philosophique d'intentionnalité est retenu par la plupart des théoriciens de l'action);

[309]CICUREL F., « La Flexibilité communicative…», op.cité, p.183.
[310]CICUREL F., « La Flexibilité communicative… », op.cité, p.p.185-186.

- l'action d'enseignement cherche à avoir un effet *cognitif* sur l'assistance, en mettant en place des actions modificatrices; on peut parler d'*une action directrice* cherchant à déclencher d'autres actions;
- la mise en place de cette action dans sa complexité (savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc.) rencontre des obstacles de plusieurs sortes (difficultés à trouver des modes de transposition du savoir, indifférence des élèves, difficultés dans la mise en temporalité du savoir, etc.);
- il s'agit d'une action « risquée », car l'enseignant réalisant une action publique se sent en danger; la dimension *dramaturgique* de l'action est mise en évidence par la fréquence d'énoncés évaluatifs qu'émettent les enseignants après leur cours (« ça allait à peu près, ça a bien marché… »); pour un professeur novice une mauvaise gestion du temps apparaît comme la menace la plus grave;
- il s'agit d'une action qui comporte une part importante laissée à un savoir-faire relevant de l'action corporelle et plus largement de la mise en espace et de la relation avec les objets: écrire au tableau, bouger dans la classe, distribuer des feuilles, manipuler avec des moyens techniques, etc.; ces actions, nécessaires, constituent pour un professeur en formation autant d'obstacles potentiels car, en cas d'échec, il en résulte une impression de « cafouillage » l'empêchant de réaliser sa tâche d'enseignement.

6. 2. Pratiques de transmission et flexibilité

F. Cicurel entend par « pratiques de transmission » des pratiques langagières (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire.[311] Ces pratiques dépendent, selon la chercheuse, de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité et du développement des échanges eux-mêmes. Les institutions éducatives, les manuels et les discours tenus dans la classe sont les vecteurs de ces pratiques. Observer le déroulement d'une interaction en classe, les discours produits, permet, affirme *F. Cicurel*, d'avoir accès à une partie des pratiques de transmission, notamment à des activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien qu'à des pratiques pédagogiques plus libres.

[311]CICUREL F., « La Flexibilité communicative… », op.cité, p.186.

F. Cicurel généralise que dans une interaction de classe qui est contrainte et contraignante (cadre spatio-temporel fixe, programme et auditoire imposés, contenus à suivre supports souvent imposés eux aussi…), *tout professeur de langue doit interagir quasi simultanément sur quatre plans et par là même leur donner une place, qui est modulable: celle de la langue, la place de l'autre (ici l'apprenant), la place dévolue à la planification (progression et gestion de l'apprentissage) et la place de soi (la manière dont il habite son propre discours).*

7. 0. Le discours dans le cadre d'enseignement et le discours naturel

M. Riachi nous rappelle dans sa thèse de doctorat[312] que la salle d'études est un lieu où on apprend à converser, mais le type de conversation qui y est produit n'est pas identique en tous points à celles qui sont produites hors de cette salle. Elle évoque que chaque situation de communication a sa propre authenticité. Par exemple, le dialogue interrogatif en salle d'études ne ressemble à celui de la communication quotidienne. Dans un dialogue « naturel », le locuteur ne connaît pas la réponse, il cherche une interprétation d'une information inconnue (*referential questions*) et n'est pas certain que l'interlocuteur lui en fournirait à ce moment-là une explication s'il ne la lui demandait pas. Alors que dans le cas de l'interrogation d'apprentissage, il y a transformation du modèle: les questions posées sont de types *question-sommation,* grâce auxquelles l'enseignant s'adresse à l'apprenant et le somme de répondre, de démontrer des preuves à l'appui, son savoir ou son non-savoir.

D'après *A. Trevise*,[313] le dialogue d'apprentissage se caractérise par un emboîtement d'actes énonciatifs. Il y a double énonciation et double repérage: la situation d'énonciation véritable et la situation de simulation. La première n'est tout de même pas une situation discursive réelle: les apports d'information n'ont pas le même statut, le professeur connaît les réponses aux questions, l'apprenant demande en plus si ce qu'il dit est correct. Le discours d'apprentissage est codé institutionnellement: les réponses attendues sont d'un certain type. On dirait qu'il est illusoire de recréer, en situation d'apprentissage, une réalité communicative naturelle.

M. Riachi souligne que le contexte du déroulement de la situation d'enseignement/apprentissage est bien particulier. Elle s'appuie sur les paramètres classiques:

[312]RIACHI M., *Les Interactions verbales en classe de français…*, op. cité, p.p. 48-49.

[313]TREVISE A., « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », dans: *Encrages*, numéro spécial de *Linguistique appliquée*, 1979, p.p. 44-52.

le temps, l'espace et le groupement. Un cours se déroule sur l'axe du temps à l'intérieur d'un horaire préétabli. Chaque cours a un début et une fin et il fait partie d'une séquence, avec un avant et un après. Selon *Breen*, il s'agit d'« un contexte social presque unique où les gens se réunissent avec le propos explicite d'apprendre quelque chose – des autres pour eux-mêmes ».[314]

D'après *M. Riachi*, travailler en salle d'études implique donc non seulement l'émergence des discours, mais aussi des actions produites en vue de l'acquisition des savoir et savoir-faire langagiers. Alors que dans la communication naturelle, les dialogues sont informels, non orientés vers un objectif de communication précis; les conversations s'établissent à partir des rencontres fortuites et se prolongent au gré de la disponibilité des interlocuteurs. De même, la salle d'études est un « lieu ritualisé » qui ne ressemble pas à un lieu ordinaire. L'examen de l'organisation interactionnelle, tant locale (la sélection des tours de parole) que globale (la gestion des ouvertures, des développements thématiques et des clôtures), a permis à *M. Riachi* de conclure que les interlocuteurs - apprenants et enseignant - ne sont en rien interchangeables, à la différence des conversations ordinaires où les tours de parole ne sont pas rigoureusement fixés à l'avance.

8. 0. Le français de scolarisation

R. Bouchard a consacré son article récent *«Du Français fondamental à la compétence scolaire ...en passant par le français de scolarisation »*[315] à une double urgence qui se fait sentir actuellement dans la plupart des pays européens, aussi bien qu'en France. Selon l'auteur, elle a trait d'une part à la maîtrise des (autres) langues européennes par les enfants de chaque pays de l'Union et d'autre part à la maîtrise de celle(s) de chacun de ces pays par les enfants immigrants, souvent d'origine non-européenne.

La Russie ne fait pas partie de l'Union Européenne, mais le nombre d'immigrants provenant de ce pays est important au sein de l'Union en général et en France en particulier. Dans la troisième partie du présent travail, nous analyserons deux corpus faits à base des enregistrements réalisés par les jeunes Russes scolarisés en France depuis un certain moment.

---

[314]BREEN M. P., « The social context of language learning: a neglected situation », in: *Studies in Second Language Acquisition 7*, 1986, p.p.87-92.

[315]BOUCHARD R., « Du *Français fondamental* à la compétence scolaire …en passant par le français de scolarisation », dans: Cortier C. et Bouchard R. (coord.), *Le Français dans le monde*, n° 43, janvier 2008, p.p. 127-142.

Dans ce sens, l'article en question nous intéresse. Mentionnons ci-dessous certaines idées y étant évoquées.

R. Bouchard précise que les enfants étrangers sont obligés de se comporter linguistiquement et non linguistiquement en étant en phase avec les attentes des autres acteurs – enseignants et élèves – de l'institution scolaire qui les accueille, et ce dans le cadre de diverses disciplines. On se trouve ainsi dans la perspective d'une didactique des langues « élargie » qui s'intéresse autant aux environnements de la classe de langue qu'à celle-ci, en travaillant à la construction de dispositifs d'apprentissage liant cette classe et ses environnements.

L'élève étranger doit se familiariser avec des activités langagières typiques de l'école (française) et ce sont celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui, raisonne *R. Bouchard*, afin qu'il puisse le plus rapidement possible être scolarisé dans la classe qui correspond à son âge et à son cursus normal. C'est de la qualité de cette socialisation que va dépendre, selon *R. Bouchard*, la poursuite de son apprentissage du français comme des autres disciplines. Dans le même esprit, *R. Bouchard* estime qu'il est à permettre à l'apprenant allophone d'utiliser au mieux tous les savoirs et savoir-faire déjà appris dans son système scolaire d'origine et de ne pas oblitérer ces connaissances « déjà là » sous prétexte d'un manque d'habileté linguistique dans la langue de l'école.

Le phénomène sur lequel *R. Bouchard* focalise son attention, à cause de son importance particulière pour les élèves nouvellement arrivés en France (ENA), est celui des interactions scolaires, verbales et non verbales, en français et à la française, telles qu'elles se déroulent dans les écoles françaises. L'auteur particularise la compétence scolaire « à la française » que doit développer le jeune étranger pour devenir un membre de la communauté scolaire en question.

R. Bouchard souligne qu'autant en FLE on peut construire pas à pas une grammaire, autant celle-ci s'impose plus brutalement en situation orale de FLS où les (enseignants) natifs vont mettre en œuvre une palette beaucoup plus large d'outils linguistiques, se différenciant pour une part de ceux de la communication écrite. Et c'est la compréhension des énoncés oraux - cruciale pour l'ENA - qui doit rester en phase avec ce qui se dit et se passe dans la classe.

D'après *R. Bouchard*, le premier phénomène, non-enseigné, que l'élève va devoir maîtriser dans cet oral authentique est celui des bribes et des reformulations, lié à la dynamique de la parole vive: l'enseignant natif ne parle pas « comme un livre ». Il développe, réorganise ses interventions en fonction de l'évolution de la situation didactique et des réactions de ses interlocuteurs.

La syntaxe orale se compose généralement des énoncés longs. L'entraînement à leur compréhension prévoit une exposition préalable à l'oral authentique, rare dans les dialogues des méthodes.[316] Rares sont celles qui, comme *C'est le printemps* en son temps, exposent leur public à des phénomènes liés à l'oral « authentique ». *C'est le printemps* lui, visait en effet un public d'étudiants étrangers résidant en France.

R. Bouchard précise que d'une part, le discours oral normal des enseignants de toutes disciplines expose directement l'élève allophone à des phénomènes linguistiques syntaxiques et macrosyntaxiques qu'on ne lui enseigne pas toujours dans la classe de FLE, et d'autre part, cet élève doit développer une compétence plus « simplement » locutoire, c'est-à-dire ayant trait à la réalisation matérielle des messages. L'enfant étranger doit parler de manière non seulement compréhensible phonologiquement mais aussi de manière acceptable socialement: il doit aussi adopter les caractéristiques vocales (force, mélodie…) qui lui permettront d'intégrer sa voix au chœur des voix des élèves. *R. Bouchard* constate que c'est l'ensemble des comportements corporels de l'enfant scolarisé (posture d'apprentissage, levée du doigt…) qui doit s'adapter aux coutumes plurisémiotiques de sa nouvelle école, au nouveau « paysage multimodal » au sein duquel ils seront interprétés. L'ENA doit d'abord saisir globalement, en résultat de ses observations dans les classes « normales », ces comportements vocaux et corporels, et ensuite repérer, à partir d'enregistrements vidéo, les pratiques de communication les plus adaptées aux classes françaises.

R. Bouchard a toujours souligné que « l'oral pédagogique est précédé, accompagné, organisé et suivi par l'écrit, voire d'une manière plus générale par l'« inscrit » plurisémiotique.[317] L'écrit vient désambiguïser l'oral et préciser les contours des unités grammaticales qui le composent.[318]

L'auteur de l'article souligne que la participation à un cours suppose autre chose qu'une simple compétence linguistique même spécialisée. L'ENA doit être préparé à interpréter un ensemble de codifications sémiotiques d'une part, mais aussi à partager des routines de comportements au sein de la communauté scolaire d'autre part. Le rôle du matériel pédagogique plurisémiotique (manuel, documents photocopiés…) varie de manière importante, quantitativement et qualitativement, suivant les pays d'origine des enfants migrants, en fonction de critères économiques en particulier.

---

[316]Cf. les pages 84-85.

[317]BOUCHARD R., « Du *Français fondamental*…», op. cité, p.p. 134-135. Cf. aussi les pages 208-209.

[318]BOUCHARD R. & TRAVERSO V., « Objets écrits et processus d'inscription … », op. cité.

8. 1. Compétence supra linguistique: le cours comme « discours-en-interaction »[319]

R. Bouchard interprète la compétence scolaire des ENA comme leur capacité de participer au discours collectif qui se tisse en classe entre les élèves et leur enseignant dans cette interaction pédagogique asymétrique.[320]

Il s'agit, pour l'enfant étranger, d'après *R. Bouchard*, de prendre sa place dans cette interaction, tant par rapport à l'enseignant (complémentarité) que par rapport aux autres élèves (co-actions). Il importe aussi pour lui tout simplement de savoir à quel moment on s'adresse à lui collectivement ou individuellement.

Ce spécialiste en didactique souligne ensuite que l'enseignant planifiant préalablement et restructurant ensuite à chaud l'activité collective en phases reconnaissables par les autres participants, doit aussi rester ouvert aux possibilités didactiques qui émergent de la vie de la classe, afin de se mettre lui-même en phase avec le vécu d'apprentissage de ses élèves ou plus individuellement, de l'un de ceux-ci.

Normalement, l'enseignant organise un « milieu », avec lequel les élèves vont devoir interagir, lui-même se mettant au second plan, devenant un simple organisateur de l'interaction. Le « devoir » des élèves est d'être en phase avec le déroulement du cours, en saisissant les transitions qui permettent de repérer le passage d'une unité d'interaction à une autre. En même temps, le devoir des élèves est de « participer », c'est-à-dire de savoir être la source acceptable socialement d'« étapes émergentes », correspondant à leurs propres besoins d'apprentissage.

Selon *R. Bouchard*, les interactions pédagogiques sont tout à la fois, finalisées, mêlent des interactions verbales et non verbales, et impliquent des objets et des artefacts variés. Cette complexité est particulièrement sensible dans les séances de travaux pratiques.

R. Bouchard conclut que l'intégration scolaire des ENA suppose de les rendre linguistiquement mais aussi communicativement, praxéologiquement aptes à participer aux événements langagiers spécifiques à l'école française et à ses enseignements disciplinaires, « ordinaires ». L'auteur y voit aussi l'occasion pour les enseignants de repenser (à) ces pratiques ordinaires, rendues extra-ordinaires par la présence de ces enfants étrangers qui ne connaissent pas les routines complémentaires correspondantes. Autant les ENA doivent

[319]Cf. le chapitre 2, ci-dessus.

[320]BOUCHARD R., « Du *Français fondamental*…», op. cité, p.136.

s'adapter à l'école française, autant l'école française peut elle aussi évoluer grâce à leur présence.

R. Bouchard estime que l'hypothèse du français langue de scolarisation, progrès par rapport à la notion brute de FLE ou même de FLS vise globalement à permettre à l'ENA de mieux vivre son métier d'élève, tant verbal que non verbal au sein de la culture scolaire française (dans l'idéologie partagée des rapports enseignant-apprenants), et ce dans les meilleurs délais. Il pense que c'est dans cet aller-retour au sein de dispositifs d'intégration entre les classes spéciales et classes normales que peut se trouver la solution à cette délicate question de l'intégration scolaire et linguistique de ces élèves. D'une part, l'ENA bénéficie de ressources linguistiques extrêmement importantes, d'autre part, il vit des besoins communicatifs extrêmement prégnants.

8. 2. Complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration

Dans leur récent article traitant la question de la complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration, *R. Bouchard, C. Cortier et Ch. Parpette*[321] approfondissent les idées énoncées par *R. Bouchard* dans son article précédent.[322] Ils estiment que chez les « Ena », la conjonction ressources-besoins est optimale: ils ont toutes chances en particulier de mieux s'approprier la langue du pays d'accueil que leurs camarades restés au pays et apprenant cette langue dans le cadre de la seule classe de langue. Nous aurons l'occasion d'évaluer cette thèse dans la troisième partie du présent travail.

Les chercheurs soulignent qu'autant qu'un bilinguisme, l'« Ena » doit manifester une double compétence linguistique et culturelle, additive, qui lui permette de se comporter globalement en classe selon les attentes implicites du reste de la communauté scolaire dont il doit devenir partie prenante. Selon les auteurs de l'article, un Ena ne peut qu'accepter de « se fondre » dans la communauté de la classe dont il a réussi à adopter l'« habitus ». Si l'école est un lieu d'apprentissage, c'est aussi une institution éducative qui a pour but de construire

[321]BOUCHARD R., CORTIER C. et PARPETTE Ch., « Quelle complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration ? », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.p.29-39.

[322]BOUCHARD R., « Du *Français fondamental*…», op. cité.

implicitement des membres, partageant un ensemble de pratiques, de valeurs ayant trait en particulier à la vie en commun.

Pour ce qui est de la « compétence scolaire » de l'Ena, *R. Bouchard, C. Cortier et Ch. Parpette* sont persuadés qu'il semble moins grave pour ce premier de s'exprimer dans une interlangue que l'enseignant pourra toujours corriger ponctuellement, que de se comporter, pour des raisons interculturelles, d'une manière qui peut apparaître comme non acceptable à un enseignant, amené alors à lui « faire la leçon » publiquement. L'élève étranger doit donc se familiariser avec les activités langagières, mais aussi non langagières, typiques de l'école (française) et ce sont celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui. Tous les élèves doivent apprendre à agir collectivement au rythme imprimé par l'enseignant et que, parmi ces actions, beaucoup ont trait au maniement simultané de la langue orale et des outils d'écriture. C'est cette coordination des actions de l'enseignant et des élèves qui leur permet de rester en phase de manière à ce que le groupe puisse progresser à la fois individuellement et collectivement. Ces obligations ne différent certes pas pour les élèves étrangers et pour les élèves français.

Les auteurs du présent article précisent que sur le plan didactique, la démarche s'inscrit dans la problématique des situations et *documents authentiques,* qui repose sur l'hypothèse qu'une confrontation avec les situations cibles favorise l'apprentissage.

La concomitance de divers rôles que joue l'enseignant face à ses apprenants – expert d'une discipline, organisateur d'activités d'apprentissage, régulateur de comportements, etc. – implique une construction discursive souvent complexe de la parole de ce premier, avec des énoncés de différents types fortement imbriqués les uns dans les autres. On peut y ajouter d'autres phénomènes tels que les différentes formes d'organisation du travail (grand groupe, petit groupe, individuel; la concertation entre élèves vs le travail silencieux), les différentes formes de consignes, les reformulations, leur construction progressive en fonction des réactions des élèves, etc. *R. Bouchard, C. Cortier et Ch. Parpette* considèrent la dimension discursive et interactionnelle comme le nœud de cet apprentissage, tout en situant la difficulté de la maîtrise de la classe à la mesure de la complexité des discours qui y circulent.

9. 0. Le « naturel didactique »

Catherine Carlo, enseignante à l'Université Paris 8, a fait une étude qui consiste, à travers l'examen de plusieurs corpus, à repérer *des pratiques de transmission* de données langagières,

dans différentes situations d'apprentissage guidé, se déroulant en milieu universitaire, concernant les apprenants de nationalités différentes.[323] L'hypothèse sous-jacente est que ces cours de L2, parce qu'ils sont « plébiscités » par des sujets non captifs, en milieu institutionnel, présentent des traits identifiables. La chercheuse a voulu étudier les formes diverses que prend l'agir des enseignants, dont les cours sont librement choisis par des étudiants et suivis avec assiduité. L'examen, qui s'appuie sur les traces linguistiques, porte non seulement sur les microactivités de l'enseignant pour donner à entendre ou à formuler de la langue, mais également sur leur enchaînement. Le terme d'*activité* n'est pas à entendre ici au sens qu'il revêt chez *Filliettaz*.[324] Il renvoie plutôt aux deux types d'actes finalisés, programmés en amont ou émergeant en situation de classe.

La première hypothèse posée par *C. Carlo* est qu'il existe une *intrication des activités* de l'enseignant, renvoyant à différents plans. Cette supposition rapproche l'enseignement de L2 à d'*autres situations de travail* pour lesquelles des recherches en ergonomie cognitive ont mis en évidence *la polyfocalisation de l'action*. Sa deuxième hypothèse porte sur quelques variables relatives au style de l'enseignant, tel qu'on peut l'appréhender de manière globale. Certains traits stylistiques étant propres au locuteur, d'autres relevant du genre « cours universitaire de L2 », il est compliqué de démêler ce qui est propre à l'idiosyncrasie de ce qui est contraint par le format de l'action professionnelle. *C. Carlo* entend par le « style » de l'enseignant le marquage verbal, para-verbal, non verbal, de l'agencement de différents rôles, qu'il met en œuvre, qu'il les endosse délibérément ou non.[325] Elle suppose que l'*effet de réel* qui se dégage de la lecture du corpus résulte, d'une part d'une dynamique, qui fait alterner de *façon régulière*, énoncés focalisés sur le code et sur son traitement cognitif, et énoncés qu'on pourrait considérer comme relevant de la conversation ordinaire. Il résulte, d'autre part, d'une théâtralisation qui revêt ici des formes spécifiques.

L'analyse donne quelques éclairages sur ce qui peut être synthétiquement qualifié de « cours vivant ». L'examen a permis à *C. Carlo* de distinguer dans les énoncés de l'enseignant plusieurs types d'intervention: celles qui sont explicitement focalisées sur le code; celles qui visent la facilitation du traitement de l'*input*; celles visant le déroulement d'une thématique planifiée; celles visant l'établissement et la gestion du lien communicatif. Autant de traces qui dessinent en creux la conception implicite de ce qu'enseigner veut dire pour l'enseignant observé, et qui permettent de préciser les rôles endossés.

---

[323]CARLO C., « Le « naturel didactique… », op. cité, p.p.105-113.
[324]Voir ci-dessus.
[325]CARLO C., « Le « naturel didactique… », op. cité, p. 106.

9. 1. Les interventions de l'enseignant focalisées sur le code et celles qui visent la facilitation du traitement de l'*input*

Au cours de l'examen du *premier type* d'interventions,[326] *C. Carlo* n'a pas été surprise de voir apparaître, en situation d'enseignement, ces types d'intervention dont la présence est attestée, même en situation d'apprentissage non guidé: en situation d'interaction exolingue, le natif est en état de veille, par rapport à la langue à laquelle il expose l'apprenant, et par rapport à la langue que celui-ci produit. Le natif attire l'attention de l'apprenant (ou supposé tel) sur le fonctionnement de la langue-cible et sur la conformité ou non de ses énoncés aux normes intuitives ou académiques du code linguistique. De son côté, l'enseignant est investi institutionnellement d'un rôle de transmission de connaissances. Il serait donc raisonnable, remarque *C. Carlo*, de s'attendre à rencontrer dans son discours en situation de l'interaction pédagogique, un grand nombre de procédures focalisant l'attention des apprenants sur la langue-cible. De fait, les procédures mises en œuvre sont variées et opèrent selon un double mouvement d'apport « marqué » d'information et de sollicitation des apprenants. L'apport « marqué » d'information sur le code peut prendre la forme d'éléments mis en exergue au moyen de la prosodie, de contextualisation ou de ratification d'exemples, de précision sur l'emploi, d'association, de correction, de traduction, de définition, d'explication étymologique.

C. Carlo démontre que les sollicitations des apprenants par l'enseignant sont de plusieurs types: nombreuses questions directes, des amorces et des demandes de mises en contexte (par exemple, une quasi-injonction à faire une phrase). Les modalités d'apport d'information et de sollicitation à mobiliser des connaissances en mémoire sont massivement présentes dans le corpus auquel se base la chercheuse. Si les premières ne diffèrent pas qualitativement de celles qui sont utilisées par les natifs dans les interactions exolingues en milieu non guidé, leur fréquence, en revanche, est plus grande. Les types de sollicitations, eux, semblent plus diversifiés qu'ils ne le sont hors d'un cadre d'apprentissage institutionnel. L'examen de l'ensemble du corpus fait apparaître le primat des questions et des exemples sur toute autre modalité d'exposition à la langue et de mobilisation de connaissances langagières.

[326]Idem, p.p.106-108.

En ce qui concerne *le deuxième type d'interventions, C. Carlo* remarque que le travail cognitif qui transforme l'*input* (l'information à laquelle un apprenant est exposé), en *intake* (l'information saisie et traitée) est du ressort exclusif de l'apprenant. Le volontarisme de l'enseignant peut s'avérer sans effet, et à l'inverse, un apport d'information, sans mise en relief, peut être occasion de saisie. Elle constate le souci de renforcer les traces en mémoire et donc de consolider les connaissances, en réactivant des échanges passés, en martelant une occurrence, en évaluant les productions des apprenants, en proposant des récapitulations, éventuellement parodiques, en incitant à des comparaisons avec la langue maternelle, en proposant des vérifications de la compréhension. La mise en perspective de règles vise à aider à distribuer l'attention ou un remaniement des connaissances en mémoire. Les microactivités proposées par l'enseignant prennent notamment en compte la sélection d'informations issues de l'*input*, la création de connaissances nouvelles en mémoire par restructuration des connaissances anciennes, et pour partie, la fortification des connaissances par consolidation des traces en mémoire (la restriction est motivée par un trait saillant du discours de l'enseignant, l'absence de pause, qui laisse supposer que celui-ci ne s'attache pas au mécanisme de répétition mentale).

9. 2. Les interventions de l'enseignant concernant le déroulement d'une thématique planifiée et celles qui visent l'établissement et la gestion d'un lien communicatif

Le troisième type d'interventions de l'enseignant porte, selon la classification de *C. Carlo*,[327] sur la gestion de la thématique planifiée. Elle constate que si l'enseignant saisit au fil des échanges des occasions d'introduire lexèmes ou explications, il n'en reste pas moins qu'il s'est fixé des objectifs; la comparaison de ce qui apparaît dans son discours et sur sa fiche de préparation en témoigne. Selon *C. Carlo*, cette conduite du cours se marque linguistiquement, par l'intermédiaire des introductions thématiques, des clôtures, éventuellement péremptoires, un accueil contrôlé des digressions ou certaine « surdité » à l'égard de l'énoncé d'un étudiant n'étant pas dans le droit-fil du propos développé.

[327]CARLO C., « Le « naturel didactique… », op. cité, p.109.

En ce qui concerne *le quatrième type d'interventions*,[328] *C. Carlo* constate que par de nombreux traits, qui touchent au mode d'élaboration thématique et aux *types* d'interaction empruntés (commentaire impliquant parfois une mise en jeu du *je*, plaisanterie, narration, explication, voire échanges à bâtons rompus), les modules conversationnels du corpus pourraient relever de la conversation ordinaire. Cette impression est renforcée par la présence de marques linguistiques (particules énonciatives, présence d'un registre de langue familier, etc.) et un style interactionnel qui implique les interlocuteurs. Au fil du corpus, *C. Carlo* relève ainsi des affirmations rhétoriques, des rires, des réflexions à haute voix, des apartés, des commentaires, des plaisanteries, des digressions, des implications des interactants avec usage d'appellatifs familiers, des rappels à l'histoire interactionnelle commune; l'emploi des appellatifs marque la familiarité mais aussi l'asymétrie (un étudiant n'emploiera pas le même registre en s'adressant à son enseignant).

L'examen de l'organisation interactionnelle, tant locale (la sélection des tours de parole) que globale (la gestion des ouvertures, développements thématiques et clôtures), montre que les interlocuteurs, apprenants et enseignant, ne sont en rien interchangeables, à la différence des conversations ordinaires. *C. Carlo* conclut, par exemple, qu'il y a peu d'interventions auto-sélectionnées des apprenants et que les clôtures sont la prérogative de l'enseignant.

S'il est banal de parler des « acteurs »-apprenants, on peut prendre au pied de la lettre l'acception théâtrale du terme, à propos de l'enseignant. Le jeu, voire les éléments de mise en scène, s'appuie sur des codes assez largement partagés par les apprenants pour contribuer à la complicité du groupe. Selon *C. Carlo*, il peut s'agir de rituel théâtral partagé, de jeu transgressif sur les codes pragmatiques partagés du discours. Elle relève ainsi différents exemples de jeu sur les attendus et les tabous (toute sorte d'allusions, qui déclenchent rire ou sourire). *C. Carlo* constate que les éléments marquant la théâtralisation sont nombreux. Le partage des codes, qu'ils ressortissent aux rituels théâtraux ou à la pragmatique du discours de classe, permet à l'enseignant l'anticipation des réactions des apprenants, et notamment du rire. *C. Carlo* considère qu'au-delà de la bonne humeur qu'il génère, le rire, par les ruptures du flot du discours qu'il induit, est un élément qui contribue au rythme du discours de l'enseignant.

[328]Idem, p.p.109-111.

9. 3. La dynamique des interventions et figures du « naturel didactique »

C. Carlo constate[329] que les interventions de nature didactique (portant sur le code, visant la facilitation de l'intégration en mémoire de données nouvelles ou la consolidation de données déjà en mémoire) sont encadrées, c'est-à-dire, précédées, accompagnées, suivies par des interventions visant à maintenir le lien interactionnel. L'autre élément saillant du corpus analysé par *C. Carlo,* réside dans l'absence de pause dans le passage d'un type d'intervention à l'autre qui contribue à unifier un discours en réalité hétérogène.

C. Carlo en déduit que le type de discours analysé ne relève pas de la conversation ordinaire. L'économie des échanges, qui présente à la fois des traits empruntant à la conversation duelle familière, et des traits appartenant à des interactions plus formelles et asymétriques, articulés de manière spécifique, conduit à l'établissement de liens interactionnels de convention arrangée.

La chercheuse propose d'appeler « naturel didactique » le style caractérisé par une alternance régulière entre deux macro-types d'interventions (interventions didactiques, interventions visant à maintenir le lien interactionnel) dont le discours de l'enseignant est une des figures possibles. Le « naturel didactique » n'élude pas la spécificité de la classe qui est l'observation et la focalisation sur la langue, et en ce sens, *des relations naturelles sont des relations qui s'organisent autour de la langue objet*. Par ailleurs, *C. Carlo* précise qu'il ne s'agit pas d'imiter des interactions extérieures à la classe, mais d'*avoir des relations adaptées au cadre institutionnel, qui permet de vrais échanges à un niveau de distance régulée*, notamment par le biais de la théâtralisation.

La chercheuse constate que l'enseignant met en œuvre des rôles multiples, dans toute leur complexité. Il fournit de l'*input* et valorise l'*input* produit par les autres interactants. Il conduit le cours avec souplesse, en mettant en œuvre la planification qu'il s'est donné et en utilisant, pour ce faire, le cas échéant, le matériau langagier fourni par les échanges avec les apprenants. Il assure aussi, par divers moyens, dont la théâtralisation, la gestion des liens interactionnels. Il prend également à sa charge un rôle moins bien étudié par les travaux en didactique: l'aide à la mise en place de mécanismes cognitifs d'appropriation langagière.

[329]CARLO C., « Le « naturel didactique… », op. cité, p.p.112-113.

Enfin et surtout, il intègre ces différents rôles dans la production d'un discours « fluide » qui relève du « naturel didactique ».

C. Carlo estime qu'on ne peut faire que des suppositions sur l'encadrement des énoncés didactiques par des énoncés qui semblent plus axés sur le lien communicatif: volonté d'adoucissement du discours prescriptif ? Stratégie de maintien de l'attention par le passage d'une phase communicative à une phase de travail cognitif supposé plus aigu ? Souci de varier le type de registres auxquels les apprenants sont confrontés, pour augmenter les occasions de saisie ?

En faisant bilan de ses analyses, *C. Carlo* parle de l'importance de la notion de rythme. A la question de la variété des plans d'intervention et des paramètres pris en compte par l'enseignant analysé, s'ajoute, selon la chercheuse, la considération de leur apparition dans l'économie du discours de l'enseignant et dans l'ensemble des interactions. *C. Carlo* rajoute que les solutions mises en place diffèrent sans doute d'un enseignant à l'autre, et sont autant de figures qui restent à décrire et à inventorier pour progresser dans la connaissance des répertoires d'enseignant.

9. 4. Une dimension conversationnelle au sein du didactique

Comme nous l'avons déjà vu ci-dessus, la classe de langue étrangère a traditionnellement une double fonction. D'une part, c'est un lieu didactique où l'on enseigne et apprend une langue étrangère, et d'autre part on essaie d'y créer des conditions favorables pour permettre aux étudiants d'exprimer leur subjectivité, leurs opinions, de parler de leur vécu. Il arrive que dans certaines conditions les interactions verbales ressemblent davantage à celles qui se déroulent en dehors de la salle d'études. Mais ce n'est pas le cas général car l'espace interactif en classe de langue est marqué par la didacticité des échanges, remarque *Yvonne Vrhovac*.[330] ***On cherche à ce que le climat soit détendu afin de provoquer des productions verbales plus riches et une relation enseignant-apprenants moins rigide***. *Y. Vrhovac* a émis l'hypothèse que ***ces conditions favorisent un discours se rapprochant de la conversation***.

Après l'auteur de l'article « Lire un conte en français en Croatie », nous affirmons que la *composante métalinguistique* est un élément constitutif de la communication. Les apprenants

[330]VRHOVAC Y., « Lire un conte en français en Croatie. Pour une approche interactionnelle », dans: *Le Français dans le monde*, juillet 2005, p.p.87-95.

attendent de l'enseignant qu'il assure compréhension et transmission des savoirs. L'enseignant se sert de différentes stratégies pour orienter l'attention des apprenants sur le contenu thématique, et focaliser en même temps l'attention sur un élément de la langue étrangère qu'il considère comme important du point de vue de la construction des savoirs linguistiques. Il y a un va-et-vient constant entre une focalisation centrale qui a un but thématique d'un côté et une focalisation périphérique sur la *réalisation des activités communicatives* de l'autre.

Lors du travail sur le contenu du texte, les stratégies sont interactives dans la mesure où l'enseignant incite à la réflexion et les réponses, construites par plusieurs apprenants, se suivent les unes après les autres. Les énoncés repérés dans le texte provoquent une compétition entre les apprenants qui veulent être les premiers à trouver le meilleur exemple du texte, celui qui donnera satisfaction à l'enseignant.

En admettant qu'ils ne savent pas répondre à la question, qu'ils sont dans l'impossibilité de satisfaire la demande de l'enseignant, les apprenants se comportent comme de vrais énonciateurs-apprenants, ils produisent un énoncé personnel. Par sa réaction indulgente, l'enseignant leur donne le courage de continuer. Il fait avancer le dialogue en stimulant les apprenants par ses questions. *Y. Vrhovac* constate que l'enseignant accomplit ainsi les tâches canoniques d'un professeur de classe de langue: faire parler les étudiants, communiquer pour apprendre à communiquer, faire trouver des règles grammaticales et des formes verbales par les apprenants, faire travailler les étudiants sur la langue objet de communication. ***L'enseignant considère ses étudiants comme des partenaires dans la construction du savoir***.

Y. Vrhovac remarque que le discours co-produit par l'enseignant et ses apprenants en salle d'études est un *discours polyphonique,* au cours duquel les participants exécutent d'abord leur rôle de « communicant didactique » induit par leur position institutionnelle. L'énonciateur-enseignant et les énonciateurs-apprenants accomplissent des tâches communicatives liées au rôle institutionnel et produisent des énoncés dont ils ne sont pas auteurs. Simultanément, ils produisent des paroles qui portent des marques personnelles et qui renvoient à leurs interrelations. Dans le dialogue qui se construit conjointement, souligne *Y. Vrhovac*, il y a de la place pour le respect mutuel des participants et l'activation d'un principe de coopération dans l'accomplissement de la tâche.

La chercheuse a entrepris une expérience de lecture autonome en Croatie, ayant mis de l'ambiance plus informelle dans l'espace de la classe. Par la suite, elle a pu constater que ces

changements avaient provoqué des modifications dans le discours habituel de la classe de langue: échanges de parole plus longs, chevauchements d'énoncés, réactions spontanées, rires, remarques drôles, plaisanteries, passages où les apprenants interagissent sans intervention de l'enseignant. La parole de l'enseignant est réduite au minimum.

La conversation est caractérisée par une finalité sociale interne. Selon *Vion*,[331] elle est centrée sur le contact et implique une attention particulière à la qualité du contact. D'après *Y. Vrohvac*, les interactions font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes. Plus les relations entre les interactants sont détendues, plus les positions institutionnelles s'effacent. On note une collaboration et une coopérativité remarquables qui se manifestent par une égalité de situations comme lorsque les liens sociaux sont informels.

Y. Vrhovac a prouvé le fait que dans un cadre institutionnel, les contacts sociaux peuvent être détendus et plus informels. Cette participation active des apprenants dans l'accomplissement de la tâche, au cours de la construction d'un discours non planifié, donne à la communication dans le contexte institutionnel une « dimension conversationnelle ». Les activités observées mobilisent les compétences individuelles des apprenants.

En faisant le bilan de ses analyses, *Y. Vrhovac* constate qu'on retrouve, quelle que soit l'activité, les traits marquants d'une interaction didactique: questionnement du professeur, focalisation sur la langue, etc., mais il apparaît que dans certaines séquences dominent un intérêt réel pour le texte et l'envie d'exprimer ce qu'on ressent. Les jeunes lecteurs ont pris position et donné leur opinion sur le contenu du texte discuté. Une interaction entre le texte et le lecteur s'est produite sans qu'il y ait nécessairement médiation du professer. Le lecteur réagissait alors comme si le texte n'était pas seulement une *histoire* mais quelque chose qui le concernait, qui faisait partie du « moi lecteur ».

Y. Vrhovac finit ainsi par affirmer que ***le statut de la communication peut évoluer du didactique au conversationnel***. Elle considère ce phénomène comme un des buts de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

[331]VION R., *La Communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992.

9. 5. Peut-on « naturaliser » l'enseignement des langues ?

Henri Besse[332] met en relief l'idée que l'objet « langue » n'est pas exactement le même, selon que cette langue est enseignée comme langue maternelle (L1), puisque les étudiants sont alors supposés déjà en parler au moins une variété plus ou moins intercompréhensible avec la variété enseignée/apprise, ou selon qu'elle leur est enseignée comme L2, puisque dans ce cas-ci, les apprenants débutants n'en parlent encore aucune de ses variétés. Il précise ensuite que les « discours des méthodes et des approches », tels qu'ils se sont développés en Occident depuis des siècles, proposent deux représentations polaires de l'enseignement/apprentissage des L2, l'une qui en fait des objets plutôt « naturels », enseignables à la manière dont un « usage » peut transmettre hors institution, sans avoir recours à un spécialiste qualifié; l'autre qui en fait plutôt des objets « artificiels », enseignables à la manière d'un « savoir », en ayant donc recours à un spécialiste qualifié.

H. Besse nous amène en XIXe siècle, en faisant savoir que *C. Chesneau Du Marsais* distinguait trois approches dans l'apprentissage des L2.[333] Selon lui, on apprend les langues par usage ou par règles, ou en joignant l'usage avec les règles et les observations. Apprendre la langue par usage signifiait pour *Du Marsais* de l'entendre parler par ceux à qui elle est naturelle, parler ladite langue avec eux, et s'exercer ensuite à écrire dans cette langue, en se conformant à la pratique et aux observations de ceux qui passent pour bien parler et bien écrire. *Du Marsais* considérait la troisième manière d'apprendre les langues – aussi vivantes que mortes - comme la plus courte et la plus sûre. Cette catégorisation ternaire de *Du Marsais* se retrouve dans nombre d'écrits de la fin du XXe siècle.

H. Besse confirme que l'opposition « par usage vs. par règles » de *Du Marsais* se maintient fortement dans la réflexion occidentale actuelle sur l'enseignement des L2. Par exemple, *R. Galisson* oppose un « « hier » structuraliste » regroupant les méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle, à un « aujourd'hui » réputé « fonctionnaliste » inspiré des *travaux du Conseil de l'Europe*.

H. Besse rappelle, en se basant sur les résultats des recherches concernant la méthode communicative, que dans les classes où l'on se bornait à simuler des « communications » en

[332]BESSE H., « Peut-on « naturaliser » l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde*, juillet 2001, p.p.29-57.

[333]DU MARSAIS C. CH., *Les Véritables Principes de la grammaire et autres textes 1729-1756*, Paris, Fayard, 1987, p.60.

L2 sans trop corriger les étudiants pour ne pas gêner « le flux de la communication », ils avaient tendance à développer une variété de cette L2 propre à leur micro-communauté, une sorte d'interlangue (entre leur L1 et L2) ou de sabir (entre la L2 et leurs différentes L1), bref d'un « baragouinage communicatif » assez éloigné de l'usage que les natifs font de cette L2.[334]

Le chercheur remarque que l'enseignants et les apprenants sont co-présents pour enseigner/apprendre une L2, qui est pratiquée par le premier alors qu'elle ne l'est pas (ou encore peu) par les derniers. Cette situation de « communication inégale » existe certes en dehors d'une classe de L2, mais celle-ci lui impose des contraintes spécifiques, particulièrement quand l'enseignant y utilise, par nécessité ou par méthode, la seule L2. *H. Besse* explique que si, pour être compris de ses étudiants, l'enseignant a recours, comme la mère avec son petit enfant ou l'ingénieur avec le travailleur immigré, à un parler-bébé, un charabia qui ne respecte pas la morpho-syntaxe de la langue enseignée, on l'accusera, par exemple, de « parlotage ». Il cherche donc à *simplifier* la L2 dont il use avec ses étudiants d'une autre façon, en réduisant ses énoncés à des propositions dont les termes sont pris dans leur sens « propre » et dont les verbes n'ont que les modes et les temps familiers à ces étudiants. Si l'enseignant a recours à des extraits de textes, à des enregistrements ou à des « documents authentiques », afin de présenter à ses apprenants une L2 qui soit plus conforme aux usages des natifs, il sera contraint de les commenter, en L2, à l'aide de divers *procédés métalinguistiques* (de l'autonymie à l'explication, en passant par la paraphrase ou glose). Recourir aux dramatisations, jeux de rôles et autres simulations ne lui évitera pas d'expliquer, dans une L2 que les étudiants maîtrisent encore mal les consignes, forcément métalinguistiques, à la mise en place de ces activités « communicatives », et les apprenants, sachant qu'ils s'y livrent pour apprendre la L2, éviteront difficilement de focaliser leur attention sur les formes utilisées. Bref, constate *H. Besse*, communiquer dans une classe de L2 est autre chose que le « par usage » qui permet d'apprendre « naturellement » une langue. Ainsi, ***la maîtrise scolaire d'une L2, dans les activités de classes ou aux examens, ne suffit pas à assurer une réelle compétence dans cette langue; il faut la compléter par des séjours dans le pays où cette L2 est pratiquée***. La même chose est valide pour l'acquisition d'une compétence communicative dans une langue étrangère (LE).

H. Besse estime que la troisième manière de *Du Marsais* d'apprendre les langues vivantes et les langues mortes étant effectivement la plus courte et la plus sûre, n'est pas la plus simple à

[334]BESSE H., « Peut-on « naturaliser » l'enseignement… », op. cité, p.37.

appliquer. Par exemple, elle s'est heurtée aux difficultés des manuels « communicatifs » à intégrer le « par règles » ou « par usage ».

H. Besse résume que les difficultés d'appropriation d'une LE proviennent des caractéristiques de cette LE telle qu'elle a été socio-historiquement travaillée par une partie de ses natifs à des fins diverses, en particulier pour l'enseigner/apprendre à des étudiants qui n'en partagent pas la culture ordinaire.

9. 5. 1. Enseigner « naturellement » la variété cultivée de la langue française

H. Besse constate[335] que *le français* institutionnellement enseigné/appris, n'est pas *la langue française,* mais une de ses variétés, celle qui est perçue par l'ensemble des francophones et un nombre de non francophones, comme étant plus légitime que ses autres variétés. Et ce n'est que par métonymie (« la partie pour le tout ») que ***le français, tel qu'il est institutionnellement entendu, peut être considéré comme un synonyme de la langue française***.

D'après *H. Besse,* dans l'éventail des variétés de la langue française présentées aux débutants, les manuels actuels - réputés « communicatifs » - édités en France ne vont guère au-delà de ce que propose *Archipel* dans sa seule « Unité 1 ». On y trouve: « Salut ! », « sympa », « t'as vu », « vous êtes pas », « ouai », « ben », « chouette », « prof », « à rue Lhomond » (dans la bouche d'un enfant), « sans blague », « super », « marrant », et même deux répliques («- Ena whisky, parakalo. »; « - Oui, Grec, moi… pas parler français. Mon français no good, petit peu, pas bien. ») qui relèvent du « baragouinage communicatif » auquel les touristes ont recours quand ils ignorent la langue du pays visité. Autant de formes et de tournures qui ne sont pas courantes dans les manuels de FLE ou FLS pour les débutants. On y observe aussi que l'enfant n'y parle pas tout à fait comme l'adulte, le travailleur immigré comme la secrétaire, etc. *H. Besse* en déduit que les auteurs d'*Archipel* ont été plus attentifs que d'autres à présenter, d'emblée, un certain répertoire des usages actuels de la langue française, même si ces usages sont plus attestés en France qu'ailleurs dans le monde francophone. Toutefois, le chercheur reconnaît que ce qui est donné à apprendre, reflète plutôt *une certaine représentation* de la diversité des usages réellement pratiqués par les francophones, la variété cultivée de la langue française.

[335]BESSE H., « Peut-on « naturaliser » l'enseignement… », op. cité, p.39.

H. Besse constate que les dialogues les plus « authentiques » qu'on trouve dans les manuels de FLE et FLS sont réécrits et rejoués, au mieux par des natifs qui imitent certains parlers à défaut de les pratiquer spontanément. Les « documents authentiques » y sont le plus souvent prélevés dans les médias ou dans la publicité français, lesquels usent de ces parlers pour typifier la langue sans trop remettre en cause la variété cultivée au sein de laquelle ces parlers sont davantage cités. Ainsi, estime le chercheur, le français tel qu'il y est effectivement enseigné/appris est loin de correspondre à diversité de la langue française réellement pratiquée, au moins oralement, tant en France que hors de France. Il n'en est qu'une variété cultivée reconnue – et à juste titre -, y compris par ceux qui ne la parlent/écrivent pas, comme emblématique de cette langue, par ce qu'elle résulte de la culture qui en a été faite, au cours des siècles, par une élite à la fois sociale (celle de la Cour puis d'une certaine bourgeoisie), artistique (de « la plus saine partie des Auteurs du temps » aux écrivains et publicitaires actuels) et savante (des grammairiens aux linguistes actuels). Ce qui autorise, selon *H. Besse*, la métonymie courante faisant du *français* (« la partie ») un équivalent de *la langue française* (« pour le tout »), ce qui permet de le faire passer comme celui du « plus grand nombre ».

H. Besse observe que dans les milieux qui pratiquent la langue en question plus ou moins dans leurs échanges quotidiens, son oralité peut être transmise « par usage ». Mais faut-il encore qu'il y aie quelqu'un qui soit à même de transmettre quelque chose du « par règles » engagé par la culture constitutive de cette variété.

D'après *H. Besse*, apprendre cette variété cultivée « par usage » en tant que L2 peut être, paradoxalement, plus facile, au moins quand elle est apprise dans un cadre scolaire et qu'elle l'est davantage comme « FLE » que comme « FLS ». En atteste le fait qu'une partie de ceux qui l'ont ainsi apprise la manient plus « correctement » que ses natifs, s'étonnant à l'occasion que les Français, parce qu'ils usent spontanément d'expressions allant à l'encontre du « par règles » qui la régit, la parlent « mal ». Dans les deux cas, l'étudiant débutant ne parle aucune variété de la langue française, mais dans les situations où elle est enseignée en tant que « FLS », elle sert à enseigner d'autres matières scolaires qu'elle-même, et elle est, en plus, pratiquée en dehors de l'institution dans l'une ou l'autre de ses variétés; alors qu'en tant que « FLE», l'apprenant n'y est confronté que durant les cours qui lui sont réservés, l'*input* pouvant être alors davantage contrôlé.

H. Besse résume que l'objet enseigné/appris, particulièrement quand il s'agit de cette variété cultivée de la langue française qu'est le français, s'inscrit dans une longue histoire d'ordre plus culturel que naturel, et les capacités par lesquelles un sujet peut institutionnellement

approprier cet objet relèvent davantage de son histoire personnelle que de son héritage génétique, celui-ci n'ayant, dans l'état de nos connaissances actuelles, guère changé depuis des millénaires et étant à très peu près le même pour l'ensemble de l'espèce humaine.

9. 6. Vivre la variété des usages et des normes dans l'enseignement du français oral

Lizanne Fontaine, chercheuse à l'Université du Québec à Hull, atteste que l'enseignement de l'oral en classe de français au Québec présente une problématique particulière en ce qui concerne les variétés du langage oral.[336] Il nous serait intéressant d'en tenir compte dans nos recherches actuelles.

Le programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995), les manuels scolaires et les examens préparés par les instances pédagogiques québécoises demandent aux enseignants de promouvoir l'utilisation d'un registre de langue et d'un vocabulaire appropriés à la situation de communication. *L. Fontaine* explique que les enseignants québécois utilisent deux registres de langue avec leurs étudiants et ce, dépendant du type de situation de communication. D'une part, lors des situations de communication menant à des évaluations sommatives, ils préfèrent mettre de l'avant des activités d'oral et des pratiques langagières formelles qui exigent l'utilisation d'un registre de langue standard. D'autre part, en contexte d'activités formatives, lorsque par exemple se présente une situation de communication spontanée, ils favorisent l'utilisation d'un registre de langue plus familier. En même temps, la chercheuse constate que les enseignants sont d'accord pour dire que ***la langue à exiger en classe de français est un registre de langue standard, celui de l'institution scolaire et de la société***. D'après eux, afin d'apprendre aux étudiants à comprendre et à bien utiliser le registre de langue standard nécessaire pour fonctionner de manière adéquate en société, il faut partir de leur langage familier, voire populaire. Au cours des travaux oraux à partir de textes, les échanges deviennent spontanés: à travers des activités, tout en apprenant à écouter, les étudiants sont susceptibles d'apprendre à s'exprimer plus justement, à interpréter le message de l'autre, à avoir des opinions personnelles, à discuter entre eux et ainsi à nuancer leurs opinions. Pour cela, les situations de communication présentées aux apprenants doivent être signifiantes et susciter le goût d'apprendre chez ces derniers. Le perfectionnement de l'oral suit ainsi une démarche réaliste, respectant les besoins de chacun.

[336]LAFONTAINE L., « Enseigner le français oral au Québec: vivre la variété des usages et des normes », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde*, janvier 2001, p.p.175-182.

L. Fontaine se réfère[337] sur *Garcia* (1985) et *Doutreloux* (1989) qui disent que *la métacommunication* permet à l'apprenant de faire des retours sur ce qu'il exprime quand il sent une incompréhension de la part de ses pairs, ce qui favorise les interactions. Les enseignants affirment qu'en effet ***l'habitude du commentaire métacommunicatif facilite le travail de l'oral*** en enlevant une partie de la gêne éprouvée lors des exercices. Ils disent que le climat est plus détendu, que ***la métacommunication favorise les relations et les échanges*** en classe et à l'extérieur, et que beaucoup d'étudiants sont devenus plus sérieux et plus disciplinés, car ils parlent et sont écoutés, se découvrant en prenant la parole.

Ensuite, la chercheuse apporte les points de vue d'autres spécialistes du domaine.[338] *Perrenoud* (1991) affirme que toute activité d'oral devrait être suivie d'une activité d'analyse du langage, et *Milot* (1977) suggère que les activités d'analyse du langage devraient consister à étudier le fonctionnement des énoncés produits par les étudiants en termes de pertinence communicative. *Ostiguy* et *Gagné* (1992) quant à eux prônent la mise en place d'activités d'analyse du langage en classe de français destinées à sensibiliser les apprenants à l'utilité de registres de langue de plus en plus soutenue. Certains enseignants mettent en pratique cette réflexion langagière à travers la correction d'exercices divers. Par exemple, dans la correction d'une compréhension du texte les enseignants peuvent guider leurs étudiants, les faire réfléchir sur leurs réponses en leur apprenant à nuancer leurs dires, à trouver des synonymes. *L. Fontaine* remarque que puisque *la métacommunication et la réflexion sur le langage sont liées*, certains enseignants abordent cet aspect par des activités de réflexion sur des problèmes de communication et de langage. D'autres, selon *L. Fontaine*, font plutôt réfléchir leurs apprenants sur les différences entre les registres de langue et les différences existant entre l'oral et l'écrit (phrases courtes à l'oral en opposition à des phrases complexes à l'écrit, omission de « ne » de négation à l'oral, etc.). Par des remarques spontanées sur l'emploi du conditionnel présent après « si », par exemple, ou par des corrections d'erreurs, ils visent à sensibiliser les étudiants à l'utilisation d'un français plus soutenu en situation formelle de communication.

L. Fontaine résume que ***les enseignants amènent leurs apprenants à autoévaluer leur langage***, ceux-ci s'initiant à l'analyse de leurs énoncés et des effets de leurs prises de parole. Des connaissances métalinguistiques se greffent ainsi naturellement à la pratique des savoir-faire.

---

[337]Idem, p.p.179-180.

[338]LAFONTAINE L., « Enseigner le français oral… », op. cité, p.180.

9. 7. La construction de la relation interpersonnelle en classe de langue

Depuis l'article de *D. Coste* sur « les discours naturels de la classe »,[339] ceux qui s'intéressent aux interactions didactiques savent que la classe, comme tout lieu social, « comporte ses normes <…> obéit à ses rituels ». Les échanges en classe de langue ne sont plus considérés comme artificiels en regard d'une mythique interaction naturelle de référence, mais comme répondant à des règles implicites que l'on peut chercher à identifier et à formaliser.

L'enregistrement, la transcription et l'analyse des interactions qui se développent dans la classe permettent d'étudier de près le développement des échanges, tout en gardant de la distance. Le contexte est redéfini par l'échange et « l'interaction est le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social ».[340]

Violaine Bigot est persuadée que l'étude de la construction de la relation interpersonnelle permettra de produire des savoirs pertinents pour la didactique.[341]

En s'appuyant sur ses expériences, *V. Bigot* affirme que, si la dissymétrie des statuts et des rôles est constitutive de l'interaction didactique, ***un rééquilibrage « relatif » des rapports entre professeur et apprenants favorise la prise d'initiative langagière de ces derniers et peut leur donner des occasions variées et multiples de participer aux échanges*** et d'orienter, voire de contrôler, la nature des données auxquelles ils s'exposent (en compréhension et en production).

V. Bigot constate que nous disposons d'outils théoriques pour analyser un mode de relation dans un groupe. Il s'agit du concept de faces et de figuration de *Goffman*, de la théorie de la politesse de *Brown* et *Levinson* et des travaux plus récents sur la « *linguistic politness* » (autour de *Watts* notamment), du concept de taxèmes de *Kerbrat-Orecchioni* (1992), etc. Mais la chercheuse ne les trouve pas suffisants pour permettre d'identifier les comportements favorisant une relation égalitaire ou « intime » ou encore ceux favorisant une relation inégalitaire ou une relation distante.

Ainsi, une approche descriptive de la question de la construction de la relation en classe de langue étrangère s'impose. Les analyses s'efforcent de répondre à des questions en

---

[339]COSTE D., « Les Discours naturels de la classe », dans: *Le Français dans le monde,* n°183, 1984, p.p.16-25.

[340]VION R., *La Communication verbale…*, op. cité, p.93.

[341]BIGOT V., « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue: primauté des données et construction de savoirs », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde,* juillet 2005, p.p.42-53.

« comment »:[342] comment les enseignants (et secondairement les apprenants) se font-ils savoir à quelle place ils convient, convoquent, tentent de convoquer leurs partenaires ? Comment leurs modes de questionnement ou d'évaluation contribuent-ils à construire une relation spécifique ? Comment les participants se catégorisent-ils notamment en choisissant de mettre ou de ne pas mettre en discours les différentes facettes de leurs statuts ? Comment se positionnent-ils énonciativement ? Comment (et par qui) l'interaction est-elle structurée du point de vue du découpage en séquences et de la circulation de la parole ?

Selon *V. Bigot*, la recherche entreprise constitue quasiment un pré-requis pour pouvoir réfléchir à d'éventuels effets de la relation interpersonnelle sur les conditions de pratique et d'appropriation langagière en classe de langue.

La chercheuse souligne un rôle fondamental du contexte dans la valeur que peuvent prendre, du point de vue de la construction de la relation interpersonnelle, les différentes activités langagières observables. L'absence de réaction de la part de l'apprenant à la suite d'un compliment lui étant adressé par l'enseignant ne pourra pas être interprétée de la même manière en contexte didactique que dans des contextes non-didactiques. L'ordre constitue généralement un taxème fort de position haute. Le fait d'atténuer la valeur offensante ou menaçante d'un ordre constitue une norme à respecter pour conserver le caractère non conflictuel d'une interaction. Dans un contexte institutionnel éducatif, rappelle V. Bigot, les statuts respectifs d'enseignant et d'apprenants génèrent une spécificité des rôles et une inégalité de la relation reconnue et acceptée par les participants. C'est pourquoi, les enseignants de langue étrangère ne s'encombrent pas d'«adoucisseurs » chaque fois qu'ils formulent une demande de répéter ou de reformuler. En classe, résume V. Bigot, de nombreux ordres donnés dans le cadre du « contrat didactique » peuvent ainsi être formulés de manière très laconique. Toutefois, plutôt que la forme « nue » de l'impératif, il est préférable que l'enseignant fasse recours à des formes complexes atténuant le caractère injonctif de sa demande, la transformant à une suggestion, comme: « Vous pouvez continuer ». L'assertion et l'acte de requête peuvent être accompagnés par le modalisateur « je crois ». Par cette formulation, explique V. Bigot, l'enseignant indique qu'il reconnaît le caractère menaçant de son intrusion dans le discours de l'exposant dont elle rappelle ainsi le rôle de locuteur privilégié.

[342]Idem, p.45.

Il semble fondamental, selon V. Bigot, *de prendre en compte des caractéristiques plus ou moins stables du contexte (le cadre spatio-temporel, le nombre et le statut des participants…) sans pour autant perdre de vue son caractère fondamentalement « mouvant »*.

La chercheuse affirme que *le sujet et le social co-construisent mutuellement dans l'interaction*. Les participants à un échange réinventent à chaque fois les modes de construction de la relation possible, et ce faisant, ils redéfinissent la nature de leurs relations qu'imposent *a priori*, et avec plus ou moins de force, le cadre de l'échange et les statuts des participants.

V. Bigot explique qu'avant d'aborder les « interactions verbales professeur-apprenants » comme des « données » à analyser, le chercheur les aborde en général de son point de vue de sujet (riche notamment de ses expériences d'apprenant et de professeur), comme un fragment de la vie interactionnelle de plusieurs sujets vis-à-vis desquels il développe des sentiments comparables à ceux qu'il développerait face aux personnages d'un film de fiction (sympathie, projection, antipathie…). On cherche justement à étudier la manière dont les participants à l'échange s'engagent dans l'interaction en tant que sujets, au-delà de leurs simples rôles interactionnels d'enseignant et d'apprenants. C'est parce que le chercheur a l'intuition face à deux cours comparables que les participants construisent des relations très différentes, qu'il va décider d'étudier systématiquement certaines de ces caractéristiques en vue de mieux comprendre les modes de construction de la relation interpersonnelle. *V. Bigot* conclut que *les enregistrements sont comparables parce qu'ils se déroulent dans une même institution avec un même type de public et une même activité pédagogico-didactique*.

Conclusion partielle

Nous venons d'examiner plusieurs points de vue – surtout interactionnelles et didactiques – sur le dialogue pédagogique comme phénomène complexe et original, permettant d'enseigner/apprendre la langue étrangère (le FLE notamment) dans un cadre institutionnel, dont les étudiants sont non natifs.

Nous nous sommes particulièrement centrés sur l'activité de l'enseignant, sans oublier toutefois que celle-ci n'a le sens qu'en une synergie étroite avec un travail coopératif de ses apprenants.

Nous avons sélectionné des sources théoriques français ayant trait aux points cruciaux de notre recherche. Elles nous ont servi de repères dans nos investigations personnelles dont les résultats sont exposés en **troisième partie** du présent travail.

Aujourd'hui, il est reconnu que l'acte langagier dépend non seulement du matériel linguistique employé, mais aussi des caractéristiques socio-psychologiques des interlocuteurs et des conditions de leur communication.

Notre but a été de rechercher les moyens à perfectionner l'enseignement du FLE aux étudiants russes, et nous avons estimé que la solution se trouverait éventuellement dans le rapprochement maximal des conditions de réalisation des interactions didactiques à celles des polylogues « naturels », se déroulant en dehors d'un milieu institutionnel et dont les motifs déclencheurs sont liés à des besoins réels des interlocuteurs.

Conclusion

Dans cette deuxième partie, nous avons résumé de récents travaux de recherche – ouvrages et publications – traitant de l'appropriation de la communication en FLE/FLS.

Le premier chapitre consacré aux *« Approches de la langue parlée en français »* de *C. Blanche-Benveniste* (2000) nous sert de toile de fond dans notre travail. Cet ouvrage présente l'objet même de nos recherches sous tous ses aspects, ainsi que décrit en bref les principales méthodes de ses analyses.

Le deuxième chapitre basé sur deux ouvrages de *C. Kerbrat-Orecchioni* nous fournit de précieux instruments d'analyse discursive moderne qui sont à l'origine de notre approche.

Le troisième chapitre constitué de plusieurs articles au sujet de l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS dans le cadre institutionnel exo-/endolingue, nous permet de voir clair en ce qui concerne le type d'interactions particulier – les polylogues pédagogiques - et les fonctions de l'enseignant là-dedans comme personnage clé. A travers le défilé de différents points de vue, nous avons essayé de trouver la réponse à la question qui se situe au « cœur » même de nos investigations: comment rendre le processus d'enseignement plus naturel et les dialogues d'apprentissage plus authentiques, afin que les étudiants russes puissent réellement communiquer en FLE et être compris non seulement par leurs « pairs » ou leurs professeurs, mais aussi – ce qui présente un véritable impact pour nous - par les natifs, ainsi que les comprendre à leur tour; puisque – nous l'avons bien mentionné ci-dessus - les futurs enseignants de FLE doivent avoir un niveau de maîtrise de la langue très élevé, sous tous ses

aspects. Une série d'articles de *R. Bouchard* et un article récent de *R. Bouchard & V. Traverso* nous y servent de point de départ, puisqu'ils « décortiquent » le phénomène singulier qui est le polylogue pédagogique et tous les éléments qui s'y attachent. *L. Dabène* par sa publication « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère » détermine les trois fonctions de l'enseignant sur lesquelles centreront nos analyses. Le « Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue: une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions » de *F. Ishikawa* ne nous a pas intéressé comme présentant un point de vue contradictoire à celui de *C. Kerbrat-Orecchioni,* mais comme un moyen de résoudre le problème de catégorisations qui se pose dans notre corpus 6.

Le nouveau phénomène sociopolitique – les « Ena » - ayant trouvé sa répercussion sur le système français d'enseignement/apprentissage et se reflétant dans notre recherche a été soigneusement analysé par *R. Bouchard* « en solitaire » et avec ses collaborateurs *C. Cordier* et *Ch. Parpette.*

Les articles de *L. Filliettaz* et de *F. Cicurel* nous ont permis de réfléchir sur un lien existant entre la planification et l'interaction en milieu d'apprentissage en général et en accord avec nos corpus analysés: comment construire l'agir de l'enseignant pour faire infailliblement progresser la communication en salle d'études, en se servant de plans comme supports de base partiellement modifiables en fonction de réelles situations d'apprentissage qui émergent en salle d'études ?

Nous étant directement concernés par la formation de futurs enseignants, les articles d'*E. Carette* et de *M. Dreyfus* nous ont servi d'y puiser quelques idées fraîches.

Le terme du *naturel didactique* nous passionnant en particulier est mis en relief dans les articles de *C. Carlo, Y. Vrhovac, H. Besse, L. Lafontaine* et *V. Bigot*. Nous sommes persuadés que la salle d'études est un espace propice pour développer la parole *naturelle* et *authentique*.

La thèse de Doctorat de *M. Riachi* sur les stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage des interactions verbales en classe de français au Liban nous a également donné du courage de nous investir dans le domaine choisi.

Bref, en nous appuyant sur toutes ces sources théoriques, nous avons entrepris nos propres recherches en troisième partie du présent travail.

Troisième partie : Analyse et interprétation des données

Introduction

Cette troisième et dernière partie de notre travail est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des données que nous avons recueillies, sur le terrain, au cours des années d'investigations en Russie et en France.

En premier lieu, présentons nos échantillons, leurs conditions d'enregistrement et la méthodologie de leur interprétation.

1. 0. Caractéristique des données

Nous avons effectué, à différentes périodes de temps (entre 1999 et 2006) et dans diverses circonstances (en Russie et en France), 2 heures 45' d'enregistrements, dont 1 heure 09'49'' sont effectivement utilisées.

Actuellement, nous disposons des transcriptions de 18 corpus en tout. Ce sont des fragments de cours d'une durée variée et des dialogues/polylogues simulés dans une situation didactique ou en dehors de celle-ci. Tous les interactants sont Russes, se trouvant dans leur pays d'origine ou en France.

La plupart des enregistrements est réalisée dans le cadre universitaire, sauf deux jeux de rôle concernant la communication téléphonique amicale (*Annexes 8, 9*) et une discussion « décontractée » (du type questions/réponses) (*Annexe 6*).

Tous nos enregistrements analysés dans le présent travail peuvent être repartis en deux grands types:

1. discussions à partir d'un texte littéraire à visée professionnelle ou à partir d'une question posée;
2. simulations - jeux professionnels et jeux de rôle.

Nous avons mis au centre de nos recherches deux polylogues pédagogiques (corpus 1 et 2 de l'*Annexe 5*) auxquels prennent part les étudiants du début de *deuxième année* (octobre 1999) de la faculté des langues étrangères de l'Université pédagogique de Vologda (Russie). Ce niveau nous est le plus familier, du point de vue de notre expérience professionnelle. Des bases initiales de FLE des deux groupes enregistrés, quoique provenant du même niveau d'apprentissage, varient considérablement entre elles – pour des raisons subjectives.[343]

En décalage, nous étant inspiré des analyses du corpus *LANCOM*[344], nous avons entrepris *le 8 février 1999* un enregistrement du jeu professionnel « La Communication téléphonique 1», avec les étudiants des deux groupes « français »[345] de deuxième et troisième années (milieu de l'année scolaire) du même université (*Annexe 7, inter. 1,2*). Nous avons pris pour base les scénarios d'un jeu similaire de LANCOM[346]. Nos étudiants ont suivi le canevas proposé à la lettre. Nous avons analysé les simulations des communications téléphoniques comme pratiques d'apprentissage « dévoluées ».

Toutes ces activités sont dirigées par le même enseignant qui est lui aussi Russe.

En contrepoint des polylogues pédagogiques universitaires, nous avons créé le corpus 5 *« La Discussion 2 à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants »* (*Annexe 6*; *février 2006*), pour comparer un oral dialogique conçu en milieu d'apprentissage organisé (FLE) et dans une ambiance décontractée (FLS), entre deux personnes russes habitant en France, familières l'une à l'autre - mère et fils -, d'une part, et ayant les statuts inégaux - enseignante de français et lycéen -, d'autre part.[347] La durée du séjour du jeune homme en France au moment de l'enregistrement se rapprochait de six ans.

Ensuite, voulant comparer des simulations dialogiques dans un milieu d'apprentissage organisé et dans un milieu d'acquisition naturelle, nous avons enregistré le jeu de rôle « La Communication téléphonique 2 » (*Annexe 8*), suivant le même canevas du corpus LANCOM. Ses protagonistes sont un jeune homme et une jeune fille *russes séjournant en France* depuis plusieurs années et ayant eu chacun leur expérience particulière d'acquisition des bases du français. Cette dernière a passé – au moment de l'enregistrement - huit ans environ en France

[343]Voir les pages 122-124.

[344]DEBROCK M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D., et al. (réd.), « Le Corpus LANCOM », dans: *Le Projet Elicop*, op. cité, 1998.

[345]Il est à rappeler qu'en faculté de langues de l'Université Pédagogique de Vologda, on forme chaque année deux groupes de douze étudiants environ dont la première langue étrangère étudiée est le français.

[346]Voir notre *Annexe 10.*

[347]Voir la page 33.

et le jeune homme — deux ans de moins qu'elle. Avant son arrivée au pays, la jeune fille possédait seulement les bases d'anglais. Le jeune homme ayant terminé en Russie un lycée français spécialisé avait « perdu » tous ses savoirs et savoir-faire au cours de deux ans qui ont précédé son séjour en France. Tous les deux n'ont jamais eu l'occasion de parler à un Français et ils sont venus en France pour effectuer leurs stages de médecine, chacun de son côté. Finalement, ils y sont restés pour travailler. L'une provenait de Saint-Pétersbourg, l'autre – de Novossibirsk (Sibérie). Ils se sont connus à Lyon. Nous leur avons proposé d'enregistrer ce jeu de rôle, suivant le canevas de LANCOM. Ils l'ont réalisé spontanément, sans se préparer, en ayant plaisir à improviser. Tous les deux se sentaient à l'aise devant le magnétophone et n'avaient pas de problèmes de vocabulaire.

Deux autres interactants du dialogue improvisé « La Communication téléphonique 3 » (*août 2005, Marseille; Annexe 9*) sont de jeunes Russes, scolarisés en France depuis quelques années. L'un avait au moment de l'enregistrement 18 ans et avait déjà vécu en France pendant quatre ans environs; l'autre avait 16 ans et sa durée du séjour au pays se rapprochait à cinq ans. Celui qui était plus âgé s'est vite intégré dans sa nouvelle vie et fréquentait quelques amis français. Son interlocuteur ayant un caractère plus timide avait moins d'occasions de parler français en dehors de l'école; ce même jeune homme participera un an plus tard au dialogue de l'*Annexe 6.*

Il est à distinguer les *jeux de rôle* (corpus 6 et 7) des *jeux professionnels* (corpus 3 et 4), du point de vue de leur degré de spontanéité: les jeux professionnels ont été préparés à la maison et les jeux de rôle sont réalisés sur-le-champ.[348]

1. 1. Conditions d'enregistrement des activités d'apprentissage

Pour les polylogues pédagogiques à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants » *(Annexe 5),* les enregistrements ont été faits d'une façon traditionnelle – par l'intermédiaire d'un microphone relié à un magnétophone posé sur une table dans une salle d'études. Les apprenants et leur enseignant ont dû se grouper autour de l'appareil d'enregistrement, en formant une sorte de cercle. Quelqu'un était assis sur une chaise, l'autre se tenait debout – suivant le choix personnel. Le professeur bougeait en fonction du déroulement de la discussion, tout en se tournant vers l'étudiant qui était en train de

[348]Cf. les pages 129, 136-137.

s'exprimer ou vers celui (ceux) qu'il voulait impliquer dans l'échange. Normalement, en cours, les étudiants sont assis derrière les tables par deux, face à un grand tableau accroché au mur suivant des yeux leur professeur se déplaçant à son rythme dans la salle d'études. Les apprenants peuvent se regrouper occasionnellement au besoin d'une tâche à remplir. Pour réciter quelque chose par cœur, ils sont demandés de venir vers le tableau. Ils se retrouvent ainsi devant toute l'assemblée, ce qui leur permet de s'habituer progressivement au futur statut d'enseignant obligé de faire un face-à-face avec son public.

Au cours des polylogues, les participants et le public se substituaient constamment: les étudiants parlaient devant leurs camarades de groupe et devant leur enseignant, tout en écoutant les interventions des autres. Ils suivaient la consigne, selon laquelle chacun devait absolument participer à l'activité. La présence d'un magnétophone les incitait à faire de leur mieux pour éviter des erreurs éventuelles, surtout linguistiques. La plupart des apprenants avaient devant leurs yeux des manuels ouverts avec l'extrait du texte analysé; certains jetaient des coups d'œil sur leurs notes prises à la maison lors d'un travail préparatoire sur ce même questionnaire. Pour information: les étudiants enregistrés n'avaient jamais encore participé aux stages d'enseignement, ceux-ci étant habituellement planifiés pour les 4e et 5e années d'apprentissage.

Les deux polylogues sont enregistrés dans les deux groupes de FLE parallèles de deuxième de l'Université de Vologda, le même jour (le 8 octobre 1999), avec environ deux heures de décalage: l'enregistrement du premier corpus précède celui du deuxième. L'enseignant a ainsi repris la même activité deux fois, en s'adaptant chaque fois à un groupe concret; lors de son travail avec le second groupe, il se trouvait dans une situation plus avantageuse, puisqu'il venait d'« essayer » le même parcours avec le premier groupe.

Pour les deux échantillons, il s'agit du même encadrement textuel (un extrait du texte de *P. Guth* « Le Naïf aux quarante enfants ») suivi du même questionnaire après le texte du manuel d'apprentissage du FLE pour les étudiants de deuxième année de l'université pédagogique russe.[349]

Il est évident qu'au moment de la production des énoncés, des facteurs psychosociologiques liés au fait même d'enregistrement entrent en ligne de compte. Par ailleurs, les étudiants parlant d'une voix faible ou placés un peu loin du microphone sont parfois difficilement audibles sur la cassette.

---

[349]BAGDASSARIAN M. A.et al., *Le Français. Manuel pour la deuxième...*, op. cité. Voir *le chapitre 8* de la *Première partie* du présent travail et les *Annexes 3 et 4.*

Ensuite, *nos corpus 3 et 4 (des simulations des communications téléphoniques) sont à analyser en décalage, comme pratiques d'apprentissage « dévoluées ».*

Pour *les simulations des communications téléphoniques dans le cadre institutionnel*, le processus d'enregistrement s'effectuait en cours de langue, toujours à l'aide d'un microphone lié à un magnétophone d'une puissance moyenne. Il fallait donc parler très près de l'appareil, afin que les productions soient bien audibles. Chaque groupe comprenait *environ douze* personnes qui étaient réparties en dyades, selon leurs préférences mutuelles. Le magnétophone a été placé au fond de la salle d'études. Les étudiants y venaient par deux, tour à tour, pour s'enregistrer. Le reste du groupe se trouvait pendant ce temps à l'écart, en train de faire une autre activité avec le professeur, pour ne pas parasiter l'enregistrement avec des bruits supplémentaires. Il s'agissait d'une activité préparée à l'avance, les rôles étant réparties préalablement (d'où cette classification en catégorie de « jeux *professionnels* »). Les apprenants de chaque groupe réunis par deux ont élaboré ensemble, à la maison, leurs communications téléphoniques. Au moment de l'enregistrement, la plupart d'entre eux avaient devant leurs yeux des notes prises.

Ces simulations avaient pour but d'inciter les apprenants à développer la parole « authentique » en FLE. L'enseignant n'intervient point, afin de préserver cette authenticité. Toutes les corrections ont été faites *à posteriori*. Sauf que le fait d'être enregistrés a certainement intimidé les interactants, les ayant privés justement de cette sensation d'« authenticité » des échanges. Ces étudiants de deuxième année avaient le niveau de FLE encore faible, et, même sans enregistrement, ils se sentaient souvent en une insécurité langagière. Pour les apprenants de troisième année, le magnétophone branché représentait aussi une source importante de blocage: ils perdaient confiance en eux-mêmes, en appréhendant des erreurs éventuelles au cours de la parole, qui seraient examinées et jugées par une « personne compétente ».

Les contrepoints des productions dont nous venons de parler, peuvent être des productions dialogiques portant sur le même sujet, mais enregistrées dans des conditions différentes par des locuteurs différents.

1. 1. 1. Conditions d'enregistrements des productions « libres »

En février 2006, à Valence nous avons enregistré *« La Discussion 2 à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants »* (*Annexe 6*) dans le but d'analyser en parallèle les dialogues conçus en situation d'apprentissage organisé (*milieu*

hétéroglotte) et dans une ambiance décontractée (*milieu homoglotte*), entre deux personnes russes habitant en France et unies entre elles par une double relation:[350] d'une part, par celle de familiarité (décontractée) et d'autre part, par un lien formel (enseignante/apprenant), imposé par l'activité à réaliser. Le jeune homme a constamment balancé entre ses rôles du fils et de l'étudiant. La femme essayait d'être distante, en incitant le jeune homme à respecter des relations dissymétriques – plus profitables pour le déroulement de la discussion. Elle avait pourtant de la peine de préserver son sérieux en face-à-face avec son fils qui avait de fréquents accès de rire (une façon d'exprimer son émotion peut-être ?). L'enregistrement a eu lieu dans la chambre de l'adolescent. Seul le magnétophone est resté un témoin imperturbable et objectif de leur dialogue. Il s'agit d'un magnétophone avec un microphone intégré. Le dialogue a eu pour base le même questionnaire que les deux polylogues pédagogiques.[351] Mais à la différence des apprenants de l'université, le jeune homme a seulement parcouru le texte une fois, c'est pourquoi ses réponses sont plutôt basées sur ses propres réflexions et non sur les détails du contenu. Il est à analyser en parallèle ces deux types de corpus (*corpus 1,2 et corpus 5*[352]), afin de comparer deux façons d'expression dans deux contextes différents et le rôle de l'enseignant dans l'organisation et le maintien du dialogue avec un sujet prédéterminé.

Le jeu de rôle « La Communication téléphonique 2 » (*Annexe 8*) s'est déroulé dans une chambre d'internat de l'hôpital, dans une atmosphère amicale. Le magnétophone était traditionnellement muni d'un microphone intégré. L'enregistrement a été réalisé spontanément, sans la moindre préparation, et avec beaucoup d'inspiration. Cela a été une pure improvisation, des deux côtés.

Enfin, le dialogue « La Communication téléphonique 3 » (*Annexe 9*) a été fait après un moment de quelques préparatifs préalables. Les interlocuteurs ont même eu devant leurs yeux quelques notes prises, ce qui ne les a pas empêchés de co-construire le contenu au fil du dialogue. Ils se sont installés dans une pièce de l'appartement où habitait l'un d'eux, avec un magnétophone ayant un microphone attaché par l'intermédiaire d'un fil. Ils passaient ce microphone l'un à l'autre, en fonction des prises de parole. Le jeune homme plus âgé – résidant dans l'appartement où l'activité se déroulait - était plus décontracté par rapport à celui qui était plus jeune et qui avait participé au dialogue de l'*Annexe 6.*

[350]Revoir la page 260.
[351]Revoir la page 262.
[352]Voir *Annexe 2.*

1. 2. Méthodologie d'interprétation des données

Ayant fait la synthèse de différentes grilles d'analyse, nous avons établi notre façon personnelle d'étudier nos corpus, en essayant d'y refléter le mieux possible la spécificité de s'exprimer propre aux interactants russes.

Nous avons étudié le système *SGML* (Standard Generalised Markup Language),[353] les conventions de transcriptions du *Corpus LANCOM*[354] et celles de l'équipe du *GARS,* de l'Université de Provence,[355] en adoptant parallèlement certaines idées d'autres sources appropriées.[356] Nous avons ajusté toutes ces données en fonction des particularités de l'oral en français et en russe et de nos besoins de recherche, en créant ainsi nos conventions de transcriptions. Pour leurs particularités, il est à voir le début de l'*Annexe 5.*

Les mots ou les phrases prononcées en russe ont été transcrites phonétiquement « à la française », avec la mise en gras des syllabes toniques à l'intérieur de chaque mot – afin d'indiquer la prononciation.

Un numéro a été attribué à chaque apprenant/interactant, dans chaque type d'activité d'une façon indépendante, afin de les distinguer dans la transcription. Les lettres majuscules suivant les numéros désignent: *E = enseignant; A1, A2, A3, etc. = apprenants intervenant à tour de rôle; A, Ax, Ay, etc. = apprenants non-identifiés; G = groupe; ou les premières lettres des prénoms.*

Il est à clarifier qu'en fait, lors des analyses des polylogues pédagogiques, nous avons eu affaire non pas à un moment d'enseignement à proprement parler mais à un compte rendu collectif d'un travail fait à la maison.

---

[353]Voir: GOLDFARB C. F., *The SGML Handbook,* Oxford, Clarendon Press, 1990; VAN HERREWIJNEN E., *Practical SGML,* Dordrecht, Kluwer, 1994.

[354]DEBROCK M. et FLAMENT-BOISTRANCOURT M., « Le Corpus LANCOM: Bilan et …», op. cité, p.p.1-36.

[355]BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue parlée* …, op. cité, p.p.28- 34.

[356]MONDADA L. et PEKAREK DOELER S., « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », dans: *Le Français dans le monde,* juillet 2001, p.p. 107-142.

VASSEUR M.-T., « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère», dans: Dausendshön-Gay U. et Krafft U. (coord.), *Interaction et acquisition d'une langue étrangère, AILE,* Paris, 1993, n°2, p.p.25-59.

JEANNERET T. et PY B., « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans: Cicurel F. et Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 52.

GAJO L. et MONDADA L., « Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes », dans: Cicurel F. et Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.p. 131-146.

CICUREL F., « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 », dans: Cicurel F. et Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.p. 163-194.

Le texte de *P. Guth* peut être considéré lui-même comme la narration (littéraire) d'un cours d'action didactique: un certain préambule de la leçon.

La plupart des échanges se font selon les schémas de base « question-réponse-évaluation-réponse définitive » ou « intervention-réaction ». Il s'agit généralement des échanges préparées en gros, avec support (notes ou texte du manuel), sauf ceux des corpus 5 et 6 qui ont été cent pour cent spontanés. Souvent, afin d'obtenir une réponse correcte, plusieurs interventions de la part du professeur et/ou des étudiants sont nécessaires. Ainsi, un énoncé peut être construit par plusieurs apprenants (et souvent avec une participation active de l'enseignant). Chacun y apporte sa contribution. Il ne s'agit donc pas de la structure simple « question – réponse ».

Nous nous sommes appuyés sur la théorie des unités proposée par *R. Bouchard* pour l'analyse des activités pédagogiques.[357] Chaque notre polylogue pédagogique enregistré contient ainsi 4 *phases*: organisation du préambule, travail sur le questionnaire du manuel, discussion sur le vécu des apprenants, organisation de la clôture. Chaque question ou sujet discuté présente un *épisode*; tout épisode débute au moment où la nouvelle question est annoncée. Avant d'aboutir à une réponse correcte et exhaustive, il fallait passer, d'un épisode à l'autre, par un nombre et des types d'interventions variables. La fin d'un épisode consiste, le plus souvent, en un acquiescement, explicité par l'enseignant. Le processus du travail sur n'importe quelle question comprend donc plusieurs *étapes*; cette décomposition nous a permis de déceler les fonctions langagières mises en œuvre lors des échanges, ainsi que leurs enchaînements. Il s'est avéré parfois très difficile d'attribuer aux actes langagiers une fonction précise. On peut ainsi parler plutôt des *unités fonctionnelles de portée différente* que les tours véhiculent.

La notion de tours de parole dans notre travail d'analyses:

Tout au long de notre analyse, nous nous sommes basés sur la notion de tour de parole comme *unité « pratique»*[358] qui nous a permis, *à un premier niveau,* de transcrire nos enregistrements de dialogues et surtout des polylogues pédagogiques étant à leur base des organisations très complexes. Il s'agit en fait de « visualiser » l'alternance des tours, en prenant en considération que cette notion est conventionnelle, puisque bien souvent un même tour est fractionné en plusieurs morceaux par des interventions correctives, par des phatiques encourageants, etc. de l'enseignant (ou un autre locuteur) ou parfois interrompu volontairement par l'apprenant/interactant lui-même demandant de l'aide (par exemple, de

[357]Voir pour plus de détails la deuxième partie du présent travail.
[358]KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours en interaction,* op. cité, p.58.

nature linguistique) de la part du professeur. Par ailleurs, nous avons voulu compter parmi ces unités fonctionnelles indépendantes des réactions non verbales des participants (individuels ou collectifs, c'est-à-dire du groupe): rires, silences. Ceci nous a permis, entre autre, d'évaluer chaque fois leur niveau d'implication, de même que l'efficacité de *l'agir de l'enseignant*, puisque c'est le but de nos recherches actuelles. Pour ces mêmes raisons, chaque intervention – même la moindre – de l'enseignant ou d'un autre communicant venant interrompre une intervention précédente est présentée dans nos transcriptions comme un tour de parole indépendant.

Nous avons donc essayé de déceler les différentes fonctions langagières qui sous-tendent les échanges verbaux (fonction communicative, fonction métacommunicative) et qui sont décrites par *L. Dabène* dans son article « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ».[359] Parallèlement, nous nous sommes appuyés sur un article plus récent – celui de *C. Carlo* « Le « naturel didactique »: analyse du répertoire d'un enseignant chevronné » (2005).[360]

Nous nous sommes systématiquement basés sur d'actuels travaux de *R. Bouchard* et sur l'ouvrage de *V. De Nuchèze « Sémiologie des dialogues didactiques »* (2001).

A partir des corpus recueillis,[361] nous avons étudié le fonctionnement de la prise de parole en situation de groupe d'apprentissage – dans les deux groupes parallèles, l'interaction entre différents individus, les types de discours qui s'instaurent entre enseignant (E) et ses étudiants (A), l'organisation des échanges verbaux, la répartition des fonctions entre récepteur et locuteur, enfin le rôle primordial du professeur dans un groupe de langue, ayant différentes fonctions à y remplir.[362]

Nous avons pu observer comment l'augmentation du degré de difficulté de la tâche influençait la qualité des réponses et le nombre de personnes prêtes à répondre. Et ceci – appliqué aux polylogues pédagogiques - en comparaison entre les deux groupes. Par ailleurs, il était intéressant d'examiner l'agir de l'enseignant à travers toutes ces activités, le caractère et le but de toute son intervention. Obtenait-il toujours un résultat espéré ?

Ayant commencé par une approche comparative des deux polylogues pédagogiques, nous avons continué avec une étude détaillée des phases et des caractéristiques cruciales de chaque

---

[359]Voir la *Deuxième partie.*

[360]Idem.

[361]Voir *Annexes.*

[362]KOHLMAYER C., « Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire », dans : *INTERACTIONS: les échanges langagiers en classe de langue,* ouv. coll. De l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, Grenoble, 1984, p.112.

activité séparément, afin de terminer par une conclusion commune. Lors de nos analyses, nous nous sommes, entre autres, basés sur des grilles contenant des données statistiques que nous avions pu obtenir, dans le but d'affiner nos recherches.

Pour que les conclusions de notre étude soient plus objectives, nous avons analysé en décalage les transcriptions des enregistrements des jeux professionnels « Communications téléphoniques », où ont figurés les apprenants de la fin de deuxième et de troisième années, différents de ceux ayant participé dans les polylogues pédagogiques. L'approche comparative des simulations et des polylogue s'est logiquement imposée des points de vue langagier et comportemental. Nous avons examiné les savoir-faire des apprenants russes se trouvant dans une situation didactique exolingue de co-gérer des événements communicatifs plus ou moins liés aux réalités de la vie même. Nous y avons pris pour le point de référence les simulations correspondantes du *Corpus LANCOM* effectuées par des francophones.[363] Notre méthode d'interprétation des données était cette fois-ci la même que pour les polylogues précédemment étudiés.

Ensuite, voulant comparer des simulations dialogiques dans un milieu d'apprentissage organisé et dans un milieu d'acquisition naturelle, nous avons transcrit les jeux de rôle « La Communication téléphonique 2 » (*Annexe 8*) et « La Communication téléphonique 3 » (*août 2005, Marseille; Annexe 9*), qui suivaient le canevas des jeux similaires du corpus LANCOM.

Nous avons trouvé intéressant de *comparer les trois sources d'une part* ***similaires*** (le même scénario) *et d'autre part* ***diverses*** (différentes conditions d'enregistrement et différentes catégories d'interactants), afin de déceler des points forts et faibles de chacune. L'étude comparative a été effectuée selon les mêmes principes que celle des transcriptions et des enregistrements audio des polylogues pédagogiques et des jeux professionnels. Nous y avons traditionnellement apporté des éléments de statistiques, avons construit des grilles contenant des données à comparer.

Le corpus 5 *« La Discussion 2 à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants »* (*Annexe 6*; *février 2006*) nous a servi à répondre à la question en quoi un oral dialogique en FLE conçu en milieu d'apprentissage organisé en situation exolingue est différent de celui qui traite le même sujet mais dans une ambiance décontractée de la situation bilingue endolingue (FLS). Après avoir réalisé la transcription du corpus 5, nous avons effectué son étude statistique globale et ensuite, nous avons passé à la confrontation de différentes parties des corpus de nos polylogues

[363] *Annexe 10.*

pédagogiques avec celles du corpus fait à base de l'enregistrement en dehors de la situation didactique. Nous avons décidé de subdiviser ce dialogue en mêmes phases et étapes que les activités pédagogiques, compte tenu d'un nombre important de leurs points communs.

*Commençons par faire une brève confrontation didactique de nos corpus **1** et **2** se trouvant au cœur de nos recherches.*

Chapitre 1
Les polylogues pédagogiques

1. 0. Une première approche comparative des corpus 1 et 2 (Annexe 5)

Ces deux corpus ont été recueillis dans une ***situation d'apprentissage organisé***: à la faculté de langues (section française) de l'Université pédagogique de Vologda (Russie), auprès de deux groupes d'étudiants de FLE de deuxième année. L'âge des participants est à peu près le même: 18-19 ans, mais leurs contacts avec la langue française varient selon le groupe:

Corpus	**1**	**2**
Niveau de maîtrise du FLE	7 ans d'école secondaire + 1 an d'université	1 an de mise à niveau à l'université
Milieu	hétéroglotte	hétéroglotte
Situation	exolingue (le niveau de l'enseignant ≠ celui des apprenants) bilingue	exolingue bilingue
Type d'activité	polylogue pédagogique	polylogue pédagogique

Rassemblons des traits communs et des particularités propres à chaque corpus, qui apparaissent immédiatement:

Traits communs	Différences
1) la même situation – un apprentissage organisé, 2) le même établissement (l'université pédagogique de Vologda, la Russie), 3) la même année d'apprentissage (deuxième année universitaire), 4) la même période du temps (le 8 octobre 1999) 5) le même enseignant (le non natif), 5) la même activité, 6) le même thème, 7) le même encadrement textuel et le même questionnaire, 8) le même nombre de participants - 11.	1) les interactants ne sont pas les mêmes (deux groupes parallèles), 2) les niveaux des deux groupes ne sont pas exactement similaires (le premier a commencé l'apprentissage du FLE à l'école secondaire et le second s'y est initié seulement à l'université), 3) pour le second groupe, l'enseignant se base sur son expérience faite au cours de la même activité dans le premier groupe (le polylogue du corpus 1 précède chronologiquement celui du corpus 2 de deux heures environ).

Dans les deux cas, il s'agit bien des situations didactiques asymétriques (enseignant/apprenant(s)), plus précisément des polylogues d'apprentissage.

Il est à mentionner que les apprenants des deux groupes ont étudié le texte (en se servant de dictionnaire) à la maison et ont préparé en gros les réponses aux questions sur son contenu.

1. 1. Analyse comparative des préambules des corpus

Nos deux enregistrements contiennent seulement *des extraits* de cours. Il serait alors plus logique de parler ici ***des préambules*** et non pas des ouvertures en tant que telles.

Formellement, le texte de *P. Guth* du manuel étudié préalablement à la maison peut bien être considéré comme faisant partie du préambule. Mais puisque nous ne sommes pas en mesure de comparer entre elles ces parties non enregistrées du travail situées en dehors de la salle d'études, comparons donc des préambules transcrites de nos corpus 1 et 2:[364]

Corpus 1	Corpus 2
<le début raté> **1E:** 1) le texte de Pierre euh il est extrait euh: = enfin euh: du récit de Pierre Guth ici *Le naïf aux quarante enfants* = 2) donc le questionnaire à partir du text[**e**][365] 3) bien nous lisons = ces questions et nous discutons = euh: enfin ces questions-là 4) s'il vous plaît mhm qui va commencer ? mhm	**1E:** 1) ah: le texte euh: enfin le fragment du livre de Paul Guth *Le naïf et ses quarante enfants* n'est-ce pas ? 2) euh: alors euh: la première question à poser s'il vous plaît

Dans les deux cas, les séquences sont construites par l'enseignant. Leur rôle étant d'annoncer la tâche à remplir, elles sont bien concrètes et laconiques. Le préambule du premier corpus est cependant plus long que celui du second – 4 interventions de tailles différentes, de sorte que le deuxième acte de langage soit directeur, tous les autres lui étant subordonnés. Dans le second cas, le préambule contient seulement 2 interventions, dont le deuxième acte de langage est directeur.

La différence de tailles des deux préambules s'explique par ce que l'enseignant a débuté avec le premier corpus. Il voulait soutenir au maximum ses apprenants, en leur donnant au départ les consignes les plus détaillées possibles. En principe, il aurait pu se satisfaire seulement des deux premières interventions, car la troisième précise la deuxième et la 4-ème incite les apprenants à se lancer. Le préambule N°2 est dépourvu de ces interventions explicatives du

[364]*Annexe 5, inter. 1 et 2.*

[365]Voir: *Annexe 4,* d'après: BAGDASSARIAN M. A. et al., *Le Français. Le Manuel…*, op. cité, p.p. 201-202. Les questions du questionnaire lues par les étudiants sont mises par nous en italique.

premier corpus, puisque l'enseignant a maintenant plus de confiance en lui-même et en ses apprenants. Il ne fait recours qu'à deux interventions « de base ».

Au niveau lexical et stylistique, les deux préambules se ressemblent. Ils visent, en apportant la terminologie de *C. Carlo,* le déroulement d'une thématique planifiée.

1. 2. Corps de l'interaction des corpus

Il apparaît tout de suite que le corps de l'interaction le plus étendu est celui du premier corpus. Il est équivalent à 456 tours de parole. Le deuxième corpus en contient 199.

C'est bien entendu la différence des niveaux de FLE qui explique en partie la différence de tailles de corpus: certains apprenants ont besoin de plusieurs interventions de l'enseignant ou d'aide de leurs camarades de groupe afin de donner une réponse plausible à la question posée. En même temps, nous avons déjà conclu que logiquement, l'enseignant ayant refait la même activité dans les deux groupes parallèles, a toutes les chances de se montrer plus « habile » lors de sa deuxième expérience, en obtenant plus vite des réponses attendues.

Au début des deux corpus analysés, l'enseignant incite l'une des apprenantes du groupe à co-diriger l'activité, en la chargeant de poser les questions sur le contenu du texte et de choisir les personnes à y répondre (E = enseignant, A = apprenant):

corpus 1	*corpus 2*
1E : *<…> bien nous lisons = ces questions et nous discutons = euh: enfin ces questions-là s'il vous plaît mhm qui va commencer ? mhm* ***2A1:*** *<une apprenante toussote>* ***3E:*** *mad[e]moiselle* ***4A1 :*** décrivez les toutes premières #impressions du héros de ce texte le matin de sa première journée de travail = *euh: le matin de sa première journée de travail le jeune professeur euh est déjà levé à six heures <…>* ***11 E :*** *<…> je crois que nous euh nous faisons de la manière suivante ça veut dire euh euh: l'un d[e] vous euh: va poser ah↑? n'est-ce pas↑? les questions qui suivent hum↑? euh il va choisir ah↑? n'est-ce pas↑? la personne à qui /e:/ elles s'adressent↓ n'est-ce pas↑? euh: et enfin euh elle va peut-être ajoute:r quelque chose enfin compléter si vous voulez↓ n'est-ce pas↑? d'accord bon qui va: qui va l[e] faire ? hum↑? Anne↑ s'il vous plaît↑*	***1E :*** *<…> euh: alors euh: la première question à poser s'il vous plaît <en désignant par un geste la personne à exécuter l'acte>* ***2A1:*** décrivez les toutes premiers premières ^impressions du héros d[e] ce texte le matin de sa première journée de travail *Nathalie↓* ***3E:*** *eh bien↑ <…>* ***8A2 :*** *=== c'est tout* ***9E:*** *c'est tout / ah Nathalie ? elle dit que c'est tout <…>.*

<…>;	

Il s'agit en fait des types d'interventions de l'enseignant visant à faciliter le traitement de l'*input*, d'après la classification de *C. Carlo.*

Les deux corpus sont basés sur le même questionnaire du manuel[366], mais le choix des questions ainsi que leur nombre total varient légèrement d'un corpus à l'autre. Le corps de l'interaction du corpus 1 englobe 17 questions et leurs réponses, dont 14 sont formulées d'après le questionnaire du manuel. Le corpus 2 contient 11 questions, dont 10 se basent sur ledit questionnaire.

Voyons un peu la différence et la similitude du choix des questions dans les deux groupes. Par exemple, la question 2 – *Comment le jeune professeur se prépare-t-il à cette journée ?* – ne figure pas dans le corpus 2, puisque, après avoir fait la même activité avec le premier groupe, l'enseignant l'a trouvé certainement similaire à la question précédente du questionnaire: *Décrivez les toutes premières impressions du héros de ce texte le matin de sa première journée de travail ?* La question 5 (*Décrivez avec le maximum de détails possible l'apparition des élèves et le comportement du professeur à ce moment. Commentez et expliquez sa conduite du point de vue psychologique.*) n'est mentionnée dans aucun des deux corpus, sans doute parce que, d'une part, la pure description n'est pas le but du polylogue, et d'autre part, l'enseignant a sûrement considéré que ses étudiants n'ont pas le niveau suffisant pour manipuler des termes psychologiques, la réponse aurait pris trop de temps et d'efforts. Il a ainsi privilégié les questions permettant aux étudiants d'évoquer les points clé de l'extrait, tout en restant dans leurs moyens lexico-grammaticaux, comme, par exemple, la question 15 qui apparaît dans les deux enregistrements: *Brossez le portrait moral du jeune professeur en partant des phrases suivantes : « …je n'avais jamais osé regarder personne en face. » «J'étais à l'âge où on sait le moins parler à des enfants. »* La réflexion sur cette question projette les futurs enseignants de langues dans leur avenir peu lointain, en les faisant réfléchir sur un comportement modèle d'un professeur débutant. De même, l'enseignant s'inspire, dans les deux cas, de faire développer des réponses à la question 12: *Peut-on juger de l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première leçon ?* Ce travail lui permet de réunir plusieurs aspects: langagier (vocabulaire et syntaxe), psychologique et - en partie - méthodologique, ce qui est sans doute profitable à ses étudiants du point de vue de leur avenir professionnel. Après avoir vécu son expérience unique avec le premier groupe, l'enseignant retravaille avec le second

[366]Voir la note 2 à la page 270.

d'une manière plus « intelligente »: cette fois-ci, il omet consciencieusement la question 9 reprenant partiellement la 8: *Dans quelle intention le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin ?* Il exclut également du second polylogue la question 13 (*Par quoi peut-on expliquer la modification de la conduite des enfants à partir de leur première apparition jusqu'à la fin de la leçon ?*), l'ayant trouvé trop compliquée pour ses étudiants de deuxième année du point de vue de l'expression. Quant à la question 14 (*Voyez-vous quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée ? Que peut-on lui reprocher ?*), c'est l'apprenante protagoniste qui l'a modifiée par mégarde, l'ayant rendue moins équivoque: *Voyons quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée*. Cela sous-entend la présence inévitable d'un nombre de défauts que les étudiants ont juste à repérer. Et la deuxième partie de cette même question est omise par l'apprenante (aussi par mégarde ?) et restituée plus tard par l'enseignant sous une forme un peu modifiée, selon le contexte: *Est-ce que cette leçon a été vraiment **irréprochable** ?* La question finale (N°16: *reproduisez quelque extrait du texte (à votre choix) à partir du point de vue d'un des élèves.*) n'apparaît dans aucun des deux corpus à cause du manque de temps: son développement prévoit un travail actif et prolongé d'*un* étudiant face au groupe en position d'observateurs, ce qui ne paraît pas rentable dans le cadre d'un **poly**logue d'apprentissage.

En même temps, l'enseignant évite systématiquement des questions formulées d'une manière compliquée, afin que l'activité se déroule sans difficultés inutiles. Ainsi, pour la question 6, il ne figure que sa première partie, sur les deux corpus: *De quelle façon le jeune professeur a-t-il commencé sa première leçon ?*, la deuxième – provenant plutôt de l'ordre philosophique (*Quel était le but de ses inventions pédagogiques ?*) - est omise.

Les deux corpus ont également en commun une question sur le « vécu » des étudiants: ils sont demandés de s'exprimer sur leur premier professeur/instituteur.

Finalement, nous avons 10 questions du questionnaire de manuel qui se retrouvent dans les deux corpus et une question commune sur le vécu des jeunes locuteurs.

Si nous nous référons sur la classification de *C. Carlo*, nous dirons que toutes ces « ajustements » permanents de l'enseignant visent le déroulement de la thématique planifiée.

1. 3. Les clôtures

La clôture du corpus 1 est équivalente à 73 tours de parole. Elle est très progressive et initiée par une question de l'enseignant qui vise systématiquement le déroulement de la thématique planifiée:

corpus 1.

457E: *<…> euh: = donc euh: au total quelle est votre euh: enfin attitude à l'égard de ce: texte ? votre impression quand même↓ ? s'il vous plaît elle est positive↑ ou négative↑ ?*

enfin ↑voulez-vous exprimer votre euh: vos ^impressions↓ ?

s'il vous plaît mad[e]moiselle↑ encore vous n'avez = rien dit c'est ^à vous

bon s'il vous plaît mhm <…>.

Et c'est aussi l'enseignant lui-même qui met définitivement fin au polylogue, lorsqu'il le croit nécessaire:

corpus 1.

529E: *<INT> <…> je crois que: je crois qu'il faut que vous vous ^habituiez ah n'est-ce pas ? euh: aux textes aux textes tout d'abord aux textes bien sûr qui contiennent euh: enfin le lexique vraiment nouveau pour vous d'une part et d'autre part qui contiennent euh: quelque chose d[e] nouveau comme le professeur professeur de français ah n'est-ce pas ? professeur professeur de français↓ = </INT>*

d'accord merci

bon pour le moment nous arrêtons ça.

L'enregistrement du corpus 2 s'arrête d'une manière inattendue, probablement pour des raisons techniques, sa clôture étant donc inachevée. Mais sa partie enregistrée contient déjà 8 tours de parole. Cette fois, c'est une apprenante qui est à l'origine de la clôture du polylogue. Le professeur avait l'intention de parler encore un peu des premiers enseignants de ses étudiants, tandis qu'une apprenante a décidé sur-le-champ de tirer une conclusion, en initiant la clôture, malgré elle peut-être:

corpus 2.

201A3: *nos premiers↑*

202E: *<INT> eh bien </INT>*

203A3: *nos premiers professeurs nous ^a donné beaucoup↑*

204E: *<INT> mhm </INT>*

205A3: *et: et: et elles ^ont for- formé euh: euh: nos caractères et:↑*

206E: *<INT> mhm </INT>*

207A3: *nos vies↓*

208E: *oui oui c'est ça = mode d[e] vie même ah↑? d'accord*

s'il vous plaît André↑ <*l'enregistrement s'arrête brusquement*>

Dommage que nous ne puissions pas savoir ce que l'apprenant suivant a dit, faute de l'enregistrement interrompu. On peut supposer presque avec certitude que celui-ci ait continué dans le même esprit que sa camarade de groupe et l'enseignant ait été amené à clore le polylogue. On peut dire que dans ce cas, c'est l'enseignant qui « subit » la situation créée par son apprenante et y adapte son comportement ultérieur.

C'est pour cette raison aussi que le corpus 2 est moins long que le corpus 1, où c'était l'initiative de l'enseignant de terminer l'activité. Une apprenante du corpus 2 aurait senti une tension discursive survenue à un moment donné et a pris (intuitivement) la décision, pour sauver le déroulement du polylogue, de répondre à la question de l'enseignant d'une manière un peu détournée, en l'obligeant en même temps d'accepter l'idée de terminer l'interaction. Celui-ci a soutenu l'initiative de l'étudiante comme si c'était la sienne, en essayant toutefois de faire parler encore quelques personnes: juste avant l'arrêt définitif de l'enregistrement, il s'est adressé à un certain André.

Nous estimons que si l'apprenante ne s'était pas manifestée avec son initiative anticipée, l'enseignant aurait procédé avec une clôture progressive, similaire à celle que nous avons observée à la fin du corpus 1, et la longueur du second corpus aurait été plus importante que celle que nous avons finalement; puisqu'il est logique que la même activité prenne au moyen la même tranche du temps lors des cours similaires donnés par le même enseignant dans les groupes parallèles.

2. 0. Une analyse globale du corpus 1

Analysons maintenant en détail le polylogue pédagogique qui a eu lieu dans le premier groupe dont les étudiants avaient appris les bases du FLE à l'école secondaire.

Ce corpus est le plus long des deux similaires et de tous nos autres enregistrements. Il contient 529 tours de parole en tout, équivalents à **41 minutes 26 secondes**, y compris des silences, des rires, etc. Les moments de chevauchements n'y sont pas pris en compte séparément, mais un temps de parole *réel* est calculé pour *chacun* des participants individuellement ci-dessous. Voyons le tableau général du point de vue de chaque locuteur:

Participants	Quantité de tours de parole	Durée totale des tours de parole	Remarques
E	259 (49%)	25'40''	Le tour de parole le plus long est égal à 1'01''.

		(63%)	
A1	3(0,6%)	55'' (2,3%)	Le 1-er tour de parole = un toussotement, non calculé en secondes)
A2	61 (11,5%)	3'23'' (8,3%)	1'27'' sont consacrées uniquement à la lecture des questions du manuel, 17'' = des tours-« silences ». Sa participation s'arrête au tour 293A2.
A3	10 (1,9%)	47'' (1,9%)	Un tour de 4'' = silence.
A4	89 (16,8%)	3'47'' (9,3%)	14'' de tours de parole complets = silences et hésitations.
A5	4 (0,8%)	52'' (2,1%)	Un tour de parole de 2'' = silence.
A6	1(0,2%)	20'' (0,8%)	C'est un seul tour.
A7	15 (3%)	1'11'' (2,9%)	Un tour de 1'' = silence. Les tours 79A7 et 81A7 = 12''; les tours 83A7, 85A7 et 87A7 = 10''.
A8	6 (1%)	46'' (1,9%)	Cette apprenante se porte volontaire pour répondre à deux questions presque consécutives.
A9	7 (1,3%)	22'' (0,9%)	4'' = des tours de paroles silencieux.
A10	26 (4,9%)	1'06'' (2,7%)	8'' = des tours de parole-« silences » et 1'' = un tour de parole-hésitation.
A non-identifiés	21 (4%)	33'' (1,4%)	Ce sont, le plus fréquemment, des interventions elliptiques se composant de 2 ou 3 mots et ayant chacune la durée de 1'' ou 2''. Elles sont plus nombreuses à la fin du polylogue, lors de la discussion avec l'enseignant au sujet du contenu de l'extrait analysé.
G	27 (5,1%)	1'02'' (2,5%)	Pour la plupart, ce sont des silences, des rires, quelques brèves réactions à des questions de l'enseignant.
Total	**529** (100%)	**40'44''**	

Nous en déduisons que *tous les participants* du polylogue y ont investi **40'44''** *en somme*, tandis que la durée effective de l'enregistrement est **41 minutes 26 secondes**, c'est-à-dire des espaces entre les prises de parole non calculés comprennent **0'42''**.

Nous voyons, d'après les données du tableau, que c'est l'enseignant qui s'est manifesté le plus fréquemment (259 tours de parole, ou 49% sur un nombre total des tours de parole enregistrés) et qui a parlé plus longtemps que n'importe quel autre locuteur (25'40'). Ce fait prouve *son rôle* ***directeur*** dans le déroulement du polylogue pédagogique, vu le niveau d'apprentissage et la particularité de la situation (situation exolingue).

Il a essayé de léguer une partie de son pouvoir à une apprenante de groupe, lui ayant proposé de lire les questions après le texte et de choisir les personnes à y répondre. Ce procédé sert à faciliter l'établissement et la gestion du lien communicatif, selon *C. Carlo*. Mais en se sentant en permanence responsable de la situation dans le cadre du contrat didactique, l'enseignant ne peut pas rester inactif et intervient systématiquement au fil des dialogues dans le but de débloquer un échange local, de corriger la parole, etc. L'étudiante protagoniste demande toujours son avis lorsqu'elle a la moindre décision à prendre:

95A2: *qu'a-t-il fait↑ pour ret[e]nir le plus vite possible les noms des ^élèves ?*

to gé **samoïé chto vot v po**slédn**iï ras↓ da ?**

96E: *mhm*

97A2: *= *a **mo**get bit' **sra**sou vniz péréï**ti** ?**

98E: *eh bien↑*

***99A2 : ****dé**via**tïi**[367]↓*

il demande à Monsieur Feillard d'inscrire les noms de ses camarades

100E : *mhm <…>.*

En conclusion, il y a un très important décalage entre les investissements de l'enseignant et de l'apprenante-protagoniste: respectivement 259 tours de parole (49% sur le total) durant 25'40'' et 61 tour de parole (11,5%) d'une durée générale de 3'23'', y compris 1'27'' d'une lecture mécanique des questions et 17'' des tours-« silences ». Pour une expression réelle, il ne reste à cette dernière que 59'' – environ *une minute* parmi 39'50'' des interventions sommaires. Contre 25'40'' de la parole de l'enseignant ! Le polylogue contient 529 tours de parole, mais la participation de l'apprenante-protagoniste s'arrête net au tour 293 – lorsque la liste des questions sur le texte est épuisée. Ensuite, c'est l'enseignant qui s'empare d'un pouvoir impartial.

Bref, *dans ce polylogue, le degré d'asymétrie des relations enseignant/apprenant(s) est très haut*.

2. 1. La participation des apprenants

Nous avons dégagé, grâce à nos analyses, la participante la plus active *A4* qui s'est manifestée 89 fois durant 3'47'' au total. Quoique au cours de plusieurs tours de parole complets elle a gardé des silences ou a exprimé des hésitations. Ceci correspond à 14'' en tout. Elle a donc réellement parlé au cours de 3'33'', ce qui dépasse plus que trois fois la durée générale de la parole de l'apprenante protagoniste. Cette jeune fille s'est souvent manifestée comme volontaire pour répondre à des questions libres, non liées au contenu de l'extrait analysé. On constate qu'elle est prête à s'impliquer dans l'activité, malgré ses difficultés au niveau du vocabulaire. Il s'avère qu'en s'écartant un peu des questions sur le texte étudié (respectant la thématique planifiée), l'enseignant favorise ici plutôt *l'établissement et la gestion du lien*

[367]La transcription des manifestations en russe dont la traduction est la suivante: « La même chose que la dernière fois, c'est ça ? » et « Peut-être passe-t-on tout de suite en bas /du questionnaire/ ? /D'accord, / la neuvième /question/. »

communicatif, qu'il juge indispensable pour l'aboutissement du polylogue: la façon de « naturaliser » les échanges didactiques.

Prenons maintenant un autre exemple – l'apprenante *A10*. Elle a intervenu 26 fois consécutives, ce qui correspond à 1'06'' en tout. C'est l'enseignant qui l'a désignée, puisque elle ne s'est point prononcée auparavant. Si nous y déduisons le temps de silences et d'hésitations, elle a réellement *parlé* au cours de 57'', ce qui est de 2'' seulement moins long que dans le cas de l'apprenante *A2*.

Par ailleurs, l'apprenante *A7* a intervenu seulement 15 fois mais durant 1'11'' au total, dont seulement 1'' a été réservée au silence. Elle a ainsi *parlé* pendant 1'10'', ce qui représente sa participation plus importante que celle de l'étudiante protagoniste *A2* (59''). Il est curieux de remarquer que durant des tours de parole 83, 85 et 87 *A7* parle *chaque fois* pendant 10'', tandis qu'au cours des tours 79 et 81 elle se prononce chaque fois durant 12''. Une pure coïncidence, sans doute, mais qui a l'air d'une certaine régularité profonde provenant probablement des particularités de son *Moi*.

Le groupe reste le plus souvent assez passif face à des questions de l'enseignant lui étant adressées, ses réactions ponctuelles les plus fréquentes sont des silences. Parfois, il réagit néanmoins par des rires de soutien ou de complicité avec des intervenants, ou bien par quelques brèves réponses à des sollicitations du professeur.

Nous avons réuni sous l'étiquette de *A non-identifiés* tous les apprenants s'étant manifestés occasionnellement et dont les voix nous sont restées inconnues. Il y a 21 manifestations de cette sorte à travers tout le polylogue, ce qui correspond à 4% (33''). Ces manifestations sont elliptiques et brèves: 1''-2'', se composant chacune de 2 ou 3 mots. Elles s'avèrent les plus fréquentes à la fin de l'activité, lors de la discussion avec l'enseignant au sujet de la difficulté de l'extrait analysé. Curieusement, nous avons à nouveau constaté que *le détour de l'enseignant de ses interventions visant purement le déroulement de la thématique planifiée* au profit de celles qui sous-entendent l'établissement et la gestion du lien communicatif (l'instauration du « naturel » didactique) *sert à « activer » les échanges dans le cadre d'apprentissage traditionnel*.

2. 2. Les manifestations de l'enseignant

Maintenant, analysons en détail *les manifestations de l'enseignant* – ses tours de parole et ses interventions faisant partie des tours de parole, qu'on peut tous classer en trois catégories

principales représentant l'enseignant comme organisateur, évaluateur ou informateur.

Précisons qu'*un tour de parole peut contenir plusieurs manifestations de différentes natures*. Si une manifestation est interrompue par une autre et reprise ensuite, nous parlerons de trois manifestations indépendantes.[368] Exemple:

> ***124A4:*** *=*
> ***125E :*** *eh bien oui c'est vrai euh: oui c'est c'est c'est juste mhm*
> *c'est tout↑ ? mhm Anne↑*
> *merci mhm =*
> *bon↑*

Ci-dessus, l'enseignant se manifeste tout d'abord comme organisateur – il incite l'apprenante à continuer sa réponse (*eh bien*), et immédiatement – selon la situation créée - comme évaluateur de ce que celle-ci a dit précédemment (*oui c'est vrai euh: oui c'est c'est c'est juste mhm*) – puisqu'il sent que la jeune fille a besoin d'être encouragée pour continuer - pour redevenir de suite organisateur (*c'est tout↑? mhm Anne↑*), se réemparer d'une fonction de l'évaluateur (*merci mhm =*) et finir comme organisateur (*bon↑*). Nous avons ici 5 manifestations indépendantes.

Dans ce polylogue, les **25'40''** réservées à la parole de l'enseignant, sont réparties du point de vue de ses fonctions d'une manière suivante:

Fonctions de l'agir de l'enseignant	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque fonction, et en %
organisateur	111= 32,94%	1''-1'01''	14'21'' = 57 %
évaluateur	201 = 59,64%	1''-20''	8'33'' = 33 %
informateur	25 = 7,42%	1''-36''	2'46''= 10 %
	305 = 100%		**25'40'' = 100%**

D'après les données statistiques ci-dessus, l'enseignant a consacré plus d'une moitié de son temps à *sa fonction d'organisateur* (dernière colonne du tableau). Ce fait confirme un caractère *didactique* de l'activité. Quoique du point de vue du *nombre* de manifestations (deuxième colonne du même tableau), *la fonction d'évaluateur* prédomine largement sur deux autres fonctions de l'enseignant. Soulignons que généralement, l'enseignant a eu recours à une évaluation formatrice faisant progresser ses apprenants vers l'acquisition de la faculté de l'autoévaluation et par conséquent vers une expression de plus en plus libre et spontanée.[369]

[368]Revoir la page 266.
[369]Cf: MEHANNA G., « La Culture de l'évaluation… », op. cité, p.p.30-31.

Les durées des manifestations varient *d'une seconde à **1'1''*** ! Des manifestations assez vastes englobent des commentaires métalangagiers et métatextuels (voir le tour **196E** du présent polylogue).

Nous avons constaté que tous les actes langagiers peuvent être résumés, en général, à trois fonctions principales, que l'enseignant remplit conjointement ou alternativement.[370]

2. 3. L'enseignant organisateur

Dans le polylogue analysé, la fonction organisatrice de l'enseignant se révèle, en premier lieu, à travers ses façons de ménager l'ouverture et la clôture d'une activité pédagogique. D'après la classification de *C. Carlo*, l'enseignant se sert d'ouverture et de clôture afin d'assurer le déroulement de la thématique planifiée. Illustrons-le par des exemples concrets de notre corpus.

2. 3. 1. Un préambule « économique»

Le préambule (1 tour de parole égal à 4 interventions) est organisé par l'enseignant qui annonce l'activité à réaliser.[371] Il est bref et exhaustif en même temps: *l'enseignant donne la consigne à exécuter sans discuter son utilité*. Nous y voyons d'abord la thématique annoncée (l'explicitation de ce qui a été planifié); ensuite l'enseignant explique en deux mots la manière de procéder (l'intervention ayant trait à la facilitation du traitement de l'*input*) et finit par établir un lien communicatif.

Les apprenants ayant été informés sur ce travail lors d'un cours précédent - leur devoir étant de lire le texte pour le bien comprendre et d'être en mesure de répondre aux questions sur son contenu -, nous avons défini ci-dessus le texte analysé comme préambule de la leçon: la narration (littéraire) d'un cours d'action didactique, ayant ainsi situé le type de séquence analysée comme compte rendu collectif d'un travail fait à la maison.

2. 3. 2. L'organisation du début de la clôture

A la fin de l'activité, l'enseignant invite ses apprenants à s'exprimer sur le contenu général de l'extrait étudié, à donner *leurs* avis personnels, en leur accordant toute la liberté de jugements et en soufflant en même temps des variantes préliminaires de réponses (*votre impression*

[370] DABENE L., « Communication et métacommunication… », op. cité, p.p.131-134.
[371]Revoir la page 270.

quand même↓? s'il vous plaît elle est ***positive***↑ *ou* ***négative***↑*?*), afin de leur faciliter le traitement de l'*input*. Les mots *votre, vos, vous* abondent dans ce tour de parole du professeur, le substantif *attitude* est vite remplacé par son synonyme *impression* (plus familier pour les étudiants) – d'abord au singulier et ensuite au pluriel, ce qui souligne la possibilité d'avoir des points de vue différents et nombreux. Remarquons entre parenthèses que le recours aux synonymes est un des procédés pratiqués fréquemment par l'enseignant analysé au long du polylogue. Pour ne pas perdre du temps, *l'enseignant indique lui-même une apprenante qui n'a pas encore parlé.* Il gère un lien communicatif, en veillant à ce que tous participent à l'activité. La jeune fille n'est pas sûre d'elle, et surtout de ce *comment* dire. Elle parle bas. *Le professeur la soutient constamment*, la demande de parler plus haut. Il s'agit toujours des interventions visant l'établissement et la gestion du lien communicatif. Petit à petit, l'étudiante s'en sort, mais le début de sa phrase contient une erreur grammaticale. L'enseignant l'approuve d'abord et - seulement lorsqu'elle est déjà prête à continuer - il redit le passage en question en mettant en relief par l'intonation l'endroit corrigé, suivi toujours par un *oui* approbatif. L'apprenante exprime son accord avec la rectification par la reprise de la fin du passage corrigé. Et c'est l'enseignant lui-même qui achève la phrase de l'étudiante, en demandant son avis par un *n'est-ce pas ?* formel. Nous sommes en présence des interventions de l'enseignant explicitement focalisées sur le code. Dans cette situation exolingue asymétrique, il est rarissime qu'un apprenant conteste les paroles de son professeur, dont il ressent en permanence une supériorité linguistique et langagière. Mais notre apprenante décide quand même de placer *son propre* mot à côté de celui de l'enseignant, pour se valoriser. Celui-ci rectifie un peu sa fin de la phrase, elle la reprend après lui. L'enseignant *la soutient énergiquement* par son double *mhm*, mais la jeune fille se tait. Est-elle déconcertée par les interventions du professeur ? Voyons ci-dessous :

458A10 : *XXXXXXX <tout bas>*

459E : *mhm*

460A10 : *XXX <tout bas>*

461E : *mhm*

462A10 : *le professeur = français ra- raconte euh : = euh : je suis XXXX <tout bas>*

463E : *oui*

un peu plus haut↓ ah ? n'est-ce pas ? mhm =

oui votre impre-

464A10 : *XXXXXXX <tout bas>*

465E : *ah oui*

466A10 : *== j'ai = savait = beaucoup = de de nouveau↑*

467E : *<INT> ah oui </INT>*

468A10 : *et : =*

469E : *<INT> j'ai su beaucoup de nouveau↑*
oui </INT>

470A10 : *beaucoup de nouveau*

471E : *<INT> sur la : euh : = sur la vie du professeur n'est-ce pas ah ? mhm </INT>µ*

472A10 : *euh : de son premier leçon*

473E : *<INT> de sa </INT>*

474A10 : *de sa première leçon euh : ==*

475E : *mhm mhm*

476A10 : *== <…>.*

L'enseignant veut aider l'apprenante, en lui posant, cette fois, *la question plus concrète* et plus intimement liée à son futur métier. On dirait qu'*il lui souffle une réponse.* L'embrayer *on* sert ici à réunir l'enseignant et le groupe du point de vue de leurs perceptions du texte. Le professeur appuie intonativement sur l'adjectif *utile* (une suggestion prosodique). Il est facile de deviner son attitude envers l'extrait. Il aide à sa façon l'apprenante à formuler ses idées, en imposant en partie son point de vue. Son *selon vous ?* s'avère ainsi dans ce contexte plutôt formel, puisque la question formulée est du type fermé:

> ***477E:*** *est-ce qui e- est-ce que on pense ce texte euh: pouvait être utile pour le:s professeurs pour le professeur débutant↓ = selon vous ? <…>.*

Malgré les efforts de l'enseignant, la jeune fille hésite toujours, et ce premier procède alors par les interventions facilitant le traitement de l'*input*: *il traduit sa question en russe et ensuite la reprend en français,* en la reformulant légèrement du point de vue du mode (*serait-il* à la place de *pouvait-il*). Cette façon de procéder s'avère efficace: l'apprenante réagit par un *oui* immédiat qui est repris en écho par l'enseignant. Encouragée, l'étudiante tente de continuer, *soutenue par des approbations enthousiastes de l'enseignant*. Mais elle a de la peine de se faire comprendre en français, à cause de ses difficultés d'ordre syntaxique. L'enseignant est obligé de remplir immédiatement *sa fonction d'évaluateur,* en suggérant à la jeune fille de reformuler ses idées. Puisque le but des suggestions est d'amener l'apprenante à trouver une juste réponse et en fin de compte de sauvegarder le déroulement du polylogue, l'enseignant se manifeste ici également comme

organisateur. Il s'adresse à l'étudiante d'abord en français et ensuite en russe. Celle-ci lui explique en russe ce qu'elle veut exactement dire. Nous sommes en présence *d'un petit passage dialogique en russe, du type métadiscursif*, entre l'enseignant et l'apprenante en difficulté (**487E-498A**). On dirait que leur langue maternelle commune leur a permis de s'entretenir dans une ambiance plus détendue et plus naturelle que celle d'avant:

> ***486A10:*** *si je viens nouveau = euh: le professeur euh: qu'il = tapait euh: euh: sur sur les ^enfants la première fois*
>
> ***487E:*** *<INT> comment ? moi je n'ai pa:s = compris ah ? votre votre phrase s'il vous plaît pouvez-vous la répéter ah ? enfin X la faire comme il faut *pa**ja**lousta **zdé**laïté **va**chou **phra**sou euh: pada**ba**ïouchtchim **ob**rasom kak a**na** zvou**tchit** ah ?*[372]** pouvez-vous répéter mhm = ce que vous voulez dire ? mhm = alors↑? </INT>*
>
> ***488A10:*** *==*
>
> ***489E:*** *<INT> *nou pa **rous**ski ska**gi**té tag**da** sna**tchia**la mhm chto vi kha**ti**tïé ska**zat'**? mhm*</INT>*
>
> ***490A10:*** **zdés' pa**ka**zana XXXXX**
>
> ***491E:*** *<INT> *tak * </INT>*
>
> ***492A10:*** **XXXXXX**
>
> ***493E:*** *<INT> *mhm* </INT>*
>
> ***494A10:*** **XXXXXXXX**
>
> ***495E:*** *<INT>*pa**ka**zivaïet nédas**tat**ki vsio gé ?* </INT>*
>
> ***496A10:*** **XXXXXXXX**
>
> ***497E:*** *<INT>*ka**kaïa stsé**na ? ka**kié** nédas**tat**ki **ksta**ti ?* </INT>*
>
> ***498A10:*** **nou↑ on bil s **ni**mi **o**tchen' strok**
>
> ***499E:*** **strok* alors ? mhm = mhm*
>
> ***500A10:*** *euh: *inag**da** on bil group **da**gé s **ni**mi XXXXX**[373] *<…>.*

Lorsqu'une entente mutuelle est retrouvée, l'enseignant propose à la jeune fille de redire la même chose en français, *en lui fournissant des phrases types et quelques mots clés facilitant la réponse* (des questions du type fermé). L'étudiante « épaulée » continue elle-même. L'enseignant l'approuve *en reprenant les fins de ses phrases*.

Une fois, il fait un bref détour métalinguistique (les interventions explicitement focalisées sur le code):

---

[372] « Faites votre phrase d'une façon appropriée, s'il vous plaît. Comment doit-on dire ? »

[373] « Eh bien, exprimez d'abord en russe ce que vous voulez dire. /.../ On décrit ici…/…/ Bon, ... montrez les défauts, quelle épisode ?.. A propos, quels sont les défauts ? - Eh bien, il était très sévère avec eux. - Sévère ?... - Parfois, il était même brusque avec eux. »

507E: *<INT> ↑grossie:r↓ grossier c'est ça grossier vous connaissez ce mot n'est-ce pas? grossier oui </INT> <…>.*

Le professeur a ainsi posé deux questions sur le contenu général de l'extrait analysé et a obtenu des réponses plus ou moins exhaustives de la part d'une apprenante. Il l'a secondée scrupuleusement, comme d'habitude, mais c'était finalement la bonne volonté de l'étudiante elle-même de s'exprimer !

2. 3. 2'. Le triomphe du point de vue de l'enseignant

L'enseignant veille à ce que ses apprenants suivent parfaitement le fil du dialogue (gestion d'un lien communicatif), surtout au moment de la clôture, pour que ceux qui n'ont pas encore participé puissent se réhabiliter. Entre temps, l'enseignant fait des généralisations et tire des conclusions ayant trait à l'activité pédagogique. Il faut dire que *cet enseignant se spécialise en même temps en didactique de langues. Le discours méthodologique lui est donc familier*.

Au moment, lorsqu'on ne s'attendait plus à aucune manifestation d'opinions personnelles, nous avons pu observer – durant 21 tours de parole - un petit débat entre l'enseignant et ses apprenants sur les difficultés du texte analysé. Nous sommes en présence du phénomène d'implication des étudiants au dialogue: ils ont souhaité exposer ***leur*** *point de vue différent de celui de leur professeur*. Un peu dommage que ce ne se soit produit qu'à la fin de l'activité. Au départ, l'enseignant a accepté leurs arguments, en les reprenant en écho. Puisqu'il s'agissait des choses évidentes pouvant concerner l'étude de n'importe quel texte nouveau:

509E: *<…> s'il vous plaît encore voulez-vous ajouter↑ = quelque chose↑ ?*

510A: *le cours se passe*

511E: *<INT> mhm </INT>*

512A: *assez difficile*

513E: *<INT> assez difficile↓ bien sûr </INT>*

514A: *contient beaucoup de mots nouveaux <un petit rire d'hésitation>*

515E: *<INT> oui qui contient euh: beaucoup de mots nouveaux↑ d'acco:rd oui c'est ça </INT>.*

Ensuite, *le professeur commence à sentir un léger danger pour sa face positive et souhaite atténuer l'affirmation*. Sa modification est acceptée sur-le-champ par l'intervenante. L'enseignant reprend, en échange, le mot clé de l'affirmation de l'étudiante (*le dictionnaire*),

en estimant qu'une entente mutuelle est retrouvée: le fait de consulter le dictionnaire *de temps en temps* ne nuit pas à la face de l'enseignant:

516A: *et: pour comprendre ce texte*
517E: *<INT> mhm </INT>*
518A: *il faut consulte:r le dictionnaire↓*
519E: *<INT> il faut co- consulter de temps ^en temps </INT>*
520A: *de temps ^en temps↑*
521E: *<INT> le dictionnaire bien sûr </INT> c'est ça mhm.*

L'apprenante sent soudain un malentendu et recourt au russe pour réaffirmer sa thèse (la preuve d'un caractère informel de cette partie du polylogue, de l'implication de la locutrice). L'enseignant la contredit *délicatement* aussi en russe. *Le ton du professeur endort sa vigilance, et l'apprenante commence à reprendre la phrase de l'enseignant* par habitude de participer à une interaction dissymétrique (**524A**). Mais une autre étudiante du groupe la fait « revenir sur terre », en lui rappelant le mot clé russe qui détermine le point de vue du groupe. Encore une autre apprenante le retraduit immédiatement en français. Nous sommes en présence d'une implication collective des apprenants au moment lorsque le sujet touche leurs *Moi* intérieurs). L'enseignant est obligé d'entendre leur position unanime, ce qu'il témoigne par *une reprise en écho de l'affirmation de la dernière étudiante sous forme d'une question; comme s'il leur laisse du temps de se rétracter.* Mais le groupe tient ferme:

522A: *******pastaï**an**na*******[374]
523E: *<INT> oui:* ****vré****mia at* ***vré****méni fsio gé*[375]****** *</INT>*
524A: ***vré****mia at*
525Ax: *pastaï**an**na*
526Ay: *presque tout le temps*
527E: *<INT> presque tout le temps vous dites même ah ? </INT>*
528A: *presque <…>.*

L'enseignant entreprend la dernière tentative de défendre son opinion et sa face. Son intervention finale est assez vaste, toujours basée sur les feed-back (*ah ? n'est-ce pas ?*), comme s'*il tient absolument à trouver un point d'entente avec ses étudiants. Ceux-ci semblent être désarmés par son flux de paroles et ne le contredisent plus.* Son passage serait-il trop long pour être bien suivi ? Ou, très probablement, les apprenants se sont soudainement ressaisis: ils se sont vus à nouveau dans une situation dissymétrique, qu'ils avaient oubliée

[374] « Constamment ».
[375] « Plutôt de temps en temps. »

pour un moment. Du coup, les apprenants ne se sont plus ressentis impliqués et ont considéré cette intervention finale pour un pur rituel de clôture du polylogue:

> ***529E:*** *<INT> mai:s alors mais je crois que ça dépend ah ? ça dépend↓ puisque quand même je crois i[l] y a celles ou bien ceux qui: qui lisent de façon: plus rapide peut-être plus rapide et qui comprennent quand même la euh: enfin la plupart du lexique là*
> *mais quand même je crois que certes euh: il y avait des problèmes bien sûr ah ? mais ce texte est euh: il e:st inadapté hum ? inadapté euh: enfin et vous êtes quand même déjà en deuxième hum ? donc je crois que: je crois qu'il faut que vous vous ^habituiez ah n'est-ce pas ? euh: aux textes aux textes tout d'abord aux textes bien sûr qui contiennent euh: enfin le lexique vraiment nouveau pour vous d'une part et d'autre part qui contiennent euh: quelque chose d[e] nouveau comme le professeur professeur de français ah n'est-ce pas ? professeur professeur de français↓ = </INT>*
> *d'accord merci <…>.*

L'auto-reprise par l'enseignant à la fin de ce *professeur professeur de français* sur un ton assuré marque sa détermination: c'est lui qui a raison et c'est à lui qu'appartient la fonction de clore l'activité d'une manière appropriée. Tout de suite après, il stoppe le polylogue.

Nous avons observé dans le passage ci-dessus que *les fonctions d'informateurs ont été accordées tour à tour à l'enseignant et aux étudiants*. Ils s'en servaient dans le but de soutenir leurs points de vue respectifs. *La langue maternelle y a joué un rôle de médiateur irremplaçable.*

Le dernier extrait analysé témoigne d'*un potentiel caché de ces étudiants en FLE et* de *la capacité de l'enseignant de stimuler (sa* ***fonction d'organisateur****) - quoique non sans peine – ces derniers*.

C'est dommage que le polylogue se soit arrêté là. Il serait intéressant d'examiner la suite de ces débats.

****

Maintenant, voyons comment « notre » enseignant remplit sa fonction d'organisateur à travers le corpus 1.

2. 3. 3. Organisation globale du groupe

Une bonne partie des injonctions du type métacommunicatif est d'habitude fournie par l'enseignant au début d'une série d'échanges, comme une sorte de règle de jeu donnée une fois pour toutes. Dans notre cas, la consigne étant d'échanger sur des questions du manuel d'après un extrait du texte, l'enseignant trouve approprié de désigner une apprenante censée

« diriger » l'activité,[376] en ne voulant se réserver que les interventions qui feront rappeler l'injonction de départ; en réalité, il participera activement lui-même à des répartitions de tours de parole et à des manifestations évaluatives.

Au début de notre corpus 1, l'enseignant énonce donc la tâche à remplir.[377] Une fois l'activité annoncée, *l'enseignant incite ses étudiants à la réaliser*, en indiquant lui-même la première personne à lire la question et à y répondre. Celle-ci obéit immédiatement. Sa réponse n'est pas exhaustive, et l'enseignant s'adresse à tout le groupe, en demandant de la compléter:

> ***7E:*** *<…> donc euh* ***voulez-vous*** *ajoute:r↑ bon* ***quelqu'un*** *peut-être* ***quelqu'un d[e] vous*** *a à ajouter quelqu[e] chose ? bon↑?*
>
> ***8G:*** *==*
>
> ***9E:*** *sur les premières #impressions du héros de ce texte du: jeune professeur = enfin qui se prépare pour sa première leçon à l'école mhm = eh bien↑? <…>.*

Comme nous le voyons, il débute avec la question adressée *à tous à la fois*, pour la *réorienter* immédiatement de sorte qu'elle soit adressée *à chacun personnellement.* Ensuite, il reprend la partie cruciale de la question en reformulant les mots qui, selon lui, pourraient aider ses apprenants à trouver la réponse. Il va même jusqu'à développer la question, à y rajouter des mots clés (*« …qui se prépare pour sa première leçon à l'école »*) qui facilitent le traitement de l'*input*. Il attend toujours la réponse plus complète.

L'enseignant se manifeste ici comme un organisateur assidu: il souhaite activer tout le groupe, de les faire écouter leurs camarades et de faire construire ensemble leur réponse.

C'est souvent l'initiative de l'enseignant d'aborder la question suivante. Il le fait directement ou par l'intermédiaire de sa co-dirigeante A2 qu'il engage par *c'est vous mhm*, comme s'il veut confirmer son droit d'agir:

> ***42E:*** *<…> s'il vous plaît Anne allez-^y↑ c'est vous mhm <…>;*
>
> ***208E:*** *oui voilà la question tout à fait vraiment intéressante↓ ah↑?*
>
> *alors s'il vous plaît == mhm voulez-vous demander↑ Anne↑ = à d'autres personnes↑? mhm ==* ***eh bien***
>
> *<…>.*

Ces gestes d'encouragement s'avèrent bénéfiques pour l'agir de l'apprenante: elle s'empare de l'initiative, en essayant de gérer le déroulement du polylogue. On la sent bien dans sa peau au début de l'activité:

---

[376]Page 271.

[377]Page 270.

43A2: *pourquoi est-il venu au lycée↑ avant l'heure fixée↓? ↑**que** faisait-il pendant ce temps↓? Vita commence c'est pour toi <…>.*

Elle voudrait continuer ainsi, mais d'une part elle manque d'expérience didactique et surtout langagier, et d'autre part – peut-être justement à cause de ces « manques » -, c'est l'enseignant qui veille de près à un bon déroulement du polylogue:

***168A2: par quoi** peut-^on expliquer la modification de la conduite des ^ enfants à partir de leur première apparition jusqu'à la fin de la l[e]çon↓? y voyez-vous le résultat↑ = des ^ efforts du jeune professeur↓?*

169E: *mhm*

170G: *==*

171A2: *qui veut répondre↑ ?*

172E: *<INT> oh qui veut qui voudrait répondre à cette question-là↑ ? == mhm </INT>*

173G: *==*

174E: *↑où est la modification de la conduite des ^enfants↓? <…>.*

Un autre exemple. Anne-protagoniste renouvelle sa tentative de répondre à la question. L'enseignant l'encourage, en reprenant le début de sa phrase, en corrigeant discrètement la forme de l'énoncé. Finalement, son soutien habile « débloque » l'apprenante, en la motivant de s'exprimer. A un moment donné, elle interrompt presque son professeur, pour continuer:

221A2: *euh: il tremblait si fort: de sa voix*

222E: *oui sa voix tremblait*

223A2: *tremblait*

224E: *oui sa toix sa voix tremblait: oui ça c'est d'émotion mais ça ça arrive <u>ça arrive</u>*

225A2: *<u>il:</u> n'était pas sûr de lui-même*

226E: *oui il n'était pas sûr de lui-même et bien sûr les ^élèves sentaient <u>XXXX</u>*

227A2: *<u>euh: il avait tort:</u> == <…>.*

L'enseignant s'accroche à l'énoncé de l'apprenante, afin de lui faire développer son idée. Mais elle le perçoit comme une sorte d'insécurité, en pensant qu'elle s'est trompée d'expression et vite, elle se tait:

228E: *il avait tort↑ ? <u>quand↓</u>?*

229A2: *<u>souvent</u> / ***tchas**ta achi**bal**sia**[378] euh euh*

il se trompait du

[378] « /Il/ se trompait souvent... »

230E: *il se il se trompait en quoi ?*[379] ****a f tchiom on achibalsia ?****

231A2: *euh:*

232E: *il se trompait de quoi ?*

233A2: = <*…*>.

Il nous semble *utile de confier plus d'initiative aux apprenants, dans ces situations-ci, car au minimum de risque, la motivation langagière augmente faisant progresser l'apprenant* ***naturellement***.

Mais l'enseignant dont le rôle est de veiller au déroulement de la thématique planifiée se sent le responsable principal de l'évolution du polylogue. L'apprenante dominante n'est pas au courant de son plan d'activité et ne possède pas encore de compétences méthodologiques et langagières indispensables. C'est pourquoi c'est lui et non pas elle qui se charge d'approuver chaque phrase de la personne répondant à la question, par ses *mhm*.

D'autre part, pour l'enseignant, il est parfois le plus important que la personne parle. Il ferme les yeux à certaines erreurs. Par exemple, en consultant au cours de sa réponse les passages du texte étudié, l'apprenante ne fait pas attention à la concordance de temps dont la notion est étrangère aux russophones. Elle dit ceci: *il* ***alla*** *et* ***s'enfermait*** *dans sa classe il* ***humait*** *cette odeur d'encre <…> et de craie qui* ***compose*** *<…> son univers e:t <…> il* ***flatta*** *de sa main le tableau noir <…> et le fronton où il* ***inscrira*** *les règles de ce monde clos <…>*. On retrouve quatre temps coexister ici d'une façon impossible pour le locuteur français. L'enseignant ne considère pas ces erreurs nuisibles pour l'intercompréhension, en évitant une intervention grammaticalisée risquant d'«alourdir » le dialogue. Pour le début de deuxième année, le sujet de concordance n'est pas encore très familier.

Souvent, l'enseignant a recours aux feed-back du type *n'est-ce pas ?*, pour s'assurer que ses étudiants le suivent parfaitement:

178E: *tout d'abord↑ tout d'abo:rd↑ enfin quelle était leur peut-être conduite la première ? ah↓? n'est-ce pas↓? si vous voulez = puisque nous nous devons et n- nous pouvons n'est-ce pas↓? euh: enfin faire votre attention à ce: changement à cette modification de la conduite↓ n'est-ce pas ?*
alors = s'il vous plaît↑ = mesd[e]moiselles mhm monsieur↑ <*…*>.

[379]« Et de quoi se trompait-il ?.. »

2. 3. 4. L'enseignant comme dirigeant polyvalent et fiable

Tout au début, confronté à un démarrage difficile de l'activité, l'enseignant décide d'entamer la question suivante, en modifiant la façon de procéder, en désignant une sorte de sa « remplaçante » partielle:

> ***11E:*** *euh: vous n'avez euh vous n'avez rien à ajouter ?*
> *alo:rs nous passons euh: enfin à la question suivante*
> *et je crois que nous euh nous faisons de la manière suivante ça veut dire euh euh: l'un d[e] vous euh: va poser ah↑? n'est-ce pas↑? les questions qui suivent hum↑? il va choisir ah↑? n'est-ce pas↑? la personne à qui /e:/ elles s'adressent↓ n'est-ce pas↑? euh: et enfin euh elle va peut-être ajoute:r quelque chose enfin compléter si vous voulez↓ n'est-ce pas↑?*
> *d'accord bon qui va: qui va le faire ? hum↑?*
> *Anne, s'il vous plaît↑ <…>.*

En voyant que la consigne n'est pas bien comprise par celle-ci, le professeur procède par une reformulation simplifiée (facilitation du traitement de l'*input*):

> ***13E:*** *oui↑ ça va↓ mais vous n'avez pas compris ma question ah↑? n'est-ce pas↑? ça veut dire↓ c'est vous = vous allez poser la question deux ou trois questions n'est-ce pas↑? euh: et vous allez choisir la personne à qui vous vous adressez↓ n'est-ce pas↑?*
> *alors s'il vous plaît <…>.*

Toutefois, l'apprenante protagoniste ne saisit qu'une partie de ce qu'elle a à faire: elle lit la question et hésite ensuite. L'enseignant est obligé d'insister: *alors demandez !*, et c'est une autre jeune fille ayant compris la consigne qui se propose comme volontaire de répondre. L'étudiante protagoniste réalise, à son tour, ce que l'enseignant voulait d'elle et accepte que l'apprenante volontaire réponde. Mais l'enseignant qui – suite à cette brève hésitation de la jeune fille protagoniste - a pris momentanément la direction entre ses mains, nomme une autre personne. Celle-ci se montre indécise, il accepte l'intervention de la volontaire. Mais celle qu'il avait désignée, devance sa camarade. Nous observons un instant deux directions parallèles du polylogue: celle assurée par l'apprenante protagoniste A2 et celle menée par l'enseignant E (*Annexe 5, inter. 1, 13E-24E; A=apprenante, E=enseignant*):

> ***E*** ↔ ***A2*** ↔ *A3*
> ↔ *A4.*

Comme nous le voyons, l'apprenante finit par accepter l'incitation de son enseignant à s'exprimer. *Il dirige réellement ce polylogue.*

Tirons une petite conclusion: *les étudiants sont en difficulté de comprendre les ordres et les demandes leur étant adressés si ceux-ci visent à réorganiser l'activité ou à y modifier quelque élément. Ils procèdent suivant le modèle leur étant expliqué préalablement. Il s'avère que le métalangage – même non compliqué - est plus difficile à comprendre qu'une simple question – même reformulée - sur le contenu.*

L'apprenante A4 se met donc à exposer sa réponse, mais l'enseignant l'interrompt vite par sa correction: selon lui, le verbe *commencer* doit être de préférence suivi de la préposition *à* devant l'infinitif. La jeune fille reprend néanmoins la partie concernée de la phrase, en employant la préposition *de*, par inertie. Mais l'enseignant insiste et elle prononce une variante souhaitée, tout de suite approuvée par l'enseignant. Dans cet épisode, l'enseignant remplit deux fonctions à la fois – celle d'évaluateur et d'informateur, ce qui s'avère assez courant pour ce polylogue et celui du même type réalisé dans le groupe parallèle. Puisque *les étudiants de deuxième année ont vivement besoin d'être non pas seulement corrigés mais aussi informés par leur enseignant sur les phénomènes linguistiques et langagiers du FLE étudié dans un milieu hétéroglotte*.

D'autre part, en ce qui concerne l'autocorrection, les étudiants du groupe analysé s'en sont déjà montrés capables, y compris celle que nous désignons comme *A4* que l'enseignant avait interrompue plusieurs fois pour l'inciter à se corriger:

> ***4A1:*** *<…> euh le matin personne euh ne n'était là↑ pour s- le presser personne ne lui disait allons↑ dépêche-toi↑ tu vas en retard↓ =* ***tu vas être*** *en retard <…>;*
> ***23A4:*** *le matin euh le jeune professeur = gm = euh: il se levait il s'est levé à huit ^heures <…>.*

Cela permet d'avancer la thèse que *les apprenants du groupe en question sont munis des bases de savoirs et savoir-faire indispensables pour parler correctement, dans des limites de leur niveau d'apprentissage.*

Ensuite, l'enseignant se focalise explicitement sur le code, ce qu'il est obligé de faire fréquemment, compte tenu du niveau de ses apprenants et de leurs lacunes lexico-grammaticales. Lorsque le professeur n'est pas d'accord sur le choix du verbe dans l'expression *il a pensé quelques minutes,* il donne son équivalent russe, pour que l'apprenante trouve elle-même le synonyme convenable à l'idée de son énoncé. L'enseignant n'a qu'à réajuster la forme grammaticale de la troisième personne du singulier de l'imparfait du verbe *réfléchir.* Et il attire l'attention de l'intervenante et du groupe entier par son *n'est-ce pas ?* qui peut être qualifié d'une question métalangagière et rhétorique en même temps, puisque tout de suite il lance *bon plus loin* sans attendre vraiment de réponse:

36E : *<INT> ah c[e n]'est pas tout à fait penser mais peut-être comment ? *razmich**lial ne**skal'ka mi**nout***</INT>*

37A4: *ah! réfléchi*

38E : *<INT> réfléchi↓= ssait réfléchissait↓ n'est-ce pas↑?*

mhm = bon plus loin </INT> <…>.

Son *bon plus loin* sert, d'une part, à évaluer la réponse et d'autre part, à faire avancer le polylogue sans perdre une seconde, de l'organiser d'une façon optimale.

C'est l'enseignant qui suit le plus fidèlement la parole de ses apprenants. Mais il s'efforce aussi de les impliquer dans une ***perception active*** *des échanges.* L'apprenante A4 ayant à peine fini son intervention, l'enseignant incite l'apprenante dominante A2 à l'évaluer. La réaction de cette dernière s'avérant très laconique, l'enseignant continue à insister auprès d'elle, en lui donnant ses instructions: il la pousse de devenir une réelle dirigeante du polylogue. Ses interventions visent *l'établissement et la gestion du lien communicatif.* Puisque la jeune fille reste passive, il est finalement obligé de reprendre tous les pouvoirs entre ses mains et d'accorder la parole à une apprenante volontaire qui avait au départ l'intention de se prononcer sur cette question. Mais, apparemment, l'apprenante n'a rien à ajouter. L'enseignant redonne ses pouvoirs à Anne-protagoniste:

39A4: *= puis il a = il est arrivé au lycée à sept heures et demie*

40E: *mhm eh bien Anne↑ c'est juste ?*

41A2: *oui c'est ça*

42E: *c'est ça ↑?*

euh: et vous pouvez demander les personnes qui vont ajouter ah↑? qui vont compléter:

bon Marie vous pouvez a a: compléter la: cette réponse la réponse on vous ^écoute bon↑ hum↑? bon↑

s'il vous plaît Anne allez-y↑ c'est vous = mhm

L'enseignant remplit ici sa fonction d'organisateur des échanges par l'intermédiaire d'un métadiscours-instruction. Son but est de stimuler la participation de ses apprenants, de rompre la passivité du groupe.

2. 3. 5. Organisation des moments particuliers de l'interaction

La fonction de ***meneur de jeu*** s'actualise dans le corpus 1 par toute une série d'opérations régulatrices de discours, comme ci-dessous:

- les opérations de *ponctuation de l'échange* (distribution des tours de parole, phatiques, interpellatifs, etc.).

Comme nous l'avons vu plus haut, la direction réelle des échanges est réservée presque exclusivement à l'enseignant, malgré tous ses efforts obstinés d'impliquer quelques-uns de ses apprenants. Et même lorsque la jeune fille protagoniste témoigne de l'initiative, il « l'épaule » de près et finit par s'emparer des « pleins pouvoirs » comme dirigeant de l'interaction, quoique, en même temps, il s'adresse en permanence à cette première, en l'invitant à remplir ses fonctions. Donc, toutes les opérations de ponctuation de l'échange sont réservées pratiquement à l'enseignant et à lui seul:

> ***168A2: par quoi*** *peut-^on expliquer la modification de la conduite des ^ enfants à partir de leur première apparition jusqu'à la fin de la l[e]çon↓? y voyez-vous le résultat↑ = des ^ efforts du jeune professeur↓?*
> ***169E : mhm***
> ***170G:*** ==
> ***171A2:*** *qui veut répondre↑ ?*
> ***172E :*** <*INT*> ***oh qui veut qui voudrait répondre à cette question-là↑ ?*** = = ***mhm*** </*INT*>
> ***173G:*** ==
> **<***…***>**
> ***179G:*** ==
> ***180E: mhm mhm***
> ***181G:*** ==
> ***182E: bon↑ qui peut répondre à la question↑ ?*** *Anne↑ vous↑ ?* ***allez-^y répondez mhm****;*
> ***208E: oui voilà la question tout à fait vraiment intéressante↓ ah↑ ?***
> ***alors s'il vous plaît*** == ***mhm***
> ***voulez-vous demander↑ ?*** *Anne↑ = à d'autres personnes↑* ***? mhm*** == ***eh bien***
> ***209A2:*** *Macha*[380]
> ***210E :*** <*INT*> ***mhm*** </*INT*>
> ***211A2:*** *peut-être tu↑ ?*
> ***212E:*** <*INT*> *bon Marie est ^un peu malade↓ ah↑? elle est elle se sent un peu malade↓ elle m'a dit tout ^à l'heure↓* ***mhm*** =
> ***oui s'il vous plaît↓*** </*INT*>
> ***213G:*** ==
> ***214E: mhm bon↑ = qui peut dire↑ ? = mhm = mad[e]moiselle↑*** ==

[380]Le diminutif de *Marie.*

est-ce qu'il y a quelques défauts↓ ? quand même↓ hum↑ ?
Anne↓ qu'est-ce que vous pouvez dire à cette XX ↓ ? *<…>;*

- les opérations *d'incitation à la prise de parole*, sous la forme d'interrogation, d'injonctions ou de procédés indirects (p.ex., intonations montantes invitant à poursuivre une production). En voici un de nombreux exemples du corpus (les flèches ↑ indiquent des intonations montantes):

7E: oui c'est tout euh↑ *c'est ça merci*
donc euh voulez-vous ajoute:r↑ *on quelqu'un peut-être quelqu'un d[e] vous a à ajouter quelqu[e] chose ?* ***bon↑***
8G: *==*
9E: *sur les premières #impressions du héros de ce texte du: jeune professeur = enfin qui se prépare pour sa première leçon à l'école mhm =* ***eh bien↑***
10G: *==*
11E: *non↓* ***euh: vous n'avez euh vous n'avez rien à ajouter ?***
alo:rs nous passons euh: enfin à la question suivante <…>.

D'une part, *l'enseignant tient toujours à ce que l'initiative de poser des questions provienne de l'étudiante-protagoniste*. Souvent, il expose ce souhait explicitement:

66E: *<…> eh bien = ↑voulez-vous poser la question↑? <…>.*

D'autre part, il trie lui-même le questionnaire, en décidant de la question suivante à poser. Par exemple, il dit à la protagoniste de passer tout de suite à la sixième question, en sautant la question numéro cinq basée sur des descriptions détaillées. Nous en concluons qu'il préfère le genre de questions où on peut plutôt donner son opinion que de rentrer dans des commentaires psychologiques présentant une certaine complexité pour les apprenants du début de deuxième année. En respectant fidèlement le contrat didactique – et en acceptant sa position basse dans la relation asymétrique enseignant/apprenante -, l'étudiante protagoniste obéit sans discuter à la consigne de son enseignant: en fonction de son expérience réduit, elle n'est pas encore en mesure de sélectionner les questions selon leur valeur discursive et celle d'apprentissage, tout en tenant compte du facteur du temps.

2. 3. 6. Organisation locale des échanges

Le type de sollicitation préféré de l'enseignant varie, comme le remarque *L. Dabène*, selon les cultures et les méthodologies. Cela peut être, par exemple, une demande de répéter, de

faire/refaire, de corriger, de répondre à un autre étudiant, etc. Voyons un exemple de notre corpus 1 (A2, A4 = apprenants ; E = enseignant, G = groupe):

126A2: peut-on juger de l'efficacité des méthodes = appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première l[e]çon *?* ***127E:*** *mhm = eh bien qui veut↑ euh: répondre à la question↓ bon qui est-ce↑ ? s'il vous plaît↑ mesd[e]moiselles↑ monsieur↑* ***128G:*** == ***129E:*** *qui n'a pas encore = participé↑ ? mhm* *peut-on juger de l'efficacité de XX euh de l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première l***[e]***çon ?*	*Une demande de répondre à la question formulée par une autre étudiante. Une triple incitation à la parole (du concret au général). Une sollicitation adressée à tout le groupe. Une reprise de la question initiale traduisant une incitation implicite à se prononcer.*

Face à un silence persistant du groupe, l'enseignant a décidé de répéter la question, en l'accompagnant des incitations sous forme d'une paire de questions paraphrastiques suivies d'une troisième question proposant une réponse camouflée (**129E**). Les interventions de l'enseignant - ici et ci-dessous - *visent la facilitation du traitement de l'input*. Il essaie de motiver les apprenants en s'adressant à *leurs* fors intérieurs: *alors selon **vous**↓ s'il **vous** plaît↓ = ou qu'en ↑pensez-**vous**↓? Il remplit à lui seul **la fonction d'organisateur** du déroulement du polylogue*. Le groupe ne réagissant toujours pas, l'enseignant choisit la tactique de faire avancer par étapes, en découpant la question initiale en plusieurs sous-questions. Sa première question peut tout de suite servir de base pour une réponse éventuelle:

> ***131E:*** *ou l'ambian- mais l'ambiance↓ quelle était l'ambiance ?*
>
> *est-ce que: cette ambiance était tout ^à fait mauvaise↑ pour le professeur pour le nouveau professeur↑ ? <…>.*

L'enseignant a insisté plusieurs fois sur les mots clé *ambiance* et *professeur*, en appuyant intonativement sur le mot *mauvaise*.

N'ayant toujours aucun retour, il décide d'alterner les deux langues – le français et le russe, en finissant par reposer la même question sur l'ambiance en français. Il est intéressant de voir

que le mot *ambiance* est vite remplacé par la notion plus simple de *sentiments* – en fonction de la perception des étudiants – qui sera, à son tour, rapidement suivie d'une question directement impliquant chaque participant du dialogue, puisque l'enseignant demande ce qu'*ils* en pensent, quelles sont *leurs propres impressions.* D'après *Ch. Arnaud*, l'affectivité « …est à la fois un processus dynamique, capable de favoriser ou d'entraver la connaissance et un état, une réponse, qui nous fait rougir, bégayer, rire aux éclats ou bâiller. »[381] L'enseignant vise le vécu des apprenants, en touchant un niveau de leurs émotions et par conséquent en pensant améliorer un lien communicatif:

> ***133E:*** **a**na** déïst**vi**tél'na bi**la** né**vaj**naïa **è**ta atmas**phé**ra ka**to**raïa é**vo** akrou**ja**la* qui régnait dans la classe↑ ? = ou non↓ ? = ou: par contre elle était tout à fait bienveillante pour lui↓ ? = *ili ska**ré**ïé dabragé**la**tél'na na**ver**na pa**ka**↓ ? **i**li net↑ ? **i**li gé **mo**get bit'↑ ?vot **to**ïést' ka**ki**é zdés'*[382] <il toussote> ah quels sont les sentiments↑? ah↑? n'est-ce pas↑? euh qui régnaient en classe↓? quelle était l'ambiance↓?*
>
> ***134G:*** *==*
>
> ***135E:*** **kak bi vi **vi**razili té **tchous**tva outchéni**kof** ka**to**rié tsa**ri**li hm f **klas**sé↓ ? = **va**chi fpétchat**lé**niïa↓ ?*[383] alors vos ^impressions↓ ? ah↑*
>
> *s'il vous plaît Olga <…>.*

Nous observons donc le passage d'un terme plus neutre, même un peu savant, celui d'*ambiance*, alterné avec celui de *sentiments*, vers des perceptions personnels des étudiants, ***leurs*** *impressions*.

Chaque fois, l'enseignant présente sa question en russe, en la résumant en français, dans le but de faciliter le traitement de l'*input*.

136A4: *=== les ^élèves* ***137E:*** *<INT> mhm* manifestaient *praïav**lia**li* manifestaient ↑*quels sentiments↓ ?* *</INT>* ***138A4:*** *manifestaient euh: l'intérêt* ***139E:*** *<INT> l'intérêt </INT>* ***140A4:*** *à son = nouveau professeur* ***141E:*** *<INT> oui l'intérêt à son à : à leur nouveau* ***142A4:*** *à leur nouveau professeur* ***143E:*** *<INT> à leur nouveau professeur*	*·Une demande de terminer la phrase commencée par l'enseignant.* *·Une approbation par reprise.*

[381]ARNAUD Ch., « Mieux gérer l'affectivité…», op. cité, p.27.

[382]La traduction du russe: « Cette ambiance autour de lui, n'était-elle pas en effet très bonne ?.. Ou peut-être était-elle plutôt bienveillante en attendant ? Ou bien peut-être... ? C'est-à-dire quels sont ici... »

[383]« Comment auriez-vous exprimé des sentiments qui régnaient en classe ? Quelles sont vos impressions là-dessus ? »

encore↑ ? </INT> ***144A4:*** <elle toussote deux fois> ***145E:*** <INT> ******oudiv**lé**nié *na**ver**na **bi**la chta néa**gi**dannié **no**vié **mé**tadi tak↑?** </INT> ***146A4:*** *l'inquiétude* *l'inquiétude* ***147E:*** <INT> *oh c[*e n'*]est pas l'inquiétude* *l'inquiétude c'est quoi↑ ?* = ***148A4:*** ******trévoga*** ***149E:***tré**vo**ga bespa**koï**stva *ska**ré**ïé* ***raz**vé tré**vo**ga zdés' **chtchous**tvavalas'↑ ?**[384] *n'est-ce pas↑ ?* </INT> ***150A4:*** *l'étonn[*e*]ment* ***151E:*** <INT> l'étonn*[e]*ment </INT> ***152A4:*** *l'étonn[*e*]ment* <tout bas> ***153E:*** <INT> la surprise *même n'est-ce pas↑?* la surprise l'étonn*[e]*ment *mhm puisqu'ils ^ont été tellement surpris ah↑? par la conduite du jeune professeur mhm* </INT>	*·Une confirmation par reprise et une délicate correction à la fois.* *·Une approbation et une demande explicite de compéter la réponse.* *·La question mettant l'apprenante sur la piste de la réponse.* *·Le rejet de la variante de réponse et la demande de se repréciser le sens du terme.* *·La remise en doute du terme choisi par l'apprenante.* *·La confirmation.* *·La reprécision du terme par l'enseignant lui-même.*

Cette fois-ci, l'enseignant a emprunté la voie des questions pour obtenir le résultat. Le plus souvent, selon nos observations, l'enseignant a procédé exclusivement par des questions. C'est la façon la plus courante de solliciter la parole orale et écrite chez les apprenants russes: une direction explicite du polylogue. *La plupart des échanges se font donc selon le schéma « question-réponse »*.

[384]« Ne serait-ce plutôt une surprise à cause de nouvelles méthodes appliquées ?.. Bon... /On dirait/ *l'angoisse, l'inquiétude.* Est-ce qu'on ressentait de l'angoisse ?.. »

Le courage de l'enseignant de persévérer dans la progression du polylogue est digne d'admiration, comme dans l'exemple ci-dessous:

251E: *peut-être↓ = ou non ?*

s'il vous plaît votre quand même impression ? mhm = je l[e] demande = alors ? <…>.

Il propose à l'apprenante deux variantes de réponse, en insistant intonativement sur l'adjectif possessif *votre*, comme s'il souhaitait l'impliquer *personnellement* dans l'échange des points de vue et *non pas comme étudiante.* Il se montre persistant en explicitant son souhait avec de plus en plus d'insistance: *s'il vous plaît - votre première impression ?- mhm = - je l[e] demande = - alors ?*.

2. 3. 7. La direction de la co-construction des réponses

Nous avons vu que, souvent, une réponse attendue n'a été obtenue qu'à la suite de plusieurs interventions du professeur et des étudiants. Ce fait est encore plus évident lorsqu'il s'agit des échanges spontanés, sans support (comme c'est le cas dans la partie de notre corpus 1 consacrée aux enseignants préférés des apprenants). Ainsi, un énoncé s'est presque toujours construit par plusieurs apprenants et avec une participation active de l'enseignant. Chacun y a apporté sa contribution. Il ne s'agit donc pas de la structure simple « question – réponse ». En voici un exemple:

249E: *<…> et au reste↑? = enfin = au reste↑ = ça va c'est tout ^à fait normal↓ ah↑? c'est sans défauts↓*

250A7: *mhm*

251E: *peut-être↓ = ou non ?*

s'il vous plaît votre quand même première impression ? mhm = je l[e] demande = alors ?

252A7: *XXX*

253E: *oui XX alors c'est ça↑? = vous ^êtes d'accord↑?*

254G: *==*

255E: **to iest' v **dan**nam **slou**tchaïé vot i **moj**na ska**sat'** chto vot ta**koï** a:: no **é**ta vét' né saf**sém** na**ver**na ac**hip**ka **mo**gét bit' **fsio**taki**[385]*

alors s'il vous plaît

256A: *j[e]pense qu'il était euh: = ***stro**guiï**

257Ax: *<INT> X </INT>*

258E: *<INT> sévère </INT>*

[385]« C'est-à-dire, dans ce cas-ci, on pourrait dire que ce... euh... mais peut-être ne serait-ce pas vraiment une faute ? »

259A: *il était euh:*

260E: *<INT> trop sévère↑? </INT>*

261A: *trop sévère le premier jour*

262E: *<INT> le premier jour↓ ah↑ ? c'est↑ ça veut dire il pourrait réagir euh: de manière plus douce = ***bo**léé **miakh**ka = **mo**get bit' ves**ti** da↑?* </INT>*

263A7: **bo**léé** **miakh**ka* <tout bas, en écho>*

264E: *<INT> *né tak **stro**ga **o**tchén' **stro**ga* voilà merci </INT>*

la question suivante <…>.

Ici, nous observons une incitation « massive » de la part de l'enseignant de s'exprimer sur le sujet. Ensemble avec ses apprenants, il a finalement obtenu le résultat souhaité.

De brefs extraits de corpus font apparaître la répartition des fonctions langagières entre le professeur et les étudiants. Alors que la tâche des apprenants, à ce niveau, est de reproduire le contenu du texte – avec leurs propres termes certes –, celle de l'enseignant est d'organiser le déroulement de cette reconstitution. Il intervient pour inciter les étudiants à parler, pour attirer leur attention sur les constructions incorrectes, pour les encourager, etc. *Les fonctions du domaine de la Métacommunication sont prépondérantes chez le professeur.* Nous constatons que *ce dernier se focalise fréquemment explicitement sur le code et fait recours aux interventions visant la facilitation du traitement de l'input. Les interventions métacommunicatives peuvent être repérées aussi bien chez les apprenants,* en particulier chez l'étudiante protagoniste. Un petit malentendu survenant tout au début du polylogue entre l'enseignant et la jeune fille protagoniste provient d'une perception inadéquate par celle-ci de l'instruction de ce premier. Elle voit son enseignant insatisfait et suppose qu'elle doit répondre elle-même à la question posée. Elle énonce un commentaire métadiscursif à ce propos, avec un débit accéléré – comme si elle ne parlait qu'à elle-même. Mais en fait, l'explicitation de la consigne à haute voix signale que l'apprenante a besoin de confirmation de la part de l'enseignant. Elle répond ensuite comme elle le sent à la question du manuel. L'enseignant préfère la laisser parler, l'approuve même, en visant essentiellement le déroulement d'une thématique planifiée. Seulement lorsqu'il constate que la réponse est trop imprécise, l'enseignant la réadresse au groupe:

66E: *<…> mhm Anne↑ = posez la question↑ = ↑à qui↓?*

67A2: *de quelle façon↑ le jeune*

68E: *oui↓ c'est ça donc*

69A2: *ah comme d'habitude XXXXXXXX <avec un débit accéléré>*

70E: *alors voilà↑*

71A2: *il les regardait lent[e]ment↑ leurs petites #âmes étaient encore pleines de sable des plages et de: l'odeur de men- de ma- de menthe des montagnes ===*

72E: *mhm == eh bien↑ peut-être il y a des personnes↑ qui vont ^ajouter↑ = quelqu[e] chose↑? <…>.*

Parfois, malgré tous les efforts de l'enseignant, même malgré ses recours aux interventions facilitant le traitement de l'input, sa question peut rester sans réponse:

129E: *<…> peut-on juger de l'efficacité de XX euh de l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première l[**e**]çon ? alors selon vous↓ s'il vous plaît↓ = ou qu'en ↑pensez-vous↓ ? == c'est c'est vraiment efficace↑?*

130G: *===*

131E: *ou l'ambian- mais l'ambiance↓ quelle était l'ambiance ?*
est-ce que: cette ambiance était tout ^à fait mauvaise↑ pour le professeur pour le nouveau professeur↑ ?

132G: = *<…>.*

Par ailleurs, les apprenants guidés par les questions (du manuel ou du professeur) sont tenus de respecter une certaine suite dans leurs productions, planifiée préalablement par l'enseignant. Une étudiante choisie par l'enseignant, lit à haute voix les questions du manuel (une par une) et propose à quelqu'un d'y répondre, s'il n'y a pas de volontaires qui se manifestent immédiatement. A notre avis, ces « volontaires » ont plus ou moins préparé leurs réponses à la maison, puisqu'ils ont tendance de reprendre, dans la plupart des cas, les phrases du texte. En fait, le but a été de s'orienter parfaitement dans le contenu, maîtriser le lexique, les constructions grammaticales propres à ce texte, etc. *Dans ce sens, c'est donc plutôt la fonction pseudo-communicative qui a prédominé.*

En visant à établir un vrai lien communicatif, au moins vers la fin de l'activité, l'enseignant a invité ses étudiants à produire une parole spontanée, en s'appuyant sur ***leur vécu*** et le contenu du texte étudié, en même temps. Ceci s'est avéré plus compliqué, quasiment personne ne souhaitait s'exprimer par ***peur de commettre une erreur***. L'enseignant a enfin accordé la parole à une jeune fille volontaire, en la soutenant par tous ses moyens (feed-back, intonation, reprise de ses paroles, sourire):

294E: *<…> euh: donc = euh : s'il vous plaît puisque quand même nous z- nous ^avons fini n'est-ce pas↑ ah↑? à disc- enfin à parler de ces: au sujet de ces questions-là↑ s'il vous plaît↓ quand même↓ discutons un peu euh: ce problème↓ = euh: est-ce que vous: vous vous rappelez votre premier professeur ah↑? de: professeur enfin à l'école peut-être professeur de français si vous voulez s'il vous plaît Olga mhm qu'est-ce que vous v- voulez dire↑?*

295A4: *je pouvais euh: es:-*

296E: *<INT> oui vous voulez dire mhm </INT>*

297A4: *== elle était = très = furieux*

298E: *oui*

furieux↑? oui bon

299A4: *euh:*

300E: *<INT> ↑il était↓ ou ↑elle était↓? </INT>*

301A4: *elle*

302E : *<INT> elle était furieu**se** alors </INT>*

303A4: *furieuse*

304E : *<INT> voilà <il sourit> </INT>*

305A4: *elle:*

306E : *<INT> elle↑ </INT>*

307A4: *criait beaucoup*

308E : *<INT> oui elle criait beaucoup </INT> <…>.*

Nous voyons ici que, malgré le risque de « briser » un lien communicatif fragile à peine instauré, l'enseignant se sent dans l'obligation, dans le cadre du contrat didactique, de se focaliser explicitement sur le code.

Le rôle de l'enseignant comme organisateur n'est pas facile face à une passivité non-négligeable du groupe. Il est *très* présent lors du polylogue, en restant son dirigent irremplaçable. Souvent, il intervient juste pour témoigner son appui à ce qui est dit, ou pour faire une légère pression sur un des participants, comme nous l'avons vu ci-dessus. Les apprenants le sentent toujours « derrière » eux. Il voit, de son côté, que ses étudiants ont besoin de son soutien, puisque le fait même d'être enregistrés – un événement peu anodin - est un stress pour eux. On dirait qu'ils se trouvent sous une quadruple pression: celle de l'idée d'être enregistrés, celle de l'autorité de l'enseignant, celle des regards critiques de leurs camarades de groupe et celle d'un effort permanent d'être « à niveau » par rapport à des spécialistes inconnues qui analyseront leurs enregistrements dans leurs buts à eux. Il n'est pas évident, dans ces circonstances, même pour des locuteurs compétents, de préserver « une authenticité de la parole ». L'enseignant s'en rend parfaitement compte, d'où son comportement « protecteur ».

2. 3. 8. Une ambiance « à la russe » et «à la française »

Souvent, pour davantage impliquer ses apprenants, établir un lien communicatif avec eux, l'enseignant fait intensément recours à leur langue maternelle:

487E: *<INT> comment ? moi je n'ai pa:s = compris ah ? votre votre phrase s'il vous plaît pouvez-vous la répéter ah ? enfin X la faire comme il faut *pa**ja**lousta **zdé**laïté **va**chou **phra**sou euh: pada**ba**ïouchtchim **ob**rasom kak a**na** zvou**tchit** ah ?*[386]** pouvez-vous répéter mhm = ce que vous voulez dire ? mhm = alors↑? </INT>*

488A10: *==*

489E: *<INT> *nou pa **rous**ski ska**gi**té tag**da** sna**tchia**la mhm chto vi kha**ti**tïé ska**zat'**? mhm*</INT>*

490A10: **zdés' pa**ka**zana XXXXX**

491E: *<INT> *tak * </INT> <…>.*

Les apprenants lui rendent pareil: en voulant préserver le déroulement du polylogue, ils recourent au russe, s'il y en a urgence, surtout lorsqu'il s'agit de se focaliser explicitement sur le code:

446A3: *<elle toussote> = je croi:s en première leçon↑ euh: il faut = parler de == de de moi*

447E: *<INT> il faut↑ </INT>*

448A3: *de lui *a sé**bé** kak ska**sat'** a sé**bé***[387] *?**

449E: *<INT> bon a- alors le professeur doit↑ parler↑ de lui-même↓ </INT>*

450A3: *ah de lui-même <…>.*

Voici un autre exemple du même genre. *Il s'agit d'un réajustement « technique », d'une vérification du fait qu'on se comprend mutuellement*. L'enseignant pose la question en russe (*tak vét' ?*), l'apprenant(e) lui répond aussi en russe (*da*):

279A2: *il est poli*

280E: *il est poli *on **vej**lif↓ tak vét'↑ ?**[388]

281A2: *euh: *da**[389] *<…>.*

Nous constatons que ces brefs échanges en russe apportent une nuance d'intimité dans le dialogue pédagogique: ***la langue maternelle amoindrit la distance d'inégalité entre l'enseignant et ses apprenants***, ce qui joue en faveur de l'intensité et des résultats finaux de leurs échanges.

Par ailleurs, l'expression de l'*altérité* est bien présente tout au fil du polylogue. Voir ci-dessus **209A2** et **211A2:**

208E: *oui voilà la question tout à fait vraiment intéressante↓ ah↑?*

alors s'il vous plaît == mhm voulez-vous demander↑ Anne↑ = à d'autres personnes↑? mhm ==

eh bien

[386]« Faites votre phrase d'une façon appropriée, s'il vous plaît. Comment doit-on dire ? »

[387]«Comment dit-on *« parler de soi-même» ?»*

[388]« C'est ça ? »

[389]« Oui. »

209A2: *Macha*[390]

210E : *<INT> mhm </INT>*

211A2: *peut-être tu↑ ?*

212E: *<INT> bon Marie est ^un peu malade↓<…>.*

L'apprenante protagoniste distingue en permanence deux « univers »: celui du polylogue pédagogique (de son contenu) et celui qui l'encadre (consignes, personnes qui y participent). Comme s'il s'agissait de séparer deux phénomènes: celui de la réalité (le processus d'apprentissage) et celui de la fiction (leur polylogue basé sur un extrait littéraire asservissant cet apprentissage). Le prénom de sa camarade de groupe est prononcé par elle à la russe (**209A2**), de même que la structure elliptique de la question *peut-être tu ?* rappelle fort celle des constructions typiques à la langue maternelle des apprenants.

L'enseignant veille, de son côté, à préserver une ambiance langagière authentique, en déclinant le prénom de la jeune fille « à la française » - *Marie*. Lorsque il a envie de dépasser un peu le cadre formel d'un polylogue pédagogique, il introduit des questions du genre plus personnel, comme ci-dessous:

400A4: *elle nous = ^aimait beaucoup*

401E: *oui vous vous rappelez son:↑ nom son prénom↑?*

402A4: Iou*lia Olé**govna*

403E: Iou*lia Alé**gavna*

bon voilà c'est bien ah ? puisque depuis: huit ans quand même ah ? vous vous rappelez ah ? de ce prénom↑ ce: nom↑ <…>.

Nous voyons que l'apprenante prononce le prénom et le patronyme de son institutrice « à la française », en se sentant « encadrée » par des conventions formelles, tandis que l'enseignant insiste, cette fois-ci, sur le côté personnel des informations en reprenant ces prénom et patronyme d'une manière russe naturelle (**402A4, 403E**). *Il déformalise la conversation pour engager tous les participants dans le sujet.*

Parallèlement, l'enseignant veille soigneusement à ce que les tournures employées ne soient pas des calques du russe mais bien celles dont se servent des natifs, en procédant avec de discrètes corrections instantanées, sans jamais se lancer dans de longues explications théoriques:

406A4: *euh: quand = nous ^avons été = à classe*

407E: *<INT> en </INT>*

[390]Le diminutif de *Marie.*

408A4: *en en cinquième classe*

409E: *<INT> entrés en cinquième </INT>*

410A4: *euh: nous =*

411E: *<INT> mhm </INT>*

412A4: = *nous la rapp[e]laient*

413E: *<INT> comment ? comment ? </INT>*

414A4: *mi ié**io** fspami**na**li <tout bas> nous la↑*

415E: *<INT> nous euh: nous la rapp[e]lions </INT>*

416A4: *nous la rapp[e]lions*

417E: *<INT> eh bien voilà </INT>*

418A4: *souvent↓*

419E: *<INT> souvent↓ euh:*

oui ça va comme ça m h m </INT>

420A4: *nous ^avons allé = chez: elle↓*

421 E: *<INT> oui euh alors voilà euh: nous s- = nous la visitions par exemple ah ?*

mhm mhm d'accord </INT> <…>.

Notre enseignant fait fréquemment recourt au russe comme langue médiatrice. Par exemple, en expliquant le sens d'une question, il cumule son rôle du facilitateur du traitement de l'*input* avec sa focalisation explicite sur le code:

218E: *euh non qu'est-ce que c'est défauts ?*

219A2: *défauts ? <tout bas>*

220E: *nédas**tat**ki peut-être des fautes *vot euh: v é**vo** pavé**dé**nïï vi kak **mo**get bit' fsio ta**ki** né tak dav**no** prich**li** is **chko**li vot vi za**mé**tili ka**kié**-ta **mo**get bit' euh: nédas**tat**ki fsio gé ?* quelques défauts *ka**to**rié i**zia**ni ka**to**rié **mo**jna is**pra**vit' i ka**to**riï fpal**né** iés**test**vénni ras **é**ta bil **per**viï ou**rok**↓ ?*[391] ah↑? puisque c'était sa première leçon <…>.*

L'enseignant procède ici par un moyen prosodique, en insistant intonativement sur le mot clé *défauts* qu'il paraphrase en français et *en russe. L'enseignant s'y présente* donc *comme* ***un organisateur persévérant***, puisqu'il recourt à une reformulation détaillée de la question initiale dans le but d'obtenir enfin une réponse souhaitée. Il essaie de familiariser ses apprenants avec la situation, en les faisant revenir dans leur passé encore très proche, afin de les intéresser davantage au problème. L'enseignant crée de l'ambiance, par l'intermédiaire du russe, en s'occupant de la gestion du lien communicatif. Il alterne le français et le russe; des bribes de ses

[391] « Vous qui venez de terminer l'école secondaire, avez-vous peut-être remarqué quelques défauts qu'on peut réparer et qui sont tout à fait naturels, parce que c'était sa première leçon ? »

phrases bilingues et son intonation insistante traduisent son impatience et son grand espoir d'entendre enfin une réponse plausible; l'enseignant se préoccupe d'assurer le déroulement de la thématique planifiée par l'intermédiaire des interventions visant la facilitation de l'*input* ou explicitement focalisées sur le code:

> ***234G:*** *XXXXX*
>
> ***235E:*** *bon comment↑? = vous dites↑? = alors↑ euh: enfin il hésitait: ah↑? *kalé**bal**sia napri**mér** i tak **da**léié* euh mais on peut /// hum↑? *no éta **tchis**taé **mo**get bit' euh: iés**tést**vénna néou**vé**rénniï ton kalé**ba**niïa abi'as**ni**ma a**chip**kami tak↑? euh ap- abi'as**ni**ma é**mo**tsiïami val**né**niïém é**vo** a vot ↑iés' li a**chip**ki↓?* quand même↓ quand même↑ est-ce qu'i[l] y a des défauts↓? ah↑? ↑des défauts à reprocher↓ *f ka**to**rikh bi **moj**na oupré**knout' é**tava natchi**na**ïouchtchéva prépada**va**télia↓* [392]enfin ce débutant ce professeur débutant↓? <…>.*

Mais il obtient le contraire de ce qu'il souhaitait: sa pression décourage les étudiants qui se montrent alors unanimes dans leur décision de clore la discussion de la question. Les deux participants de l'interaction – enseignant et groupe - s'échangent pendant un moment des *non* comme des balles de tennis:

> ***236G:*** *non <tout bas>*
>
> ***237E:*** *non↑?*
>
> ***238G:*** *non ↓ <tout bas, avec plus de détermination>*
>
> ***239E:*** *non↑? vous n'avez rien à remarquer↑? non↑?*
>
> ***240G:*** *non <tout bas>*
>
> ***241E:*** *non <…>.*

La persévérance de l'enseignant, son intonation décidée fait finalement qu'*une* apprenante sélectionnée par lui ose entamer une phrase tout de suite approuvée par ce premier; quoique la suite de la réponse de l'étudiante soit interrompue par une intervention métalinguistique du professeur en français et en russe, explicitement focalisée sur le code:

> ***246A7:*** *le défaut: c'étai:t*
>
> ***247E :*** *<INT> bon </INT>*
>
> ***248A7:*** *que: le jeune professeur se rangeait XXX*
>
> ***249E :*** *<INT> voulait se ranger ah↑? voulait se com- ↑comment↓? ↑qu'est-ce que c'est se ranger↓?**ranger**↓ **mettre au rangs**↓ les ^élèves↓ ah↑ ? c'est pas se ranger↓ ah↑? j[e] crois ah↑? <il*

[392]« Par exemple, il hésitait et ainsi de suite ... Mais peut-être que ce ton peu assuré et ces hésitations puissent être expliqués tout naturellement par des fautes, par des émotions ? A propos, dites-moi, y avait-il des fautes... qu'on pourrait reprocher à ce professeur débutant ? »

*sourit> se ranger *v **dan**nam **slou**tchaïé palou**tcha**ïétsa sama**mou** pa**stro**ïtsa **vmes**té s **ni**mi da↑?**[393]*

<…>.

La pression insistante de l'enseignant contraint l'apprenante et le groupe à reprendre un silence « protecteur », qui sera bientôt à nouveau rompu face à la persévérance du professeur: il dirige ses étudiants vers des réponses plausibles, en facilitant le traitement de l'*input* et en se focalisant explicitement sur le code; ses commentaires métadiscoursifs en français et en russe servent à évaluer les productions laconiques des apprenants:

252A7: *XXX*

253E: *oui XX alors c'est ça↑? = vous ^êtes d'accord↑?*

254G: *==*

255E: ******* *to iest' v **dan**nam **slou**tchaïé vot i **moj**na ska**sat'** chto vot ta**koï** a:: no **é**ta vét' né saf**sém***

*na**ver**na ac**hip**ka **mo**gét bit' **fsio**taki**[394]*

alors s'il vous plaît

256A: *j[e]pense qu'il était euh: = ***stro**guiï**

257Ax: *<INT> X </INT>*

258E: *<INT> sévère </INT>*

259A: *il était euh:*

260E: *<INT> trop sévère↑? </INT>*

261A: *trop sévère le premier jour*

262E: *<INT> le premier jour↓ ah↑ ? c'est↑ ça veut dire il pourrait réagir euh: de manière plus douce = ***bo**léé **miakh**ka = **mo**get bit' ves**ti** da↑?* </INT>*

263A: ****bo**léé **miakh**ka** <tout bas, en écho>*

264E: *<INT> *****né tak **stro**ga **o**tchén' **stro**ga* voilà*

merci </INT> <…>.

Nous observons ici l'enseignant remplir deux rôles – celle d'organisateur local des échanges et celle d'évaluateur – intrinsèquement liés, secondant l'un l'autre. La langue maternelle des apprenants reste un aide précieux de l'enseignant dans sa fonction d'organisateur.

[393] « Cela signifie: *se mettre en rang avec eux,* n'est-ce pas ? »

[394] « C'est-à-dire, dans ce cas-ci, on pourrait dire que ce... euh... mais peut-être ne serait-ce pas vraiment une faute ? »

2. 3. 9. L'enseignant comme un interlocuteur impliqué (et impliquant) et responsable en même temps

La dernière question du questionnaire du manuel[395] est *remplacée* par l'enseignant *par sa propre question formulée spontanément et visant le vécu des apprenants. L'enseignant espère ainsi motiver davantage son assistance, en établissant un lien communicatif.* Il s'agit de ***leur*** *premier* instituteur/professeur. L'enseignant fait comprendre que sa prochaine question ne fait pas partie de l'activité; il officialise une déviation de la thématique planifiée en proposant de *discuter un peu* (**294E**). Il crée une ambiance informelle et s'adresse au vécu de chacun.[396] Il s'agit d'un transfert des informations du texte dans la vie courante des étudiants, d'un entrecroisement des réalités françaises et russes, ce qui permet de réviser des savoirs et des savoir-faire assimilés par l'intermédiaire de l'analyse de l'extrait. L'enseignant soutient énergiquement une intervention hésitante de l'apprenante (**297E-304E**).[397] Confronté à une erreur de grammaire évidente, il fait lui-même la rectification, mais de sorte que la jeune fille ait l'impression d'y participer. Tout se passe dans un climat positif.

La manière dont l'enseignant s'est focalisé explicitement sur le code nous semble bénéfique pour éveiller l'initiative des étudiants de se prononcer dans une situation d'apprentissage exolingue. On dirait ***une vigilance bienveillante****.*

Parfois, pour se faire impliquer ses apprenants dans « le jeu », il est nécessaire d'en donner un exemple. C'est ce que notre enseignant a fait ci-dessous. N'ayant en notre disposition qu'un enregistrement audio de l'interaction analysée, nous pouvons seulement supposer des moyens non-verbaux y étant apportés. Mais il est facile de deviner qu'il y a eu - au moins - quelques échanges oculaires entre l'enseignant et l'apprenante, qui a fait naître entre eux une certaine complicité bénéfique activant la parole et engageant toute l'assistance au sujet discuté. Nous sommes néanmoins en mesure d'entendre un ton plaisantant de l'enseignant qui a réussi à dédramatiser le fait communiqué par son étudiante en y ayant apporté une légère ironie:

> ***311A4:*** *XXX*
>
> ***312E :*** *<INT> oh non↓ oh là là ↑qu'est-ce qu'elle fait↓? elle frappait↑? </INT>*
>
> ***313A4:*** *oui:*

[395]Revoir la page 272.
[396]Revoir la page 296.
[397]Revoir l'exemple à la page 296.

314E : *<INT> elle frappait↑? = les enfants↓? oh là là c'est tout à fait horrible </INT> <l'enseignant sourit>*

315G: *$ < r i r e s >* *<…>.*

L'enseignant se transforme en acteur afin de diminuer la dissymétrie de ses relations avec les apprenants, d'atténuer la frontière entre la vie et le cours. C'est son intonation – un élément prosodique - qui est en jeu en premier lieu, notamment un ton légèrement moqueur, de même que sans doute sa mimique, une expression maligne et compréhensive de son regard, ses hochements de tête traduisant une surprise et une stupéfaction, des exclamations, des bribes (ce qui rend tout dialogue plus naturel), la position de tout son corps que nous ne pouvons malheureusement que deviner – tout cet arsenal de moyens sert à mettre ses apprenants en confiance. *L'enseignant se montre personnellement intéressé par ce que la jeune fille dit. Il se présente non pas seulement comme professeur mais plutôt comme un interlocuteur complice.* Un élément de théâtralisation dont parle *C. Carlo*. Et cette astuce marche – tous s'impliquent plus ou moins:

316E: *elle était jeune↑? ou bien elle était à: l'â- déjà: à l'âge: avancé↑?*

317A4: *elle était = à l'âge*

318E: *à ↑quel âge↓? ↑quel âge avait-elle↓?*

319A4: *euh: trente quarante*

320E: *quarante↑? quarante*

321A4: *quarante cinquante*

322E: *et plutôt cinquante↑? mais quand même ah↑? c'e:st enfin =*
euh et pourquoi elle était si: vous dites furieuse↓?

323A4: **a ou nas ié**io sko**ra ou**vo**lili**[398]

324E: *bon*

325G: *< r i r e s >* *<…>.*

Le degré d'implication peut être prouvé par un recours de l'apprenante à un moment à sa langue maternelle (**323A4**) – comme si elle se précipitait de rassurer son interlocuteur que l'histoire s'est bien et vite terminée – suivi des rires complices de toute l'assemblée.

Mais l'enseignant n'oublie pas une seconde son principal rôle. En plaisantant, il s'occupe de fournir du lexique manquant et de poser des questions sérieuses stimulant la parole (**330E, 332E**):

[398]« On l'a bientôt renvoyée. »

326E: *bon et enfin elle était lic-*

327A4: *elle était euh: elle était souvent malade*

328E: *renvoyée ah↑? final[e]ment / alors↑ = elle é- enfin elle tombait souvent malade ↑malade de quoi↓? = malade de ses: crises↑? < p e t i t r i r e >*

329A4: *elle est tombée souvent elle est: elle était souvent malade euh de temps ^en temps*

330E: *oui de temps ^en temps / alors ?*

331A4: *et puis euh:*

332E: *de quelle façon vous pouvez expliquer cette colère↓? vous dites↓ = cette euh: enfin cette conduite↓? <..>.*

On a l'impression qu'il « creuse » le sujet. En réalité, il s'occupe de structurer le polylogue, en remplissant habilement sa fonction d'organisateur. Entre temps, il corrige une erreur grammaticale tout en approuvant la réponse (une intonation d'approbation lors de sa reprise en écho du mot *nerveuse*):

333A4: *elle était très: nerveux*

334E: *nerveuse elle était très nerveuse euh: et c'est↑ voilà cette s- euh: oui cette cette vraiment c'est ce maladie ah↑? comme ça ah↑? nerveuse vous pouvez↑ l'expliquer↓? quand même↓*

335A4: *=*

336E: *enfin = de quelle façon↓ = ça c'est peut-être des: quelques problèmes quelques problèmes avec euh: enfin avec des ^élèves peut-être quelqu'un des ^élèves euh: de votre classe de l'autre et cétéra <…>.*

Il est intéressant de voir ci-dessous le moment d'un petit malentendu lexical, lorsque l'enseignant exige des explications métadiscursives de la part de l'apprenante. *On dirait qu'ils se sont échangés de places: c'est elle qui « mène » le dialogue et lui ne fait que la suivre.* L'enseignant-acteur a l'air de totalement s'impliquer dans l'échange; le style de sa parole acquérant soudain une nuance un peu familière en est la preuve (**338E**):

337A4: *tous les ^élèves↑*

338E: *<INT>* ***ouai*** *</INT>*

339A4: *étaient↑*

340E: *<INT> oui </INT>*

341A4: *dans le premier classe et nous↑*

342E: *<INT> ↑qu'est-ce que c'est dans le dans la première classe↓? </INT>*

343A4: *==*

344E: *<INT> ↑qu'est-ce que c'est↓? </INT>*

345A4: *premier = premier classe première classe*

346E: *<INT> ah: je préfère ne pas vous comprendre </INT> <…>.*

L'entente mutuelle étant vite rétablie, l'enseignant redevient pour un instant un « interlocuteur complice » (un gestionnaire du lien communicatif), dans le but de sauvegarder l'ambiance créée:

347A4: *tous les ^élèves↑*

348E: *<INT> oui </INT>*

349A4: *étaient à lâge de: sept ans*

350E: *<INT> oui = ah: vous vous euh vous vous pa- alors vous parlez de votre première de: euh: institutrice n'est-ce pas↑? mhm à l'âge de: enfin lorsque vous = avez ^eu sept ans = c'est ça↑? à l'âge lorsque vous étiez à l'âge de sept ans d'accord </INT>*

et enfin elle était furieuse↑? vraiment furieuse↑? à l'égard de ces petits↓? = oh là là c'est c'est pas très gentil < p e t i t r i r e > elle était un peu stupide ah↑ n'est-ce pas↑? < p e t i t r i r e > <…>.

Tout de suite après, il reprend un ton plus sérieux, en surveillant au passage des erreurs de grammaire, en proposant en russe des idées d'une réponse éventuelle:

350E: *<…> = euh bon d'accord euh: et peut-être pourquoi votre prof vous était furieuse↓ selon vous↓? quand même↓*

351A4: *euh: == euh nous ^étaient*

352E: *<INT> nous ^é- </INT>*

353A4: *euh nous ^étions = tout petits*

354E: *<INT> tout petits </INT>*

355A4: *peut-être euh: elle était nerveux parce que euh*

356E: *<INT> nerveuse parce que </INT>*

357A4: *nerveuse parce que == <u><rire></u>*

358G : *<u><rires></u>*

359E: *<INT> *pata**mou** chta vi ié**io** né **slou**chalis' **mo**get bit'?*[399] </INT>*

360A4: *non*

361E: *non↑? <u>XXXXXX</u>*

362A4: *<u>parce que elle a</u> == haïtait haïr XXX*

363E: *comment ? haïssait <u>elle haïssait</u>*

364A4: *<u>elle haïssait</u> ↑n'aimait **pas**↓ les enfants↓*

365E: *n'aimait pas les enfants / ah voilà! euh c'était ce problème-là <…>.*

Une observation importante : *l'apprenante ne répète plus bêtement les paroles de l'enseignant, elle peut les contester, en essayant d'**exprimer ses propres idées**, même s'il est plus difficile de les formuler soi-même dans une langue non-maternelle. Elle préfère*

[399] « Parce que vous ne lui obéissiez pas peut-être ? »

employer des périphrases, si celles-ci lui sont plus familières. De cette façon, elle est sûre de rendre parfaitement le sens de ses idées.

Nous constatons une évolution de l'oral de l'apprenante analysée et une augmentation de l'intérêt du groupe pour l'activité, grâce aux méthodes appliquées par l'enseignant.

2. 3. 10. Le mariage du contenu du texte et du vécu personnel. Le jonglage entre la question personnellement adressée et le maintien de l'attention du groupe

Les étudiants ne voulant pas parler de *leurs* professeurs à eux, l'enseignant tient à préserver le naturel didactique des échanges: il revient sur le sujet du texte examiné, de sorte qu'ils doivent toujours donner ***leurs*** avis sur le comportement du professeur débutant:

> ***425E:*** *et ↑enfin↓ ↑selon vous↓ voilà↓ ces↑* ***pre****miers↓ pas du jeune professeur euh: est-ce que vous ^approuvez = est-ce que vous les ^approuvez ? *a vot vi ada****bria****ïété* ***é****ti* ***per****vié cha****gui*** *?* est-ce que vous ^approuvez les premiers pas de ce jeune professeur ? ou bien quand même euh: vous euh: vous êtes pf enfin peut-être pff euh: vous vous pouvez: proposer d'autres façons de: commencer sa première leçon ?*
>
> *s'il vous plaît↓ Vladislav↓ hum ? prenez la parole = selon vous alors ?* <…>.

L'enseignant réunit ici deux fonctions - celle d'organisateur est soutenue par celle d'informateur: il reformule en russe sa question énoncée en français d'une façon « brouillon » (la facilitation du traitement de l'*input*), pour ensuite la reposer « comme il faut » en français. Nous pouvons y observer la construction progressive de la parole de l'enseignant. Il étaye sa question jusqu'à la rendre accessible à chaque étudiant du groupe et de faire *tous* participer au dialogue. L'enseignant va plus loin – il formule une question enfermant une réponse alternative, qui semble prévoir une expression *libre*, basée sur *son propre vécu*. Mais d'après la construction de la question, il est évident que l'enseignant privilégie la seconde variante. Il repose le même type de question à l'étudiant qu'il désigne comme répondant:

> ***426A9:*** *==*
>
> ***427E:*** *mhm = vous ^approuvez ou bien vous proposez d'autres variantes ?*
>
> *s'il vous plaît* <…>.

Le jeune homme choisit la première variante étant plus laconique et plus simple que la seconde, mais c'est l'enseignant qui est obligé de lui fournir des mots indispensables et de finir sa phrase, que l'apprenant répète en écho, en respectant la dissymétrie des relations enseignant/apprenant:

428A9: *oui j'approuve*

429E: *<INT> oui </INT>*

430A9: *ses: = ses: == ses: =*

431E: *<INT> ses ^actions </INT>*

432A9: *ses ^actions*

433E: *<INT> ces ^actions ces ^actes du: jeune professeur voilà mhm </INT> <…>.*

L'apprenant essaie d'expliquer son choix de variante. Mais l'enseignant le fait précipitamment à sa place, en proposant à l'étudiant de relever le défi encore une fois et de réfléchir sur la seconde variante, en insistant sur les mots *votre* et *personnel*, c'est-à-dire en s'adressant à *Moi* du jeune homme, différent de celui de l'enseignant. Mais l'étudiant reste silencieux. A notre avis, *il se sent sa langue liée à cause des manques de pratiques conversationnelles, à un vrai sens du terme*. L'enseignant réadresse donc la question à l'ensemble du groupe, de sorte que le polylogue n'ait pas le temps de déraper. Une personne réagit et à trois – une nouvelle intervenante, le même étudiant et l'enseignant – ils réussissent à formuler une idée sur le sujet:

439E: *<…> bon qui va quand même le faire ?*

440A: *quant ^aux ^enfants↑ je pense = qu'ils: = qu'ils doivent être plus doux*

441E: *oui qu'ils qu'ils doivent être plus = doux doux ah les enfants oui plus doux à l'égard du prof du professeur pourquoi ? plus doux ah ?*

442A: *XXXXXXXXX*

443E: *ah alors l'attitude du professeur doit ^être plus douce ah ? n'est-ce pas ? envers euh: les ^enfants ah? d'accord <…>.*

Le but de l'enseignant est d'impliquer le maximum de participants au polylogue, mais cette tâche s'avère difficilement réalisable, à cause de la passivité de l'ensemble du groupe due en partie aux difficultés de l'ordre lexico-grammatical. La jeune fille que l'enseignant a désignée au hasard, est coincée à des niveaux lexical et grammatical à la fois. Elle a recours à l'aide du professeur qui reformule certaines parties de ses phrases sur-le-champ. Les phénomènes de grammaire – tels que le subjonctif, par exemple - qui sont compliqués pour ce niveau d'apprentissage, sont présentés par l'enseignant sous forme de lexique (**453E**); des maladresses lexicales sont rectifiées discrètement (on dirait qu'il en demande l'avis de l'étudiante: *l'estiment davantage peut-être mieux*):

445E: *mhm s'il vous plaît XXX*

alors mad[e]moiselle↑

446A3: *<elle toussote> je croi:s en première leçon↑ euh: il faut = parler de == de de moi*

447E: *<INT> il faut↑ </INT>*

448A3: *de lui *a sé**bé** kak ska**sat'** a sé**bé**[400] ?**

449E: *<INT> bon a- alors le professeur doit↑ parler↑ de lui-même↓ </INT>*

450A3: *ah de lui-même*

451E: *<INT> voilà mhm = d'accord </INT>*

452A3: *pour pour les ^enfants↑ euh:*

453E: *<INT> pour que les ^enfants↑ que les ^enfants↑ </INT>*

454A3: *pour que les ^enfants↑ l'estiment beaucoup↓*

455E: *<INT> oui pour que les euh les ^élèves l'estiment beaucoup↓ oui mhm n'est-ce pas ? l'estiment davantage↓ euh ? l'estiment davantage peut-être mieux </INT> mhm merci↑ <…>.*

L'enseignant persévère, en souhaitant entendre ceux qui sont restés à l'écart, mais le groupe répond par un silence, et il est obligé de se soumettre à la réalité:

455E: *<…> en plus ?*

456G: *==*

457E: *c'est tout d'accord merci mhm merci <…>.*

Le bon sens dit à l'enseignant que puisqu'il ne réussit pas à activer ses apprenants davantage, il est le temps d'organiser une clôture correcte du polylogue. Cette dernière s'est avérée finalement longue. Nous l'avons examiné en détail ci-dessus.

Conclusion partielle

L'enseignant se trouve dans une situation inégalitaire face à ses apprenants. Ce fait, selon *L. Dabène et F. Cicurel,*[401] rend inévitable, de sa part, le recours à des conduites pédagogiques plus directement incitatrices. Nous l'avons bien observé à travers notre analyse. De plus, l'enseignant a généralement affaire à un public dont le choix de la langue n'a pas été forcément volontaire[402] et qui est soumis au poids des consignes de l'université pédagogique.

[400]«Comment dit-on *«parler de soi-même» ?»*

[401]Voir: DABÈNE L., CICUREL F. et al., *Variations et rituels…*, op. cité, p.p.9-10.

[402]Revoir les pages 125-127.

C'est pourquoi, comme nous l'avons constaté ci-dessus, l'enseignant a consacré plus d'une moitié de son temps à *sa fonction d'organisateur*, notamment 14'21'', ou 56,91%.[403]

Les interventions de l'enseignant organisateur visent tantôt le déroulement de la thématique planifiée, tantôt la gestion du lien communicatif; souvent elles servent à faciliter le traitement de l'*input* ou se focalisent explicitement sur le code. Nous dirions même que, dans notre cas, il est plus approprié de parler des manifestations de l'enseignant, puisque la même intervention de ce dernier peut réunir des manifestations diverses déterminées d'après la classification de *C. Carlo.* Quelques fois, nous avons eu de la peine de classer des manifestations organisatrices de l'enseignant selon *C. Carlo*. Néanmoins, le tableau ci-dessous en présente un bilan sommaire:

Types de manifestations de l'enseignant organisateur	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	35 = 28 %	1''-32''	3'26'' = 24,5 %
visant la facilitation du traitement de l'*input*	20 = 16 %	2''-1'01''	4'44'' = 33'8 %
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	51 = 41 %	1''-38''	4'36''= 32,8 %
explicitement focalisées sur le code	18 = 15 %	1''-29''	1'15'' = 8,9 %
	124 = 100 %		**14'01'' = 100 %**

Il est facile de constater que l'enseignant organisateur s'intéresse très fréquemment à la gestion du lien communicatif (selon le nombre des manifestations de ce type), en pensant impliquer par ce moyen tous et chacun dans l'activité; quoique le temps réservé au traitement de l'*input* s'avère légèrement plus important, ce qui s'explique logiquement par l'étendue de chaque manifestation du deuxième type. Fréquentes – et souvent brèves (1') - sont aussi les manifestations du professeur visant le déroulement de la thématique planifiée: il essaie de mettre au point tout ce qui a été prévu pour une période du temps concret; c'est pourquoi il met une certaine pression sur ses apprenants, en les faisant intervenir ou ajouter quelque chose, etc. Le plus de temps – mais un nombre de manifestations modeste - est accordé par l'enseignant organisateur aux opérations visant la facilitation du traitement de l'*input*. Celui-ci « déchiffre » souvent à ses apprenants – en français ou en russe - les questions du questionnaire ou des consignes intermédiaires, afin que le polylogue progresse. Le moins fréquentes et prenant le moins de temps sont les manifestations de l'enseignant organisateur

[403]Voir le tableau à la page 284.

explicitement focalisées sur le code. Cela s'explique par le fait que les apprenants s'appuient généralement dans leurs réponses sur les phrases de l'extrait du manuel préalablement étudié à la maison et qu'ils consultent au cours du travail.

Nous avons observé que les manifestations de l'enseignant organisateur visant le déroulement de la thématique planifiée, la gestion du lien communicatif ou celles explicitement focalisées sur le code, peuvent être très brèves – vers 1''. Tandis que ses manifestations visant la facilitation du traitement de l'*input* ont la durée minimale de 2''. Parmi ce dernier type de manifestations, nous avons repéré une interaction de l'enseignant la plus étendue de tout le polylogue: sa durée est de *1' 01''* (**196E**); c'est un record absolu. Dans d'autres types de manifestations, les plus longues s'élèvent seulement à 29'' (explicitement focalisées sur le code), à 32'' (visant le déroulement de la thématique planifiée) ou à 38'' (centrées sur l'établissement et la gestion du lien communicatif). Cette intervention la plus étendue consacrée à la facilitation du traitement de l'*input* inclut la citation d'un passage de l'extrait étudié et son commentaire par le professeur.

Mais malgré tous ses efforts organisationnels, le groupe reste assez passif. Seuls quelques rares apprenants s'impliquent plus ou moins dans le dialogue. Et la cause principale de cette passivité est sans doute un manque chez les étudiants analysés de moyens appropriés d'exprimer ce qu'ils *pensent réellement*. Ils restent ainsi trop attachés aux phrases et constructions de l'extrait examiné. Leurs lacunes sont surtout importantes au niveau du vocabulaire. D'où des recours fréquents à la langue maternelle de la part des étudiants et de l'enseignant.

2. 4. Enseignant-évaluateur

D'après nos résultats statistiques,[404] du point de vue du *nombre* des manifestations (deuxième colonne du tableau), *la fonction d'évaluateur* prédomine considérablement sur deux autres fonctions de l'enseignant.

Nous avons mentionné plus haut que les échanges oraux dans une situation d'apprentissage organisé ont au minimum une structure ternaire: question – réponse – évaluation. Examinons donc le troisième élément de cette structure.

[404]Voir le tableau à la page 277.

2. 4. 1. Organisation locale du troisième temps d'échanges

La fonction d'évaluateur se manifeste dans notre corpus par:

- des opérations *appréciatives*, concernant les productions. On peut y distinguer les jugements métacommunicatifs, portant sur la correction des énoncés des apprenants (une focalisation explicite sur le code) et les jugements évaluant le contenu thématique de ces mêmes énoncés (une centration sur le déroulement de la thématique planifiée). En français, on distingue ainsi « bien » de « d'accord »,[405] etc. Mais « notre » enseignant russophone ne tient pas spécialement à mettre en relief cette distinction, en employant souvent *bien* et *d'accord* côte à côte. De plus, il a l'habitude d'employer le phatique *mhm* à la place de toute sorte d'appréciation. Suivant son intonation et des accompagnements non-verbaux, ce *mhm* peut avoir plusieurs significations. Exemples:

79A7: *euh: === les ^é- les ^élèves euh: == pour la première fois ils: considéraient leur nouveau professeur avec attention* ***80E:*** ***mhm*** ***81A7 :*** *ils: ils reconnaissaient le caractère de d'un professeur à sa façon d'ouvrir: d'ouvrir la porte* ***82E:*** *<INT>* ***mhm = d'accord*** *</INT>;* ***288E:*** *<…> alors il se croit peut-être ↑comment↓? = hum↑ ? *ka**kim** on sié**bia** chtchi**ta**ïet vaz**moj**na↓?*[406] =* ***mhm*** ***289A2:*** *très jeune* ***290E:*** *↑très jeune↓ oui c'est ça il se croit très jeune =* ***291A:*** *inexpérimenté <tout bas>* ***292E:*** *↑inexpérimenté↓ oui voilà inexpérimenté professeur inx- inexpérimenté pour parler = aux ^élèves* ***mhm*** *encore↑? oui juste ah↑? s'il vous plaît =* ***mhm***	*Une approbation et un encouragement – dans les* ***80E*** *et* ***82E****. Dans le* ***82E****, l'enseignant attend quelques secondes, en espérant que l'étudiante poursuivra son intervention, mais en comprenant que celle-ci a terminé, il l'approuve par un* d'accord. *Un encouragement.* *Une approbation par reprise, renforcée par une double confirmation* oui c'est ça *et par la reconstitution de la phrase complète à base de la question et de la réponse de l'apprenante.* *Une approbation par reprise, renforcée par des* oui *et* voilà *+ encore une reprise + reprise du terme au sein d'une expression.* *Un encouragement.* *Une double approbation.* *Un encouragement.*

[405] *Le Nouveau Petit Robert* , op. cité, p.18 et p. 249: *d'accord* = « j'y consens »; *bien* = « …conforme à ce que l'on peut attendre ».

[406] « Comment se croit-il probablement ? »

293A2: == ***294E:*** *d'accord c'est bien c'est bien d'accord ah↑? **mhm** <…> .*	*Une approbation reprise cinq fois.*

- des opérations *correctives* produisant l'énoncé correct destiné à remplacer le discours erroné de l'apprenant. Exemple:

  25A4: *<…> puis il euh: il a commencé se raser*
  26E : *<INT> commençait **à** = ↑**se** raser↓ n'est-ce pas↑? </INT>*
  27A4: *de se ra-*
  28E: *<INT> à se raser </INT>*
  29A4: *à se raser*
  30E : *<INT> mhm </INT>;*

- des opérations visant à *attirer l'attention de l'apprenant sur un emploi erroné* d'un phénomène linguistique *afin de stimuler une autocorrection*. Citons ici l'un de très nombreux exemples de ce type dans notre corpus:

  297A4: *== elle était = très = furieux*
  298E: *oui furieux↑? oui bon*
  299A4: *euh:*
  300E: *<INT> ↑il était↓ ou ↑elle était↓? </INT>*
  301A4: *elle*
  302E : *<INT> elle était furieu**se** alors </INT>*
  303A4: *furieuse*
  304E : *<INT> voilà <il sourit> </INT> <…>;*

- des opérations *indirectes*, par exemple, par les reprises par l'enseignant d'un énoncé (ou d'une partie de l'énoncé) correct produit par l'apprenant, signifiant que ce premier l'accepte. Comme dans l'exemple ci-dessous, où la jeune fille commence à répondre sans enthousiasme. L'enseignant l'épaule, lui souffle la suite de la phrase et lui propose une question qui contient déjà des éléments de la réponse. En même temps, il fait une petite correction grammaticale qui est dissimulée sous une forme d'approbation: il reprend la dernière partie de la phrase de l'apprenante, en y modifiant une forme incorrecte. *L'apprenante* s'avère attentive à cette modification et répète le passage corrigé, ce qui prouve qu'elle *est **consciente** de son erreur et* que *celle-ci est fortuite*:

  136A4: *=== les ^élèves↑*
  137E: *<INT> mhm manifestaient *praïav**lia**li* manifestaient ↑quels sentiments↓? </INT>*

138A4: *manifestaient euh: l'intérêt*

139E: *<INT> l'intérêt </INT>*

140A4: *à son = nouveau professeur*

141E: *<INT> oui l'intérêt à son à: à leur nouveau*

142A4: *à leur nouveau professeur*

143E: *<INT> à leur nouveau professeur <…>;*

- des opérations de *reformulation* (en français et en russe), ce qui améliore le niveau de compréhension mutuelle de l'enseignant et de ses apprenants. L'enseignant demande explicitement à l'une de ses étudiantes de développer sa réponse et lui évoque en russe une suite possible. L'étudiante emploie un terme français qui n'est pas bon. L'enseignant lui fait traduire le sens de ce mot en russe et en donne lui-même plusieurs synonymes russes. La jeune fille énonce enfin un terme juste que le professeur approuve, tout en lui trouvant le synonyme qui est, à son avis, plus réussi. Et il en insiste poliment, pour que son apprenante – et tout le groupe – le retienne bien, afin de pouvoir le réemployer dans leurs interventions ultérieures:

  143E: *<INT> <…> encore↑ ? </INT>*

  144A4: *<elle toussote deux fois>*

  145E: *<INT> *oudiv**lé**nié na**ver**na **bi**la chta néa**gi**dannié **no**vié **mé**tadi tak↑* </INT>*

  146A4: *l'inquiétude l'inquiétude*

  147E: *<INT> oh c[e n']est pas l'inquiétude l'inquiétude c'est quoi↑? = </INT>*

  148A4: **tré**vo**ga**

  149E: *<INT>*tré**vo**ga bespa**koï**stva ska**ré**ïé / **raz**vé tré**vo**ga zdés' **chtchous**tvavalas'↑ ?*[407] n'est-ce pas↑? </INT>*

  150A4: *l'étonn[e]ment*

  151E: *<INT> l'étonn[e]ment = la surprise même n'est-ce pas↑? la surprise l'étonn[e]ment mhm puisqu'ils ^ont été tellement surpris ah↑ par la conduite du jeune professeur mhm </INT> <…>.*

Nous voyons ci-dessus une focalisation explicite de l'enseignant évaluateur sur le code. Finalement, *la langue maternelle aide à trouver un mot juste qui manquait pour réussir la réponse*. Nous sommes en présence d'une évaluation positive, malgré certaines nuances qui sont reprécisées au fur et à mesure du dialogue. C'est **une évaluation formatrice**: *l'entretien d'évaluation s'y manifeste comme un moment privilégié de l'expression individuelle*. Des passages métalinguistiques en russe visent l'efficacité

[407] Du russe en français: « Ne serait-ce plutôt une surprise à cause de nouvelles méthodes appliquées ?.. Bon... /On dirait/ *l'angoisse, l'inquiétude.* Est-ce qu'on ressentait de l'angoisse ?.. »

maximale de la communication. *L'enseignant pousse son apprenante de bien chercher le mot qui convient, autrement dit de* ***s'impliquer activement***. Par la suite, soutenue par des intonations enthousiastes du professeur, ses phatiques *mhm*, par *oui bien sûr, oui, c'est ça, d'accord*, l'étudiante prend le courage de continuer. Voulant obtenir une réponse plus concrète à la question initialement posée, l'enseignant en reprend l'idée directrice, en concluant lui-même *que la conduite, le comportement du professeur pendant sa première leçon était* ***efficace****, en remplaçant par des synonymes « conduite» et « comportement» le terme « méthodes» et en insistant sur le mot «efficace»*. Il impose ainsi, en partie, son point de vue, explicite ce qu'il avait envie d'entendre comme réponse. Il attire l'attention du groupe sur le résultat par un bref: *c'est ça ?* et dit de passer à la question suivante.

Quelquefois, en sentant que les apprenants hésitent de répondre, l'enseignant reprend la formulation de la question, afin qu'ils l'entendent encore une fois, tout en la simplifiant, par exemple, du point de vue syntaxique:

> ***62E :*** *<…> bon = à la sixième↑*
> ***63A2:*** *de quelle façon↑*
> ***64E:*** *bon*
> ***65A2 :*** *le jeune professeur a-t-il commencé sa première leçon ?*
> ***66E:*** *mhm = de quelle façon↑ il a: euh: il a commencé sa première leçon ? = <…>.*

L'enseignant a supprimé l'inversion du sujet (**66E**) dans le but de rendre la question plus perceptible à l'oral. L'enseignant se présente ici comme facilitateur du traitement de l'input, anticipant une évaluation positive.

2. 4. 2. L'enseignant comme modèle d'évaluateur. Ses tentatives d'impliquer le groupe dans le processus d'évaluation

Aux moments où l'apprenante protagoniste hésite de se lancer, le professeur est obligé d'intervenir avec ses instructions directrices. La jeune fille les exécute en craignant souvent de ne pas avoir bien compris la consigne. L'enseignant l'encourage et la double verbalement. Lorsqu'elle s'adresse à une de ses camarades de groupe, en prononçant son prénom *à la française,* le professeur le reprend en écho, en approuvant son choix et sa manière de prononcer, à la fois:

> ***73A2:*** *décrivez et commentez la conduite des ^élèves lors de leur première rencontre avec leur nouveau professeur*

74E: *mhm*

75G: ==

76E: *eh bien demandez oui demandez XXXX mhm mhm*

77A2: == *Své**ta***

78E: *oui eh bien Své**ta*** <…>.

Dès que l'apprenante indiquée par Anne-protagoniste commence à répondre, l'enseignant se place en position d'évaluateur, en marquant régulièrement son acquiescement par ses *mhm, d'accord, oui* et par une reprise de la fin de la phrase de l'intervenante. Tous ces approbateurs sont le plus souvent groupés de la sorte: *mhm d'accord, oui + reprise de la fin de la phrase + mhm, oui mhm*. Dans le cas ci-dessous, on rencontre néanmoins deux fois sur cinq le *mhm* tout seul:

79A7: *euh: === les ^é- les ^élèves euh: == pour la première fois ils: considéraient leur nouveau professeur avec attention*

80E: mhm

81A7 : *ils: ils reconnaissaient le caractère de d'un professeur à sa façon d'ouvrir: d'ouvrir la porte*

82E: <INT> ***mhm = d'accord*** </INT>

83A7 : == *les ^élèves ont sursauté quand le professeur s'est mis ^à frapper dans ses mains*

84E: <INT> ***mhm*** </INT>

85A7: *quand ^**[t]** il ordonnait aux ^élèves: se ranger ils: #hésitaient mais ils: = ils ^ont fait tout c[e] qu'il voulait*

86E : <INT> ***oui tout c[e] qu'il voulait mhm*** </INT>

87A7: *et: à la fin de: la l[e]çon: les ^enfants: = s'émerveillaient de leur professeur*

88E: oui = mhm === <…>.

Si on écoute cette partie de l'enregistrement, on constate une intonation hésitante de l'enseignant traduisant qu'il n'est pas pleinement satisfait de la réponse. On a même l'impression qu'il a repris mécaniquement la fin de la phrase de l'étudiante, en s'attendant à ce que celle-ci dise quelque chose de plus fondamental, quelque phrase clé, qu'il voudrait entendre. Même les durées croissantes de ses pauses à la fin témoignent de cette attente. Nous avons remarqué, à travers ce polylogue, que *des procédés paraverbaux employés par l'enseignant transmettent parfois autant d'infirmation que la parole même*.

A la fin de chaque question, le professeur analysé effectue une évaluation définitive, qui remplit plusieurs fonctions, notamment:

- récompenser des efforts langagiers de l'étudiant(e);
- donner le signe à l'apprenante protagoniste d'entamer la question suivante;

- éventuellement montrer à la jeune fille responsable et à tout le groupe l'exemple de clore un mini-dialigue du type « questions-réponses »:

88E: *oui = mhm ===*

merci merci il faut remercier↓ n'est-ce pas↑? oui i[l] faut remercier <…>.

Son *n'est-ce pas ?* dans l'exemple ci-dessus sert à attirer l'attention de tous sur son message métalangagier ayant pour but de rappeler en pratique des notions de base de politesse « à la française ». Nous sommes en présence d'un petit exemple de l'enseignement des éléments culturels et des comportements authentiques propres aux Français dans un milieu hétéroglotte. On dirait ***une évaluation instructive***.

Si nous continuons à examiner le même exemple, nous constaterons qu'en essayant de motiver le groupe d'effectuer le contrôle de ce que disent leurs camarades, l'enseignant adresse à tous – et à chacun - sa question *c'est vrai ?*, à laquelle il répond immédiatement lui-même par une triple affirmation qui renforce son effet approbatif: *oui c'est ça c'est vrai*. Il aimerait bien sûr entendre cette réaction de la bouche de l'un de ses apprenants mais il trouve que son rôle est déjà à moitié rempli par le fait même d'avoir lancé au groupe un appel implicite de participer plus activement au déroulement du polylogue. L'enseignant veille ici à la gestion du lien communicatif.

On y voit également un bon exemple témoignant de la progression des apprenants grâce aux méthodes appliquées par l'enseignant - l'autocorrection de l'étudiante. S'étant trompée par distraction de forme du verbe, elle s'est ressaisie immédiatement par une variante correcte:

93A8: *comment le jeune professeur peut les retient ? ret[e]nir* <…>.

Une autre observation prouvant la même chose: au fur et à mesure que le polylogue progresse, l'apprenante protagoniste commence à se sentir mieux dans sa peau et ose – pour la première fois ! - révéler un peu son *altérité*, en prononçant le prénom de sa camarade de classe *à la russe*, en frappant d'accent son deuxième syllabe: *Ma**ri**na*. *L'enseignant marie des moments d'évaluations avec la gestion du lien communicatif, ce qui crée un climat bienveillant destiné à stimuler les échanges.*

2. 4. 3. Le développement du sens de responsabilité chez les apprenants

A un moment donné, l'apprenante protagoniste a entamé elle-même trois questions consécutives sans attendre les instructions de la part de l'enseignant, ayant pressenti les moments où il fallait passer à la question suivante. Elle était en train de s'approprier petit à petit les facultés de diriger un dialogue pédagogique. Bien que, fidèle au contrat didactique et ressentant sa grande part de responsabilité pour un bon déroulement de l'activité en cours, l'enseignant s'empressait toujours de la soutenir par ses *mhm*, de même qu'il restait le dirigeant privilégié du polylogue à cette étape, y compris l'évaluation de la réponse:

> ***105A2:*** *pourquoi leur a-t-il dicté un message à l'adresse de leurs parents ?*
> ***106E :*** *<INT> mhm </INT>*
> ***107A2:*** *Mar**i**na*
> ***108A8:*** *<elle toussote> jusque-là un abîme séparait les z- les parents d'élèves de leurs professeurs == peut-être↓*
> ***109E :*** *peut-être↓*
> ***110A8:*** *il a dicté un message à l'adresse de leurs parents pour les parents étaient au cours de des*
> ***111E :*** *<INT>* ***pour que*** *pour que les parents ou pour que les parents* ***soient*** *soient au courant </INT>*
> ***112A8:*** *au courant des notes et de la conduite de leur enfant*
> ***113E :*** *<INT> mhm </INT>*
> ***114A8:*** *des ^enfants*
> ***115E :*** *mhm peut-être comme ça mhm <…>.*

L'apprenante A8 a finit sa phrase par un *peut-être* (**108A8**). Nous le considérons comme un appel implicite adressé à son professeur: la jeune fille avait besoin d'être rassurée au sujet de la justesse de sa parole. Ce dernier ne voulait pas la décourager et a accepté le début de sa réponse, en reprenant en écho son *peut-être*. L'énoncé suivant de l'étudiante ne pouvait pas être parfaitement compris sans la correction grammaticale que l'enseignant s'est chargé d'effectuer immédiatement. Il a juste repris la partie à corriger, en insistant intonativement sur les passages rectifiés, qu'il a répétés deux fois, afin que chacun, y compris la jeune fille elle-même saisisse bien la nature de corrections. Il s'est explicitement focalisé sur le code, tout en tenant compte du niveau des apprenants et de l'activité en cours: il n'est jamais entré dans des explications grammaticales, pour ne pas endommager le sens du message et ne pas

briser une ambiance communicative très fragile. En même temps, l'enseignant était conscient que le mode de subjonctif avait été juste un peu abordé en première année (sans évoquer l'école secondaire où le niveau d'apprentissage de FLE reste souvent bien approximatif) et qu'il serait étudié plus en détails plus tard, lors du cursus de grammaire française. Malheureusement, l'étudiante n'a repris que la fin de la phrase corrigée - ne contenant pas de phénomène grammatical « problématique » - et donc on ne pouvait pas être sûr que cette première l'eût compris. L'enseignant a néanmoins accepté sa manifestation. De son côté, l'étudiante a décidé sur-le-champ d'effectuer une petite autcorrection: elle a remplacé *leur enfant* par *des enfants*, en mettant en relief le pluriel du mot. Bien sûr, l'idéal serait de dire *de leurs enfants*, mais déjà cette rectification prouve que la jeune fille réfléchit sur ce qu'elle dit et qu'elle possède des bases grammaticales indispensables pour construire ses phrases personnelles dans le cadre du sujet étudié. Elle essaie de produire des constructions à subordination.

L'enseignant a d'abord évalué la réponse de l'apprenante d'une façon évasive, en reprenant son propre *peut-être*, pour ensuite l'accepter sans condition (**115E**).

Nous voyons que la manière formatrice d'évaluation du professeur examiné par nous fait se développer chez ses apprenants un sens de responsabilité, en les amenant progressivement vers l'acquisition de la faculté de l'autoévaluation et par conséquent vers une expression de plus en plus libre et spontanée.[408]

2. 4. 4. Le maintien d'une ambiance bienveillante

L'enseignant encourage et approuve toutes les tentatives de ses apprenants de se prononcer, en corrigeant délicatement au passage leurs erreurs grammaticales.

La méthode de l'enseignant s'avère efficace, car les étudiants commencent de plus en plus souvent à rectifier eux-mêmes des erreurs du même type, comme ci-dessous:

377A4: *elle était j- elle était euh*

378E: *elle était*

379A4: *jeune*

380E: *jeune*

381A4: *elle a = vingt-huit ans↑*

382E: *oui elle avait vingt-huit ans*

383A4: *elle est elle* ***était*** *= très belle <…>.*

[408]Cf: MEHANNA G., « La Culture de l'évaluation… », op. cité, p.p.30-31.

Le professeur agit selon ses habitudes, en réadressant à tout le groupe la question que l'apprenante lui pose, y compris à cette dernière qui se sent immédiatement impliquée. L'enseignant confirme avec enthousiasme les réponses justes. Dans le cas ci-dessous, *l'enseignant a souhaité sensibiliser ses apprenants au choix* ***des paires synonymiques en russe et en français***; il s'est focalisé explicitement sur le code dans le but de leur inculquer les savoir-faire de traduire avec le maximum de précision leurs idées dans une langue étudiée:

391A4:*s ouva**gé**niïém** <tout bas>*

392E: *<INT> comment ? </INT>*

393A4: **s ouva**gé**niïém* <tout bas>*

394E: *<INT> *a kak pa- kak **bou**det ouva**gé**niïé ?* avec↑ </INT>*

395A4: *estime*

396Ax: *<INT> estime </INT>*

397E: *<INT> estime </INT>*

398A4: *estime*

399E: *ah oui avec estime <avec enthousiasme> <…>.*

Lorsque l'enseignant procède avec un embellissement de la construction employée par l'apprenante, celle-ci peut se sentir instantanément perturbée, mais son professeur est toujours là pour l'encourager:

412A4: = *nous la rapp[e]laient*

413E: *<INT> comment ? comment ? </INT>*

414A4: *mi ié**io** fspami**na**li <tout bas> nous la↑*

415E: *<INT> nous euh: nous la rapp[e]lions </INT>*

416A4: *nous la rapp[e]lions*

417E: *<INT> eh bien voilà </INT>*

418A4: *souvent↓*

419E: *<INT> souvent↓ euh: oui ça va comme ça m h m </INT>*

420A4: *nous ^avons allé = chez: ^elle↓*

421E: *<INT> oui euh alors = voilà euh: nous s- = nous la visitions par exemple ah ? mhm mhm d'accord </INT>*

Nous avons vu que la jeune fille avait énoncé au hasard une forme verbale erronée. L'enseignant l'a alerté par ses questions (**413E**). Confuse, elle a redit la même chose en russe, en invitant le professeur par son intonation indécise à l'aider. Celui-ci lui a proposé une variante correcte immédiatement répétée par la jeune fille sous l'approbation de l'enseignant. Elle a fini cette phrase elle-même, et le professeur l'a approuvé par reprise du dernier mot de

sa phrase. Il s'agit toujours d'une évaluation positive et formatrice. Ensuite, lorsque l'enseignant procède par un « réajustement » de l'expression de son apprenante, il le fait de sorte à demander son avis (**421 E**) (il gère ainsi un lien communicatif), et conclut par une acceptation définitive de l'intervention de l'étudiante (*mhm mhm d'accord*). ***Sa politesse didactique et son attention extrême à l'oral de ses apprenants caractérisent son style d'enseignement***.

2. 4. 5. Les manifestations typiques de l'enseignant évaluateur analysé

Passons en revue les manifestations les plus caractéristiques de notre enseignant évaluateur, à travers tout le polylogue.

Ce dernier aime surtout utiliser – nous l'avons montré plusieurs fois ci-dessus - des phatiques *mhm* qui peuvent être interprétés selon la situation, en contexte même.

Sinon, l'enseignant peut donner une appréciation plus développée, comme dans le cas ci-dessous, lorsqu'il expose son avis sur la question énoncée, afin d'y attirer l'attention du groupe (la gestion du lien communicatif):

> ***203A2:*** *↑voyez-vous quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée↓?*
> ***204E:*** *<INT> bon ça va </INT>*
> ***205A2:*** *que peut-on lui reprocher↓?*
> ***206E:*** *bon d'accord <…> voyez-vous euh: quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée↑?*
> ***207A2:*** *euh: ↑que peut-on lui reprocher↓?*
> ***208E:*** *oui voilà la question tout à fait vraiment intéressante↓ ah↑?*

Nous constatons une tendance stable de la part de l'enseignant d'évaluer brièvement chaque réponse ***à la fin***, en plus de l'évaluation qu'il fait régulièrement au cours de la réponse. Il s'agit d'une sorte de bilan. Dans la plupart des cas, c'est une évaluation positive, mais parfois, elle peut être réservée:

> ***59E :*** *mhm = merci merci mad[e]moiselle mhm <…>;*
> ***423E:*** *d'accord c'est ça mhm <…>;*
> ***62E :*** *mhm === bon↑ final[e]ment↑ == bon = à la sixième↑? <…>;*
> ***88E:*** *oui = mhm === merci merci il faut remercier↓ n'est-ce pas↑? oui i[l] faut remercier <…>.*

Dans les cas ci-dessus, les pauses signifient que l'enseignant s'attendait à entendre encore quelque chose. Dans le dernier cas, il s'agirait des approbations-encouragements séparés de

pauses. Une sorte de stratégie personnelle de l'enseignant n'ayant pas fonctionné, cette fois-ci.

Parfois, l'évaluation porte un caractère évasif, hésitant (*peut-être*), lorsque l'enseignant n'est pas entièrement satisfait de la réponse:

115E : *mhm peut-être↓ comme ça↑ mhm <…>;*

249E : *<INT> <…> alors = voilà = c'est ça merci peut-être: euh: </INT> <…>.*

Mais quelquefois, l'enseignant est obligé de contredire:

217A2: *peut-être c'est ça↑ ?*

218E: *euh non dé- qu'est-ce que c'est défauts ?.*

L'enseignant souhaite que son « adjointe »-protagoniste partage avec lui sa fonction d'évaluateur. Mais compte tenu du niveau d'apprentissage, la jeune fille est assez limitée dans ses savoirs et savoir-faire et préfère tout bonnement suivre les instructions de l'enseignant, de se soumettre à son autorité et à sa supériorité langagière et méthodologique. Ce dernier s'impatiente d'ailleurs toujours de lui prêter sa main forte:

40E: *mhm eh bien Anne↑ c'est juste ?*

41A2: *oui c'est ça <tout bas>*

42E: *c'est ça ↑?*

euh: et vous pouvez demander les personnes qui vont #ajouter↑ ah↑? qui vont compléter:↑

bon Marie vous pouvez a a: compléter la: cette réponse la réponse on vous ^écoute bon↑ hum↑? bon↑

s'il vous plaît Anne allez-^y↑ c'est vous = mhm <…>;

51E : *mhm*

eh bien Anne↑ vous ^avez bien entendu↑ la réponse↑ ? hum↑?

52A2: *== XXXX*

53E: *hum↑? XXXXX ah↑? n'est-ce pas↑? de XXXX*

54A3: *pouvais-j[e] ?*

55E: *hum! voilà = Marie↑ <…>;*

Bien souvent, l'enseignant essaie d'introduire l'ensemble de ses étudiants dans le processus d'évaluation, en les incitant à ajouter, à compléter la réponse:

72E: *mhm == eh bien↑ peut-être il y a des personnes↑ qui vont ^ajouter↑ = quelqu[e] chose↑? <…>;*

234G: *XXXXX*

235E: *bon↓ comment↑? = vous dites↑? = <…> a vot ↑iés' li a**chip**ki↓?* quand même↓ quand même↑est-ce qu'i[l] y a des défauts↓? ah↑ ↑des défauts à reprocher↓? *f ka**to**rikh bi **moj**na*

*ouprék**nout' é**tava natchi**na**ïouchtchéva prépada**va**télia↓ **[409] enfin ce débutant ce professeur débutant↓*

236G: *non <tout bas>*

237E: *non↑?*

238G: *non↓ <tout bas, avec plus de détermination>*

239E: *non↑? vous n'avez rien à remarquer↑? non↑?*

240G: *non <tout bas>*

241E: *non*

alors vous vous dites que: qu'il a agi de façon tout ^à fait = bonne enfin sans défauts↓ ah↑? ou non↓?

s'il vous plaît mesd[e]moiselles = j'attends↑ = Svetlane↑ <…>;

270E: *il était faible on dit*

vous ^êtes d'accord↑?

271Az: *non <très bas>*

272E: *avec Anne↑? / non je crois que non↓ ici ah↑? <…>.*

Dans le dernier cas ci-dessus, l'enseignant joue sur une opposition des embrayeurs *on* (= Anne) et *vous* (= groupe et enseignant lui-même, compte tenu de son intonation traduisant un étonnement et sa négation explicite qui suit) qui sous-entend pour les étudiants la position à prendre. On dirait une question rhétorique. Il aime bien ce procédé:

94E : *c'est vrai↑? oui c'est ça c'est vrai mhm = mhm <…>.*

Maintenant, voyons comment l'enseignant réalise des *évaluations ponctuelles* au cours de la réponse. Elles servent à encourager ceux qui parlent et permettent d'étayer la variante définitive de la réponse:

136A4: *=== les ^élèves↑*	***137E:*** *<INT> mhm* manifestaient *praïav**lia**li**
138A4: *manifestaient euh: l'intérêt*	manifestaient *↑quels sentiments↓? </INT>*
139E: *<INT> l'intérêt </INT>*	
140A4: *à son = nouveau professeur*	***141E:*** *<INT> oui l'intérêt à son à: à leur nouveau*
142A4: *à leur nouveau professeur*	***143E:*** *<INT> à leur nouveau professeur encore↑ ? </INT>*
144A4: *<elle toussote deux fois>*	***145E:*** *<INT>* *oudiv**lé**nié na**ver**na **bi**la chta néa**gi**dannié **no**vié **mé**tadi tak↑?** *</INT>*
146A4: *l'inquiétude*	***147E:*** *<INT> oh c[e n']est pas l'inquiétude l'inquiétude c'est quoi↑ ? = </INT>*

[409]« … A propos, dites-moi, y avait-il des erreurs... qu'on pourrait reprocher à ce professeur débutant ? »

l'inquiétude ***148A4:*** ****trévoga**** ***150A4:*** *l'étonn[e]ment* ***152A4:*** *l'étonn[e]ment <tout bas>* ***154A4:*** *ils ^ont regardé attentiv[e]ment* ***156A4:*** *le professeur* ***158A4:*** *ils: = <elle toussote> ils voulaient comprendre* ***160A4:*** *ils :* ***162A4:*** *voudraient* ***164A4:*** *ils voudraient comprendre euh: === euh: le caractère de* ***166A4:*** *leur professeur*	***149E:*** <INT>*tré**vo**ga bespa**koï**stva *ska**ré**ïé **raz**vé tré**vo**ga zdés' **chtchous**tvavalas'↑?*[410] n'est-ce pas↑?* </INT> ***151E:*** <INT> l'étonn[e]ment↑</INT> ***153E:*** <INT>la surprise *même n'est-ce pas↑?* la surprise l'étonn[e]ment *mhm puisqu'ils ^ont été vraiment* surpris *ah↑? par la* conduite *du jeune professeur mhm* </INT> ***155E:*** <INT> *ah oui* </INT> ***157E:*** <INT> *oui bien sûr* </INT> ***159E:*** <INT> *mhm* </INT> ***161E:*** <INT> *mhm* </INT> ***163E:*** <INT> *oui* </INT> ***165E:*** <INT> *oui* </INT> ***167E:*** <INT> *oui le caractère de leur nouveau professeur c'est ça oui mhm d'accord↑ mhm alors ça c'est c'était = euh quand même euh:* l'efficace *peut-être n'est-ce pas↑? la: conduite ou bien le comportement du professeur pendant sa première = l[**e**]çon↓ c'est ça↑ ? d'accord* </INT>

Une fois l'étudiante prononce le début de sa phrase, *l'enseignant s'empresse de l'encourager en l'évaluant positivement* et même en lui proposant la suite de l'énoncé (**136A4-137E**). En général, la variante de l'enseignant est bien acceptée et légèrement développée (**138A4**), ce que ce dernier *approuve avec enthousiasme*. La fin de la phrase de la répondante est également *soutenue par reprise*, quoique *avec une délicate correction grammaticale*. La correction est immédiatement prise en compte par l'apprenante et répétée à haute voix par cette dernière et par l'enseignant lui-même. Le professeur souhaite entendre la suite de la réponse, en *faisant savoir qu'il y a encore des choses à dire* (**143E:** <INT> <…> encore↑?). La jeune fille hésite (**144A4**), et l'enseignant propose sa variante en russe. Il donne *une évaluation négative* à la traduction qu'il entend ensuite et demande à l'étudiante de retraduire en russe le terme employé, ce qu'elle fait immédiatement sous *une reprise approbative* de ce premier suivie de sa question en russe adressée à cette même étudiante. Celle-ci trouve *un autre mot français* qui est *soutenu par l'enseignant et délicatement mis en alternance avec un*

[410]Du russe en français: « Ne serait-ce plutôt une surprise à cause de nouvelles méthodes appliquées ?.. /On dirait/ *l'angoisse, l'inquiétude.* Est-ce qu'on ressentait de l'angoisse ?.. »

autre synonyme – plus intense – la surprise. Le professeur insiste là-dessus, en intégrant ce terme choisi dans le contexte (**153E**).

L'enseignant fait bien attention au vocabulaire. C'est pourquoi il recourt fréquemment à la synonymie (focalisation explicite sur le code), en proposant à ses apprenants le français authentique – tel qu'on le parle dans le pays:

> ***200E:*** *<…> mais ↑qu'est-ce qu'il a fait↓ = le prof le professeur↓?*
>
> ***201A:*** *il a frappé il a frappé dans ses mains↑?*
>
> ***202E:*** *oui il a frappé dans ses mains c'est ça / euh: il a applaudi ah↑? il a applaudi de la façon comme ça <…>.*

Mais revenons à notre petit extrait de dialogue ci-dessus. Nous y observons ensuite *une succession d'approbations-encouragements* (**155E-165E**) réalisés par l'enseignant. Entre temps, *il accepte volontiers une petite autocorrection* de l'étudiante sur le mode du verbe employé (qui en fait n'est pas significative) (**162A4**). En **167E**, l'enseignant *approuve tout en reprécisant l'idée énoncée*, pour passer immédiatement *au bilan définitif de la question, en prononçant le mot clé* ***efficace*** caractérisant le comportement du professeur débutant dépeint dans l'extrait; c'est ce qu'il voulait entendre dès le début; nous avons ici 7 approbations successives de la dernière phrase suivie d'une reprécision de l'idée et de sa confirmation définitive.

Nous pouvons déduire, à partir de nos analyses préalables, que le professeur essaie d'utiliser divers moyens étant à sa disposition pour inciter ses étudiants à donner leurs avis sur la question et la réponse. *Sa stratégie se base généralement sur des encouragements et* ***des évaluations positives***. Mais une fois son rôle est d'*enseigner l'oral*, il se sent dans l'obligation de ne pas accepter d'emblée tout ce qui est dit au cours de l'activité qu'il dirige, de recourir parfois à des négations et rectifications plus ou moins directes. Exemples:

> ***147E:*** *<INT> oh c[e n']est pas l'inquiétude l'inquiétude c'est quoi↑ ? = </INT> <…>;*
>
> ***218E:*** *euh non dé- qu'est-ce que c'est défauts ? <…>;*
>
> ***272E:*** *<…> non je crois que non↓ ici ah↑? <…>.*

Chaque fois, en montrant son désaccord, l'enseignant implique ses étudiants à trouver *ensemble* une bonne réponse, en procédant par de petites sous-questions, par de simples commentaires en français ou en russe (voir de petits exemples ci-dessus et l'exemple déjà analysé: **136A4-167E**).

Il lui arrive de réagir avec un petit retard, en fonction des particularités du déroulement du polylogue ou de sa personnalité à lui, mais il ne manque jamais des corrections qu'il a à faire :

33A4: *euh: puis = il a pensé quelques minutes↑*

34E: *mhm*

35A4: *= e:t puis il a =*

36E : *<INT> ah c[e n]'est pas tout à fait penser mais peut-être comment ? *razmich**lial ne**skal'ka mi**nout***</INT>*

37A4: *ah! réfléchi*

38E : *<INT> réfléchi↓= ssait réfléchissait↓ n'est-ce pas↑?*
mhm = bon plus loin↑ </INT> <…>;

323A4: **a ou nas ié**io sko**ra ou**vo**lili**[411]

324E: *bon*

325G: *< r i r e s >*

326E: *bon et enfin elle était lic-*

327A4: *elle était euh: elle était souvent malade*

328E: *renvoyée ah↑? final[e]ment*
alors↑ = elle é- enfin elle tombait souvent malade↑ <…>.

Dans ce dernier exemple, l'enseignant mène de front - et avec succès - deux corrections (**326E**, **328E**)!

S'il le faut, il n'hésite pas d'appeler le texte du manuel comme un référent incontestable, un appui solide pour construire sa parole pédagogique:

200E: *<…> il a ouvert↑ comment↓ ? na-tu-rel[le]-ment n'est-ce pas↑? naturel[le]ment*
<..> et peut-être il faudrait quarante ans de carrière pour savoir ouvrir une porte <…>.

Il souhaite transmettre ce réflexe à ses étudiants:

274E: **ka**kié** vi **mo**gété na**zvat'** zdés' pa**dob**nié = **sto**rani ? zdés' ad**na****[412]
alors lisez lisez si vous: = voulez lisez
275A2: *jusqu'à ce jour je n'avais jamais osé regarder personne en face↓ **c'est ^impoli**↓ me disait autrefois mon père↓*
276E: *<INT> mhm </INT>*
277A2: *on a l'air de nar = guer↓*
278E: de narguer */ alo:rs↑ <…> = il il est = il est poli <…>*
282E: *<…> encore↑?*
283G: *==*
284E: *j'étais à l'âge↑où on sait **le moins parler** à des ^enfants↓*
285A2: *== hum: à cause d'une p[e]tite taille encorseté dans sa p[e]tite taille le mollet impitoyable le*

[411] « On l'a bientôt renvoyée. »
[412] « Quelles en sont les preuves que vous pouvez y apporter ? Il y en a une ici. »

talon sec il se sentait un Bonaparte à Toulon[413]

286E: *mhm = do:nc c-↑ voilà c'est↑ vous ^avez récité la coupure↑ oui juste j'étais à l'âge où on sait* ***le moins*** *parler à des ^enfants = il se croit ↑== il se croit↑ comment il se croit↑? mhm <…>.*

On ne trouve nulle part de commentaires grammaticaux qui auraient nui à la progression du dialogue. *Vingt-cinq fois* l'enseignant recourt à des corrections explicites et immédiates des erreurs trop évidentes. Par exemple:

110A8: *il a dicté un message à l'adresse de leurs parents pour les parents étaient au cours de des*

111E : *<INT>* ***pour que*** *pour que les parents ou pour que les parents* ***soient*** *soient au courant↑ </INT> <…> ;*

355A4: *peut-être euh: elle était nerveux parce que euh:*

356E: *<INT> nerveuse parce que </INT>*

357A4: *nerveuse parce que == <rire> <…>.*

Là où c'est possible, l'enseignant incite ses apprenants à s'autocorriger eux-mêmes:

297A4: *== elle était = très = furieux↑*

298E: *oui / furieux↑? oui bon*

299A4: *euh:*

300E: *<INT> ↑il était↓ ou ↑elle était↓? </INT>*

301A4: *elle*

302E : *<INT> elle était furieu****se*** *alors </INT>*

303A4: *furieuse*

304E : *<INT> voilà <il sourit> </INT>.*

Il faut dire que *la faculté d'autocorrection commence à se mettre au point chez les étudiants du groupe*. Ils « sentent » déjà leurs propres erreurs et celles de leurs camarades et les corrigent spontanément, sans attendre l'intervention du professeur:

4A1: *<…> euh le matin personne euh ne n'était là↑ pour s- le presser personne ne lui disait allons↑ dépêche-toi↑ tu vas en retard↓ =* ***tu vas être*** *en retard*

5 E : *mhm = <…> ;*

111E : *<INT> pour que pour que les parents ou pour que les parents soient soient au courant↑ </INT>*

112A8: *au courant des notes et de la conduite de leur enfant*

113E : *mhm*

114A8: des ^enfants

115E : *mhm peut-être↓ comme ça↑ mhm <…>.*

[413]L'apprenante tire une phrase directement de l'extrait analysé.

Les apprenants prennent donc *des initiatives*, ce qui est *le premier pas vers des échanges pluridirectionnels*, en s'écartant ainsi de l'échange strictement bilatéral (P –> E, E –> P). Mais *il s'agit d'une activité métacommunicative et non pas d'une véritable conversation*.

Toutefois, assez souvent, c'est quand même le professeur qui les aide à devenir plus vigilants:

> ***381A4:*** *elle a = vingt-huit ans↑*
> ***382E:*** *oui elle avait vingt-huit ans*
> ***383A4:*** *elle est elle* ***était*** *= très belle*
> ***384E:*** *oui très belle <…>.*

Si les apprenants ne se corrigent pas sur-le-champ, le professeur essaie, à l'aide de divers procédés (reprise partielle, mise en garde, paraphrase, etc.), d'abord, d'attirer leur attention sur l'erreur afin de les inciter, ainsi, à se corriger eux-mêmes. Ce n'est que lorsque les apprenants ne trouvent pas de bonne structure qu'il indique la correction.

L'enseignant se soucie non seulement d'inculquer à ses apprenants une somme de savoir-faire « techniques », mais aussi de leur apprendre des éléments culturels de base qui confèrent à la parole son authenticité:

> ***88E:*** *oui = mhm === merci merci* ***il faut remercier↓ n'est-ce pas↑? oui i[l] faut remercier*** *<…>;*
> ***171A2:*** *qui veut répondre↑ ?*
> ***172E:*** *<INT> oh qui veut qui* ***voudrait*** *répondre à cette question-là↑ ? == mhm </INT>.*

Il surveille même que les prénoms des étudiants soient prononcés à la française:

> ***118A2:*** *quelle était la réaction des ^élèves ?* ***O****lia*[414]
> ***119E:*** *eh bien O****lga;***
> ***208E:*** *<…> voulez-vous demander↑ Anne↑ = à d'autres personnes↑ ? mhm == eh bien*
> ***209A2:*** *Macha*[415] *<…>*
> ***212E:*** *<INT> bon* ***Marie*** *est #un peu malade↓ ah↑? <…> elle m'a dit tout ^à l'heure↓ mhm =<…>.*

A propos, il veille à sauvegarder cette authenticité en tout:

> ***214E:*** *mhm bon↑ = qui peut dire↑ ? = mhm =* ***mad[e]moiselle*** *↑ == <…>.*

D'autre part, le prénom et le patronyme de l'institutrice russe doit, selon lui, être prononcé à la russe, certainement dans le même but - de ***préserver le naturel*** du polylogue:

---

[414]Le diminutif d'*Olga.*
[415]Le diminutif de *Marie.*

401E: *oui vous vous rappelez son:↑ nom son prénom↑?*

402A4: Iou*lia↑ Ol****é****govna↓*

403E: Iou*lia Al****é****gavna↓*[416] */ bon voilà c'est bien ah ? <…>.*

Tout ceci nous permet de conclure que *notre enseignant met au service des ses apprenants tous ses savoirs et savoir-faire linguistiques, méthodologiques et pédagogiques, afin de les faire progresser conformément à leur niveau et à leurs caractéristiques individuelles. Mais il reste encore la tradition d'enseignement faisant accroître la hiérarchie des relations professeur/apprenants.*

Conclusion partielle

Nous avons constaté ci-dessus[417] que du point de vue des nombres de manifestations de l'enseignant, une part presque deux fois plus importante que celle de l'enseignant organisateur, est réservée, dans ce polylogue, à la fonction de *l'enseignant* ***évaluateur***. La plupart des manifestations évaluatives – *36,21%* sur *36,82%* - sont de nature positive, il s'agit des expressions, des *adverbes et des phatiques d'approbation* du type *c'est ça, ça va, bon, bien, bien sûr, d'accord, juste, alors voilà, oui, mhm*, etc., des reprises des phrases ou des bouts de phrases correctes (en français et en russe). Des *évaluations négatives* exprimées par des questions adressées au groupe ou à l'apprenante protagoniste, ou par un *non* classique, sont peu nombreuses. Les *9,17%* du temps d'évaluation sont dédiés à des *corrections pures*, non précédées des tentatives de l'enseignant de faire les étudiants se corriger eux-mêmes ni non accompagnées d'explications grammaticales. Ensuite, *38,98%* du temps sont réservés à des *commentaires métalangagiers, métalinguistiques et métadiscursifs*, lorsque l'enseignant traite des façons de parler propres aux apprenants concrets, des tournures et du lexique à employer – en français et en russe. Parmi ce type de commentaires, ceux *métadiscursifs* sont les moins nombreux – *8,88%* seulement. Mais en même temps, leur présence prouve que le polylogue se déroule dans le cadre d'un apprentissage guidé et par conséquent en garde toutes ses particularités.

Il n'est pas surprenant que, compte tenu du niveau des apprenants, ***la fonction évaluative de l'enseignant ait apparu en première place*** du point de vue *des fréquences de ses manifestations*: les étudiants de deuxième année ont besoin d'être régulièrement rassurés, corrigés, épaulés lors de leurs échanges dialogiques menés souvent « à tâtons ». Ces

[416]L'enseignant prononce le prénom et le patronyme à la russe, c'est-à-dire la voyelle *o* devient [a] dans une position atone. Et l'apprenante essaie d'articuler « à la française » et prononce tous les sons sans les modifier.

[417]Voir la deuxième colonne du tableau à la page 277.

manifestations de l'enseignant restent en général bien ponctuelles (quelques secondes); quoiqu'il y en ait une (**529E**) dont la durée est de *20 secondes!*

Analysons maintenant les manifestations de l'enseignant évaluateur du point de vue de la classification de *C. Carlo*:

Types de manifestations de l'enseignant évaluateur	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	81 = 39,5 %	1''-20''	2'28'' = 28 %
visant la facilitation du traitement de l'*input*	21 = 10 %	1''-14''	1'31'' = 17 %
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	24 = 12 %	1''-12''	0'49''= 9 %
explicitement focalisées sur le code	79 = 38,5 %	1''-18''	4'01'' = 46 %
	205 = 100 %		**8'49'' = 100 %**

D'après le tableau ci-dessus, qui a englobé presque la totalité des manifestations de l'enseignant évaluateur à travers le polylogue étudié, l'enseignant s'y distingue surtout par le nombre de celles-ci visant le déroulement de la thématique planifiée, mais aussi par celles qui sont explicitement focalisées sur le code, ce qui explique le caractère didactique de l'activité et le rôle clé du professeur dans son évolution. Mais si l'enseignant organisateur a le plus fréquemment intervenu pour gérer le lien communicatif indispensable pour que le polylogue progresse,[418] le nombre de manifestations de ce type lors du remplissage de sa fonction évaluative s'avère modeste. Les moins nombreuses sont ses manifestations évaluatives visant la facilitation du traitement de l'*input*, ce rôle n'y étant pas cruciale. Quoique, à la différence des manifestations homologues du type organisateur, leur durée puisse être plus brève – de 1'' à 14'': l'enseignant confirme juste l'intervention de l'apprenant(e), la reprécise, incite l'étudiant(e) à se corriger, etc. Il s'agit donc des interventions ponctuelles de ce premier, leur but étant généralement d'*habituer ses apprenants à l'autocorrection*, tout en les épaulant.

Du point de vue de la durée totale des manifestations des quatre types présentées dans le tableau ci-dessus, celles explicitement focalisées sur le code sont presque deux fois plus importantes que les manifestations de l'enseignant visant le déroulement de la thématique planifiée. Cette conclusion prouve le fait que le professeur en question veille soigneusement à ce que la parole de ses apprenants soit correcte; il « rhabille » leurs idées à l'authentique. Et le

[418]Cf. le tableau à la page 307.

moins de temps est consacré, cette fois-ci, à la gestion du lien communicatif qui n'est pas la prérogative lors de l'évaluation.[419]

Or l'abondance des métacommentaires de nature évaluative confirme le caractère didactique de l'activité et une place importante que prend l'agir de l'enseignant là-dedans à ce niveau d'apprentissage. Nous sommes effectivement en présence *d'une nette dissymétrie des rapports professeur/étudiants*. De temps en temps, l'enseignant évaluateur tente de diminuer un peu cette distance le séparant de ses apprenants et recourt aux manifestations visant la gestion du lien communicatif, sans s'y centrer pourtant.

Nous avons décelé que ***la méthode du professeur analysé se base sur l'évaluation formatrice***.

2. 5. Enseignant-informateur

D'après les résultats du tableau récapitulatif des fonctions de l'enseignant au sein du polylogue analysé,[420] nous constatons qu'il ne réserve à son rôle d'informateur que 7% du temps général de ses interventions, aussi bien que du point de vue de la fréquence, ces mêmes manifestations occupent la dernière place parmi d'autres fonctions. Nous estimons que ce fait s'explique, en premier lieu, par ce que cette activité avait été annoncée préalablement – donc ne présente aucune surprise pour les apprenants - et que le texte et le questionnaire s'y rapportant ont été plus ou moins soigneusement étudiés à la maison. En cours, l'enseignant n'avait donc qu'à rappeler la tâche à remplir.

Examinons maintenant les moments représentatifs du polylogue en question qui se rattachent à la fonction informative remplie par le professeur.

2. 5. 1. Moments de présentation

La fonction de l'enseignant comme vecteur d'information se réalise à travers une série d'opérations d'information explicites.

Tout au début de l'activité, en annonçant la tâche à remplir, nous l'avons vu ci-dessus, l'enseignant réalise plus ou moins efficacement sa fonction d'informateur.

On distingue généralement trois catégories de métadiscours informatifs selon le type qui en représente la réalisation discursive:

[419]Cf. le tableau à la page 307.
[420]Page 277.

- *le métadiscours informatif* est, selon *L. Dabène*,[421] la réalisation la plus simple, équivalente à toute actualisation autonymique[422] d'un élément quelconque de la langue étrangère. C'est le cas de la réponse du professeur dans l'échange suivant:

  446A3: *<elle toussote> = je croi:s en première leçon↑ euh: il faut = parler de == de de moi*

  447E: *<INT> il faut↑ </INT>*

  448A3: *de lui *a sé**bé** kak ska**sat'** a sé**bé**[423]?**

  449E: *<INT> bon a- alors le professeur doit↑ parler↑ de lui-même↓ </INT>*

  450A3: *ah de lui-même*

  451E: *<INT> voilà <...>.*

Dans cet exemple, l'enseignant est directement interpellé pour fournir le mot manquant. Il y a une focalisation explicite sur le code dans le but de faire progresser le polylogue.

Cette focalisation peut parfois prendre des formes moins explicites, se camouflant sous un simple échange de points de vue opposés. Et pourtant c'est une focalisation explicite sur le code, puisqu'il s'agit de choisir absolument une des deux opinions sur le sujet, comme dans l'extrait du polylogue analysé, où le locuteur-apprenant a recours à sa langue maternelle pour insister sur son idée: **516A-528A**.[424] On peut même dire que *les apprenants s'y sont présentés comme un correcteur collectif*, ayant modifié la conclusion de l'enseignant à base de leurs perceptions à eux de l'extrait analysé.

L'enseignant **informe** constamment ses apprenants sur les termes inconnus; parfois, il se charge même de finir leurs phrases; et ceci toujours dans le but de préserver le déroulement du polylogue:

428A9: *oui j'approuve*

429E: *<INT> oui </INT>*

430A9: *ses: = ses: == ses: =*

431E: *<INT> ses ^actions </INT>*

432A9: *ses ^actions*

433E: *<INT> ses ^actions ces ^actes du: jeune professeur voilà mhm </INT> <...>.*

- *le métadiscours explicatif* (« glose métalinguistique »[425]) est utilisé par l'enseignant pour élucider le sens d'un segment. Ceci peut se manifester d'une manière diversifiée,

[421]DABENE L., « Communication et métacommunication… », op. cité, p.133.

[422]*Autonyme* est un mot qui « se désigne lui-même comme signe dans le discours, en parlant d'un mot ou d'un énoncé ». D'après *Le Nouveau Petit Robert*, op. cité, p.186.

[423]« Comment dit-on *« parler de soi-même» ?»*

[424]Revoir les extraits du corpus à la page 283.

[425]Cf. BESSE H., « Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère », dans: *Langue française*, 1980, n°47, septembre.

notamment par: énoncé de type définitoire, énumération de termes synonymiques ou antonymiques (y compris dans une langue maternelle des étudiants), construction d'un métarécit parallèle, rappel de faits langagiers antérieurs qui constituent une sorte d'intertexte du groupe, etc.[426] *C. Carlo* parle dans ces cas *des manifestations visant la facilitation du traitement de l'input*. Reprenons un exemple analysé plus haut:

147E: *<INT> oh c[e n']est pas l'inquiétude l'inquiétude c'est quoi↑ ? = </INT>*

148A4: **tré**vo**ga**

149E: *<INT>*tré**vo**ga bespa**koï**stva ska**ré**ïé / **raz**vé tré**vo**ga zdés' **chtchous**tvavalas'↑?**[427] n'est-ce pas↑? </INT>*

150A4: *l'étonn[e]ment*

151E: *<INT> l'étonn[e]ment↑</INT>*

152A4: *l'étonn[e]ment <tout bas>*

153E: *<INT>la surprise même n'est-ce pas↑? la surprise l'étonn[e]ment mhm puisqu'ils ^ont été vraiment surpris ah↑? par la conduite du jeune professeur mhm </INT> <…>.*

L'enseignant essaie d'éviter des explications trop compliquées et floues, veille à tout moment à être compris par *chaque* apprenant. Pour en être sûr, comme nous l'avons déjà constaté ci-dessus, « notre » enseignant a régulièrement un recours aux feed-back du type *ah ? n'est-ce pas ?* et aux passages explicatifs en russe;

- *le métadiscours correcteur* surveille le fonctionnement de la langue-objet en tant que système. Après un rejet officiel de la grammaire dite explicite, depuis plusieurs années, ce type de discours a toutefois gardé sa place dans le processus d'enseignement des langues étrangères. L'enseignant que nous observons ne se lance jamais dans des commentaires grammaticaux, mais il se permet des corrections explicites, tout en attirant l'attention de ses apprenants – par l'intermédiaire de son intonation - sur le phénomène corrigé. La grammaire est ainsi présentée sous forme de vocabulaire:

110A8: *il a dicté un message à l'adresse de leurs parents pour les parents étaient au cours de des*

111E: *<INT> **pour que** pour que les parents ou pour que les parents **soient** soient au courant↑ </INT>*

112A8: *au courant des notes et de la conduite de leur enfant*

113E: *mhm <…>.*

[426]Cf. ZIJP-GUILLOT M., *Conditions d'apparition et stratégies du métadiscours explicatif*, Mémoire de DEA, C.D.I.L., Grenoble III, 1984.

[427]Du russe en français: « *L'angoisse, l'inquiétude.* Est-ce qu'on ressentait de l'angoisse ?.. »

Encore un exemple, mais où l'enseignant entraîne l'étudiante à participer à l'autocorrection, en accompagnant ses interventions par une attitude encourageante et bienveillante; on dirait une union d'une focalisation explicite sur le code et de la gestion du lien communicatif, ce qui s'avère absolument indispensable dans le cas d'une importante hiérarchie de relations enseignant/apprenants:

297A4: *== elle était = très = furieux↑*

298E: *oui furieux↑? oui bon*

299A4: *euh:*

300E: *<INT> ↑il était↓ ou ↑elle était↓? </INT>*

301A4: *elle*

302E: *<INT> elle était furieu**se** alors </INT>*

303A4: *furieuse*

304E: *<INT> voilà <il sourit> </INT> <…>.*

La fonction d'information peut aussi se réaliser d'une manière indirecte, par l'intermédiaire de *la paraphrase*. Nous avons examiné ci-dessus un exemple de notre corpus (**11E-13E**)[428] illustrant le cas d'adaptation de la parole de l'enseignant au niveau de ses apprenants. Suivant les termes de *C. Carlo*, dans cet exemple, l'enseignant s'est charge de faciliter le traitement de l'*input* ou de sa propre consigne.

Il a aussi l'habitude de seconder ses paraphrases en français par celles en russe, pour éclaircir davantage le sens de certains passages du polylogue. Voyons comment il recourt à une reformulation détaillée de la question initiale dans le but d'obtenir enfin une réponse souhaitée:

218E: *euh non qu'est-ce que c'est défauts ?*

219A2: *défauts ? <tout bas>*

220E: *nédas**tat**ki peut-être des fautes *vot euh: v é**vo** pavé**dé**nïi vi kak **mo**get bit' fsio ta**ki** né tak dav**no** prich**li** is **chko**li vot vi za**mé**tili ka**kié**-ta **mo**get bit' euh: nédas**tat**ki fsio gé ?* quelques défauts *ka**to**rié i**zia**ni ka**to**rié **mo**jna is**pra**vit' i ka**to**riï fpal**né** iés**test**vénni ras **é**ta bil **per**viï ou**rok**↓ ?*[429] ah↑? puisque c'était sa première leçon <…>.*

Lorsque l'implication de l'apprenant aboutit à un transfert de rôles, il peut, un moment, remplir les fonctions de l'enseignant en faisant recours à la paraphrase

[428]L'exemple à la page 287.

[429]« Vous qui venez de terminer l'école secondaire, avez-vous peut-être remarqué quelques défauts dans son comportement qu'on peut réparer et qui sont tout à fait naturels, parce que c'était sa première leçon ? »

explicative, pour faire comprendre quelque chose, comme dans l'extrait suivant: **337A4-350E**.[430]

Malgré ce que le nombre de manifestations de l'enseignant comme informateur ne représente que 7,42% sur la totalité de ses manifestations couvrant la période du temps égale seulement à 1'52'', leur rôle reste important, puisqu'*elles permettent de préserver la compréhension mutuelle de l'enseignant et des apprenants, ainsi que des apprenants entre eux*. Il s'agit en fait des interventions régulatrices et compensatrices d'un bon déroulement du polylogue, puisque la compréhension mutuelle assure un avancement fructueux de ce dernier dans les fins de l'apprentissage.

2. 5. 2. Moments de correction

Nous avons constaté que dans la plupart des cas, l'enseignant incite ses apprenants à se corriger eux-mêmes. Compte tenu du niveau d'apprentissage, le professeur a souvent, dans ces circonstances, recours au russe, sinon il peut procéder par des variations intonatives dans les mêmes buts (prise en renfort des procédés prosodiques). Tandis que dans les cas où il s'agit d'un phénomène grammatical peu étudié ou d'un terme inconnu, l'enseignant propose tout de suite une variante correcte – il en **informe** ses apprenants: **110A8-113E**.[431]

Conclusion partielle

Nous avons vu que l'enseignant informateur soumet ses interventions uniquement aux besoins de l'expression de ses apprenants, dans le cadre des questions discutées.

Voyons un tableau récapitulatif des manifestations informatives du professeur analysé, selon la classification de *C. Carlo*:

Types de manifestations de l'enseignant informateur	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	1 = 4,5 %	12''	12'' = 11 %
visant la facilitation du traitement de l'*input*	4 = 18,2 %	2''-14''	25'' = 24 %
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	2 = 9,1 %	4''-5''	9''= 8 %
explicitement focalisées	15 = 68,2 %	1''-35''	1' = 57 %

[430]Voir l'exemple à la page 303.
[431]Revoir l'exemple à la page 328.

sur le code			
	22 = 100 %		**1’46’’ = 100 %**

Pareillement à l’enseignant évaluateur, l’enseignant informateur consacre la plupart de ses efforts – du point de vue du nombre de ses manifestations et du temps général réservé – aux manifestations explicitement focalisées sur le code, expliquant ou traduisant des termes dont les apprenants ont besoin. C’est à ce type de manifestations qu’appartient également celle qui est la plus étendue (voir la troisième colonne du tableau ci-dessus). Quoique le nombre de manifestations visant la gestion du lien communicatif soit plus important que celui de manifestations centrées sur le déroulement de la thématique planifiée, leurs étendues sommaires respectives se corrèlent inversement, l’unique intervention traitant la thématique s’avère plus longue que celles qui concernent le lien communicatif. Comme d’habitude, les manifestations visant la facilitation du traitement de l’input sont assez longues: étant en nombre de quatre, elles s’étendent sur 25’’.

Le nombre et la durée des manifestations informatives sont finalement les plus modestes en comparaison avec celles où l’enseignant réalise ses fonctions d’organisateur et d’évaluateur. Elles n’ont pour rôle que d’annoncer l’activité et d’empêcher cette dernière de s’arrêter prématurément. Nous concluons que *l’enseignant a toujours fait de son mieux pour accomplir la tâche planifiée d’une manière efficace du point de vue des acquis des apprenants*.

2. 6. Les métadiscours de l’enseignant

Tout au long du polylogue, l’enseignant-organisateur a fait ***48*** fois recours à *des commentaires métadiscursifs et métatextuels*, ce qui est équivalent à 9’42’’. *Peu nombreux sont ici des commentaires métalangagiers* – seulement *4* manifestations englobant *8’’* au total. L’enseignant réserve ainsi ***68,5%*** *de son temps d’organisation aux commentaires méta (52 manifestations). Des commentaires métalinguistiques n’ont point été aperçus* dans le cadre de la fonction organisatrice de l’enseignant. Nous pouvons ainsi conclure que l’enseignant se concentre principalement sur l’organisation d’un déroulement efficace du polylogue ayant l’extrait analysé pour centre d’intérêts.

Voici deux passages métadiscursifs concernant des particularités organisationnelles du déroulement de l’activité en cours:

> ***12A2:*** *XXXXX*
>
> ***13E:*** *oui↑ ça va↓ mais vous n'avez pas compris ma question ah↑? n'est-ce pas↑? / ça veut dire↓ c'est vous = vous allez poser la question deux ou trois questions n'est-ce pas↑? euh: et vous allez choisir la*

personne à qui vous vous adressez↓ n'est-ce pas↑?

alors s'il vous plaît <…>;

66E: *<…> mhm Anne↑ = posez la question↑ = ↑à qui↓?*

67A2: *de quelle façon↑ le jeune*

68E: *oui↓ c'est ça donc*

69A2: *ah comme d'habitude XXXXXXXX <avec un débit accéléré>*

70E: *alors voilà↑*

L'enseignant tient à rectifier le comportement discursif de l'apprenante dominante.

Mettons maintenant en relief *des commentaires métalangagiers, métalinguistiques et métadiscursifs de l'enseignant* représentant *39,25%* (3'41'') du temps général employé pour des manifestations évaluatives, y compris 62,9% (2'19'') des manifestations métalangagières, 22,62% (50'') des manifestations métadiscursives et 14,48% (32'') des manifestations métalinguistiques. Il est à remarquer que les manifestations métalinguistiques sont plus nombreuses que celles métadiscursives gagnant au niveau de la longueur. Nous avons ainsi 22 manifestations métalangagières, 9 manifestations métalinguistiques et 5 manifestations métadiscursives et métatextuelles. Le rôle de *l'enseignant comme informateur* est ici minimal, soumis uniquement aux besoins de la progression du polylogue, dont le but ultime est de *faire parler ses apprenants le maximum du temps, de développer leurs savoir-faire de l'oral*.

Passons en revue quelques exemples de notre polylogue, à ce sujet.

En lisant *la neuvième question* du questionnaire du manuel,[432] l'étudiante protagoniste éprouve soudainement besoin d'être rassurée par l'enseignant qu'elle a bien compris le sens de la question. Elle entreprend avec lui un bref dialogue de questions-réponses où elle parle russe et l'enseignant réagit en français:

95A2: *qu'a-t-il fait↑ pour ret[e]nir le plus vite possible les noms des ^élèves ?*

to gé **samoïé chto vot v po**slédn**iï ras↓ da ?**

96E: *<INT> mhm </INT>*

97A2: *= *a **mo**get bit' **sra**sou vniz péréï**ti** ?**

98E: *eh bien*

99A2 : **dé**via**tïi**[433] *<…>.*

[432]Voir l'*Annexe 4*.

[433]« La même chose que la dernière fois, c'est ça ? » et « Peut-être passe-t-on tout de suite en bas /du questionnaire/ ? /D'accord, / la neuvième /question/. »

La langue maternelle est ici une sorte de « béquille » dans la construction de la réponse. L'apprenante protagoniste considère les déviations métalangagières comme quelque chose d'en dehors du dialogue sur le texte, la manière de régler des problèmes « techniques » indispensables, de retrouver l'appuie de son professeur dans sa façon d'agir.

Nous nous trouvons ci-dessous en présence d'un métadiscours informatif de l'enseignant: il a anticipé une réponse correcte:

> ***101A2 :*** *==*
>
> ***102E :*** *mhm*
>
> ***103A2 : ****< *l'étudiant prononce une phrase inintelligible en russe* > *
>
> ***104E :*** *oui c'est ça qu'a-t-il fait↑ pour retenir le plus vite possible les noms des ^élèves ? / euh : enfin c'e :st euh : ça veut dire euh : il a demandé à : à faire un : schéma↑ c'est ça↑ un schéma comme ça un schéma mhm* <…>.

En servant fidèlement de modèle langagier à ses étudiants, l'enseignant leur inculque des façons appropriées de réagir dans des circonstances données. On dirait certaines *méta-instructions*:

> ***88E****: oui = mhm === merci merci* ***il faut remercier↓ n'est-ce pas↑? oui i[l] faut remercier*** <…>.

L'enseignant est prêt à fournir un terme manquant, après avoir néanmoins essayé de le trouver ensemble avec ses étudiants:

> ***387A4:*** *elle a- elle adressait = à nous euh: avec euh: =*
>
> ***388E:*** <INT> *elle s'adressait à nous* </INT>
>
> ***389A4:*** *avec =*
>
> ***390E:*** <INT> *avec* </INT>
>
> ***391A4:****s ouva**gé**niïém** <*tout bas*>
>
> ***392E:*** <INT> *comment ?* </INT>
>
> ***393A4:*** **s ouva**gé**niïém** <*tout bas*>
>
> ***394E:*** <INT> **a kak pa- kak **bou**det ouva**gé**niïé ?** [434] *avec↑* </INT>
>
> ***395A4:*** *estime*
>
> ***396Ax:*** <INT> *estime* </INT>
>
> ***397E:*** <INT> *estime* </INT>
>
> ***398A4:*** *estime*
>
> ***399E:*** *ah oui avec estime* <*avec enthousiasme*> *c'est ça ah ? mhm* <*plus bas*> <…>.

Encore un exemple du commentaire métalinguistique:

[434]Du russe en français: « …avec estime » et « Et comment dit-on en français *estime* ? »

196E: *<…> ah↑ tout d'abord↑ c'était #un **défi**↓ ah↑ selon le professeur ah↑ ? un **défi**↑ ? qu'est-ce que c'est défi↓?*

197A: **vi**sof****

198E: **vi**sof** * euh: ILS euh: le tâtaient hum↑ ? le professeur *a**ni** é**vo** is**pi**tivali da↑ ? ka**ko**ï gé on **bou**det na **protch**nast' kak gava**rit**sa euh: ka**ko**é **bou**det é**vo per**vié cha**gui** é**vo per**vié **dé**ïstviïa*[435] <…>.*

Et maintenant, un petit passage métalangagier se basant sur le contenu de l'extrait en question:

221A2: *euh: il tremblait si fort: de sa voix*

222E: *oui sa voix tremblait*

223A2: *tremblait*

224E: *oui sa toix sa voix tremblait: oui ça c'est d'émotion mais ça ça arrive ça arrive <…>.*

L'enseignant fait recours, d'abord, à des synonymes et ensuite – au cas du besoin - à la langue maternelle de ses apprenants lorsqu'il souhaite qu'ils saisissent au maximum des particularités d'emploi d'un phénomène linguistique (commentaires métalinguistiques):

248A7: *<…> le jeune professeur se rangeait XXX*

249E : *<INT> voulait se ranger ah↑? voulait se com- ↑comment↓? ↑qu'est-ce que c'est se ranger↓?**ranger**↓ **mettre au rangs**↓ les ^élèves↓ ah↑ ? c'est pas se ranger↓ ah↑? j[e] crois ah↑? <il sourit> se ranger *v **dan**nam **slou**tchaïé palou**tcha**ïétsa sama**mou** pa**stro**ïtsa **vmes**té s **ni**mi da↑?*[436] alors = voilà = c'est ça / merci <..>.*

*Les exemples cités ci-dessus confirment la bonne volonté de l'enseignant d'agir en fonction des particularités des apprenants concrets et des circonstances se créant spontanément, afin de faire progresser le polylogue d'une façon profitable pour chacun de ces mêmes apprenants, dans le but de développer leurs savoirs linguistiques et savoir-faire langagiers. Par ailleurs, il est vrai que la langue maternelle est trop souvent présente dans les échanges. A notre avis, l'enseignant devrait privilégier plutôt des paraphrases et des synonymes en français, puisqu'il s'agit finalement d'enseigner/apprendre **l'oral en français**, en préservant **le naturel didactique**.*

[435]«Ils le testaient. Serait-il solide, comme on dit ?... Quels seront ses premiers pas, ses premières actions ?»

[436]«Cela signifie: *se mettre en rang avec eux,* n'est-ce pas ? »

2. 7. Plusieurs fonctions de l'enseignant réunies

L'enseignant est fréquemment censé remplir plusieurs fonctions à la fois, selon la situation qui se crée.

Dans l'exemple ci-dessous (**38E**), l'enseignant a réuni au sein du même tour de parole toutes les trois fonctions:[437]

> ***36E :*** *<INT> ah c[e n]'est pas tout à fait penser mais peut-être comment ? *razmich**lial ne**skal'ka mi**nout***</INT>*
>
> ***37A4:*** *ah! réfléchi*
>
> ***38E :*** *<INT> réfléchi↓= ssait réfléchissait↓ n'est-ce pas↑? mhm = <…> </INT> <…>.*

Son phatique *mhm* sert d'évaluateur. Il donne une forme correcte du verbe *réfléchir* en remplissant ainsi sa fonction d'informateur. Enfin, il commande *bon plus loin !* en tant qu'organisateur d'échanges.

Il se peut que les fonctions s'entrecroisent mutuellement au sein d'un même tour de parole: **125E**.[438]

Le phatique *mhm* remplit dans le polylogue en question tantôt la fonction évaluative, tantôt celle organisatrice (stimulante). Sa fonction évaluative apparaît, par exemple, dans le tour **125E** cité ci-dessus. Voyons un autre petit exemple où le même phatique réalise la fonction organisatrice (stimulante):

> ***241E:*** *<…> s'il vous plaît mesd[e]moiselles = j'attends↑ = Svetlane↑*
>
> ***242A7:*** *=*
>
> ***243E : mhm***
>
> ***244A7:*** *euh: peut-être↑?*
>
> ***245E :*** *<INT> peut-être↓ </INT><…>.*

On constate dès le début un accord implicite entre les apprenants et leur professeur, sur tous les points de la direction du polylogue. Confronté au silence, comme d'habitude, le professeur peut recourir à un commentaire métadiscoursif résumant la question du manuel d'une manière simplifiée et brève, en reprenant ensuite une expression cruciale; par exemple, *le portrait moral*:

> ***265A2:*** *= euh: brossez le portrait moral du jeune professeur en partant des phrases suivantes↓* ***je n'avais jamais osé regarder personne en face↑ j'étais à l'âge où on sait le moins parler à des***

[437]Cf. la page 289.
[438]La page 278.

^enfants↓

266E: *mhm s'il vous plaît mad[e]moiselle↑ = mhm↑*

267Ay: *==*

268E: *ça veut dire qu'on devait le caractériser↓ hum↑? vous brossez son portrait moral* <…>.

Du point de vue des embrayeurs (ou indices personnels), il est intéressant d'examiner le passage métadiscoursif ci-dessus (**268E**). Le *on* souligne que c'est une consigne à suivre pour tout le monde. Et le *vous* de la phrase suivante réunit des fonctions de l'enseignant comme informateur (il éclaircit la tâche) et comme organisateur (il incite à se prononcer). Il est logique qu'ici sa fonction organisatrice soit dominante, puisqu'elle fait avancer le polylogue.

Dans l'exemple suivant, nous voyons le même astuce: par l'intermédiaire de l'embrayeur ***on*** (*on dit*), l'enseignant donne un statut de généralisation à l'énoncé de l'étudiante protagoniste et propose de le soutenir ou de le contester. La façon dont la question est posée prévoit plutôt la réponse négative (*vous êtes d'accord ?*): l'enseignant met ainsi en opposition l'apprenante et le groupe (*on* et *vous*). Il expose explicitement (y compris par son intonation) son désaccord avec le point de vue d'Anne, tout en s'adressant au groupe dans l'espoir qu'il le soutienne. Il obtient la réaction voulue avant même d'avoir fini sa question:

269A2: *il était faible*

270E: *il était faible on dit vous ^êtes d'accord↑?*

271Az: *non*

272E: *avec Anne↑? non je crois que non↓ ici ah↑? euh: faible et ↑pourquoi euh: vous voyez: euh: cette euh: cette manifestation de faiblesse↓?* = <…>.

Ensuite, nous retrouvons une fois de plus l'enseignant cumulant les deux fonctions à la fois – celle d'informateur (il reformule sa question en russe afin de la faire accessible à tous) et d'organisateur (tous ses moyens servent à faire progresser le polylogue) – la seconde y étant directrice. Il propose à l'apprenante protagoniste de lire à haute voix un passage concret du texte, en mettant ainsi les étudiants sur la « piste » de la réponse (*« c'est impoli »*) et en espérant que quelqu'un dise que le professeur débutant était **poli**. Finalement, c'est lui-même qui énonce ce mot clé et donne son synonyme russe, en facilitant à ses étudiants le traitement de l'*input*:

274E: **ka**kié** vi **mo**gété na**zvat'** zdés' pa**dob**nié =* ***sto**rani ? zdés' ad**na**[439]*

alors lisez lisez si vous: = *voulez lisez*

[439] « Quelles en sont les preuves que vous pouvez y apporter ? Il y en a une ici. »

275A2: *jusqu'à ce jour je n'avais jamais osé regarder personne en face↓* ***c'est ^impoli****↓ me disait autrefois mon père↓*

276E: *<INT> mhm </INT>*

277A2: *on a l'air de nar = guer↓*

278E: de narguer

alo:rs↑ mais c'est sa c'est sa faiblesse faiblesse morale vous dites↑? / j[e] crois que non↓ ah↑? n'est-ce pas↑? / ce n'est pas sa faiblesse morale = il il est = il est poli

279A2: *il est poli*

280E: *il est poli *on* ***vej****lif↓ tak vét'↑ ?**[440]

281A2: *euh: *da**[441]

Confronté aux difficultés de ses apprenants face à la question, l'enseignant prend entièrement l'initiative entre ses mains et continue à caractériser le jeune professeur, en donnant des explications en russe. On est en présence d'un métadiscours explicatif de **l'enseignant-informateur**. En même temps, il stimule toujours la participation de ses étudiants (avec le mot-incitation *encore ?*, par la reprise d'une partie de la question – **282E**), en agissant comme **organisateur local des échanges**:

282E: *euh: et il a peur *on ba****ï****t****s****a chto é****vo*** *vas****pri****mout euh: kak névé- kak né****vé****jou euh né****véj****livava tchéla****vé****ka* ***ïés****li on* ***bou****det smat****rét' pris****tal'na v gla****sa*** *vs-* ***zna****tchit sva****ïm per****vim ou****tcha****chtchimsïa i* ***stro****ga s nikh* ***spra****chivat'**[442] */ alors ce ne: ce n'est pas la politesse hum ? de regarder de: ou encore de fixer ses ^eux n'est-ce pas↑? de fixer ses ^eux sur enfin les ^eux les ^yeux ses ^yeux sur les ^yeux des: de ses ^élèves par exemple et cétéra enfin ce sera tout ^à fait impoli ah↑? voilà peut-être alors euh: il est poli =*

encore↑?

283G: *==*

284E: *j'étais à l'âge↑où on sait* ***le moins parler*** *à des ^enfants↓*

285A2== *hum: à cause d'une p[e]tite taille encorseté dans sa p[e]tite taille le mollet impitoyable le talon sec il se sentait un Bonaparte à Toulon <…>.*

D'une part, nous pouvons observer ici l'explicitation du processus de réflexion de l'enseignant - une suite d'idées en russe et en français – servant à trouver ensemble le terme convenable. D'autre part, nous voyons que l'apprenante a choisi de lire l'alinéa commencé par l'enseignant jusqu'à la fin. Cela n'apporte rien à la réponse, mais l'enseignant la pousse à

[440] « C'est ça ? »

[441] « Oui. »

[442] « Il a peur qu'on ne le prenne pour un malappris pour une personne impolie s'il regarde fixement dans les yeux de ses premiers élèves et s'il les interroge sévèrement. »

en tirer ses propres conclusions. D'ailleurs, la question est posée en même temps à tous, ce qu'on déduit de sa forme non-adressée:

> ***286E:*** *mhm = donc c'est↑ voilà c'est↑ vous ^avez récité la coupure↑ oui juste j'étais à l'âge où on sait le moins parler à des enfants = il se croit ↑== il se croit↑ comment il se croit↑? mhm <…>.*

Après avoir attendu sans résultat un instant prolongé, l'enseignant reproduit la même question en russe, en revenant au français pour donner une idée de réponse et de reposer la question qu'il venait de commenter en russe. Ses efforts obstinés servent à « débloquer » les apprenants. Il réussit à organiser le déroulement ultérieur du polylogue, en approuvant énergiquement chaque réponse par des reprises en écho. Nous constatons ici ***la coexistence des deux fonctions remplies par l'enseignant – celle d'organisateur et d'évaluateur***:

En même temps, lors de l'analyse, nous avons pu observer que chaque intervention organisatrice, évaluative ou informative de l'enseignant peut contenir plusieurs types de ses manifestations, selon la classification de *C. Carlo.* Par exemple, nous avons, ci-dessous, une intervention organisatrice pouvant être décomposée en trois manifestations de la portée différente:

> ***1E:****<…> donc le questionnaire à partir du text[**e**]*
> *bien nous lisons↑ = ces questions↑ et nous discutons = euh: enfin ces questions-là*
> *s'il vous plaît↑ mhm*
> *qui va commencer ? mhm*

manifestation visant le déroulement de la thématique planifiée	*donc le questionnaire à partir du text[**e**]*
*manifestation visant la facilitation du traitement de l'*input	*bien nous lisons↑ = ces questions↑ et nous discutons = euh: enfin ces questions-là*
manifestation visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	*s'il vous plaît↑ mhm / qui va commencer ? mhm*

Ou bien l'intervention évaluative suivante se décompose en manifestations visant le déroulement de la thématique planifiée et explicitement focalisée sur le code:

> ***167E :*** *<INT> oui le caractère de leur nouveau professeur c'est ça oui mhm d'accord↑ mhm*
> *alors ça c'est c'était = euh quand même euh: l'efficace peut-être n'est-ce pas↑? la: conduite ou bien le*

*comportement du professeur pendant sa première = l[**e**]çon↓*

c'est ça↑ ? d'accord </INT> <…>.

D'autre part, le même type d'interventions de l'enseignant selon la classification de *C. Carlo* peut souvent s'étendre sur plusieurs interventions successives, comme ci-dessous, où l'enseignant veille prioritairement sur le déroulement de la thématique planifiée:

203A2: *↑voyez-vous quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée↓?*

204E: *<INT> bon ça va </INT>*

205A2: *que peut-on lui reprocher↓?*

206E: *bon d'accord*

euh: puisque vous n'avez rien à ajouter alors passons à la sai- à la question suivante↓ d'accord↓ ↑donc↑ voulez-vous répéter la question↑ ? mhm / voyez-vous euh: quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée↑?

207A2: *euh: ↑que peut-on lui reprocher↓?*

208E: *oui voilà la question tout à fait vraiment intéressante↓ ah↑? / alors s'il vous plaît == mhm,*

ou comme dans l'exemple suivant, lorsqu'il est uniquement préoccupé de la gestion du lien communicatif:

312E : *oh non↓ oh là là ↑qu'est-ce qu'elle fait↓? elle frappait↑? </INT>*

313A4: *oui:*

314E : *<INT> elle frappait↑? = les enfants↓? oh là là c'est tout à fait horrible </INT> <l'enseignant sourit>*

315G: *$ < r i r e s >*

316E: *elle était jeune↑? ou bien elle était à: l'â- déjà: à l'âge: avancé↑?*

317A4: *elle était = à l'âge*

318E: *à ↑quel âge↓? ↑quel âge avait-elle↓?*

319A4: *euh: trente quarante*

320E: *quarante↑? quarante*

321A4: *quarante cinquante*

322E: *et plutôt cinquante↑? / mais quand même ah↑? c'e:st↑ enfin↓ = / euh et pourquoi elle était si: vous dites furieuse↓?*

323A4: ***a ou nas** ié**io sko**ra ou**vo**lili**[443]

324E: *bon <….>.*

Or l'enseignant agit constamment dans le sens que ses apprenants s'impliquent réellement dans l'échange. Il les épaule, encourage par des évaluations positives, *crée une ambiance bienveillante propice à l'expression*, dans le cadre de la thématique planifiée.

[443] « On l'a bientôt renvoyée. »

2. 7. 1. La plurivalence de l'enseignant. Le texte du manuel et la langue maternelle comme ses assistants irremplaçables

Il est souvent arrivé que l'enseignant « portait » pratiquement l'échange « sur ses épaules », le groupe se montrant non-coopératif. Même si parfois l'apprenante protagoniste essayait de se manifester explicitement avec sa question de stimulation, celle-ci était immédiatement reprise par l'enseignant, comme ci-dessous, où il a trouvé nécessaire de lui rendre la forme moins directe et plus polie, c'est-à-dire plus authentique pour les circonstances:

> ***168A2: par quoi*** *peut-^on expliquer la modification de la conduite des ^enfants à partir de leur première apparition jusqu'à la fin de la l[e]çon↓? y voyez-vous le résultat↑ = des ^ efforts du jeune professeur↓?*
> ***169E :*** *mhm*
> ***170G:*** *==*
> ***171A2:*** *qui veut répondre↑ ?*
> ***172E :*** *<INT> oh qui veut qui voudrait répondre à cette question-là↑ ? == mhm </INT> <…>.*

On constate que l'enseignant reste toujours un organisateur irremplaçable du déroulement de l'activité. Nous saluons sa persévérance d'obtenir la réponse, de faire parler ses apprenants par divers procédés. En nous appuyant par exemple sur l'épisode cité ci-dessus, nous observons que l'enseignant:

1 - organise la réponse à la question de base en deux approches, en proposant d'abord de constater simplement si les modifications ont réellement eu lieu;

2 - résume la première sous-question à une construction syntaxique très simple et claire, tout en y gardant le mot clé – *modification* et en reprenant la même idée en russe;

3 - présente la deuxième approche de sa question – plus difficile à comprendre - en russe; en fait, il réinterprète en russe la question initiale du manuel, en la terminant en français:

> ***174E:*** *↑où est la modification de la conduite des ^enfants↓ ? *iest' li ta**ka**ïa izmé**né**niïa↑ ? tak↑ kak mi **mo**gem abias**nit'** ta**ko**ïé izmé**né**niïé pavé**dé**niïa dé**téï** euh:: euh: natchi**na**ïa s **per**vava païav**lé**niïa ?*[444] X enfin à partir de leur ↑première↓ apparition↑ jusqu'à la fin de la l[e]çon↓ ? <…>;*

4 - ne cesse pas d'encourager le groupe de prendre la parole par ses *mhm* entrecoupés de pauses d'attente prolongées:

[444] « Peut-on parler des changements de cette sorte ? Eh bien ? Comment pouvons-nous expliquer un tel changement du comportement des enfants dès la première apparition... ?.. »

175G: ==

176E: mhm

177G: ==

<…>

179G: ==

180E: mhm mhm <…>;

5 - décide de procéder par étapes, en divisant la question initiale en petites sous-questions; le mot clé reste toujours *la modification/le changement* de la conduite des enfants; il veut y faire penser ses apprenants grâce à sa première sous-question:

***178E:** tout d'abord↑ tout d'abo:rd↑ enfin quelle était leur peut-être conduite la première ? ah↑? n'est-ce pas↑? si vous voulez = puisque nous nous devons et n- nous pouvons n'est-ce pas↑? euh: enfin faire notre attention à ce: changement à cette modification de la conduite n'est-ce pas ?*

alors = s'il vous plaît = mesd[e]moiselles mhm monsieur <…>;

6 - s'adresse à sa co-dirigeante du polylogue, pour que celle-ci donne un exemple de bonne participation, ce qu'elle fait plus ou moins habilement:

***182E:** bon↑ qui peut répondre à la question↑ Anne↑ vous↑ ? allez-^y répondez mhm*

***183A2:** euh: les ^élèves*

***184E:** <INT> mhm </INT>*

***185A2:** euh: regardent attentivement le jeune professeur*

***186E:** <INT> mhm </INT>*

***187A2:** peut-être le jeune professeur était sympathique = <parle avec un débit un peu plus accéléré que d'habitude>*

***188E:** <INT> mhm </INT>*

***189A2:** pour lui*

***190E:** <INT> mhm </INT>*

***191A2:** euh pour la euh: ==*

***192E:** XXX*

***193A2:** il voulait savoir = euh: == quelque chose de nouveau*

***194E:** <INT> mhm mhm </INT>*

***195A2:** == <…>;*

7 - essaie de réorienter la réponse dans la direction voulue, en faisant recours à des explications métalangagières, en s'appuyant sur un support écrit (un passage du texte étudié du manuel); il procède par une lecture expressive et commentée d'un passage concerné, en impliquant petit à petit ses apprenants dans ce processus – en russe et

en français; il fait recours à des moyens non-verbaux (en imitant le geste d'*applaudir*) illustrant ses commentaires métalinguistiques (voir notre corpus **196 E– 206E**).

Nous pouvons rapporter les procédés 1, 2, 3, 5 à ceux qui facilitent le traitement de l'*input*; tandis que le procédé 7 veille sur le déroulement de la thématique planifiée; enfin, les procédés 4, 5 et 7 en partie visent la gestion du lien communicatif. Nous voyons que lorsque le dialogue se bloque, l'enseignant choisit le manuel comme médiateur. En lisant le passage concerné, il met en relief – par l'intermédiaire de l'intonation (moyen prosodique) ou des commentaires - des sujets, des actions et des phénomènes cruciaux, selon lui. Il ne néglige même pas la traduction, pour s'assurer d'une bonne compréhension. Nous relevons ici **sa fonction d'informateur**. La langue maternelle des apprenants - et de l'enseignant - sert indéniablement de médiateur des échanges.

Nous avons vu ci-dessus l'enseignant remplir habilement **son rôle d'organisateur**, en posant des questions au groupe pour attirer son attention une fois de plus et pour motiver la participation. Il choisit la forme des questions-réponses auxquelles il répond lui-même; une sorte de dialogue avec soi-même, mais à l'attention de tous ceux qui sont présents (**198E-200E**).

En résultats de ses efforts, un étudiant intervient non sans hésitation, car sa réponse est formulée comme une question (**203A**), mais il s'implique quand même ! L'enseignant approuve sa réponse, en la modifiant légèrement, en reprenant cette fois **la fonction d'évaluateur**, d'un évaluateur positif, encourageant (la reprise d'un mot/une expression juste, des *oui, hum ?, n'est-ce pas ?*).

Enfin, l'enseignant recourt à une confrontation des embrayeurs qui soulignent le rôle de premier ordre que les apprenants ont à jouer dans ce polylogue pédagogique. Il oppose obstinément *nous* (réunissant l'enseignant et son groupe) et *vous* (le groupe devant se débrouiller tout seul):

> ***178E:*** *tout d'abord↑ tout d'abo:rd↑ enfin quelle était leur peut-être conduite la première ? ah↑? n'est-ce pas↑? si* ***vous*** *voulez = puisque nous* ***nous*** *devons et n-* ***nous*** *pouvons n'est-ce pas↑? euh: enfin faire* ***votre*** *attention à ce: changement à cette modification de la conduite n'est-ce pas ?*
> *alors = s'il* ***vous*** *plaît = mesd[e]moiselles mhm monsieur <…>.*

Bref, l'enseignant apporte toute une panoplie de moyens dont il dispose afin de motiver ses apprenants de s'impliquer dans le polylogue.

Conclusion récapitulative

Nous avons analysé en détail le corpus 1 transcrit à partir d'un enregistrement audio d'un polylogue pédagogique en deuxième année de l'université russe formant de futurs professeurs de FLE, dont tous les apprenants avaient appris le français à l'école secondaire. Leur enseignant est non-natif, mais il voyage régulièrement à travers les pays francophones.

On a constaté que l'ensemble du groupe est assez passif, les étudiants participent ponctuellement, présentant souvent des difficultés de l'ordre lexico-grammatical et dépendant beaucoup de la direction de l'enseignant, à force de traditions du système éducatif russe. Le déficit de savoirs linguistiques et de savoir-faire langagiers des apprenants empêche, à notre avis, leur vraie implication dans le déroulement du polylogue. Finalement, ils n' «osent » pas se prononcer de peur de commettre une erreur ou par manque d'habileté langagière.

L'enseignant essaie de faire de son mieux. Il remplit ses fonctions d'organisateur, d'évaluateur et d'informateur sans relâche, souvent en en cumulant plusieurs à la fois, en visant le déroulement de la thématique planifiée, en se concentrant explicitement sur le code ou en facilitant le traitement de l'*input*, ou encore en gérant le lien communicatif tout au fil de l'activité.

Ayant certainement pour objectif d'apporter plus de « vie » à l'activité, l'enseignant a choisi une apprenante dominante censée la co-diriger. Vu toujours du manque de savoirs et de savoir-faire indispensables, celle-ci ne fait généralement que suivre les suggestions et les idées de l'enseignant.

Il s'appuie beaucoup sur une évaluation positive, tout en soutenant ses apprenants avec enthousiasme. Des reformulations des questions, des périphrases en français et en russe, des questions-«béquilles» (contenant une réponse préconstruite), des recours directs au texte-source, des désignations des personnes concrètes, sans oublier des passages métalingusitiques ou métadiscursifs – tout ceci sert à impliquer les étudiants au polylogue pédagogique, à les faire parler, en leur communiquant progressivement de plus en plus de confiance en eux-mêmes.

Parmi les réponses aux questions posées, il y en a celles qui sont à peine abouties, d'autres sont plus approfondies. L'enseignant dit de passer à la question suivante en fonction des participations de ses étudiants. S'il sent que ces derniers n'ont plus rien à dire, même si la réponse n'est pas exhaustive, il préfère aller plus loin.

Nous voyons qu'une grande partie de ses efforts a donné des résultats fructueux, a déclenché une implication de la part de certains apprenants et finalement a même débouché sur un petit débat concernant le contenu de l'extrait étudié. *Les étudiants ont réussi à opposer leur point de vue collectif à celui de l'enseignant* - qui est par sa formation plus compétent et par son statut plus important dans l'organisation du polylogue qu'eux - l'ayant finalement obligé d'en prendre en compte.

Il est évident, par ailleurs, que les façons de parler et de se comporter de l'enseignant restent, malgré lui, celles d'un non-natif. Dans une situation exolingue, les apprenants n'ayant pratiquement pas d'autres opportunités d'observer des locuteurs francophones en dehors des cours universitaires, sauf une assistante de français, l'enseignant conserve pour eux le statut de modèle d'expression en français. Bref, les étudiants manquent de réelles occasions de pratiquer l'oral authentique. Leur bagage linguistique est modeste. Leurs niveaux syntaxiques en FLE sont généralement réduits à des constructions simples de l'indicatif. La langue maternelle leur sert souvent de médiateur d'échanges. Le texte de l'extrait étudié se trouvant sous leurs yeux, les apprenants y empruntent fréquemment des phrases entières, en se trompant parfois d'intonations et de formes des mots inscrits dans l'original.

Or l'enseignant analysé sert à ses apprenants d'un échantillon de la parole et d'un comportement authentiques des Français, en parlant en même temps, malgré lui, une interlangue, puisque c'est un enseignant non natif travaillant dans une situation exolingue. Ces origines russes se manifestent par exemple dans sa façon d'employer son phatique préféré *mhm*, parfois dans ses intonations spécifiques, même à travers son comportement trop « directeur » - et trop protecteur - par rapport à ses étudiants. Mais, par ailleurs, il est mieux placé que son collègue natif dans la même situation pour percevoir les difficultés et les besoins de ses apprenants, puisqu'il a jadis vécu le même parcours.

Il est maintenant intéressant de voir ***le même type d'activité avec un autre groupe du même niveau****, réalisé* ***quelques heures après*** *le premier*.

3. 0. Une analyse globale du corpus 2

Il s'agit de la transcription du polylogue pédagogique portant sur le même sujet et enregistré dans les mêmes circonstances que le précédent, mais cette fois-ci, ce sont des étudiants qui

avaient appris à l'école secondaire une autre langue que le FLE (l'allemand ou l'anglais).[445]

Ce corpus est plus de deux fois moins long que le précédent: il contient en tout 208 tours de parole (petits et grands). Ceci correspond à la durée de **15 minutes 29 secondes**, y compris des silences, des rires, etc. Les moments de chevauchements n'y sont toujours pas pris en compte séparément, mais un temps de parole *réel* est calculé pour *chacun* des participants individuellement ci-dessous. L'enregistrement s'interrompt brusquement, probablement à cause d'un problème technique, puisque déjà au cours du polylogue, l'enseignant a dû intervenir plusieurs fois pour régler le magnétophone. Ceci fait penser que la durée réelle de l'activité aurait pu être à peu près équivalente à celle du premier enregistrement; ce qui nous semble assez logique compte tenu du même programme pour les deux groupes parallèles.

Essayons néanmoins d'analyser en bref la participation de chaque locuteur du second polylogue:

Participants	Quantité de tours de parole	Durée totale des tours de parole	Remarques
E	102 (49%)	8'21'' (52,8%)	Le tour de parole le plus long est égal à 1'13''.
A1	20 (9,6%)	1'30'' (9,5%)	1'15'' sont réservées à la lecture à haute voix des questions du manuel, 4''– aux silences, et 11''– à la nominations des personnes censées répondre à des questions posées.
A2	8 (4%)	0' 41'' (4,3%)	6'' de silences, défauts de prononciation et d'intonation.
A3	8 (4%)	0'42'' (4,4%)	1'' de silence ; initiation d'une jolie clôture du polylogue ; une fois exprime une affirmation en russe (*da*).
A4	5 (2,4%)	0'47'' (5%)	27'' = la réponse par une reproduction d'un passage du texte ; cette étudiante prend toujours le texte analysé comme modèle de ses réponses; pas d'hésitations ni de pauses.
A5	1(0,5%)	0'13'' (1,4%)	Répond par un passage du texte.
A6	9 (4,3%)	0'39'' (4%)	Erreurs de grammaire sur l'emploi de la négation *ne pas* et des temps au passé; essaie de construire ses propres phrases.
A7	6 (3%)	0'18'' (2%)	Parle avec beaucoup d'hésitations.
A8	16 (8%)	1'04'' (6,7%)	Hésite et reprend volontiers des phrases de l'enseignant, mais est capable de formuler ses idées lui-même.
A9	11 (5%)	0'53'' (5,6%)	Malgré des difficultés au niveau du vocabulaire, persiste dans l'expression de ses propres idées.
A non-identifiés	17 (8,2%)	0'30'' (3,1%)	, dont 12'' de silences et d'hésitations.
G	5 (2%)	0'11'' (1,2%)	Une attitude passive des « spectateurs ».
Total	**208** (100%)	**15'49''**	

Il s'avère qu'entre la durée sommaire des tours de parole et celle de l'enregistrement, il y a la différence de *20 secondes* qui apparaît suite à des chevauchements. Ce temps n'est pas bien sûr important, mais quand même il s'agit d'un profit supplémentaire que les étudiants peuvent tirer pour travailler leur oral en FLE, juste en joignant leur parole au flux du polylogue.

[445]Revoir la page 269.

Nous voyons que *l'enseignant intervient **102** fois*, ce qui représente presque la moitié de tous les tours de parole (voir le tableau ci-dessus). Son tour de parole le plus étendu est égal à **1 minute 13 secondes**, ce qui s'avère plus important que dans le premier polylogue analysé.[446] En fait, ce fameux tour de parole (**165E**) englobe toutes les trois fonctions de l'enseignant qui se succèdent; la *fonction d'organisateur* y est même reprise deux fois, ce qui fait au total 22'', contre 38'' de la *fonction d'informateur* et 13'' de *celle d'évaluateur*.

Comme dans le groupe précédent, il y a dans ce polylogue une apprenante dominante censée « gérer » le questionnaire après le texte, en désignant les personnes à répondre. Nous pensons que l'enseignant a accordée cette fonction avant l'enregistrement, puisque une jeune fille énonce la première question du manuel tout de suite après le préambule de l'enseignant et l'adresse immédiatement à l'une de ses camarades de groupe, comme si elle remplit une convention:

> ***1E:*** *ah: le texte euh: enfin le fragment du livre de Paul Guth Le naïf et ses quarante enfants n'est-ce pas ?*
> *euh: alors euh: la première question à poser s'il vous plaît*[447]
> ***2A1:*** *décrivez les toutes premiers premières ^impressions du héros d[e] ce texte le matin de sa première journée de travail*
> *Nathalie↓ <…>.*

L'enseignant restera, quant à lui, en permanence un dirigeant très actif, ne laissant jamais la jeune fille protagoniste se débrouiller toute seule. Celle-ci suit ses consignes à la lettre:

> ***14A3:****et: = comme autrefois euh: = il avait il avait peur*
> ***15E :*** *mhm mhm d'accord↑*
> *mademoiselle↑ allez-^y*
> ***16A1:*** *euh: ==*
> ***17E :*** *ah oui c'est vous*
> ***18A1:*** *pourquoi est-^il venu au lycée avant l'heure fixée↓? que faisait-^il pendant ce temps↓?*
> *Marie↑*
> ***19E :*** *<INT> eh bien↑ <tout bas> </INT> <…>.*

L'enseignant seconde le moindre geste de l'apprenante dominante: ils sont **co**-dirigeants et c'est l'enseignant qui a toujours la dernière parole.

Finalement, l'enseignant s'investit dans l'activité durant 8'21'', ce qui est équivalent à 52,8%, et l'étudiante-protagoniste parle pendant seulement 1'30'' au total (9,5%), dont 1'15'' sont

[446]Cf. le tableau à la page 277.

réservées à la lecture à haute voix des questions du manuel, 4''– aux silences, et 11''– à la nominations des personnes censées répondre à des questions posées. Il s'avère que *l'apprenante protagoniste* n'a effectué qu'un discours « programmé », servant à structurer le polylogue pédagogique. Pour elle, il ne s'agissait finalement pas de développer réellement son oral en FLE. Elle *s'est trouvée intermédiaire entre l'enseignant et le groupe*. D'autre part, il y a 102 tours de parole de l'enseignant contre 20 tours de l'étudiante dominante, respectivement 49% contre 9,6%, ce qui montre une réelle distribution des places entre les deux co-dirigeants de l'activité. Le polylogue contient 208 tours de parole au total, mais la participation de l'apprenante protagoniste – comme dans le corpus précédent - s'arrête net « à mi-chemin » - au tour 141 – lorsque l'enseignant décide d'aborder les questions touchant au passé des apprenants. A partir de là, c'est lui seul qui devient protagoniste.

3. 1. La coopération des apprenants

Selon nos conclusions, dans ce polylogue-ci aussi comme dans le premier, l'apprenante dominante n'est pas non plus la participante la plus efficace, puisqu'elle ne fait qu'effectuer des tâches « techniques » au cours du polylogue. L'intervenant le plus performant est celui qui porte le numéro *A8*: il s'est manifesté 16 fois (8% des manifestations générales) – contre 89 fois de la jeune fille la plus active du premier polylogue (16,8%) - durant 1'04'' (6,7%) au total (contre 3'47'' (9,3%) de celle du polylogue précédent). Il faut néanmoins prendre en compte que l'apprenante du premier polylogue a réservé 14 tours de parole complets à des hésitations et des silences, et l'étudiant du polylogue en cours de notre analyse malgré ses quelques hésitations et silences (3 tours de parole égaux à 6'', ou à 9,3% sur la totalité de ses interventions), est bien en mesure de formuler ses propres idées; la durée générale de ses tours de parole est un peu moins importante que celle de l'apprenante protagoniste (il s'agit de 26'' de différence), mais leur qualité est nettement supérieur.

Un autre jeune homme - *A9* – s'est manifesté 11 fois (5%) durant 0'53'' (5,6%), ce qui est inférieur à la participation du *A8*, mais à la différence de ce dernier, il ne s'est jamais accordé le moindre moment de silence ou d'hésitation. Cet apprenant est déterminé d'exprimer ses propres idées, malgré certaines difficultés au niveau du vocabulaire.

Les deux jeunes hommes - contre neuf jeunes filles, dans ce groupe - sont « leaders » de l'activité enregistrée. L'apprenant *A8* a été désigné par l'enseignant et le *A9* – par l'étudiante protagoniste.

Ensuite, on peut mentionner l'apprenante *A6* qui a intervenu 9 fois durant 0'39''; malgré ses erreurs de grammaire, elle essaie de construire ses propres phrases, au lieu d'emprunter celles-ci du texte.

Les deux étudiantes – *A2* et *A3* – se sont investies durant 41'' et 42'' respectivement, chacune d'elles ayant intervenu 8 fois. La *A2* a présenté des défauts de prononciation et d'intonation et a observé des silences plus longs que la *A3* qui a initié en même temps une originale clôture du polylogue.

Les autres membres du groupes se sont montrés plus attachés au texte comme modèle de leurs réponses; ils ont parlé moins volontiers et avec hésitations.

Cette fois encore, l'attitude du groupe est passive: on dirait des « spectateurs timides ». Même plus timides que ceux du groupe précédent.

Nous avons réunis sous le titre des *Apprenants non-identifiés* 17 manifestations équivalentes à 8,2% sur la totalité du polylogue; ceci représente la durée de 0'30'' (3,1% du temps général), dont 12'' sont réservées aux silences et hésitations. La longueur de ces interventions est variable. Certaines représentent un réel apport dans la progression de l'activité:

187E: *vous vous rapp[e]llez↑ votre premier professeur↓?*

188A: *oui*

189E: *oui↑*

comment s'app[e]lait-^elle↓?

190A: *= I**ri**na Dmi**tri**evna*

191E: *I**ri**na Dmi**tri**evna↑*

oui c'est l'institutrice de petites classes

192A:*oui*

193E:*d'accord oui*

euh comment était comment était-^elle↑? mhm

194A: *euh elle était très bonne↑*

195E: <INT> oui </INT>

196A: *euh: elle était jeune et:↑*

197E: <INT> oui </INT>

198A: *je pense que c'était s- euh: sa première stage↑*

199E: *oui sa première leçon↑ oui même mhm == <…>.*

3. 2. Les comportements de l'enseignant

Lors de l'analyse du corpus précédent, nous avons étudié de près *les trois principaux types de manifestations de l'enseignant* évoquant l'enseignant comme organisateur, évaluateur ou informateur.[448]

La durée générale de ses tours de parole dans le présent polylogue est égale à **8 minutes 21 secondes** (ce qui est plus de trois fois moins long que dans le corpus 1):

Fonctions de l'agir de l'enseignant	*Nombre de manifestations, et en %*	*Manifestation la plus courte-la plus longue*	*Temps général réservé à chaque manifestation, et en %*
organisateur	*57 = 43,2%*	*1'' – 18''*	*3'46'' = 45 %*
évaluateur	*58 = 43,9%*	*1'' – 13''*	*1'49'' = 22 %*
informateur	*17 = 12,9%*	*1'' – 38''*	*2'47'' = 33 %*
	132 = 100%		***8'22'' = 100%***

Le nombre de manifestations de l'enseignant comme organisateur et évaluateur est équilibré, dans ce polylogue-ci, à la différence de la même activité dans le groupe parallèle (cf. le tableau à la page 285). Tandis que ses manifestations en qualité d'informateur sont assez restreintes dans les deux polylogues, puisque le but de l'activité examinée est de *faire parler les étudiants à partir d'un extrait littéraire bien concret.* L'enseignant a quand même parfois besoin de fournir un mot approprié en français ou de faire progresser l'activité en donnant des exemples de réactions des apprenants du groupe parallèle à des questions similaires.

A la différence du premier enregistrement, l'enseignant s'occupe ici beaucoup plus de petits problèmes techniques liés au fonctionnement du magnétophone. Il intervient 7 (!) fois « volant » 26'' de ses précieux moments d'enseignement. Néanmoins, il consacre 2 fois plus de son temps à son rôle d'organisateur qu'à celui d'évaluateur (le tableau ci-dessus). *Du point de vue du <u>temps</u> investi*, sa fonction d'informateur y

[448]Voir la page 277.

est même plus présente que celle d'évaluateur. L'enseignant fait de nombreuses et vastes références sur des réponses des étudiants du groupe précédent aux mêmes questions:

> ***132E:*** *par exemple lorsque euh nous ^avons discuté ce problème dan:s le group:e l'autre groupe-là euh on m'a dit qu'il était trop trop sévère↓ = euh il fallait évidemment peut-être avoir la manière plus douce ah↑? à l'égard des ^enfants↓ euh: =* <…>.

On peut dire que l'enseignant cumule ici sa fonction d'informateur avec celle d'organisateur, puisque son but est de stimuler la participation des apprenants au polylogue.

3. 3. L'enseignant-organisateur

Puisque nous avons déjà mentionné ci-dessus que la fonction de l'enseignant comme organisateur se révèle, en premier lieu, à travers ses façons de gérer l'ouverture et la clôture d'une activité, commençons cette fois-ci aussi par l'analyse de ces dernières.

3. 3. 1. Un préambule laconique

Cette activité peut être traditionnellement qualifiée de compte rendu collectif d'un travail fait à la maison.[449]

Le présent corpus ne présentant qu'*un extrait* de cours, nous parlerons toujours du *préambule* reflétant la tâche concrète à remplir.

Le corpus 2 commence donc par un préambule organisé par l'enseignant. Il est plus laconique que celui du premier corpus - 1 tour de parole égal à 2 interventions – puisqu'il ne contient pas d'interventions explicatives. S'étant muni d'expérience avec le groupe précédent, l'enseignant s'est satisfait cette fois-ci d'annoncer l'activité et de donner immédiatement la première consigne à exécuter:

> ***1E:*** *ah: le texte euh: enfin le fragment du livre de Paul Guth Le naïf et ses quarante enfants n'est-ce pas ?*
>
> *euh: alors euh: la première question à poser s'il vous plaît* <…>.

Il s'agit de deux interventions enfermées à l'intérieur du même tour de parole dont la seconde est directrice.

Quoique les deux préambules se ressemblent lexicalement et stylistiquement, celui du corpus 2 nous laisse supposer que l'enseignant avait préalablement désigné l'apprenante à diriger

[449]Revoir la page 265.

l'activité.[450] Ce qui n'a pas été le cas dans le corpus 1. Le professeur a sans doute tiré des conclusions du même travail avec le groupe parallèle.

3. 3. 2. La clôture interrompue

Si la clôture du corpus précédemment analysé avait été initiée par l'enseignant lui-même au moment opportun, cette fois-ci, c'est une apprenante qui s'est trouvée, malgré elle peut-être, l'incitatrice de la clôture. Il est évident que le professeur avait l'intention d'entendre parler ses étudiants encore un peu au sujet de leurs premiers enseignants, tandis qu'une jeune fille a soudainement détourné le sujet sur des généralisations appropriées, ayant ainsi entamé une clôture:

201A3: *nos premiers↑*
202E: *<INT> eh bien </INT>*
203A3: *nos premiers professeurs nous ^a donné beaucoup↑*
204E: *<INT> mhm </INT>*
205A3: *et: et: et elles ^ont for- formé euh: euh: nos caractères et:↑*
206E: *<INT> mhm </INT>*
207A3: *nos vies↓*
208E: *oui oui c'est ça = mode d[e] vie même ah↑? d'accord*
s'il vous plaît André↑ <l'enregistrement s'arrête brusquement>

Cet enregistrement s'arrête brusquement, probablement pour des raisons techniques. La clôture reste inachevée; sa partie enregistrée contient 8 tours de parole.

On peut dire, dans ce cas, que c'est l'enseignant qui « subit » la situation créée par son apprenante et y adapte son comportement ultérieur, en reprenant l'initiative entre ses mains. C'est pour cette raison que le corpus 2 est moins long que le précédent, où la décision de clore l'activité a été progressivement réalisée par l'enseignant. Nous avons admis l'hypothèse qu'une apprenante du corpus 2 aurait à un moment senti une tension discursive et aurait agi par intuition, ayant répondu à la question de son enseignant d'une manière un peu détournée, en le forçant ainsi à finir l'interaction. Notre supposition que l'enseignant comptait pendant encore un moment continuer à discuter avec ses apprenants le sujet ayant trait à leurs premiers professeurs d'école se confirme par le fait que tout à la fin de l'enregistrement, il s'est adressé à un certain André – l'un des deux jeunes hommes connus pour leurs capacités de développer leurs propres idées. Malheureusement, à cet instant, l'enregistrement ait été interrompu.

[450]La page 344.

Si l'apprenante ne s'était pas manifestée avec son initiative anticipée, l'enseignant aurait procédé à une clôture progressive, et le corpus 2 aurait été au moins aussi étendu que le corpus 1; puisque l'enseignant avait certainement prévu la même tranche du temps pour la même activité dans les deux groupes parallèles. C'est vrai que tout dépend également des facteurs subjectifs, notamment des personnes participant au polylogue – leurs niveaux réels, leurs particularités psychologiques, etc.

Observons maintenant comment l'enseignant analysé remplit sa fonction d'organisateur à travers ce second corpus.

3. 3. 3. Gestion globale du groupe

Tout au début du corpus 2, comme c'était le cas pour l'activité similaire dans le groupe précédent, l'enseignant énonce à ses apprenants une sorte de règle de jeu: discuter les questions du manuel au sujet de l'extrait étudié. Le préambule du présent corpus s'est avéré très bref.[451]

Nous pouvons constater que le second polylogue a été mieux organisé au préalable que le précédent.

Mais dès que l'apprenante protagoniste nomme une étudiante à répondre à la première question, c'est l'enseignant qui intervient en faisant une légère pression sur cette dernière, sans la laisser une seconde se débrouiller toute seule:

> ***2A1:*** *<…> Nathalie↓*
> ***3E :*** *eh bien↑ <…>.*

Et cette façon d'agir de l'enseignant sera observée systématiquement à travers le polylogue. Il est le seul vrai « meneur de jeu »: l'un contre tous, c'est-à-dire contre la passivité du groupe. Mais justement, cette passivité ne pourrait-elle pas être en partie conditionnée par un agir « trop intense » de l'enseignant analysé, comme dans le polylogue pédagogique précédent ?

Les interventions du professeur apparaissant dans la suite de l'interaction seront liées à la consigne de départ (visent le déroulement de la thématique planifiée) ou se concentreront sur des répartitions des tours de parole et des manifestations évaluatives ou informatives.

[451]Revoir la page 348.

De plus, dès le début du polylogue 2, l'enseignant est confronté à *quelques problèmes techniques d'enregistrement. Il est obligé de les gérer parallèlement avec ses fonctions d'organisateur*. *Ses tours de parole d'ordre technique* interrompent de temps en temps (7 fois à travers l'activité) le fil du dialogue et *brisent le naturel de l'ambiance*, qui est déjà assez fragile sans cela:

> ***3E :*** *eh bien↑ / bon une minute une minute bon puisque = il e:st très ^éloigné le micro microphone / bon allez-y parlez plus haut < … ;*
>
> ***30E:****Valentine↑ = mhm s'il vous plaît Valentine = / bon une minute*
>
> ***31A6:*** *pour commencer*
>
> ***32E :*** *<INT> bon une minute c'est ça parce que quand même c'est très très loin ah bon = allez-^y </INT> <…>.*

Le professeur se sent toujours dans l'obligation d'impliquer tous dans l'échange: si l'apprenant désigné hésite à répondre, il réadresse immédiatement la question au groupe:

> ***38E:*** *voilà / eh bien Olga↑ c'est vrai↑? c'est juste↑?*
>
> ***39A1:*** *dans quelle in- =*
>
> ***40E :*** *<INT> mhm </INT>*
>
> ***41A1:*** *-tention la le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin↓?*
>
> ***42E :*** *mhm dans quelle intention↑? quelle était l'intention↑? / s'il vous plaît↑ mesd[e]moiselles↑ mess-messieurs↑ <…>.*

Dans ce polylogue aussi bien que dans le précédent, l'enseignant est un organisateur persévérant veillant à faire travailler tout le monde, afin d'élaborer ensemble des réponses aux questions. D'autre part, nous constatons que l'apprenante protagoniste du second polylogue se sent plus responsable de la gestion du questionnaire, quoique l'enseignant lui « vole » fréquemment l'initiative, en annonçant le passage à la question suivante.

Le climat d'échanges reste bienveillant, encourageant, par endroits même informel (la gestion du lien communicatif):

> ***104E :*** *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai <…>.*

Tout en s'efforçant de « mettre de l'ambiance », de motiver la parole des étudiant, l'enseignant apporte des exemples de réponses du groupe précédent:

> ***165E:*** *<…> par ^exemple dans l'autre groupe on m'a parlé euh: beaucoup de: quoi↑ de euh même de sept euh: de l'âge de sept ans d'huit ans lorsqu'ils ont vu son leur premier euh: professeur instituteur plutôt et l'institutrice n'est-ce pas↑? à l'école↑ et voilà les ^impressions étaient tout ^à fai:t différentes par ^exemple on m'a dit qu'il y était il y avait des ^institutrices vraiment furieuses coléreuses et puis il y avait tout ^à fait très bonnes et cétéra et on se rappelle des noms et cétéra <…>.*

Dans le second polylogue, l'enseignant ne propose pas de lire un passage du texte, mais aiguille implicitement ses apprenants vers l'extrait, présentant le manuel comme un médiateur indispensable du travail:

> ***138E:*** *<…> mais↑ enfin il voulait être quoi↑? ↑LA- FOR-CE ET- LA- PAIX↓ ah↑? vous vous vous vous rappelez ah↑? cette combinaison ce mélange de la force et de la paix que nous le voyons = c'est ça↑? et maint[e]nant encore la question s'il vous plaît lisez <…>.*

Une faible implication des étudiants, leur attitude réservée s'explique – comme dans le polylogue 1 -, d'une part, par des déficiences lexico-grammaticales propres à leur niveau d'apprentissage et, d'autre part, par ce qu'ils ont l'habitude de respecter la hiérarchie des relations « enseignant-apprenants ». *Il serait intéressant de laisser la jeune fille protagoniste agir en fonction de ses moyens, au moins pendant cinq-sept minutes. Elle aurait réussi peut-être à faire participer les personnes qui se sentaient timides face à l'autorité du professeur, ayant créé un climat des échanges plus* ***naturel****, informel.*

En réalité, c'est l'enseignant et non pas l'apprenante dominante, encore incompétente, qui réagit toujours le premier à toute intervention d'étudiants, en les encourageant à continuer. *Il gère* ***à la fois*** *le déroulement de la thématique planifiée et un lien communicatif*:

> ***133A:*** *il peut-être sévère avec des ^enfants*
>
> ***134E:*** *voilà il peut-être sévè:re↑ à l'égard des ^enfants / il y a des ^idées↓ encore↑? = / alors c'est ça veut dire que vous soutenez↓? =*
>
> ***135A:*** *oui*
>
> ***136E:*** *oui <u>voilà</u>*
>
> ***137A:*** *<u>bien sûr</u>*
>
> ***138E:*** *bien sûr même↓ ah↑? certes↓ ça va↓ certes↓ <…>.*

Dès qu'il y a une difficulté, l'enseignant se précipite pour sauver le polylogue:

> ***100A8 :*** *et: et: ils n- = ils n- ils ne veulent pas euh: l'é- l'écouter et: euh: = e:t au moins = euh: *patchi**nia**tsa* <demande l'équivalent du mot en français>*
>
> ***101E :*** *comment↑ *patchi**nia**tsa*↓ <s'adresse au groupe> soum- <u>soum- soumettre</u> se soumettre <…>.*

Il tient absolument que les échanges se poursuivent et que cela se passe dans la direction planifiée.

Comme dans le polylogue précédent, l'enseignant recourt fréquemment aux feed-back du type *n'est-ce pas ?*, pour attirer l'attention de ses étudiants, les impliquer dans l'action:

> ***66E :*** *parce qu'il veu:t veut connaître enfin peut-être leurs réactions↓* ***n'est-ce pas****↑?*
>
> ***67A7 :*** *oui*

68E : *<INT> voilà l- la conduite familiale hum↑ de ses de ses de leurs ^enfants* ***n'est-ce pas****↑? euh: pour avoir des relations mutuelles↑ euh: enfin: les plus favorables entre l'école et pui:s euh: entre l'école et la maison* ***n'est-ce pas****↑? où habitaient ces ^enfants leurs ^enfants ses ^enfants c'est ça↑?<…>.*

Il est intéressant de constater que les questions que l'apprenante pose sans hésiter dans un ordre bien précis, ne se suivent pas dans le questionnaire du manuel (cf. l'*Annexe 4*). On dirait qu'il s'agit d'une présélection, ou d'une préplanification.

3. 3. 4. Organisation des moments particuliers du polylogue

Ici, comme au polylogue 1, c'est donc l'enseignant qui s'avère un réel « gérant » des dialogues au sein de l'activité, bien que la jeune fille désignée pour être protagoniste s'applique à faire de son mieux. Ainsi, toutes les opérations de ponctuation de l'échange sont réservées pratiquement à l'enseignant seul. Sauf que dans le présent corpus, à la différence du précédent, l'apprenante protagoniste choisit elle-même les personnes à répondre; au moins dans le cadre du questionnaire du manuel. Assez vite pourtant, l'enseignant s'empare chaque fois de l'initiative, en stimulant les réactions de l'apprenant ou du groupe:

69A1: *euh: que voulait savoir le professeur en proposant aux ^élèfes de remplir une feuille euh: sur leurs goûts personnels↓? ah: quelle était la réaction des ^élèves↓?*

Marie↑

70E : *voilà la réaction des ^élèves ou encore des personnes*

Mari:e connaît↑ encore↑? il y en a d'autres↑ ?= s'il vous plaît mhm Nathalie↑ = s'il vous plaît <…>;

139A1: *euh: brossez le portrait moral du jeune professeur en partant des phrases suivantes↓* ***je n'avais jamais ^osé regarder personne en face****↑ et↑* ***j'étais à l'âge où on sait le moins parler à des ^enfants****↓*

140E: *mhm s'il vous plaît↓ mesd[e]moiselles↑ =*

141A1: *André↑*

142E:*bon↑ André↑ vous voulez↑? <…>.*

L'enseignant se sert abondamment de son traditionnel *mhm* pour approuver, encourager, inciter à continuer:

39A1: dans quelle in- =	
40E : *<INT> mhm </INT>*	*Une approbation.*
41A1: -tention la le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin↓?	*Une*

42E : *mhm dans quelle intention↑? quelle était l'intention↑?*	*approbation.*
43A1: *<INT> Marie </INT>*	*Une incitation.*
44E :*s'il vous plaît↑ mesd[e]moiselles↑ mess- messieurs↑ bon Marie↑ mhm allez-^y*	*Une approbation-encouragement.*
45A4: *euh: il a de- euh: demandé qui a- qui était le premier en dessin euh: parce que il = euh: veut euh: il veut connaître↑*	*Une évaluation positive.*
46E : *<INT> mhm </INT>*	*Une approbation-bilan de la question.*
47A4 : *tous les ^élèves euh: de son classe↓*	
48E : *<INT> de* sa *classe </INT>*	
49A4: *de* sa *classe*	
50E: *<INT> oui c'est ça mhm </INT>*	
51A1: pourquoi leur	
52E: *<INT> pour pour les faire connaître↓ n'est-ce pas↑? </INT> mhm mhm mhm <…>.*	

Il s'adresse à ses apprenants par leurs prénoms, en les modifiant « à la française »: Marie, Olga, André, etc. Pour s'adresser à tous à la fois, il emploie mesdemoiselles messieurs. *L'enseignant fait ce qu'il peut pour créer une ambiance rapprochée au maximum à celle de la langue étudiée, en sachant qu'enseigner la langue signifie en même temps d'initier ses étudiants à des éléments culturels du peuple parlant cette langue.*

Notre enseignant s'occupe en permanence *d'inciter ses apprenants à prendre la parole*. Ceci peut avoir la forme d'interrogations, d'insistances ou d'incitations indirectes (comme des intonations montantes). En voyons ici quelques exemples (les flèches↑ indiquent des intonations montantes):

44E :*s'il vous plaît↑ mesd[e]moiselles↑ mess- messieurs↑ bon Marie↑ mhm allez-^y<..>;*

70E : *voilà la réaction des ^élèves ou encore des personnes*

Mari:e connaît↑ encore↑? il y en a d'autres↑ ?= s'il vous plaît mhm Nathalie↑ = s'il vous plaît <…>;

37A6 : *c'est tout <tout bas>*

38E: *voilà / eh bien Olga↑ c'est vrai↑? c'est juste↑? <..>.*

Nous pouvons observer dans le dernier exemple que *l'enseignant insiste auprès de l'étudiante protagoniste* qu'elle exerce une fonction d'évaluatrice. Quoique finalement, c'est lui-même qui le fasse systématiquement.

3. 3. 5. Aménagement local des échanges

Notre enseignant varie des types de sollicitations, en fonction des situations qui se créent au fil du polylogue.

Le plus souvent il intervient pour soutenir la jeune fille protagoniste lorsqu'il faut faire parler un étudiant désigné:

> ***53A1:*** *pour les f-↓ euh: pourquoi leur a-t-il dicté un message à l'adresse de leurs parents↓? =*
> ***54E :*** *<INT> eh bien↑ </INT>*
> ***55A1 :*** *euh:* ***Lu****da*
> ***56E :*** *bon↑ qui est-ce↑ = c'est vous↑ mhm bon <…>.*

Sinon, nous l'avons déjà vu ci-dessus, l'enseignant essaie d'impliquer l'apprenante dominante dans le travail de gestion de l'activité, mais *il le fait d'une façon sporadique et moins insistante que dans le polylogue précédent*. Dans la plupart des cas, il s'en charge lui-même (peut-être s'agit-il d'économiser le temps ?):

> ***73A2 :*** *le professeur voulait[lɛ] savoir = euh: livres préférés↑ oeuvres d'art préférées↑ spectacles préférés↑ jeux préférés↑ régions de Franc****[e]*** *préférées↑ euh situations euh qu'ils désireraient↑*
> ***74E :*** *<INT> mhm </INT>*
> ***75A2 :*** *euh: occuper plus tard↓ adresses et professions des parents↓*
> ***76E :*** *<INT> mhm </INT>*
> ***77A2 :*** *et: les ^élèves euh: ont ^été étonnés*
> ***78E :*** *mhm ont été ↑vraiment↓ étonnés ↑vraiment↓ étonnés bien sûr oui <…>.*

Se trouvant confronté de temps en temps à des problèmes techniques, l'enseignant interrompt momentanément les échanges pour réajuster quelque chose et demande ensuite de continuer ou de répéter ce qui vient d'être dit:

> ***59A7:*** *il a dicté un message à l'adresse de leurs parents↑*
> ***60E :*** *<INT> ah: une minute↓ voulez-vous répéter↑ ah↑ puisque ça c'est loin </INT>*
> *<…>.*

L'enseignant veut apprendre à ses étudiants de développer leurs réponses, de les expliquer:

> ***82A8:*** *euh: j'espè:re que ces méthodes étaient efficaces=*
> ***83E :*** *c'est ^efficace et pourquoi↑? voulez-vous vous = argumenter peut-être↑ mhm motiver = votre réponse↑? mhm*
> ***84A8 :*** *==*
> ***85E :*** *d'où vient cette = efficacité de ces méthodes↑ selon vous↓? = eh bien↑?*

86A8 : *==*

87E : *est-ce qu'on peut dire que c'est quand même le = recul euh: *to iést' **né**kataraïé atstou**plé**nié at traditsionnaï mé**to**diki*[452] le recul de: des: de la méthodologie traditionnelle hum↑?*

88A8 : *oui <bas>*

89E : *qui po- pourrait provoquer l'intérêt des ^élèves↓ hum↑? <…>.*

Nous voyons ici que l'enseignant insiste, en appliquant différents procédés (questionnements périphrastiques, l'emploi de la question avec la tournure *est-ce que* camouflant une réponse attendue, les passages explicatifs en russe, la mise en relief des mots clés par l'intermédiaire de l'intonation (voir italique)), pour à tout prix motiver l'apprenante de poursuivre sa réponse.

Un autre exemple du même type:

113A1: *voyons quelques défauts à la première l[**e**]çon qu'il a donnée*

Valentine

<…>

119A6: *il y avait quelques défauts à la première l[**e**]çon qu'il a donnée*

120E : *<INT> mhm </INT>*

<…>

123A6: *et: = on n[e] peut pas lui reprocher =*

124E: *<INT> ses défauts <bas> </INT>*

125A6: *ses défauts*

126E: *alors euh voulez-vous énumérer lesquels ? s'il il y en a vous dites des défauts quand même ? vous avez = trouvé ça les défauts aussi↑? non ? non↓ = bon est-ce qu'il y a les personnes parmi vous qui ont euh: enfin qui croient qu'il y a ici = enfin un certain ou bie:n quelque dé- défaut défaut quand même hum↑? = bon alors réfléchissez pensez = vos ^idées = au sujet*

127G: *==*

128E: *euh: est-ce que cette l[**e**]çon a été vraiment irréprochable ? *bésoup**rétch**nim bil **é**tot ou**rok i**li vi chtchi**ta**ïété chto **gdé**ta **chto**ta **na**da **bi**la ismé**nit'***↑?[453] quelque chose ^à changer à lui à ce jeune professeur↑? peut-être sa manière sa conduite étai:t était aussi un peu à changer↑? bon selon vous↓? alors c'est votre vos ^idé:es <…>.*

Dans cet épisode, il y a les mêmes étapes que dans celui qui a été analysé précédemment, sauf que l'enseignant s'adresse en plus au *Moi* des étudiants, en les impliquant en tant que personnes en chair et en os dans le problème discuté (c'est ce qu'il a déjà fait dans le polylogue 1): *selon **vous**↓? alors c'est **votre vos** ^idé:es*. Plus loin, il insiste: ***vos** idées = **personnelles** s'il vous plaît.* Le professeur essaie de leur faire savoir qu'ils ont le droit

[452]« C'est-à-dire un certain recul des méthodes traditionnelles... »

[453]« Cette leçon était-elle irréprochable ou pensez-vous qu'il fallût changer quelque chose quelque part ? »

d'avoir les avis différents du sien. Mais il obtient des réponses brèves et est obligé de réinsister plusieurs fois de suite afin que les échanges se poursuivent. Ses interventions abondent des commentaires méta- en français et en russe: il explique inlassablement ce que signifie tel ou tel terme (une focalisation explicite sur le code et une facilitation du traitement de l'*input*, à la fois), fournit des variantes de réponses, en se référant parfois à son expérience toute fraîche vécue dans l'autre groupe (l'établissement et la gestion du lien communicatif). Voyons par exemple un petit extrait de son vaste tour de parole **165E**:

> *<…> lorsque lorsqu'à l'école n'est-ce pas↑? euh vous ^avez vu le nouveau professeur enfin en classe comme ça↑ et quelles sont vos = ^impressions↓? / par ^exemple dans l'autre groupe on m'a parlé euh: beaucoup de: quoi↑ de euh même de sept euh: de l'âge de sept ans d'huit ans lorsqu'ils ont vu son leur premier euh: professeur instituteur plutôt et l'institutrice n'est-ce pas↑? à l'école↑ et voilà les ^impressions étaient tout ^à fai:t différentes par ^exemple on m'a dit qu'il y était il y avait des ^institutrices vraiment furieuses coléreuses et puis il y avait tout ^à fait très bonnes et cétéra et on se rappelle des noms et cétéra <…>.*

Si nous écoutons l'enregistrement du passage correspondant, nous constaterons que *l'enseignant tente de déformaliser la situation par l'intermédiaire d'un ton badin (moyen prosodique) et d'un vocabulaire à une nuance ironique (généralisation exagérante), en diminuant ainsi la distance hiérarchique le séparant de ses apprenants et en veillant à préserver le lien communicatif* (voir les mots mis en italique à la fin de l'extrait ci-dessus). En voici un autre exemple, où nous nous trouvons en présence du style quasi-familier du professeur, grâce à ses *ouai ouai*:

> ***104E :*** *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai <…>.*

Bref, *nous observons une hyperactivité organisationnelle de l'enseignant qui se heurte contre une insuffisance d'implication de la part de ses apprenants. Ces attitudes polaires semblent nuire à l'établissement d'un climat* ***naturel*** *des échanges.*

3. 3. 6. Une organisation complexe des échanges

Le constat général tiré de nos analyses est que toute question posée est « débattue » pendant un moment et on arrive à une conclusion petit à petit, grâce à la persévérance de l'enseignant. Il s'agit rarement des échanges du type ternaire, comme ci-dessous:

> ***24A1:*** *à quoi a-t-il fait attention dans la salle d'études pendant qu'il: attendait ses ^élèves↓? Hélène↑*

25A5: *il a fait = il a fait l'attention euh: les pupitres qui étaient munis de pieds de fer qu'on n'avait a = pas vissé au plancher e:t les ^élèves pourraient se déplacer avec eux*

26E: *mhm <tout bas> eh bien↑ = c'est tout↑? <…>.*

Dans la plupart des cas, ce sont des schémas plus complexes: question de l'apprenante protagoniste – intervention de l'enseignant - réponse – évaluation de l'enseignant avec la demande de reformuler – réaction – évaluation/demande de l'enseignant d'évaluer/de compléter:

2A1: *décrivez les toutes premiers premières ^impressions du héros d[e] ce texte le matin de sa première journée de travail*

Nathalie↓

3E : *eh bien↑ bon une minute une minute bon puisque = il e:st très ^éloigné le micro microphone bon allez-y parlez plus haut*

4A2: *euh: le héros euh: de ce texte s'énervait beaucoup = euh: il[**e**] tremblait si fort en se rasant qu'il se planta la lame↑ dans le menton↓ <une intonation incorrecte à partir du milieu de la phrase>*

<…>

8A2 : *=== c'est tout*

9E: *c'est tout ah Nathalie ? elle dit que c'est tout est-ce qu'il y a des personnes à: ajouter peut-être ? quelque chose à ajouter ? s'il vous plaît mhm à cette euh: à cette réponse = sur les premières ^impressions = du jeune professeur ? == bien qui veut = dire ? Dmit**ry**↑ <…>.*

Voyons-le schématiquement: **A1→(E)A2→E→G(A3)**. En fait, les échanges « s'alourdissent » à cause de nombreuses interventions intermédiaires de l'enseignant, plus rarement – de celles de l'apprenant(e):

79A1: *↑peut-^on↓ juger de: l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la descrip- description de l'ambianc[**e**] qui rég<u>n</u>ait[n] en classe lors de la première l[**e**]çon↓?*

80E: *oui vraiment est-ce que ces = méthodes sont = tout ^à fait efficaces↑ = selon vous↑? s'il vous plaît = <u>monsieur</u> = oui = oui = allez-^y monsieur pour une minute oui voilà*

81A1: *<INT> <u>je peux ?</u> </INT>*

82A8: *euh: j'espè:re que ces méthodes étaient efficaces=*

83E : *c'est ^efficace et pourquoi↑? voulez-vous vous = argumenter peut-être↑ mhm motiver = votre réponse↑? mhm*

<…>

87E : *est-ce qu'on peut dire que c'est quand même le = recul euh: *to iést' **né**kataraïé atstou**plé**nié at traditsionnaï mé**to**diki*[454] le recul de: des: de la méthodologie traditionnelle hum↑?*

[454] « …c'est-à-dire certain recul des méthodes traditionnelle… ».

88A8 : *oui <bas>*

89E : *qui po- pourrait provoquer l'intérêt des ^élèves↓ hum↑? oui ça suffit <tout bas, avec un débit rapide>*

90A8 : *oui ça prouvait que le recul↑*

91E : *<INT> mhm </INT>*

92A8 : *de la: =*

93E : *<INT> de la méthodologie↑ des méthodes↑ </INT>*

94A8 : *de la méthodologie classique*

95E : *<INT>classique traditionnelle c'est juste </INT> = voilà ça évoque c[e]la évoque l'intérêt bien sûr ah↑? peut-être l'intérêt auprès des ^élèves↓ <…>.*

Les commentaires métadiscursifs, métalangagiers, métalinguistiques et métatextuels – *souvent bilingues (franco-russes) - sont omniprésents dans les interventions de l'enseignant*; *ils apportent du « volume » à ses tours de parole*, en servant, en même temps, à rendre accessible à chaque apprenant le contenu du polylogue. Voyons, par exemple, ci-dessus **83E - 87E**, où il s'agit de préserver le déroulement de la thématique planifiée et de faciliter le traitement de l'*input*, à la fois.

3. 3. 7. Un climat bilingue

Compte tenu de ce que l'enseignement a lieu dans une situation exolingue et que l'enseignant a en commun avec ses étudiants le russe comme langue maternelle, cette dernière - nous l'avons déjà bien observé lors de l'analyse du corpus 1 – joue un rôle de médiateur indispensable lors de la co-construction des interactions en français en deuxième année d'apprentissage.

Un climat bilingue est parfois ressenti par l'intermédiaire de petits indices, tels que le genre des mots « emprunté » du russe:

47A4 : *tous les ^élèves euh: de son classe↓*

48E : *<INT> de sa classe </INT>*

49A4: *de sa classe*

50E: *<INT> oui c'est ça mhm </INT> <…>.*

Certaines légères déformations phonétiques s'y rattachent aussi, comme par exemple la prononciation des [n] et [l] durs et non pas de [ŋ] et [l'] dans *régnait* et *voulait* courante pour les locuteurs russophones auxquels sont propres des consonnes dures devant les voyelles ouvertes:

79A1: *↑peut-^on↓ juger de: l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la descrip- description de l'ambianc**[e]** qui rég**n**ait[n] en classe lors de la première l**[e]**çon↓? <…>;*

73A2 : *le professeur voul**ait[lɛ]** savoir = euh: livres préférés↑ oeuvres d'art préférées↑ spectacles préférés↑ jeux préférés↑ régions de Franc**[e]** préférées↑ euh situations euh qu'ils désireraient↑ <…>.*

Sans parler de toute sorte de commentaires méta- qui se rencontrent régulièrement à travers ce polylogue:

87E : *est-ce qu'on peut dire que c'est quand même le = recul euh: *to iést' **né**kataraïé atstou**plé**nié at traditsionnaï mé**to**diki* le recul de: des: de la méthodologie traditionnelle hum↑? <…>;*

106E : *<INT> la conduite libre = ah↑? *ném**no**ga **vol**'naïé ta**ko**ïé pavé**dé**nié na **poub**liké** [455] </INT>*

107A8 : *oui la conduite libre <…>.*

L'enseignant insiste intonativement sur les mots clés qu'il paraphrase tout de suite *en russe.*

Les apprenants, de leur côté, recourent à leur langue maternelle au cas où ils souhaitent trouver un terme convenable en français pour préserver une compréhension mutuelle: ils font explicitement appel à leur enseignant comme une personne plus compétente:

100A8 : *et: et: ils n- = ils n- ils ne veulent pas euh: l'é- l'écouter et: euh: = e:t au moins = euh: *patchi**nia**tsa* <demande l'équivalent du mot en français>*

101E : *comment↑ *patchi**nia**tsa*↓ <s'adresse au groupe> soum- soum- soumettre se soumettre*

102Ax: *soumis = soumettre*

103A8: *euh:*

104E : *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai <…>.*

Dans ce polylogue, on ne trouve pas de si vastes échanges en russe entre l'enseignant et ses apprenants que nous avons observés à travers le corpus 1. Il s'agit sans doute, dans le présent cas, d'une certaine économie de parole basée sur une expérience précédente: *l'enseignant refaisant la même activité avec les étudiants du même niveau que ceux du premier groupe, s'y situe évidemment mieux comme interlocuteur et professeur*.

Dès le début, l'apprenante protagoniste s'adresse à ses camarades « à la française », en trouvant des équivalents francisés à leurs prénoms russes: *Nathalie, Marie, Valentine,* etc. L'enseignant fait pareil: *André, Dmitry*. Bien que parfois il préfère insister sur des origines russes des participants pour les encourager et leur témoigner son soutien implicite:

167E: *bon↑ vous réfléchissez↑ qui peut dire↑? s'il vous plaît↑ = bon Eugène↑ = allez-^y = **Evguény** bon <en souriant> <…>.*

[455] « …une conduite un peu libre en public ».

Parfois, l'étudiante dominante met en relief son altérité, en s'adressant à d'autres apprenants « à la russe ». Il parait qu'elle souligne ainsi son intimité avec ses derniers au dépens de *la langue étrangère* qui *n'est pour eux tous qu'une matière à apprendre*, un épisode dans un encadrement scolaire qui n'est pas lié à leur quotidien:

54E : *<INT> eh bien↑ </INT>*

55A1 : *euh:* ***Lu****da*

56E : *bon↑ qui est-ce↑? = c'est vous↑? mhm bon <…>;*

114E: *voilà = s'il vous plaît↑ = qui est-ce↑? =*

115A1: Va*lia*[456]

116E: *qui↑? qui va↑? Valentine↑? <…>.*

Nous voyons que dans le dernier exemple, l'enseignant rectifie délicatement son apprenante protagoniste, en proposant une variante plus francophone du prénom, avec un [ã] au milieu – le son qui n'existe pas en russe. Il tente de construire un climat francophone authentique dans une situation d'apprentissage formel.

D'autre part, nous retrouvons ici le phénomène que nous avons déjà observé lors de l'analyse du polylogue précédent: l'étudiante dominante distingue au fond d'elle-même deux réalités - celle du polylogue pédagogique (son contenu) et celle qui l'encadre (consignes, personnes qui y participent).[457] Sauf qu'ici, ce fait est moins mis en relief; *on a l'impression que le deuxième enregistrement est davantage préparé par avance*. Il se peut aussi que le niveau général des étudiants ayant pris part dans ce dernier enregistrement soit meilleur.

En deuxième partie de l'activité (sa troisième phase) l'enseignant fait un parallèle avec le vécu de ses apprenants, comme dans le polylogue 1. Une étudiante dit que son premier professeur s'appelait ***Iri****na* ***Dmi****trievna*, en gardant des accents toniques « à la russe » et en articulant « à la française » des voyelles et des consonnes, y compris le [r]. On dirait une sorte d'interlangue qui parait être assez ***naturelle*** dans les circonstances données.

Souvent, le professeur se focalise explicitement sur le code, *en rajustant discrètement des mots et des tournures employées* de sorte qu'elles se rapprochent de celles des natifs:

152A9: *i:l il n'avait pas asse:z d d'expérance↑*

153E: *<INT> oui d'expérience d'expérience mhm </INT> <…>;*

101E : *comment↑ *patchi****nia****tsa*↓ <s'adresse au groupe> soum- soum- soumettre se soumettre*

102Ax: *soumis = soumettre*

103A8: *euh:*

[456]Le diminutif de *Valentine*.

[457]Cf. la page 298.

104E : *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai*

105A8 : *se soumette à lui et: = <…>;*

198A: *je pense que c'était s- euh: sa première stage↑*

199E: *oui sa première leçon↑ oui <…>.*

L'enseignant est ici encore ***un organisateur déterminé***, amenant le groupe vers la réalisation du but. Il fait tout son possible pour impliquer ses étudiants au maximum. L'alternance du français et du russe y joue son rôle inapprécié.

3. 3. 8. L'exploitation du *vécu* des apprenants et un ton bienveillant de l'enseignement

En troisième phase du présent polylogue, l'enseignant reprend le même schéma que dans l'activité similaire précédemment analysée: il s'adresse à des souvenirs personnels des étudiants, en leur proposant de parler de ***leur*** *premier* instituteur/professeur. Son idée est de faire réutiliser les expressions du texte dans une conversation spontanée, touchant chacun *personnellement*:

165E: *<…> et maint[e]nant après ce:s ces questions-là ah: de ma part à vous cette question qui concerne peut-être* ***vos*** *^impressions du premier professeur↓ ah↑? n'est-ce pas↑?<…>.*

Pour créer un précédent, le professeur donne aux apprenants des exemples de réponses repérés dans l'autre groupe:

165E: *<…> par ^exemple dans l'autre groupe on m'a parlé euh: beaucoup de: quoi↑ de euh même de sept euh: de l'âge de sept ans d'huit ans lorsqu'ils ont vu son leur premier euh: professeur instituteur plutôt et l'institutrice n'est-ce pas↑? à l'école↑ et voilà les ^impressions étaient tout ^à fai:t différentes↓ par ^exemple on m'a dit qu'il y était il y avait des ^institutrices vraiment furieuses coléreuses et puis il y avait tout ^à fait très bonnes et cétéra et on se rappelle des noms et cétéra <…>.*

La présentation des exemples est faite sur un ton d'une légère plaisanterie, comme si l'enseignant invite ses étudiants à suivre le même style, à se lâcher un peu, en oubliant un cadre responsabilisant du texte. *Ses manifestations visent ici l'établissement et la gestion du lien communicatif. L'enseignant essaie ainsi d'augmenter la motivation de ses étudiants.* Mais ces derniers restent passifs, les échanges qui se créent sont brefs et peu intéressants; on a l'impression que l'enseignant les pousse à se prononcer.

En s'efforçant d'impliquer tous dans un travail actif, l'enseignant peut, par exemple, même jouer sur le rythme et l'intonation de ses phrases (moyens prosodiques):

128E: *<…> qui n'a p[ar] exemple rien dit ici tout près de moi <prononce la fin sous forme d'une phrase rythmée, en souriant> s'il vous plaît mad[e]moiselle↑ == <…>.*

L'enseignant change de ton et de registres tout au long de l'activité, en fonction du besoin. Ici encore, il est acteur veillant à décontracter l'ambiance du cours, à la rendre plus ***naturelle***. Ce sont toujours son intonation et les changements de registres de sa parole qui traduisent toutes les nuances de ses ressentiments et de ses émotions.

Conclusion partielle

Nous avons vu que malgré tous les efforts de l'enseignant, le groupe reste généralement passif. Ce sont des étudiants qui avaient appris à l'école secondaire une langue étrangère différente du français, et qui ont choisi le FLE à l'université compte tenu des circonstances.[458]

Le présent polylogue, malgré ce qu'il avait été, selon toute évidence, mieux préparé à la maison et davantage pré-organisé que l'activité analogue réalisé avec le premier groupe, s'est avéré moins intéressant, aussi bien du point de vue des interventions des apprenants que de celles de l'enseignant. Quoique les tendances et les principes de base de ces deux activités se ressemblent, en gros, puisque c'est le même enseignant qui les a dirigés dans les mêmes conditions.

Malgré que la qualité générale d'enregistrement du second polylogue pédagogique soit meilleure que celle du premier, l'enseignant y est malheureusement obligé de se consacrer de temps en temps à quelques problèmes techniques survenant lors des échanges. En même temps, les manifestations organisatrices du professeur tout au long de la seconde activité sont plus ponctuelles que lors du premier polylogue: la plus courte ne dépasse pas *une* seconde et la plus étendue est de 18'' (cf. les tableaux dans les pages 355 et 285). Du point de vue du nombre des manifestations de l'enseignant comme organisateur, le second polylogue s'avère aussi plus économique: 32,94% contre 43,2% sur la totalité des manifestations du même type dans le premier polylogue.

Le tableau ci-dessous illustre les composantes de l'agir de l'enseignant organisateur dans le second polylogue, selon la classification de *C. Carlo*:

Types de manifestations de l'enseignant organisateur	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de			

[458]Revoir les pages 122-124.

la thématique planifiée	20 = 32,26 %	1''-20''	1'27'' = 38,5 %
visant la facilitation du traitement de l'*input*	6 = 9,68 %	1''-11''	26'' = 11,5 %
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	35 = 56,45 %	1''-16''	1'52''= 49,6 %
explicitement focalisées sur le code	1 = 1,61 %	1''	1'' = 0,4 %
	62 = 100 %		**3'46'' = 100 %**

Il est curieux de remarquer que le nombre des manifestations de l'enseignant organisateur visant l'établissement et la gestion du lien communicatif prévaut sur toutes les autres dans les deux corpus analysés.[459] Ceci met en relief l'importance que le professeur réserve à la personnalité de l'apprenant dans le processus d'implication dans l'activité. Dans le second corpus, ce type de manifestations est même prépondérant. Ensuite, ce sont les manifestations visant le déroulement de la thématique planifiée qui prédominent dans les deux corpus, du point de vue de leur fréquence, ce qui confirme le fait que l'enseignant surveille que l'activité se déroule selon le plan pré-établi. Le second corpus le confirme également du point de vue du temps général réservé à ce type de manifestations. Les moins fréquentes et prenant le moins de temps sur l'étendue totale du polylogue 2 – analogiquement avec le polylogue 1 – s'avèrent les manifestations de l'enseignant organisateur explicitement focalisées sur le code: il s'agit d'*une seule* manifestation de durée d'*une seconde*; l'organisation du polylogue 2 n'en dépend quasiment pas.

Nous estimons que malgré des efforts organisationnels du professeur, les étudiants ne s'impliquent pas réellement dans le travail pour la raison qu'ils n'en voient pas spécialement d'utilité pratique dans l'immédiat: les stages pédagogiques sont prévus seulement dans deux ans et la situation exolingue d'apprentissage ne permet pas de réutiliser leurs acquis langagiers dans des ***conditions naturelles***.

3. 4. Enseignant-évaluateur

Maintenant, adressons-nous au troisième constituant du schéma ternaire des échanges pédagogiques.

3. 4. 1. Organisation locale du troisième temps d'échanges

La fonction évaluative de l'enseignant se manifeste dans ce corpus-ci par des procédés similaires à ceux que nous avons repérés dans le corpus précédent:

[459]Cf. le tableau à la page 307.

- opérations *appréciatives*, concernant les productions. Ce sont de brèves approbations du type *bon, bien, d'accord*, *oui, voilà, certes,* etc., employées chacune d'une manière indépendante ou regroupées arbitrairement, aussi bien que le phatique polysémique *mhm*. En même temps, la fonction évaluative se traduit parfois par l'intermédiaire des commentaires méta-. Nous avons remarqué que les jugements métacommunicatifs de l'enseignant concernant la correction des énoncés ont ici à peu près la même importance que ses manifestations évaluant le contenu thématique de ces mêmes énoncés;
- des opérations *correctives* produisant l'énoncé correct destiné à remplacer le discours erroné de l'apprenant. Par exemple:

  198A: *je pense que c'était s- euh: sa première stage↑*
  199E: *oui sa première leçon↑ oui même mhm <…>;*

- des opérations visant à signaler un emploi erroné ou inexact d'un phénomène linguistique dans le but de stimuler une autocorrection, comme ci-dessous:

  158A9: *il était peureux aussi*
  159E: *comment↑?*
  160A9: *peureux*
  161E: *peureux a:h ça veut dire il e:st enfin ses ^élèves lui faisaient peur ah↑?*
  162A9: *parce qu'on pouvait parce qu'on doit ^être euh: peureux pou:r pou:r ne pour ne pas ^à oser à re- oser à regarder quelqu'un en face*
  163E: *<INT> mhm mhm mhm </INT>*
  164A9: *euh: sans certain*
  165E: *oui pour lui peut c'est peut-être c'était impoli ah↑? euh: c'est son père qui lui: disait que: c'est vraiment impoli de regarder en face puisque ça c'est ça c[e]la a l'air de narguer ah: cette personne-là↑ ah c'est comme ça↑? d'accord↑? <…>;*

- des opérations *indirectes,* par exemple, par les reprises par l'enseignant d'un énoncé (ou d'une partie de l'énoncé) correct produit par l'apprenant, signifiant que ce premier l'accepte.

  77A2 : *et: les ^élèves euh: ont ^été étonnés*
  78E : *mhm ont été ↑vraiment↓ étonnés ↑vraiment↓ étonnés bien sûr oui <…>.*

Nous voyons que l'enseignant reprend une partie d'énoncé de l'apprenant en la perfectionnant en même temps. Il peut parfois approuver un terme erroné du point de vue de

sa forme, si en principe le choix du mot est bon; l'enseignant le corrigera au moment de l'évaluation; par exemple:

> ***152A9:*** *i:l il n'avait pas asse:z d d'expérance↑*
> ***153E:*** *<INT> oui d'expérience d'expérience mhm </INT>*
> ***154A9:*** *d'expérience <…>;*

- des opérations de *reformulation* (en français et en russe), afin de se faire mieux comprendre:

> ***128E:*** *euh: est-ce que cette l**[e]**çon a été vraiment irréprochable ? *bésoup**rétch**nim bil **é**tot ou**rok i**li vi chtchi**ta**ïété chto **gdé**ta **chto**ta **na**da **bi**la ismé**nit'***↑? quelque chose ^à changer à lui à ce jeune professeur↑? peut-être sa manière sa conduite étai:t était aussi un peu à changer↑? bon selon vous↓? <…>.*

L'enseignant procède ici par des moyens prosodiques – par son intonation - pour mettre en relief le terme français et son équivalent russe, qu'il renforce par des commentaires métalinguistiques. L'intonation sert souvent à l'enseignant à insister sur des mots ou des expressions qu'il est souhaitable de réutiliser lors des réponses ultérieures (voir l'exemple ci-dessus). On dirait qu'il impose gentiment son point de vue, explicite sa variante de réponse.

Dans ce corpus, à la différence du précédent, la plupart du temps, c'est l'enseignant lui-même qui évalue les productions de ses apprenants. Serait-ce à cause des difficultés de mettre ce procédé en marche avec le premier groupe ? Une fois seulement, au début de l'activité, il a adressé explicitement à l'étudiante protagoniste sa demande d'évaluer la réponse:

> ***37A6 :*** *c'est tout <tout bas>*
> ***38E:*** *voilà / eh bien / Olga↑ c'est vrai↑? c'est juste↑? <…>.*

Celle-ci n'en ayant pas l'habitude a compris la consigne dans le sens qu'elle devait énoncer la question suivante; c'était ce qu'elle a immédiatement exécuté. Dès le début de l'activité, elle a conclu que c'était toujours l'enseignant qui évaluait des réponses, son rôle à elle étant de lire les questions et de nommer des personnes à y répondre.

3. 4. 2. Les principaux types d'évaluations pratiquées par l'enseignant

A la première place se trouvent traditionnellement – du point de vue de fréquence - les phatiques *mhm*:

45A4: *euh: il a de- euh: demandé qui a- qui était le premier en dessin euh: parce que il = euh: veut euh: il veut connaître↑* ***46E :*** <INT> ***mhm*** </INT> ***47A4 :*** *tous les ^élèves euh: de son classe↓* ***48E :*** <INT> *de* sa *classe* </INT> ***49A4:*** *de* sa *classe* ***50E:*** <INT> *oui c'est ça* ***mhm*** </INT> ***51A1:*** pourquoi leur ***52E:*** <INT> *pour pour les faire connaître↓ n'est-ce pas↑?* </INT> ***mhm mhm mhm*** <…>	*Une évaluation approbative. Une évaluation de la phrase et de sa version corrigée en même temps. Une approbation de la rectification de la fin de la phrase et de la totalité de la réponse.*

Dans ce polylogue-ci, on est également – comme dans l'enregistrement précédent - confronté à des évaluations intermédiaires (des approbations-encouragements à l'intérieur de la réponse) et à celles faisant un bilan à la fin de chaque question discutée.

Des évaluations-bilans peuvent être brèves ou plus ou moins développées:

> ***112E :*** *soumis ^à lui très bien mhm bon merci <…>;*
>
> ***15E :*** *mhm mhm d'accord↑ <…>;*
>
> ***165E:*** *oui pour lui peut c'est peut-être c'était impoli ah↑? euh: c'est son père qui lui: disait que: c'est vraiment impoli de regarder en face puisque ça c'est ça c[e]la a l'air de narguer ah: cette personne-là↑ ah ? c'est comme ça↑? d'accord↑? <…>.*

Une fois seulement l'enseignant avait essayé d'impliquer dans le processus d'évaluation la jeune fille protagoniste, mais celle-ci n'avait pas compris sa consigne, comme nous l'avons déjà vu ci-dessus.[460]

Le professeur souhaite que les réponses des apprenants soient plus fondées, plus « personnalisées ». Par exemple, en acceptant une réponse, il propose à l'étudiante d'expliquer son idée, et insiste sur l'embrayeur *vous*, en soulignant ainsi qu'il s'attend à avoir son opinion à elle:

> ***82A8:*** *euh: j'espè:re que ces méthodes étaient efficaces=*
>
> ***83E :*** *c'est ^efficace et pourquoi↑? voulez-vous vous = argumenter peut-être↑ mhm motiver = votre réponse↑? mhm*
>
> ***84A8 :*** *==*
>
> ***85E :*** *d'où vient cette = efficacité de ces méthodes↑ selon vous↓? = eh bien↑? <…>.*

[460]Page 363.

L'enseignant tente par ces procédés de « libérer » ses étudiants d'un poids excessif de son autorité, de leur confier plus d'initiative, pour qu'ils veuillent s'exprimer; il vise à diminuer la distance hiérarchique les séparant.

L'enseignant utilise divers moyens pour inciter ses apprenants à donner leurs avis sur la façon dont la question a été élucidée. Par exemple ci-dessous, le professeur dit de ne pas comprendre l'idée énoncée par l'apprenant, en plaçant ce dernier dans la situation où il sera obligé de s'expliquer, d'éclaircir sa parole, c'est-à-dire de défendre *son* point de vue:

158A9: *il était peureux aussi*

159E: *comment↑?*

160A9: *peureux*

161E: *peureux a:h ça veut dire il e:st enfin ses ^élèves lui faisaient peur ah↑?*

162A9: *parce qu'on pouvait parce qu'on doit ^être euh: peureux pou:r pou:r ne pour ne pas ^à oser à re- oser à regarder quelqu'un en face*

163E: *<INT> mhm mhm mhm </INT> <…>.*

Des *évaluations intermédiaires (ponctuelles)* tout au long de la réponse servent, nous l'avons déjà constaté, d'encourager ceux qui parlent et permettent d'étayer la variante définitive. Voyons le passage du corpus de **113A** à **138E** en y relevant uniquement des moments d'évaluation:

114E: *voilà = s'il vous plaît↑ = qui est-ce↑? =* ***118E:*** *<INT> <…> = c'est tout↑? mhm </INT>* ***120E:*** *<INT> mhm </INT>* ***122E:*** *<INT> mhm </INT>* ***124E:*** *<INT> ses défauts <bas> </INT>* ***126E:*** *alors euh voulez-vous énumérer* lesquels *? s'il il y en a vous dites des défauts quand même ? vous avez = trouvé ça les défauts aussi↑? non ? non↓ = bon est-ce qu'il y a les personnes parmi vous qui ont euh: enfin qui* croient *qu'il y a ici = enfin un certain ou bie:n quelque dé-* défaut défaut *quand même hum↑? = bon alors réfléchissez pensez = vos ^idées = au sujet* ***134E:*** *voilà il peut-être sévè:re↑ à l'égard des ^enfants il y a des ^idées↓ encore↑? = alors c'est ça veut dire que vous soutenez↓? =* ***136E:*** *oui voilà* ***138E:*** *bien sûr même↓ ah↑? certes↓ ça va↓ certes↓ euh: donc↑ alors ça c'e:st ce truc-là ça c'est #**irr**éprochable↓*	*Une approbation de la question énoncée et de la personne choisie à y répondre.* *Une déception d'une réponse trop brève.* *Des approbations-encouragements.* *Une approbation par le procédé d'aider à finir la phrase.* *Une demande insistante de détailler la réponse adressée à* tous *à la fois.* *Une approbation par reprise et demande de développer ses idées; il tend une perche sous forme d'une variante*

	*hum↑? hum↑? n'est-ce pas↑? encore↑? = encore↑? quels sont peut-être↑ qui ça↑? mhm puis on a dit qu'il étai:t peut-être de nature puisqu'il était de nature faible enfin pour lui e: st vraiment était tout ^à fait difficile de: euh: pas de: enfin de passer cette = l[**e**]çon lui-même et cétéra = mais↑ enfin il voulait être quoi↑? ↑LA- FOR-CE ET- LA- PAIX↓ ah↑? vous vous vous vous rappelez ah↑? cette combinaison ce mélange de la force et de la paix que nous le voyons = c'est ça↑?*	*de réponse. Une approbation. Une satisfaction de la réponse et une incitation de la continuer. Finalement, l'enseignant achève la réponse lui-même, en se référant sur l'extrait du texte.*

Ses interventions évaluatives de l'enseignant ont rassemblé, à tour de rôle, tous les quatre types d'interventions mentionnés par *C. Carlo*.[461]

L'exemple ci-dessus illustre que *l'enseignant se charge de construire lui-même la logique des réponses: par l'intermédiaires des évaluations ponctuelles, il fait avancer le groupe dans leur cheminement collectif vers une réponse définitive à une question initialement posée. L'enseignant veille soigneusement au déroulement de la thématique planifiée*. La part réservée à la parole de l'enseignant – y compris au cours des moments d'évaluation - est très importante, ce qui prouve une asymétrie prononcée des relations enseignant/apprenants lors de l'activité. Les apprenants restent réservés puisqu'ils sont gênés surtout au niveau du vocabulaire – le texte s'étant avéré assez compliqué pour eux - et de plus, ils ne sont pas passionnés du sujet, puisqu'ils ne sont plus des élèves et non pas encore des professeurs, et leur premier stage pédagogique aura lieu seulement dans deux ans.

Il est toutefois à dire que les apprenants prennent parfois des initiatives (voir le passage **113A – 138E**)[462], ce qui encourage des échanges pluridirectionnels, en s'écartant ainsi de l'échange strictement bilatéral enseignant/apprenants. Mais ici encore *il s'agit d'une activité métacommunicative et non pas d'une véritable conversation*.

Par sa manière d'évaluer, le professeur crée constamment une ambiance positive lors du travail: il est bienveillant, souriant, prêt à encourager.

Dans ce polylogue-ci, nous avons constaté que l'enseignant faisait bien soin du vocabulaire. Il rajustait et contrôlait les mots et les expressions utilisés par les étudiants en fonction des particularités linguistiques et culturelles des Français (voir surtout le dernier exemple mentionné ci-dessous):

[461]Voir la page 241.
[462]*Annexe 5, inter. 2.*

101E : *comment↑ *patchi**nia**tsa*↓ <s'adresse au groupe> soum- soum- soumettre se soumettre*

102Ax: *soumis = soumettre*

103A8: *euh:*

104E : *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai*

105A8 : *se soumette à lui et: = <…>;*

152A9: *i:l il n'avait pas asse:z d d'expérance↑*

153E: *<INT> oui d'expérience d'expérience mhm </INT>*

154A9: *d'expérience <…>;*

198A: *je pense que c'était s- euh: sa première stage↑*

199E: *oui sa première leçon↑ oui même mhm == mhm mhm mhm <…>.*

L'enseignant s'est chargé d'amener progressivement le style de parole de ses apprenants à celui des Français natifs, pour qu'ils commencent à exprimer leurs idées d'une façon plus authentique, tout en ayant un comportement naturel.

C'est vrai que pour l'enseignant non natif travaillant dans une situation exolingue, il est difficile de réaliser pleinement cette tâche: sa propre parole est émaillée des « nuances » caractéristiques pour les russophones, en ce qui concerne le langage même et le comportement paralangagier et extralangagier. Son oral en français est une interlangue de haut niveau. De petites erreurs qu'il commet parfois par mégarde et qu'il corrige sur-le-champ, le prouvent:

199E: <…> elle n'offensait pas personne↑? elle n'offensait personne↑? <…>.

Nous apprécions néanmoins sa façon ludique de surveiller le discours des apprenants, sans jamais rentrer dans des explications grammaticales et sans renvoyer à l'étudiant une image négative de lui-même. Notre enseignant préserve une ambiance positive et crée autant que c'est possible ***le naturel*** du polylogue dans une situation didactique.

Conclusion partielle

Le nombre de manifestations de l'enseignant comme évaluateur est, dans ce polylogue, égal à celles d'organisateur (le tableau à la page 355). Mais du point de vue du temps utilisé pour l'organisation et l'évaluation, il est à remarquer que l'enseignant a travaillé deux fois plus comme organisateur (toujours le même tableau). Deux tiers des manifestations d'évaluation – *14%* sur *21,8%* - sont de nature approbative, il s'agit des expressions, des *adverbes et des phatiques* du type *c'est ça, ça va, certes, (ah) bon, bien, bien sûr, d'accord, c'est juste, voilà, (ah) oui, il y a des idées, mhm*, etc., des reprises des parties de phrases correctes. Des

évaluations négatives exprimées par des questions ou des réflexions méta-, sont peu nombreuses.

Si nous classons les manifestations évaluatives du polylogue 2 selon *C. Carlo*, nous aurons des résultats suivants:

Types de manifestations de l'enseignant évaluateur	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	44 = 69,8 %	1''-13''	1'16'' = 70 %
visant la facilitation du traitement de l'*input*	3 = 4,8 %	2''-4''	8'' = 7 %
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	6 = 9,5 %	1''-2''	8''= 7 %
explicitement focalisées sur le code	10 = 15,9 %	1''-4''	17'' = 16 %
	63 = 100 %		**1'49'' = 100 %**

Il est facile d'en déduire que les manifestations visant le déroulement de la thématique planifiée prédominent ici des points de vue de leur nombre et du temps leur étant réservé. Pour le polylogue précédent, le résultat était un peu différent pour le temps, mais similaire concernant la manifestation la plus longue de l'enseignant appartenant à ce type de manifestations.[463] Finalement, ceci confirme une fois de plus l'importance accordée par le professeur au travail pré-planifié. À la deuxième place, nous trouvons ici les manifestations explicitement focalisées sur le code (pour le temps et pour le nombre),[464] ce qui signifie que l'enseignant évaluateur tient à « étayer » le vocabulaire de ses apprenants, en donnant à ces derniers les exemples de l'oral authentique en FLE. Quoique le professeur se soit concentré deux fois plus souvent sur l'établissement et la gestion du lien communicatif que sur la facilitation du traitement de l'input, le temps total réservé aux deux types d'interventions s'est avéré absolument identique, l'étendue de chaque manifestation du deuxième type étant deux fois plus importante, ce qui est tout à fait logique, compte tenu la nature de ces manifestations.

Le nombre des manifestations évaluatives déterminées selon *L. Dabène* est légèrement inférieur au nombre total des manifestations évaluatives classées selon *C. Carlo.* Cela s'explique par le fait que les premières ont parfois la tendance d'enfermer plusieurs types de secondes, comme ci-dessous:

[463]Cf. le tableau à la page 324.
[464]Cf. les données du tableau à la page 324.

95E : *<INT>classique traditionnelle c'est juste </INT> =*

voilà ça évoque c[e]la évoque l'intérêt bien sûr ah↑? peut-être l'intérêt auprès des ^élèves↓

classique traditionnelle c'est juste	*la manifestation explicitement focalisée sur le code*
voilà ça évoque c[e]la évoque l'intérêt bien sûr ah↑? peut-être l'intérêt auprès des ^élèves↓	*la manifestation visant le déroulement de la thématique planifiée*

Ce phénomène est moins fréquent pour le polylogue en question que pour celui précédemment analysé.

L'inverse – lorsque l'intervention du même type définie par *C. Carlo* se retrouve durant plusieurs tours de parole consécutifs de l'enseignant évaluateur – est aussi valable; par exemple ci-dessous, il s'agit des interventions évaluatives visant le déroulement de la thématique planifiée (**34E**, **36E, 38E**):

33A6: *et pour commencer cette l[e]çon il frappai[ɛ] dans ses dans ses mains↓ / le geste lui a paru bien classique mais il: <elle toussote> n'en pas trouvai[ɛ] d'autre*

34E : *<INT> mhm </INT>*

35A6 : *il a dit↑ allons en rangs↓*

36E : *<INT> mhm </INT>*

37A6 : *c'est tout <tout bas>*

38E: *voilà / eh bien / Olga↑ c'est vrai↑? c'est juste↑? <…>.*

Or l'enseignant construit sa méthode évaluative de sorte à motiver les apprenants à s'impliquer dans l'activité, mais ces derniers - aussi bien que leurs camarades du premier groupe - ne semblent pas être réellement passionnés par le support littéraire, en restant généralement plutôt observateurs passifs qu'acteurs engagés.

3. 5. Enseignant-informateur

Dans le polylogue 2, l'enseignant s'est manifesté presque 3,5 fois moins souvent comme informateur que comme évaluateur, par exemple, en y réservant aussi deux fois moins de temps qu'aux moments d'évaluation. Malgré tout, sa fonction d'informateur reste importante, surtout pour les apprenants de deuxième année, pour faire progresser l'activité sans « pannes ».

3. 5. 1. Moments de présentation

La fonction de l'enseignant-informateur se réalise ici à travers trois catégories de métadiscours:

- *le métadiscours informatif* est la réalisation la plus courante:

> ***100A8 :*** *et: et: ils n- = ils n- ils ne veulent pas euh: l'é- l'écouter et: euh: = e:t au moins = euh: *patchi**nia**tsa* <demande l'équivalent du mot en français>*
> ***101E :*** *comment↑ *patchi**nia**tsa*↓ <s'adresse au groupe> soum- soum- soumettre se soumettre*
> ***102Ax:*** *soumis = soumettre*
> ***103A8:*** *euh:*
> ***104E :*** *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai*
> ***105A8 :*** *se soumette à lui et: = <…>.*

L'apprenant demande explicitement de l'aide auprès du professeur. Celui-ci voulant impliquer le groupe dans sa fonction d'informateur leur réadresse la demande, mais répond lui-même presque de suite: son but y est surtout d'attirer l'attention.

Une autre constatation à faire à partir de l'exemple ci-dessus est que *la langue maternelle occupe une place de valeur lors des échanges d'informations de tous les niveaux*. Voyons encore un petit exemple:

> ***87E :*** *est-ce qu'on peut dire que c'est quand même le = recul euh: *to iést' **né**kataraïé atstou**plé**nié at traditsionnaï mé**to**diki*[465] le recul de: des: de la méthodologie traditionnelle hum↑? <…>.*

L'enseignant a utilisé le russe pour expliquer le terme français. Son intervention est explicitement centrée sur le code et destinée à faciliter le traitement de l'input.

Parfois, il achève les phrases de ses étudiants; ces derniers l'acceptent sans discuter, puisque l'enseignant les informe ainsi sur les termes indispensables dans un cas précis:

> ***90A8 :*** *oui ça prouvait que le recul↑*
> ***91E :*** *<INT> mhm </INT>*
> ***92A8 :*** *de la: =*
> ***93E :*** *<INT> de la méthodologie↑ des méthodes↑ </INT>*
> ***94A8 :*** *de la méthodologie classique*
> ***95E :*** *<INT>classique traditionnelle c'est juste </INT> = <…>;*
> ***63A7 :*** *et: ==*
> ***64E :*** *<INT> eh bien↑*
> *mhm </INT>*

[465] « C'est-à-dire un certain recul des méthodes traditionnelles... »

65A7: *==*

68E : *<INT> voilà l- la conduite familiale hum↑? de ses de ses de leurs ^enfants n'est-ce pas↑? euh: pour avoir des relations mutuelles↑ euh: enfin: les plus favorables entre l'école et pui:s euh: entre l'école et la maison n'est-ce pas↑? où habitaient ces ^enfants leurs ^enfants ses ^enfants c'est ça↑? bien sûr </INT>;*

- *le métadiscours explicatif*. Il est aménagé en français et en russe conformément au niveau des étudiants. L'enseignant a l'habitude de traduire en russe des moments cruciaux de ses passages métadiscursifs, en **informant** ses apprenants sur des termes inconnus: il se charge de préserver l'intercompréhension parfaite:

159E: *comment↑?*

160A9: *peureux*

161E: *peureux a:h ça veut dire il e:st enfin ses ^élèves lui faisaient peur ah↑? <…>;*

130E: *donc = vous ^approuvez↑ euh: totalement↑ complèt[e]ment↑ *vi **pol**nast'u ada**bria**ïété pad**dér**givaïété chto déï**stvi**tél'na chto **i**ménna tak s na**tcha**la da kan**tsa** i na**da** bi**la** i: ves**ti** kak gava**rit**sa **é**ta za**nia**tié↑*[466] / ou bien encore vos ^idées = personnelles s'il vous plaît*

131G: *==*

132E: *par exemple lorsque euh nous ^avons discuté ce problème dan:s le group:e l'autre groupe-là euh on m'a dit qu'il était trop trop sévère↓ = / euh il fallait évidemment peut-être avoir la manière plus douce ah↑? à l'égard des ^enfants↓ euh: = <…>;*

- *le métadiscours correcteur*. Il s'agit le plus souvent d'une correction explicite des erreurs, sans explications grammaticalisées:

47A4 : *tous les ^élèves euh: de son classe↓*

48E : *<INT> de sa classe </INT>*

49A4: *de sa classe*

50E: *<INT> oui c'est ça mhm </INT> <…>;*

159E: *comment↑?*

160A9: *peureux*

161E: *peureux a:h ça veut dire il e:st enfin ses ^élèves lui faisaient peur ah↑?*

162A9: *parce qu'on pouvait parce qu'on doit ^être euh: peureux pou:r pou:r ne pour ne pas ^à oser à re- oser à regarder quelqu'un <u>en face</u>*

163E: *<INT> <u>mhm</u> mhm mhm </INT>*

164A9: *euh: sans certain*

[466] « Est-ce que vous approuvez que c'est notamment de cette manière qu'il fallait organiser la leçon dès le début jusqu'à la fin ? »

165E: *oui pour lui peut c'est peut-être c'était impoli ah↑? euh: c'est son père qui lui: disait que: c'est vraiment impoli de regarder en face puisque ça c'est ça c[e]la a l'air de narguer ah: cette personne-là↑ ah c'est comme ça↑? d'accord↑?* <…>.

Nous voyons qu'il s'agit d'une sorte de *paraphrase*. L'enseignant a réussi à impliquer son étudiant dans ce travail métadiscursif. On dirait que l'implication de l'apprenant aboutit à un transfert momentané de rôles: il fait recours à la paraphrase explicative, pour faire comprendre ses idées.

En ce qui concerne *les moments d'autocorrection, cette caractéristique est moins présente dans ce polylogue-ci que dans le précédent. Nous constatons plutôt la tendance de l'enseignant d'effectuer les corrections des erreurs* peu significatives. Il paraît tenir compte d'un niveau peu avancé de ses apprenants.

Bref, *la fonction informative permet ici de préserver l'intercompréhension de l'enseignant et des apprenants, ainsi que d'assurer une progression programmée de l'activité.*

Conclusion partielle

Dans le polylogue 2, les interventions informatives de l'enseignant ne sont pas aussi abondantes que celles organisationnelles ou évaluatives, mais leur étendue générale est deux fois plus importante que celle des interventions évaluatives[467], ce qui permet d'en déduire le rôle crucial de ces premières - nous l'avons déjà constaté ci-dessus - dans l'avancement de l'activité analysée.

Voyons comment elles intègrent à leur sein différents types de manifestations déterminées par *C. Carlo*:

Types de manifestations de l'enseignant informateur	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	4 = 23,5 %	4''-18''	39'' = 23,5 %
visant la facilitation du traitement de l'*input*	9 = 53 %	3''-29''	1'56'' = 69,9 %
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	-	-	-
explicitement focalisées sur le code	4 = 23,5 %	1''-4''	11'' = 6,6 %
	17 = 100 %		**2'46'' = 100 %**

[467]Le tableau à la page 347.

Le tableau illustre que la majorité des manifestations informatives de l'enseignant est consacrée à la facilitation du traitement de l'*input*: il détaille le sens des questions posées du manuel ou interprète les réponses des étudiants du groupe parallèle ayant participé à la même activité, pour orienter ses apprenants du second groupe dans leurs choix de réponses, en surmontant ainsi leur passivité. C'est pourquoi, ses plus brèves manifestations de ce type restent quand même les plus étendues parmi trois autres types (voir le tableau ci-dessus). Dans le premier polylogue, l'attention de l'enseignant informateur a été le plus souvent explicitement focalisée sur le code, les apprenants ayant éprouvé d'évidentes difficultés au niveau du vocabulaire; quoiqu'il y ait toujours réservé le plus de temps à faciliter le traitement de l'*input*, comme dans le présent polylogue.[468] Les manifestations visant le déroulement de la thématique planifiée et celles explicitement focalisées sur le code sont équivalentes du point de vue de leur fréquence, d'après le tableau ci-dessus, mais se distinguent bien quant à leur durée totale, la priorité étant réservée aux manifestations du premier type: l'enseignant n'a jamais imposé ses idées aux étudiants, mais chaque fois, il les a énoncées en argumentant son opinion, ce qui demandait bien entendu du temps, mais faisait immanquablement aboutir à un résultat voulu; nous parlons ici des échanges prévisibles, dirigés entièrement par le professeur. A la différence du premier polylogue, nous n'avons pas en principe trouvé ici de manifestations de l'enseignant visant l'établissement et la gestion du lien communicatif. En même temps, nous constatons que, entre autre, toutes les interventions informant les étudiants sur les réponses de leurs camarades de l'autre groupe peuvent relever également de l'ordre de cette même gestion du lien communicatif, puisqu'elles visent à impliquer les participant dans l'activité, en leur montrant comme exemple les moments d'implication de leurs condisciples. Lorsque l'enseignant souhaite rendre la question plus accessible à ses apprenants, il s'investit pleinement, en s'aidant par son style émotif, presque familier par endroits, par son intonation inspirée mettant en relief des passages cruciaux:

> ***101E :*** *comment↑ *patchi**nia**tsa*↓ <s'adresse au groupe> / soum- soum- soumettre se soumettre*
> ***102Ax:*** *soumis = soumettre*
> ***103A8:*** *euh:*
> ***104E :*** *se soumettre à lui↓ hum↑? se soumettre à lui↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai*
> ***105A8 :*** *se soumette à lui et: =*
> ***106E :*** *<INT> la conduite libre = ah↑? *ném**no**ga **vol**'naïé ta**ko**ïé pavé**dé**nié na **poub**liké* </INT> <…>.*

[468]Cf. le tableau dans les pages 329-330.

Finalement, on peut dire que tous les types de manifestations de l'enseignant informateur déterminées par *C. Carlo*, sont sous telle ou telle forme présents aussi dans le deuxième corpus que dans le premier. Compte tenu de la différence de l'étendue des deux corpus, la part des manifestations informatives dans le second polylogue s'avère même plus importante que dans le premier, puisque ici, l'enseignant essaie d'exploiter des exemples positifs tirés du premier polylogue. *Il a* ainsi *le texte comme support pour travailler un éventail de questions du manuel et des réponses des apprenants du premier groupe comme référence pour développer les sujets en dehors du questionnaire du manuel*.

Conclusion

Nous venons d'analyser le corpus 2 transcrit à partir d'un enregistrement audio d'un polylogue pédagogique réalisé dans les mêmes conditions et avec les étudiants du même niveau que ceux du corpus 1, sauf que les apprenants du polylogue 2 s'étaient initiés au FLE à l'université, ayant étudié à l'école secondaire des langues étrangères différentes du français.[469] Le point commun des deux activités est leur enseignant non natif.

Nous nous sommes convenus que chaque polylogue pédagogique analysé peut être subdivisé en quatre épisodes.[470]

Globalement, les épisodes se ressemblent. Après leur ouverture par une Question suit une Désignation de la personne à y répondre, effectuée par l'apprenante protagoniste ou – assez souvent - par l'enseignant. Ensuite vient une Réponse partielle, soutenue ou interrompue par le professeur à cause d'une erreur, suivie d'Une partie de Métacommunication avec Correction et Reprise. Puis, l'apprenant(e) termine son énoncé. Le professeur peut soit reprendre sa phrase entière, soit seulement la fin de celle-ci; ou il fait répéter l'énoncé par l'étudiant, ou il donne lui-même une Paraphrase, ou encore il exprime son appréciation et dit de passer à la question suivante.

La participation de l'apprenante protagoniste dans l'organisation des polylogues pédagogiques est un premier pas vers des échanges pluridirectionnels, en s'écartant ainsi de l'échange strictement bilatéral (P –> E, E –> P). Mais il s'agit d'une activité pédagogique et non pas d'une véritable conversation, puisqu'elle se déroule sous le contrait didactique.

[469]En général, il s'agit de l'anglais ou de l'allemand.
[470]Voir ci-dessus *Méthodologie d'interprétation des données.*

Nous nous sommes basés sur le principe de la confrontation permanente des résultats obtenus par les membres des deux groupes pour vérifier la cohérence du contenu du support et l'adaptation au type de relation créée. Nous avons constaté que malgré que le texte étudié représentât une source authentique, il provenait néanmoins du domaine de *l'écrit littéraire* et ne pouvait pas servir d'échantillon de la parole française. D'autre part, en milieu hétéroglotte d'apprentissage organisé, l'enseignant incarne en soi le principal modèle d'expression pour ses apprenants. Mais sa manière de parler et de se comporter révèle en lui un non-natif. Il véhicule souvent une interlangue de haut niveau, une version francisée se basant sur un « socle » linguo-culturel russophone.

Le texte étudié n'abordant pas le sujet actuel pour les apprenants de deuxième année, l'ensemble des deux groupes est resté passif. Les analyses ont montré que le second groupe a même été moins impliqué que le premier: les étudiants ont participé ponctuellement, réagissant suite à des insistances de l'enseignant; le fait d'un choix préalable de l'étudiante protagoniste n'a malheureusement pas redonné à l'activité plus de dynamisme, on dirait même qu'on a obtenu un effet contraire: étant mieux pré-organisée, l'activité a perdu en naturel.

La dissymétrie importante propre à la culture de l'enseignement russe ne fait que favoriser cette passivité. Pour sa part, l'enseignant s'est systématiquement basé sur des procédés positivant et encourageant toute démarche de l'apprenant. Il s'agit, dans les deux cas, des procédés globalement similaires, puisqu'à leur origine se trouve le même enseignant.

Les questions sont plus ou moins abouties grâce généralement aux interventions de l'enseignant, aux bilans de ce dernier terminant chaque question. Il remplit fidèlement et avec enthousiasme ses fonctions d'organisateur, d'évaluateur et d'informateur, souvent en en cumulant plusieurs à la fois. Ses manifestations visent le déroulement de la thématique planifiée, la facilitation du traitement de l'*input*, l'établissement et la gestion du lien communicatif, ou elles sont explicitement focalisées sur le code, toujours dans le but d'assurer un bon déroulement de l'activité, selon le plan pré-établi, certaines déviations ou improvisations dans le cadre du sujet étant acceptées.

Les actes langagiers relevant de la Métacommunication sont surtout l'Information, l'Incitation à la parole, la Correction, la Reformulation et la Répétition.

En fait, il n'y a pas de relation terme à terme entre les opérations et leurs réalisations. Par exemple, la paraphrase peut représenter à la fois une évaluation positive (opération appréciative) et un apport d'information (métadiscours informatif). *Il s'agit de la*

plurifonctionnalité des interventions qui constitue un des traits les plus spécifiques du dialogue pédagogique en langue non maternelle.[471] D'autre part, la complexité du dialogue métacommunicatif est l'aspect le plus fondamental de l'acte éducatif.

L'analyse des épisodes prouve bien que la langue maternelle des étudiants – le russe – est massivement présente à travers les deux polylogues, tant dans les interventions de l'enseignant que dans celles des apprenants, puisqu'elle facilite une entente mutuelle.

Nous avons plusieurs exemples dans les deux corpus où les apprenants s'adressent à l'enseignant afin de lui demander un terme manquant, mais aucun exemple portant sur une explication d'ordre syntaxique. Nous estimons que le niveau des apprenants ne leur permet pas encore de distinguer nombreuses structures syntaxiques. Ils choisissent des constructions simplistes (SVO, le présent de l'indicatif, etc.) et remplissent ces dernières d'un matériel lexical convenable. Sinon, ils se réfèrent au texte étudié.

Les préliminaires de chaque corpus sont brefs et concrets, le second est vraiment laconique.

Le deuxième épisode du second corpus démarre d'une manière plus organisée que celui du premier, puisque la jeune fille protagoniste préalablement désignée se met immédiatement au travail. L'enseignant avait certainement l'intention de ne pas piétiner au début comme cela s'était produit avec le premier polylogue. En pratique, l'apprenante dominante n'était concentrée que sur ses fonctions de « responsable du questionnaire », sans pratiquement se soucier du contenu du polylogue.

Le deuxième épisode est donc dédié à une analyse de l'extrait d'un texte littéraire proposé (style questions-réponses). Les apprenants montrent leurs niveaux de compréhension en s'exprimant oralement. Le plus souvent, cela se fait avec des phrases très proches de l'original, sans trop d'implication; les échanges « tiennent debout » grâce aux efforts de l'enseignant.

Ensuite (l'épisode trois), l'enseignant propose aux apprenants de tracer une parallèle avec leur propre vécu et de démontrer le savoir-faire de construire de petits monologues dans un dialogue, c'est-à-dire de présenter des réponses développées et spontanées à des questions posées. Nous avons constaté que cet épisode est plus réussi dans le premier polylogue: il y a eu de l'implication, un vif intérêt au sujet discuté, de courts passages proches des échanges informels, ce que nous n'avons pas retrouvé dans l'épisode analogique du second polylogue. Ceci confirme l'idée que le thème a touché le *Moi* des étudiants: ils ont souhaité s'exprimer

[471] DABÈNE L., « Communication et métacommunication … », op. cité, p.p.134-135.

par nécessité de le faire. Même si ce n'est qu'une personne qui a été la plus active durant cet épisode du premier polylogue, le groupe entier s'est impliqué plus ou moins dans la discussion (interventions ponctuelles, rires, etc.). Dans le second cas, cette partie du polylogue est peu créative.

Le quatrième épisode est consacré à la clôture. Elle est plus progressive et plus longue lors de la première activité; on peut même observer un petit débat entre l'enseignant et le groupe sur le contenu de l'extrait étudié: les étudiants osent (!) énoncer et défendre leur point de vue *personnel*, différent de celui du professeur. Peu importe que ce fût finalement l'enseignant qui a eu le dernier mot, l'essentiel est que les apprenants ont voulu s'exprimer, malgré leurs ressources lexico-grammaticales réservées. Le second polylogue a une clôture prématurée, « imposée » par une apprenante. Ceci et certainement un problème technique n'ont pas permis à l'enseignant de terminer le second polylogue d'une manière prévue, la clôture s'étant avérée brève et incomplète. Quoique le point fort de la deuxième activité est la conclusion tirée par les apprenants – avec l'aide de l'enseignant - au sujet du rôle des premiers professeurs dans la vie de chacun.

Finalement, le premier polylogue est deux et demie fois plus long que le second.

Les corpus 1 et 2 contiennent respectivement 529 et 208 tours de parole.[472] L'enseignant ayant repris le même type de travail la deuxième fois, a tiré certaines conclusions de sa première expérience, en procédant cette fois-ci par des moyens plus économiques et plus pointus pour obtenir des résultats voulus. De son côté, la jeune fille co-dirigeant le questionnaire dans le second polylogue s'est montrée plus organisée que sa « collègue » du premier groupe. Les étendues des corps de l'interaction des deux corpus sont égales à 456 et 199 tours de parole respectivement.

Les étudiants du premier groupe ayant débuté avec le français à l'école secondaire, osent s'exprimer plus facilement, malgré leurs difficultés et lacunes, tandis que les participants du second corpus se montrent plus réservés, quoique ils commettent moins d'erreurs: leur oral est plus « à niveau » en étant moins « vivant » à la fois (comparons surtout les troisièmes épisodes des deux polylogues pédagogiques). Il est vrai, en même temps, que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux écoles russes – comme d'ailleurs au niveau secondaire dans un nombre d'autres pays - reste encore souvent très académique, proche de sa version écrite, ce qui ne donne qu'une idée approximative de la langue authentique, sous tous ses aspects. Bref, à l'université située dans un milieu hétéroglotte, *il est*

[472]Pour la notion de tour de parole voir *Méthodologie d'interprétation des données* ci-dessus.

plus facile d'initier les débutants au FLE que de réajuster leurs savoirs et savoir-faire approximatifs dans cette même langue. En même temps, les pratiques dans une langue étrangère s'acquièrent en général très progressivement: ainsi, les étudiants du premier groupe se sont trouvés dans une situation privilégiée par rapport à leurs camarades de l'autre groupe ayant « découvert » le français seulement à l'université. En ce qui concerne les niveaux de compréhension et de réception du FLE[473], ils se sont avérés à peu près similaires dans les deux groupes. Ce savoir-faire s'acquiert au fur et à mesure, grâce à des pratiques intenses. Mais c'est ce qui manque à nos étudiants à force de se trouver dans une situation exolingue « en compagnie » de l'enseignant russophone. Ils ont donc plus de facilités de **construire des mini-monologues** en français que de **réagir habilement et spontanément** à la parole française leur étant adressée.

Or pour développer les facultés de la parole dans une langue étrangère (la réception et la réaction ultérieure), la période des pratiques intenses est indispensable. Et *il faut que les sujets parlant soient **motivés** de participer au dialogue, que ce dernier leur semble **personnellement** important. Nous revenons ainsi sur la thèse de la nécessité de créer systématiquement et dans les limites du possible aux interlocuteurs des **motivations naturelles** de communiquer dans une langue étrangère.* Par exemple, parler d'un personnage littéraire vivant dans un autre pays et même à une autre époque, ayant l'âge et éducation différents des leurs, n'est pas trop motivant pour nos apprenants de deuxième année. Le sujet sur les loisirs des étudiants français les aurait passionnés davantage.

Dans le corpus 1, la discussion à base du questionnaire sur le contenu du texte s'étend à 293 tours de parole consécutifs, - ensuite d'ailleurs l'enseignant revient sur la caractéristique du personnage principal et sur les impressions générales des apprenants sur le texte à partir du tour de parole 425 et jusqu'à la fin de l'enregistrement, c'est-à-dire encore durant 104 tours de parole, mais en posant, cette fois-ci, ses propres questions, - tandis que dans le corpus 2 on en réserve seulement 165, donc plus de deux fois moins que dans le premier corpus. Au cours des deux enregistrements, les étudiants répondent aux questions en consultant le texte du manuel, leurs phrases entières sont fréquemment empruntées à l'original, ils n'osent pas improviser. Pour obtenir la réponse attendue, l'enseignant procède souvent par d'insistantes incitations et par de longues reformulations en français et en russe.

[473]BOURGUIGNON C., « Le point didactique. Évaluation et perspective actionnelle. CECR: du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 353, septembre-octobre 2007, p. 24.

La discussion spontanée sur le premier instituteur/professeur préféré des apprenants prend 132 tours de parole dans le corpus 1 et seulement 44 tours dans le second !

Lors de nos analyses du premier polylogue pédagogique, nous avons observé, durant une période de temps de deux questions, une coopération langagière très active de l'enseignant et d'une apprenante (*A4*), se trouvant en opposition avec une passivité relative des autres, malgré tous les efforts du professeur. On entend de temps en temps des rires de l'assistance, mais personne ne s'implique davantage, par peur des erreurs ou par indifférence au sujet. A notre avis, il aurait été plus rentable de ne pas redonner la parole à Olga, mais de proposer une question modifiée (ou différente), pouvant impliquer davantage la majorité du groupe. Ou même demander aux apprenants de se mettre par deux et discuter le même problème.

En même temps, au cours de ces 44 tours de parole de la troisième phase du corpus 2, plus de personnes ont eu le temps de s'exprimer que dans le corpus 1; tout s'explique paradoxalement par la passivité générale des étudiants du second groupe – ils n'ont pas parmi eux d'apprenante aussi enthousiaste que celle du groupe parallèle ayant parlé de son institutrice: leur réponses sont laconiques et réservées; l'enseignant tente de mobiliser d'autres personnes capables de dire quelque chose au sujet traité.

Réunissons dans un tableau général des traits communs et particularités des deux polylogues:

Corpus	**1**	**2**
Droits de participants : **- enseignant** **- protagonistes** **- assistance**	un dirigeant très actif se laissent mener par l'enseignant; défendent leur point de vue à la fin de l'activité coïncide avec les protagonistes ; les étudiants se prononcent devant leurs pairs; le groupe réagit toujours d'une façon bienveillante mais passive	un dirigeant actif se laissent mener par l'enseignant la même chose
Nombre de participants	11	11
Quantité de tours de parole	529 (dont 235 non-préparés par avance, y compris 20 consacrés à la défense d'un point de vue personnel (groupal?))	208 (dont 44 non-préparés)
Qualité de tours de parole	Ceux des apprenants sont généralement peu étendus, se basent principalement sur les phrases du texte analysé, sur des variantes de réponses proposées par l'enseignant dont les étudiants se sentent fort dépendants. Seulement à la fin de la discussion, ils osent insister sur leur point de vue à eux. Nombreuses tournures sont « calquées » sur la langue maternelle des étudiants. Ceux de l'enseignant sont abondants, en français et en russe, nombreuses sont des périphrases, des phatiques. Il mène la discussion, souvent même la « tire par les oreilles », encourage beaucoup la parole de ses apprenants, en surveillant systématiquement de près	Les mêmes caractéristiques que pour le corpus 1, sauf que cette fois-ci les étudiants n'avancent pas leur point de vue différent de celui de leur enseignant à la fin de l'activité, mais, à la place, ils tirent une belle conclusion – non sans l'aide de l'enseignant finalement - sur le rôle du premier professeur dans la

	celle-ci.	vie d'une personne, ce qui est un point fort du dialogue.
Composante culturelle	Linguistiquement, elle est réduite au contenu d'un texte littéraire analysé. Pour des comportements de l'enseignant et de leurs apprenants, ils sont plutôt typiques à des locuteurs russes se trouvant dans les mêmes conditions.	La même chose que pour le corpus 1.
Encadrement	Un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants ».	le même extrait.
Support d'organisation	Un questionnaire après le texte.	le même questionnaire.

Les deux polylogues analysés sont, en grands traits, pré-planifiés et préparés à l'avance. *R. Van Dijk*[474] classait le discours pédagogique parmi les « textes de l'enfermement », au même titre que l'interrogatoire policier ou la consultation médicale. La spécificité de la classe de langue étrangère est que le savoir à transmettre est à la fois un outil de communication – non préalablement maîtrisé par l'étudiant –, un objet de description et même un outil de description !

Nos analyses de polylogues confirment l'hypothèse de *C. Carlo*[475] que l'*effet de réel* se dégageant de la lecture du corpus résulte, d'une part, d'une dynamique qui fait alterner *régulièrement* des énoncés focalisés sur le code et sur son traitement cognitif, et des énoncés provenant de la conversation ordinaire, et d'autre part, d'une sorte de théâtralisation (l'enseignant crée une ambiance propice à un bon déroulement de l'activité).

En effet, *tout groupe d'apprentissage reconstitue en miniature des relations adoptées dans la société où l'enseignement a lieu*. Nous sommes donc obligés de tenir compte de la spécificité de l'enseignement du FLE aux étudiants russes conformément au mode de relation pédagogique propre à la Russie. Selon *L. Dabène, F. Cicurel et al.*,[476] ces obstacles culturels à l'apprentissage « sont … aussi importants, sinon plus, que les difficultés d'ordre linguistique ». Elles considèrent l'apprentissage d'une langue non maternelle comme « …un phénomène d'acculturation, où ce qui est déterminant ce sont les modes de passage d'une culture à une autre, autant que les cultures elles-mêmes ». Et non pas l'action de construire les interactions françaises suivant les modèles russes.

C'est de ce point de vue que nous avons voulu étudier ci-dessous *les simulations des communications téléphoniques faites toujours par le même niveau d'étudiants que les*

[474]VAN DIJK T., *Les Textes de l'enfermement. Vers une sociologie critique du texte*, Contribution au Colloque sur l'Enfermement, Amsterdam, 1979, novembre, ronéo.

[475]Revoir la page 241.

[476]DABÈNE L., CICUREL F.et al., *Variations et rituels…*, op. cité, p. 20-21.

polylogues pédagogiques, aussi bien que par les apprenants de troisième année, afin de comparer leurs degrés de performance.

Chapitre 2
Les simulations dans le cadre d'apprentissage en milieu hétéroglotte et celles réalisées en milieu homoglotte. Le dialogue dirigé en milieu homoglotte comparé aux polylogues pédagogiques

Introduction

Dans le présent chapitre, nous avons pour but de faire une étude comparative de l'oral « institutionnalisé » dans un milieu hétéroglotte et de celui situé en dehors d'une situation d'apprentissage organisé dans un milieu homoglotte.

Il est évident que l'ensemble des caractéristiques socio-psychologiques des interlocuteurs et des conditions de leur communication influence fortement l'oral de ces derniers, y compris leur vocabulaire et leur comportement langagier. En même temps, il est incontestable que plus la personne est *volontaire* d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, plus le processus d'acquisition et le résultat final sont réussis.

Après *Bange,* nous distinguerons ici entre les deux rôles: celui de locuteur non-natif et celui d'apprenant, même si cette distinction n'est pas toujours stable.

Ayant analysé ci-dessus les polylogues pédagogiques mis au cœur de nos recherches, étudions maintenant en décalage les simulations des communications téléphoniques comme pratiques d'apprentissage « dévoluées » (corpus 3, 4; *Annexe 7*). Elles sont aussi réalisées par les étudiants de deuxième année de la même université, ayant le même enseignant et les mêmes conditions d'apprentissage, mais ce ne sont pas les mêmes personnes, et la période

d'enregistrements se rapporte à la fin d'année scolaire. Le même type d'échanges est également effectué par les étudiants de troisième année, toujours vers la fin de leur année scolaire.

Nous y sommes confrontés, d'une part, aux mêmes activités réalisées dans deux groupes parallèles, dont les bases initiales de FLE différencient considérablement,[477] et d'autre part, à différents niveaux d'apprenants effectuant la même activité sous la direction du même enseignant – non natif, Russe.

L'approche comparative des simulations et des polylogues s'impose logiquement des points de vue langagier et comportemental. Nous examinerons les savoir-faire des apprenants russes se trouvant dans un milieu hétéroglotte de co-gérer des événements communicatifs plus ou moins liés aux réalités de la vie même. Notre méthode d'interprétation des données sera la même que pour les polylogues étudiés.[478]

Ensuite, nous analyserons un jeu de rôle créé dans une situation d'acquisition naturelle, dans le but de le comparer avec des simulations dialogiques « fabriquées » dans un milieu d'apprentissage. Il s'agit de « La Communication téléphonique 2 » (*Annexe 8*).

Un autre dialogue improvisé - « La Communication téléphonique 3 » (*août 2005, Marseille; Annexe 9*) – est également réalisé en milieu homoglotte par les jeunes Russes scolarisés en France.

Il nous paraît intéressant de *confronter les trois sources d'une part* ***similaires*** (le même scénario) *et d'autre part* ***diverses*** (différentes conditions d'enregistrement et différentes catégories d'interactants), afin de déceler des points forts et faibles de chacune.

Pour finir, nous nous adresserons à notre corpus 5 *« La Discussion 2 à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants »* (*Annexe 6*; *février 2006*) nous ayant servi de contrepoint dans nos analyses comparatives d'un oral dialogique en FLE conçu en situation d'apprentissage organisé et dans une ambiance décontractée de la situation bilingue endolingue (FLS), entre deux personnes russes habitant en France, familières l'une à l'autre.

[477]Revoir les pages 122-123.
[478]Revoir les pages 264-268.

1. 0. Une étude générale des jeux professionnels dans le cadre d'apprentissage en milieu hétéroglotte (Annexe 7)

Ayant pris pour base de référence les transcriptions du corpus *LANCOM*,[479] nous avons entrepris *le 8 février 1999* un enregistrement du jeu professionnel « La Communication téléphonique 1», avec les apprenants russes de quatre groupes, dont deux formés des étudiants de deuxième année et deux autres – de leurs condisciples de troisième années de l'Université Pédagogique de Vologda ayant le français comme première langue étrangère (*Annexe 7, inter. 1,2*). Pour les enregistrements des étudiants de deuxième année, il s'agit seulement de la ***même*** *année* d'apprentissage – quoique de *ses périodes* ***différentes*** (début et milieu) – mais des *groupes* ***autres*** que ceux des polylogues pédagogiques précédemment étudiés.

L'*Annexe 7* se compose de deux parties, dont la première est consacrée aux transcriptions des dialogues des étudiants de deuxième année et la seconde – à celles de troisième. Ces activités sont organisées par le même enseignant que celui qui a dirigé les polylogues pédagogiques.

Nous avons analysé ces simulations comme pratiques d'apprentissage « dévoluées ».

La première partie de l'*Annexe 7* contient 5 dialogues transcrits dont l'étendue totale est égale à 3'48'', et la seconde en a 8 qui se déroulent au cours de 7'20''. Tous les dialogues de deuxième et de troisième années se ressemblent beaucoup entre eux, puisqu'ils reproduisent de près les scénarios des simulations du *Corpus LANCOM* ayant le même sujet et réalisés par de jeunes Français.[480] Il n'y a quasiment pas de place aux improvisations personnelles.[481]

Nous ne retrouverons pas d'interventions de l'enseignant au début de ces activités ni nulle part ailleurs: il a décidé par avance de laisser ses apprenants se débrouiller eux-mêmes. On dirait qu'ici l'enseignant est un incitateur d'échanges implicite: il avait proposé, dans le cadre du cours précédent, d'étudier les canevas de dialogues comme un support possible des interactions à construire à la maison et à enregistrer lors d'un cours suivant. Au moment d'enregistrement, les étudiants jetaient des coups d'œil rapides dans leurs notes.

Les enregistrements se suivent entrecoupés de courtes pauses marquant la fin d'un dialogue et anticipant le début d'un autre. Les étudiants ont été dès le début au courant de ce que des

[479]DEBROCK M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D.et al. (réd.), « Le Corpus LANCOM », op. cité.
[480] Voir notre *Annexe 10.*
[481]Cf. *Annexes 10 et 7.*

moments forts et des erreurs repérées seraient analysés après la fin de l'activité générale. Cela avait pour but de leur laisser plus de liberté d'improviser, de permettre mieux entrer dans la peau du personnage, c'est-à-dire de pratiquer davantage la parole spontanée, même si les activités avaient été préparées (en gros) à la maison.

Parmi les dialogues de deuxième et troisième années examinés ensemble, nous constatons que les plus courts sont égaux à 31'' (l'interaction 4 en deuxième et l'interaction 8 en troisième) et contiennent 11 et 7 tours de parole respectivement; le plus long est celui de troisième année (interaction 5): il s'étend à 1'11'' et contient 13 tours de parole. Parmi ceux de deuxième année, c'est l'interaction 2 qui est la plus étendue et occupe 9 tours de parole.

Du point de vue de l'intensité des échanges, nous avons décelé, parmi les enregistrements des deux années, les deux interactions de troisième: celle numéro 6 contient le minimum de tours de parole – 6 – et dure pendant 1'06''; l'interaction 4 détient le maximum de tours en comparaison à l'ensemble des enregistrements – 15, en se déroulant au cours de 51''.

Si nous examinons uniquement les transcriptions de deuxième année, le dialogue numéro 4 égal à 31'' est le plus court parmi les 5 enregistrés; le plus étendu est le deuxième (1'09''), contenant respectivement 11 et 9 tours de parole. Du point de vue de la quantité de tours, les plus courtes sont les interactions 2 et 3 (chacune en enferme 9), et la plus étendue est la cinquième (14 tours).

La durée générale des enregistrements de deuxième année – les pauses comprises – est vers *3'48''*; le temps des échanges mêmes – sans pauses – revient à 3' 36''; les pauses détiennent ainsi 12'' au total. Pour la troisième année, l'enregistrement général a la durée de 7'20'' et les dialogues sans compter les pauses « occupent » l'espace de 6'54'', dont la différence de 26'' est réservée aux silences: le temps de passer d'un couple d'interactants à l'autre. Ce temps de pauses divisé par nombre de dialogues enregistrés n'est pas important – de 2'' à 3'' – si nous prenons en compte que durant tout autre temps de l'activité les apprenants parlent. Il est vrai que seulement deux personnes parlent simultanément, mais leurs camarades sont en même temps occupés à réaliser d'autres tâches, sous la surveillance du professeur, et le dialogue le plus étendu ne dure qu'un peu plus d'une minute, ce qui correspond à un laps de temps très raisonnable sur le fond de la longueur générale d'un cours égale à 90': chacun aura son temps de s'exprimer.

Tous les enregistrements sont faits uniquement par des voix féminines, il n'y a aucun jeune homme parmi les participants des quatre groupes en question.

Pour faciliter le travail d'analyses, nous avons divisé chaque dialogue en trois séquences: prise de contact (ouverture), corps de l'interaction et la clôture.

Examinons en détail chaque séquence.

1. 1. Les prises de contact

Les ouvertures des 13 interactions de deuxième et troisième années sont brèves et incluent les échanges de salutations et de *ça va* traditionnels, ce qui s'étend sur *1 au minimum* (interaction 6 de troisième) ou *6 au maximum* (interaction 5 de deuxième) *tours de parole* (A1 = apprenante 1, N = Nina, I = Irène):[482]

1A1: *allô bonjour chère euh: chère amie comment ça va ? j'espère que tu vas bien ?*
euh: je téléphone pour = pour te re- remercier pour euh: ton invitation euh: je suis très
^heureuse euh: de passer le temps euh: chez toi pendant mes vacances <…>;
1N: *cent cinq trois quatre douze cinq[ã] j'écoute*
2 I: *sa[lut] Nina comment ça va ?*
3N: *ah ? je ne vous éc- j[e n]'entends pas parlez plus haut s'il vous plaît*
4 I: *Nina c'est #Irène bonjour*
5N: *ah: Irène bonjour comment ça va ?*
6 I: *très bien <…>.*

En général, toutes les interlocutrices de deuxième et de troisième années s'adressent l'une à l'autre par leurs prénoms francisés, seulement deux fois – en troisième année – nous constatons des adresses impersonnifiées du type *chère amie* - suivie d'une réaction sans prénom jusqu'à la fin du dialogue – ou le fait qu'une personne appelle son interlocutrice par le prénom *Catherine*, tandis que celle-ci ne se souci même pas de préciser à qui elle a affaire jusqu'à la fin de la communication, quoiqu'elles s'entendent au sujet de la prochaine rencontre chez ladite Catherine:[483]

1A1: *allô bonjour chère euh: chère amie comment ça va ? j'espère que tu vas bien ?*
euh: je téléphone pour = pour te re- remercier pour euh: ton invitation euh: je suis très
^heureuse euh: de passer le temps euh: chez toi pendant mes vacances
2A2: *comment ? qu'est-ce que tu as dit ? je t'écoute mal répète encore une fois;*
1A1: *salut je veux parler avec Cath[e]rine*
2A2: *oui c'est moi*

[482] *Annexe 7: b), inter. 6; a), inter. 5.*
[483] *Annexe 7: b), inter. 6; a), inter. 6,7.*

3A1: *je suis très ^heureuse parce que tu m'aies invitée chez toi pour reposer pendant mes vacances*

4A2: *j'attends tr- très ma:l répète s s'il te plaît <…>.*

Remarquons en plus que le second exemple ci-dessus ne correspond pas à un échange réel dans le sens qu'il est impossible de s'adresse à une personne inconnue par *salut*. Il s'agit finalement d'une série de maladresses stylistiques d'usage commises à l'ouverture.

En revenant à nos exemples cités tout au début de ce chapitre,[484] constatons simplement qu'un Français peut accuser d'égocentrisme autant la participante A1 (elle ne s'intéresse guère aux nouvelles de son interlocutrice, ne la laisse pas placer la parole, « déballe » immédiatement le but de son appel) que N et I des échanges « déréglés » (chacune parle sans entendre l'autre). De son côté, un Russe expliquera facilement les deux cas. A1 parle d'une manière « télégraphique » en économisant le temps dont chaque minute coûte cher si on appelle à l'étranger. Elle connaît mal des habitudes culturelles des Français, c'est pourquoi sa façon « brusque » d'entamer la conversation au téléphone gênera un natif. De leur côté, N et I reproduisent une mauvaise qualité de communication à longue distance fréquente encore pour les Russes. La plupart des dialogues reprennent d'ailleurs la même « difficulté ». Si nous jetons un coup d'œil sur les canevas de référence du LANCOM, nous y trouverons aussi les rappels dans chaque dialogue (V = Vincent, B = Bertrand):[485]

5V: ah est-ce que tu peux répéter j'entends pas bien ce que tu me dis;

4B: <…> mais tu peux répéter j'ai pas très bien compris;

5B: pardon est-ce que tu peux répéter s'il te plaît ?

Par conséquent, nos étudiants auraient pu « calquer » ce comportement sur l'original, l'ayant amplifié en fonction des réalités russes.

Ce que nous avons trouvé gênant, c'est que les règles de politesse « à la française » ne sont pas bien respectées dans la majorité des dialogues transcrits. Nous parlons des échanges traditionnels de *ça va*. Même si ce n'est qu'une pure formalité, elle fait depuis longtemps parti des « distinctions » nationales des Français. Or c'est un rituel à suivre sans discuter si on prétend être considéré par ces derniers comme une personne bien élevée, de plus si on veut faire croire qu'au moins un des interactants est francophone. Nous avons trouvé seulement un dialogue parmi les 13 où tout est « comme il faut ». C'est l'ouverture de l'interaction 4 enregistrée par les étudiants de troisième année:[486]

---

[484] *Annexe 7: b), inter. 6; a), inter. 5.*

[485] *Annexe 10, seq nr =1, seq nr = 2, seq nr = 3.*

[486] *Annexe 7, b), inter. 4.*

1T: *bonjour Cath[e]rine c'est Tania*

2C: *bonjour Tania comment ça va ?*

3T: *ça va et toi ?*

4C: *ça va bien merci <…>.*

Dans la plupart des cas, nous nous sommes heurtés à des politesses « unilatérales », lorsque une personne demande si *ça va,* et l'autre répond d'une manière affirmative sans se donner la peine de reposer la même question à son interlocutrice.

Les étudiants ne s'imaginent que schématiquement la manière d'entamer la conversation téléphonique avec un Français. Ce sont la situation exolingue d'apprentissage et l'origine russe de l'enseignant qui se trouvent à la base de ces « lapsus » repérés systématiquement chez les étudiants analysés de deuxième et troisième années.

Pour être objectifs, nous avons observé les mêmes « erreurs » dans nos dialogues de référence du LANCOM. Serait-ce parce que les jeunes natifs ne prêtent pas beaucoup d'attention aux rituels de politesse lors des interactions amicales ?.. Mais nous y avons au moins trouvé des marques d'authenticité sous formes de bribes, des constructions des phrases spécifiques à l'oral en français et d'un style familier (V = Vincent, N = Nicolas, B = Bertrand, M = Mathieu):[487]

3V:*ah salut comment tu vas ? =*

4N: *ben ça va ça va euh = puis euh: je te remercie: de m'avoir invité euh = pour euh: = pendant les vacances là euh <…>;*

3B: *ah salut Mathieu comment ça va ?*

4M: *ça va bien ouais = ben: je te téléphone pa/rce que j'ai reçu ta lett/re et je voudrais te remercier pour l'invitation <…>.*

Malheureusement, chez les apprenants russes, les parties analogues de dialogues présentent plus de tension et sonnent souvent d'une manière assez artificielle, comme des refrains appris par cœur.

1. 2. « Parlons affaires ! »

Le corps de chaque interaction contient des remerciements pour l'invitation suivis d'annonce de sa prochaine arrivée et des reprécisions au sujet de l'itinéraire ou de l'adresse.

[487] *Annexe 10, seq nr = 1, seq nr= 3.*

L'ouverture « glisse » plus ou moins vite vers la cause de l'appel – la décision prise de visiter son amie habitant en France (ou éventuellement quelque part en Russie). La personne commence par remercier son interlocutrice à l'autre bout du fil de son invitation et communique la date et l'heure de son arrivée, en se renseignant parallèlement comment il vaut mieux accéder au domicile de son interactante. Cette dernière donne quelques conseils et propose de venir la chercher à la gare. Finalement, tout cela prend 4 ou 7 tours de parole. Les interactantes font semblant que la communication n'est pas bonne et demandent de répéter, insistent sur certains mots, etc. En fait, elles auraient pu dire la même chose en deux phrases. Voyons un exemple de deuxième année (interaction 5):[488]

6 I: *<…> je veux te remercier*
7N: *quand ?*
8 I: *merci pour ton invitation*
j'arriv[e]rai le trois janvier
9N: *quand ?*
10 I: *le trois janvier*
puis-je prendre l'autobus numéro quatre ?
11N: *je pourrais aller te prendre à la ga:re*
12 I: *oh merci <…>.*

Il n'y a rien de concret au bout de l'échange: I n'a annoncé ni le moyen de transport par lequel elle arrive ni l'heure exacte de son arrivée, ayant néanmoins remercié son amie de sa promesse de venir la chercher à la gare. Comment pourra-t-elle le faire en pratique en l'absence de tout élément concret sur l'arrivée de sa copine ? Elles ont prévu sans doute de se rappeler, sinon le dialogue n'a pas de sens. D'ailleurs, les transcriptions du LANCOM sont aussi faites un peu dans ce style; quoique la façon de communiquer assez familière nous laisse supposer que les deux garçons se connaissent depuis un moment et qu'ils n'auront pas de problème pour se retrouver; nous ne le ressentons pas à travers les dialogiques de nos apprenants russes. Les échanges des étudiants de troisième année sont plus réalistes du point de vue du contenu. Mais il y a un moment illogique: les interlocutrices qui s'adressent l'une à l'autre par des prénoms francisés - *Nicole, Catherine, Irène,* etc. - s'entendent pour se retrouver dans une ville russe. On dirait que les jeunes Russes ont choisi le français pour garder leur rendez-vous en secret. Trois jeunes filles des interactions 2, 5 et 8[489] se sont par hasard prises le même prénom-pseudonyme français *Nicole,* sûrement dans le but

[488] *Annexe 7, b), inter. 5.*
[489] *Annexe 7, b).*

d'augmenter l'authenticité des simulations. Les autres interactantes de deuxième et troisième années ont modifié leurs propres prénoms « à la française ». *Le fait de changer de prénom sous-entend que les participantes ont chacune le double rôle à jouer - celui de l'apprenante (bien réaliser l'activité proposée) et celui d'un personnage créé -, ce qui leur impose d'être doublement vigilantes et multiplie par deux la complexité de leur tâche à réaliser.* Cette dernière s'avère d'autant plus difficile que sous les prénoms français se cachent les jeunes russes n'ayant encore jamais visité la France ni côtoyé les natifs. Elles ne peuvent qu'inventer *leurs* façons de se comporter et de réagir. A ce propos, nous pouvons nous référer sur l'approche ethnométhodologique des interactions didactiques en classe de langue et constater que la « compétence de catégorisation » de chaque acteur définissant son appartenance à une communauté, lui permet de se reconnaître les conduites des autres et de produire la reconnaissabilité de sa conduite comme catégoriellement adéquates ou non[490].

Du point de vue des moyens lexico-syntaxiques employés, les interactions de deuxième année s'appuient largement sur des clichés traduits directement du russe ou puisés dans des guides de conversations édités par des russophones; ces expressions paraîtraient bizarres aux natifs. Par exemple:[491]

> ***5A:*** *<…> j'annonce que je viendrai chez toi le vingt euh le vingt janvier ==*
> *euh: = dis-moi s'il vous plaît comment euh gagner ta place <…>.*

Le verbe *annoncer* semble être mal placé ici, du point de vue du caractère des échanges; son expression synonymique *vouloir dire* au conditionnel présent y serait mieux perçu. La formulation de l'annonce est aussi un peu trop directe: celui qui souhaite venir impose la date et l'heure de son arrivée sans demander l'avis de la personne qui devra l'accueillir; le mode de conditionnel (*je voudrais te dire que*) permettrait d'adoucir l'effet de la surprise. Il y manque aussi – du point de vue de l'authenticité – une petite question de politesse du type *ça t'ira ?* ou *ça te convient ?* adressée à la personne qui accueille. La tournure *s'il vous plaît* est tout simplement erronée parmi le tutoiement général. Enfin, comment aider son interlocutrice à *gagner la place*, si on ne comprend pas bien de quel genre de *place* il est question: d'un *espace occupé par quelqu'un ou par quelque chose* ou d'un *large espace découvert dans une agglomération* ?[492] Toutes ces erreurs et maladresses proviennent de la méconnaissance des affinités linguo-culturelles: il s'agit de remplir des rituels de politesse convenus d'une part et de les présenter avec des moyens lexico-stylistiques appropriés, d'autre part. Les étudiants

[490]Voir les pages 223-224 du présent travail.
[491]*Annexe 7, a), inter. 2.*
[492]*Le Larousse de poche 2002*, Paris, Larousse, 2001, p.592.

russes de deuxième année se trouvant dans une situation exolingue sous la « tutelle » de l'enseignant russe lui aussi ne sont pas en mesure de remplir parfaitement ces deux conditions à la fois. Ils essaient tout simplement de faire de leur mieux. Des intonations tendues et parfois fausses trahissent leur application et leur souhait de bien faire pour l'enregistrement. C'est vrai que *l'intonation est un des éléments le plus difficilement maîtrisables par les russophones*: plus tard ils commencent à apprendre le français, moins parfaite est leur courbe intonative. Par exemple, ci-dessous, la jeune fille épelle au téléphone un passage inaudible; la façon de le faire est - du point de vue de l'intonation – étrangère aux Français; de même, l'est un peu la manière de demander de répéter, comme *tu dis ?*:[493]

> ***5C:*** *quoi ? tu dis ?*
> ***6A:*** *merci: beaucoup: tu m'as invitée: de venir: chez toi: je suis d'accord: le train de Moscou arrive le trente janvier:↓ à cinq heures et d[e]mie:↓* <…>.

Du point de vue de l'intonation et d'une fiabilité de la parole, les étudiants de troisième année se distinguent d'une manière évidente: ils se sentent mieux dans leur peau, même devant le microphone; leurs voix ne sont pas tendus. L'habitude a joué son rôle positif: ces apprenants ont pratiqué le FLE pendant une année de plus que leurs camarades de deuxième année. Cette constatation est aussi valable pour le choix du lexique: les étudiants de troisième année en ont généralement été plus habiles. Quoique nous soyons satisfaits de présenter en titre d'exemple un extrait de l'interaction 2 réalisée par les étudiantes de deuxième, où le conditionnel présent (« conditionnel de politesse ») est bien à sa place:[494]

> ***3A:*** *euh la semaine passée j'ai reçu ta lettre et* ***je voudrais*** *te remercier pour ton invitation*
> ***je voudrais*** *te dire que je viendrai chez euh toi euh: pendant les vacances d'hiver* <…>.

Il serait certainement préférable de dire *je* ***compte venir*** *chez toi* au lieu de *je* ***viendrai*** tout court, mais ces nuances ne sont pas encore à la portée de nos étudiants.

Certaine rudesse des formules employées par les Russes, s'explique par leurs habitudes culturelles différentes de celles des Français.

Les tournures de politesses *s'il* ***te*** *plaît* et *s'il* ***vous*** *plaît* posent des problèmes aussi bien aux apprenants de deuxième année qu'à ceux de troisième, puisqu'en russe il s'agit d'un terme universel pour les deux cas. Pour éviter cette erreur, on n'a qu'à pratiquer l'oral en FLE le plus régulièrement possible.

---

[493] *Annexe 7, a), inter. 1.*
[494] *Annexe 7, a), inter. 2.*

La confusion apparaît également avec l'emploi des verbes *entendre* et *écouter*; chose curieuse: ce sont plutôt les étudiants de troisième année qui l'ont manifestée:[495]

> ***6C:*** *allô je t'écoute mal répète s'il te plaît;*
>
> ***4N:*** *pardon que vous ^avez dit ? je n'écoute rien ;*
>
> ***2A2:*** *comment ? qu'est-ce que tu as dit ? je t'écoute mal répète encore une fois.*

De leur côté, les apprenants de deuxième année s'y débrouillent sans problème:[496]

> ***4I:*** *que dis-tu ? je t'entends mal est-ce que tu pourrais répéter encore une fois?;*
>
> ***4T:*** *que dis-tu ? je ne t'entends pas parlez plus haut;*
>
> ***3N:*** *ah ? je ne vous éc- j[e n]'entends pas parlez plus haut s'il vous plaît.*

Le dernier exemple illustre que la faculté d'autocorrection s'est installée chez l'apprenante: elle se corrige sur-le-champ, en choisissant le verbe convenable. Par contre, le recours à une expression erronée *parlez plus haut* après un tutoiement, au deuxième exemple, est dû aux lacunes concernant l'emploi de l'impératif qui découlent, à leur tour, certainement des pratiques insuffisantes de ce phénomène grammatical.

Nous avons été satisfaits d'observer l'emploi du présent du subjonctif approprié par les apprenants de troisième année, dont nous avons constaté le manque chez nos étudiants de deuxième, lors des analyses des polylogues pédagogiques, et que nous n'avons pas repéré dans les dialogues présents réalisés par les apprenants de deuxième année:[497]

> ***10A2:*** *euh: il vaut mieux* ***que tu prennes*** *le bus numéro seize euh: dans ce cas-là il ne voudra pas euh faire la correspondance = mai:s tu peux ne pas t'inquiéter euh: j'irai te prendre à la gare.*

Nous avons remarqué dans un des enregistrements de troisième le *n'est-ce pas ?* si caractéristique de notre enseignant analysé dans les polylogues pédagogiques qui redonne du ***naturel*** à l'intervention de l'apprenante:[498]

> ***6L:*** *<…> d'abord: je prendrai ce train et puis je f****[e]****rai la correspondance* ***n'est-ce pas ?***
>
> ***7N:*** *euh oui oui tu as raison <…>.*

Il est évident que la jeune fille a assimilé la façon de parler propre à son enseignant; cela s'est produit progressivement et d'une manière semi-inconsciente. Ce fait confirme l'importance du rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage: sa personnalité même est un échantillon de la langue et de la culture étudiées par ses étudiants.

---

[495] *Annexe 7, b), inter. 4, 5, 6.*
[496] *Annexe 7, a), inter. 2, 4, 5.*
[497] *Annexe 7, b), inter. 2.*
[498] *Annexe 7, b), inter. 1.*

Nous constatons finalement que ***l'oral en français ne s'acquière qu'à travers ses pratiques intenses conditionnées par des besoins réelles de celui qui parle***.

1. 3. « Je dois finir la conversation »

La clôture de chaque simulation est initiée par la personne qui a également été à l'origine de son ouverture: dès que la seconde communicante proposait à son interlocutrice de venir la chercher à la gare dès son arrivée, celle-ci se pressait de terminer la conversation sous prétexte que cela coûtait cher; les communicantes se quittaient immédiatement. En voyons deux exemples tirés des enregistrements de deuxième année:[499]

> ***8A: je dois*** *finir la conversation* ***je n[ɐ] peux pas*** *dépenser trop d'argent pour parler avec toi*
> ***9C:*** *d'accord↓ salut↓*
> ***10A:*** *à bientôt;*
> ***7A:*** *<…> mais* ***nous devons*** *terminer notre conversation parce que ça coûte très cher pour moi*
> ***8I:*** *d'accord à bientôt*
> ***9A:*** *au revoir.*

Ce qui saute aux yeux immédiatement c'est un caractère directif (voir les passages mis en gras) et précipité de la clôture. Le *je dois* que nous avons mis en relief sera perçu par des Français comme maladroit, reflétant une posture de dominant, ce qui ne correspond aucunement à la nature de l'interaction amicale. Le deuxième exemple peut être considéré comme une sorte de pression sur l'autre: ***nous*** *devons.* Dans pratiquement tous les enregistrements de deuxième et troisième années, nous avons relevé ce même style. Nos étudiants ont simplement « traduit à la lettre » leurs habitudes en français, c'est-à-dire ils se sont comportés d'une manière leur étant familière. Pour eux, il ne s'agit pas d'être brusques, mais d'être précis et raisonnables au téléphone lorsqu'on communique à longue distance, puisque les coûts sont élevés par rapport aux revenus. Cela ne les empêche pas d'être généreux et accueillants, d'être de bons amis. C'est comme lorsqu'on envoie un télégramme, on ne peut pas transmettre par son intermédiaire toute une gamme de sentiments éprouvés pour une personne, on n'y dira que l'essentiel. Nos étudiants de deuxième et de troisième année n'ayant jamais côtoyé les Français, n'ont pas eu le moyen de s'approprier leurs particularités culturelles, y compris celles de politesse. Ceux qui travaillent dans l'enseignement du FLE sentent bien le poids culturel des conventions de contextualisation chez leurs apprenants de nationalités différentes.

[499] *Annexe 7, a), inter. 1 et 2.*

Il est vrai que le paraverbal et le verbal sont intimement liés. Nous trouvons à peu près le même type de clôture dans une simulation similaire réalisée par des jeunes Français, mais le registre familier confirmé par le vocabulaire, la syntaxe et l'intonation à la fois, nous fait l'accepter sans se poser de questions sur un degré de son adéquation:[500]

> ***10N:*** *<…> euh: = bon il va falloir que je raccroche parce que: ça fait loin et puis comme le téléphone c'est cher*
> ***11V:*** *bon et ben: à plus tard*
> ***12N:*** *salut Vincent*

Nous y voyons en fait une certaine hésitation chez N au moment où il se prépare d'annoncer la fin de communication (**10N**), traduite par des moyens lexico-syntaxiques et intonatifs. On n'en observe pas chez les interactants russes: la clôture est annoncée brusquement sur un ton décidé; l'explication ultérieure n'est pas ressentie comme une excuse – comme on le perçoit dans les enregistrements des Français – mais comme une simple explication du geste: on n'y peut rien, il faut se quitter.

La clôture d'un autre dialogue réalisé par des apprenants russes de deuxième année contient quand même un mot de justification précédant l'annonce de la fin de communication; cette variante est la plus appropriée parmi les 5 transcrites:[501]

> ***7E:*** *<…> mais je m'excuse↑ je dois finir la conversation*
> ***8O:*** *oui j'ai compris = à bientôt*
> ***9E:*** *au r[e]voir*

Les clôtures des simulations téléphoniques de troisième année sont plus proches de la réalité. Nous voudrions en mettre en relief surtout deux:[502]

> ***11A1:*** *<…> eum: mais il vaut mieux que nous finissions de bavarder euh: parce qu'une minute de conversation coûte assez cher et c'est pourquoi je t'embrasse je te remercie encore une fois et à demain*
> ***12A2:*** *euh au revoir;*
> ***5A1:*** *euh: excuse-moi euh: je [ne] peux pas je [ne] peux plus parler et: la conversation de téléphone coûte cher pour le moment dans notre pays euh: alors au re- au revoir chère amie*
> ***6A2:*** *au revoir.*

Les étudiantes russes de deuxième année se sont échangées de *salut* et d'*à bientôt* dans un seul dialogue sur cinq. Dans d'autres enregistrements, la communicante dominante (qui a

[500] *Annexe 10, seq nr = 1.*
[501] *Annexe 7, a), inter. 3.*
[502] *Annexe 7, b), inter. 2 et 6.*

initié l'échange) utilise *à bientôt* et son interlocutrice dit *au revoir*: on en conclut qu'elles illustrent des relations bien distantes, plus ressemblant à celles de simples connaissances et non pas à celles des amies. Le même style un peu réservé caractérise les clôtures chez les étudiants de troisième année; dans un dialogue, nous rencontrons même l'adresse *chère amie* qui apporte une nuance un peu fausse dans cette interaction:[503]

> ***5A1:*** *euh: excuse-moi euh: je [ne] peux pas je [ne] peux plus parler et: la conversation de téléphone coûte cher pour le moment dans notre pays euh: alors au re- au revoir chère amie*
> ***6A2:*** *au revoir.*

Or la bonne maîtrise de la parole étrangère ne se limite pas à une simple oralisation de ses émotions et de ses pensées, mais consiste dans l'appropriation d'un art subtil d'exposer ces dernières de sorte qu'elles soient perçues et comprises par ses interlocuteurs – y compris par les natifs - d'une façon adéquate.

Constatations intermédiaires

Il est facile de constater que les simulations examinées ne contiennent pas de passages métalinguistiques caractérisant les polylogues pédagogiques. Leur langage est celui du quotidien. Ici, chaque participant remplit deux « rôles » à la fois – celui d'apprenant impliqué plus ou moins dans une activité proposée par l'enseignant et celui d'un personnage « joué ». Ces deux rôles s'entremêlent, les interactants sont obligés de se surveiller sur ces deux plans, ce qui est plus compliqué que d'être participant d'un polylogue pédagogique construit autour d'un ou plusieurs sujets à discuter. En même temps, les dialogues FLE sont loin de ressembler aux corpus de conversation naturelle recueillis et transcrits par les linguistes, mais fonctionnent davantage comme au théâtre, où les personnages échangent des propos soigneusement composés.[504] Pour l'apprenant, le dialogue dans une langue étrangère reste un programme fixé à l'avance où la culture, la communication et l'action s'instrumentalisent au service du lexique et de la problématique grammaticale posée par l'unité didactique.

Les deux séries de jeux professionnels « La Communication téléphonique 1» (*Annexe 7, inter. 1,2*) effectuées par les apprenants des deux groupes de FLE de deuxième et troisième années de la faculté des langues étrangères de l'Université pédagogique de Vologda (Russie) sont

[503]*Annexe 7, b), inter. 6.*

[504]MICOTTIS P., « Exploiter autrement les dialogues des méthodes », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, 2008, p.24.

inspirées des scénarios d'un jeu similaire du *corpus LANCOM*[505], dont trois dialogues nous ayant servi de référence[506] contiennent de 11 à 12 tours de parole renfermant chacun de 1 à 3 interventions au maximum; aucun dialogue ne ressemble à un autre et le style est toujours authentique, comme si la conversation provient de la vie même.

Nos apprenants ont emprunté le même scénario, sans pouvoir le remplir vraiment de vie. Ils ont suivi le canevas proposé à la lettre, sans y apporter leur *Moi* réel ou imaginaire, sans oser les moindres improvisations. Par conséquent, toutes leurs productions se ressemblent. Elles sont laconiques et rappellent vaguement de réelles conversations. Il n'y a quasiment pas de différences, de ce point de vue, entre les échantillons de dialogues de deuxième et troisième années.

Les simulations de deuxième année se réunissent en cinq dialogues dont la longueur minimale correspond à 9 tours de parole et maximale – à 14. Chaque tour de parole comporte une ou plusieurs brèves interventions. Les étudiants de troisième année ont présenté 8 dialogues comportant de 6 à 15 tours de parole qui qualitativement ressemblent beaucoup à ceux de deuxième année.

Nous avons conclu que la majorité d'erreurs et de maladresses typiques observées dans les simulations des communications téléphoniques des apprenants de deuxième et troisième années proviennent certainement du culturel, notamment des différences des cultures russe et française au niveau des rituels transactionnels, du comportement tout court. Il est à souligner que les étudiants de troisième année ont le débit de parole plus approprié et qu'il n'y a plus de tension dans leur voix, à la différence de la plupart des apprenants de deuxième; malgré le fait d'être enregistrés, ces premiers se sont montrés plus à l'aise lors de la réalisation de l'activité que leurs camarades plus jeunes. C'est surtout la fluidité de la parole des étudiants de troisième année que nous voulons mettre en relief. De plus, malgré l'exploitation du même scénario des simulations et l'absence d'improvisations dans les deux cas, les apprenants de troisième année ont eu des interventions plus longues, c'est-à-dire ils savent mieux manipuler la parole en français.

Présentons ici, en titre de comparaison, le début d'une conversation téléphonique donné dans *Campus 1*, la méthode éditée en France et se basant sur des échantillons de dialogues réalisés par les natifs:[507]

---

[505]DEBROCK M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D. et al. (réd.), « Le Corpus LANCOM », op. cité.
[506]*Annexe 10.*
[507]CICUREL F., « Pour une compétence dialogale », op. cité, p.22.

Sylvie: *Allô, Jérôme ?*

Jérôme: *Sylvie ! Comment vas-tu ?*

Sylvie:*Assez bien… Dis-moi, tu connais bien Gilles Daveau, toi ?*

Jérôme: *Daveau ? Oui, je le connais. Pourquoi ?*

Sylvie: *Je voudrais le rencontrer. Tu peux nous inviter chez toi ?*

On voit à travers ce petit échange que la compétence à dialoguer ne provient pas seulement de la compréhension des items lexicaux – ici simples et en petit nombre – mais de l'habileté à déceler les intentions de l'interlocuteur et à savoir introduire les siennes. Notons ici l'usage de l'ouvreur pragmatique « *dis-moi* » et la vivacité de la contre-interrogation de Jérôme « *pourquoi ?* ». Cette manière directe de dialoguer ne peut se faire que parce que les interlocuteurs sont proches: si Sylvie n'a pas besoin de dire qui elle est, c'est parce que Jérôme reconnaît tout de suite sa voix, et la demande de service se fait sans préparation.

A. Messmer, lecteur de français en Croatie, témoigne que « dialoguer c'est avant tout échanger des paroles, s'exprimer et comprendre », c'est-à-dire savoir parler avec spontanéité, être attentif aux réactions de ses interlocuteurs, leur répondre de manière adéquate, mobiliser des savoirs et compétences linguistiques (lexique, phonétique, syntaxe, etc.), anticiper sur les réactions des interlocuteurs, user d'onomatopées, modifier la voix pour traduire une émotion, une attitude ou un état d'esprit, etc.[508] Selon lui, « dialoguer est un fait langagier total » qui implique de la part des interlocuteurs d'avoir recours à toutes leurs compétences langagières dans le but de favoriser l'efficacité de la communication: compétence linguistique ou grammaticale, socio-linguistique ou pragmatique, stratégique, discursive, socio-culturelle, et *in fine* personnelles (humour, tact, etc.).

Ces collègues étrangers enseignant le FLE eux aussi soulignent l'importance du document vidéo authentique pour initier le dialogue et amener le débat en classe de langue, ou encouragent d'utiliser les simulations (jeux de rôles), de passer par la communication réelle en classe pour discuter des problèmes divers et de débattre sur des questions qui intéressent les apprenants. Pour *A. Messmer*, l'exercice d'improvisation théâtrale semble s'imposer. En improvisant, les étudiants élaborent des stratégies d'interaction propres au dialogue et, partant, approfondissent une compétence interactionnelle ou dialogique, laquelle englobe expression/compréhension orales et capacité à gérer la construction collective du sens.[509]

---

[508]MORIN I., « Courrier de lecteurs. Complexe compétence dialogique… », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 360, 2008, p.26.

[509]Idem.

En milieu d'apprentissage hétéroglotte, l'enseignant peut éventuellement demander aux apprenants de remplir une grille de lecture systématique établie sur le *où*, le *quand*, le *quoi* et le *comment* des dialogues proposés. Cette activité leur permet d'abord de prendre conscience des tenants et aboutissants du dialogue, ce qui les aidera ensuite à jouer leur propre dialogue avec beaucoup plus de réalisme, voire à composer eux-mêmes des dialogues plus naturels.[510]

Or les résultats s'acquièrent en pratique. Les lacunes d'ordre culturel peuvent être le mieux compensées, à notre avis, *uniquement* par des interactions intenses et prolongées avec des locuteurs natifs – porteurs naturels de la culture française. Au moins, au sein de l'université pédagogique russe, il serait profitable d'organiser des échanges thématiques réguliers avec une assistante de langue qui feraient parti d'un programme officiel.

En ce qui concerne des caractéristiques « techniques » de l'oral (débit, fluidité), l'enseignant peut de son côté organiser - là où c'est possible – le travail de sorte que les apprenants soient obligés de prendre l'initiative, d'agir et de réagir par rapport à des moments du cours, en ce qui concerne les fonctions d'organisation, d'évaluation et parfois d'information.

Le but de notre recherche étant de trouver la réponse à la question comment l'enseignant non-natif peut aider ses apprenants à acquérir le naturel de la parole en français dans une situation exolingue de l'université pédagogique russe, examinons maintenant en contrepoint des interactions similaires à celles qu'on a déjà passées soigneusement en revue, mais réalisées par des locuteurs russes dans une situation endolingue, c'est-à-dire par des personnes habitant en France.

2. 0. Comparaison des échantillons prélevés en milieu homoglotte

Faisons une étude comparative des jeux professionnels *« Communication téléphonique»* que nous venons d'analyser, et de deux jeux de rôle au même sujet réalisés hors cadre d'apprentissage, dans un milieu homoglotte, dans une situation endolingue bilingue, toujours par des locuteurs russes (*Annexes 8* et *9*). Toues ces simulations ont été faites d'après le même scénario.[511]

Évoquons les caractéristiques principales de trois types d'échantillons à confronter:

[510]MICOTTIS P., « Exploiter autrement les dialogues des méthodes », op. cité, p.25.
[511]Pour leurs caractéristiques détaillées, voir le début de cette partie, notamment *Caractéristique des données.*

Corpus N°	**3** et **4**	**6**	**7**
Type d'activité	jeux professionnels	jeux de rôle	jeux de rôle
Cadre d'enregistrement	apprentissage organisé (université pédagogique)	hors situation didactique (internat de l'hôpital)	hors situation didactique (appartement privé)
Milieu	hétéroglotte	homoglotte	homoglotte
Situation	endolingue (les niveaux des apprenants sont supposés d'être égaux) bilingue	endolingue bilingue	endolingue bilingue
Niveau de maîtrise du français	Pour chaque année: un groupe = 7 ans d'école secondaire + 1 an et demie de faculté de langues; l'autre groupe = 1 an et demie/deux ans et demie de faculté de langues.	Un interactant = 7 ans d'école secondaire spécialisée en français (en Russie), suivis de deux ans sans aucun contact avec le français, ensuite 6 ans d'études et de travail en médecine en France; l'autre interactante = 7 ans d'anglais dans une école secondaire russe et à l'université de médecine en Russie + 8 ans d'études et de travail en médecine en France.	Les deux interlocuteurs sont Russes *scolarisés en France* depuis quelques années. L'un a 18 ans et a déjà vécu en France pendant quatre ans environs; l'autre a 16 ans et habite en France depuis cinq ans.

Rassemblons maintenant des traits communs et des particularités propres à chaque corpus:

Traits communs	Différences
1) le même type d'activité, 2) le même thème, 3) le même scénario de base, 4) les mêmes situations d'interaction (endolingues), 4) les moyens techniques d'enregistrement similaires, 5) le même nombre de participants (2).	1) différents cadres d'enregistrement, 2) différents milieux d'interaction, 3) divers niveaux de maîtrise du français, parfois même au sein du même dialogue.

Nous constatons *qu'au premier abord, il y a plus de similitudes que de différences entre les trois activités.*

Du point de vue des similitudes, tout est clair. Il est évident que ce sont *les différences* qui sont à l'origine des variétés des résultats obtenus.

Lors d'une approche générale des jeux professionnels (*Annexe 7*) ci-dessus, nous avons donné notre premier avis sur leur caractère, sur leurs particularités et leurs traits communs.

La première chose que nous constatons en abordant le *corpus 6* (Annexe 8), est que les deux interactants parlent avec entrain, en faisant de leur mieux pour rendre leur communication la plus authentique possible. Chacun a un apport équivalent dans le dialogue: ils co-construisent leur relation « à chaud », tous les deux étant co-auteurs de la production finale. La durée de l'enregistrement est *1'36''*; il enferme *9* tours de parole assez étendus.

Le *corpus 7* (Annexe 9) se basant sur le même scénario que ceux des deux annexes ci-dessus, reproduit le dialogue entre les deux jeunes Russes scolarisés en France depuis quelques années, l'un étant un peu mieux intégré dans la société que l'autre.[512] Ce fait est reflété par leurs manières de parler: l'un est très bien dans sa peau et s'exprime aisément; l'autre parle avec hésitations, mais s'applique pour être aussi « à niveau ». La durée de l'enregistrement est égale à *1'52''*, dont 18'' sont réservées à des bruits imitant la composition d'un numéro et à des sonneries de téléphone. Finalement, il reste *1'34''* pour un dialogue au sens propre, ce qui est de 2'' moins que dans le corpus précédent. En tout, nous y avons *18* tours de parole bien développés par chaque interactant respectivement. Nous avons remarqué qu'une prise de notes avait eu lieu juste avant l'enregistrement. En même temps, nous constatons la présence des co-constructions « à chaud », des improvisations.

La principale différence entre les deux derniers enregistrements consiste en ce que les interactants du corpus 7 habitent en France où ils fréquentent des lycées, en perfectionnant leurs savoirs et savoir-faire linguistiques et langagiers sous la direction des enseignants natifs, tandis que ceux du corpus 6 suivent leurs études en médecine et travaillent aux hôpitaux de Lyon et de Valence, sans être concernés par l'apprentissage guidé du français.

De leur côté, les participants des jeux professionnels des corpus 3 et 4, à la différence de ceux des corpus 6 et 7, suivent un apprentissage organisé du FLE d'une longue durée en dehors de la France, dirigés par l'enseignant non-natif.

Enfin, nous devons distinguer les jeux de rôle (corpus 6 et 7) des jeux professionnels (corpus 3 et 4), du point de vue de leur degré de spontanéité.[513]

Faisons des études comparatives des corpus en question, en analysant tour à tour leurs séquences d'ouverture et de clôture et leurs corps d'interaction.

2. 1. « A qui j'ai l'honneur ? »

Nous avons étudié ci-dessus les ouvertures des 13 interactions de deuxième et troisième années.[514] Maintenant, examinons l'ouverture de *La Communication téléphonique 2* – jeu de rôle réalisé par des jeunes médecins russes séjournant en France (Annexe 8). Elle s'étend sur

[512]A ce propos, nous nous sommes référés sur les postulats de l'article de *R. Bouchard «Du Français fondamental à la compétence scolaire ...en passant par le français de scolarisation »*, résumés dans les pages 235-238 du présent travail.

[513]Voir la page 261.

[514]Voir les pages 383-386.

4 tours de parole, entrecoupée au milieu par un début du corps de l'interaction précipité: le premier interactant est pressé d'annoncer sa décision de venir voir son amie en France, sans avoir attendu la première réaction de cette dernière à son appel. La jeune fille semble ne pas avoir compris à qui elle a affaire:[515]

> ***1O:*** *allô:↑ allô:↑ j'écou:te↑ qui à l'appareil↑?*
>
> ***2Y:*** *c'est moi*
>
> *merci Olia je t'appelle parce que tu m'as invité pour passer mes vacances donc je suis bien reconnaissant mais j[e ne] sais pas comment je: comment il faut comment je peux: arriver comment je peux te de- comment: il faut que je me trouve*
>
> ***3O:*** *attends attends j'entends rien:↑ il y a des bruits il y a des parasites répète une fois↑ qu'est-ce que tu veux ? et c'est qui alors↑? c'est Youri↑ ?*
>
> ***4Y:*** *ouai↓ excuse-moi↑ c'est: c'est le réseau téléphonique qui qui [ne] marche pas bien donc je t'appelle euh: de loin <…>.*

C'est une ouverture « à la russe », puisque le jeune homme s'étant à peine présenté, passe directement à l'affaire, sans perdre du temps pour s'échanger de *ça va* de politesse. Puisque son interlocutrice ne l'a pas bien entendu, il entreprend des excuses et des explications. Leurs manières de parler sont proches du naturel du point de vue du débit, de la fluidité, du vocabulaire, de l'intonation en partie; on trouve des bribes, des phrases en pleine construction, etc. Le point faible consiste en syntaxe. Par exemple, il y a des « calques » du russe, comme *qui à l'appareil*↑?, *répète une fois*↑. La première expression témoigne de ce qu'en russe on n'est pas toujours obligé d'employer le verbe au présent (on le sous-entend), tandis que la deuxième restitue automatiquement un nombre de mots dans une équivalente russe (*pafta**ri** ié**chio** ras*). Chez le jeune homme, nous trouvons *tu m'as invité **pour** passer mes vacances*, au lieu d'employer la préposition *à*. De même qu'il a des difficultés de formuler sa phrase lors de son deuxième tour de parole: *j[e ne] sais pas comment je: comment il faut comment je peux: arriver comment je peux te de- comment: il faut que je me trouve*. On peut immédiatement conclure que les interactants manquent de savoir-faire syntaxiques, à force de ne suivre aucun apprentissage organisé de français. Mais ils sont capables de se débrouiller au niveau du vocabulaire pour se faire comprendre aux sujets de la vie quotidienne, puisqu'ils se trouvent, malgré eux, « dans une immersion linguistique » et sont obligés de se servir régulièrement du français pour remplir de nombreuses tâches communicatives.

[515] *Annexe 8.*

Passons tout de suite à l'ouverture de *La Communication téléphonique 3* dont les protagonistes sont les deux jeunes Russes habitant en France depuis plusieurs années.[516] C'est aussi un jeu de rôle, mais précédé d'un minimum de préparatifs préalables: il y avait quelques notes prises des deux côtés. Toutefois, nous sommes en présence d'un oral phonétiquement et syntaxiquement rapproché de l'original, quoique sans échange bilatéral de *ça va* traditionnels:

> ***1S:*** *allo↑ <une prononciation à la russe, avec un [o] assez postérieur>*
> ***2A:*** *allo c'est Stas ?*
> ***3S:*** *oui à qui j'ai l'honneur ?*
> ***4A:*** *c'est Sacha[517] tu vas bien ? ça fait longtemps*
> ***5S:*** *oui: ça fait plaisir de t'avoir au téléphone*
> *qu'est-ce [que] tu fais ? qu'est-ce [que] tu dis de beau ? comment va la famille ?*
> ***6S:*** *rien de spécial↓ c'est la routine↓ <…>.*

La réplique *à qui j'ai l'honneur ?* (**3S**) sonne d'une façon un peu trop « solennelle » pour les circonstances, sauf si on la prend dans un sens ironique ou comme une plaisanterie. Pour le reste, le style, l'intonation, le débit de la parole, la constructions des phrases, la prononciation, etc., tout correspond au début d'une *réelle* communication téléphonique pratiquée par des Français natifs.[518]

2. 2. « Je t'appelle parce que tu m'as invité… »

Le corps de l'interaction du jeu de rôle du corpus 6, aussi bien que ceux des jeux professionnels des corpus 3 et 4 précédemment révisés contient des remerciements pour l'invitation suivis d'annonce de la prochaine arrivée. A partir de ce moment, l'interactante du corpus 6 – à la différence des participants des dialogues similaires en salle d'études - ose entreprendre une petite improvisation spontanée: *elle dit au jeune homme qu'elle ne peut pas venir le trouver à la gare pour des raisons objectives*:[519]

> ***4Y:*** *<…> est-ce que tu peux me trouver à la gare ?*
> ***5O:*** *ah non↑ ma voiture est en panne excuse-moi je l'ai amenée chez chez les garagistes non non non tu vas prendre le métro d'accord:↑? <…>.*

Ensuite, nous sommes logiquement confrontés au passage consacré à des reprécisions au sujet de l'itinéraire.

---

[516] *Annexe 9.*
[517] Un diminutif d'*Alexandre*.
[518] Cf. les pages 223-224.
[519] *Annexe 8.*

Cette improvisation « à chaud » s'écartant du scénario de base distingue en bien ce dialogue des précédents.

L'originalité du présent jeu de rôle consiste également en ce que la séquence d'ouverture et le corps de l'interaction s'entrecroisent: le début du corps s'est infiltré au milieu de l'ouverture:[520]

2Y: c'est moi

merci Olia je t'appelle parce que tu m'as invité pour passer mes vacances donc je suis bien reconnaissant

mais j[e ne] sais pas comment je: comment il faut comment je peux: arriver comment je peux te de- comment: il faut que je me trouve

3O: attends attends j'entends rien:↑ il y a des bruits il y a des parasites répète une fois↑ qu'est-ce que tu veux ? et c'est qui alors↑? c'est Youri↑ ?

4Y: ouai↓ <…>.

La suite est interrompue par les tours de parole se rapportant à l'ouverture. Une fois les interlocuteurs s'identifient réciproquement, ils passent directement à leur sujet de communication, et nous avons le déroulement ultérieur du corps de l'interaction:

3O: <…> *et c'est qui alors↑? c'est Youri↑ ?*

4Y: *ouai↓*

excuse-moi↑ c'est: c'est le réseau téléphonique qui qui [ne] marche pas bien donc je t'appelle euh: de loin

et donc j'ai: décidément en fait j'ai: je vais venir je vais venir pour passer mes vacances = dans ta ville

donc est-ce que tu peux me trouver à la gare ?

5O: ah non↑ ma voiture est en panne <…>.

Il est intéressant d'observer le processus de construction des phrases, surtout chez le jeune homme: il y a des reformulations, des hésitations, des bribes, etc., ce qui confère à la communication une teinte de naturel:[521]

4Y: <…> *et donc j'ai: décidément en fait j'ai: je vais venir je vais venir pour passer mes vacances = dans ta ville donc est-ce que tu peux me trouver à la gare ?*

<…>

6Y: *= o'key mm mais: j[e ne] sais pas c'est quelle ligne en fait quelle station il faut que tu me: il faut que tu m'expliques comme il faut parce que sinon↑*

[520]Idem.

[521]*Annexe 8.*

7O: *ah oui↑ tu [ne] connais pas Lyon↑? tu prends: tu descends à Perrache↑ tu sais il y a des métro là-bas↓et après tu prends: la ligne qui va jusqu'à Bell[e]cour↑ à à Bell[e]cour tu fais une correspondance↑ et tu vas jusqu'à: euh: jusqu'à gare des Vénissieux↓et après tu: marches à pied↓ = attends et: < r i r e s d ' O l i a > tu tu m'écoutes↑ ?*

8Y: *o'key o'key bon j'ai: je pense que je vais t'app[e]ler de Lyon <…>.*

Nous repérons des « vérificateurs de contact » typiquement français: *d'accord:↑?* (**5O**), *tu m'écoutes↑?* (**7O**), aussi bien que des mots servant à attirer l'attention de son interlocuteur, comme: *attends !* (**7O**).

Le jeune homme n'oublie même pas de dire à son amie qu'il la rappellera (**8Y**).

Cette impression du naturel est renforcée par les mentions des réalités françaises: des noms authentiques des places, des gares, des stations de métro; l'itinéraire même est restitué selon l'« original ». Ceci est difficilement réalisable pour les interactants faisant la même activité au sein de l'université russe. De plus, le jeune homme n'oublie pas de glisser vers la fin de la communication qu'il allait rappeler son amie dès son arrivée à Lyon; cela rend la communication encore plus crédible et « tirée » de la vie même: il a agi comme chacun de nous aurait agi à sa place dans une situation réelle.

Par ailleurs, nous voyons cette « rudesse » des formulations « calquée » sur le russe, comme ***je vais venir*** *pour passer mes vacances = dans ta ville,* ***il faut*** *que tu m'expliques.* En même temps, il y a une maladresse concernant le régime du verbe (*je vais venir* ***pour*** *passer mes vacances*), des erreurs sur l'emploi des articles (*tu vas jusqu'à: euh:* ***jusqu'à gare des*** *Vénissieux*).

Le corps de l'interaction 6 enferme 7 tours de parole, ce qui a représenté le maximum dans le cas des jeux professionnels; quoique l'étendue de chaque tour de parole au dernier cas soit beaucoup plus importante, de même que leur « contenu » est plus riche.

Du point de vue de l'intonation, ce dialogue est aussi plausible, quoique la jeune fille – nous l'entendons – s'y applique vraiment et la parole du jeune homme semble être plus fluide, bien que nous percevons davantage son accent russe.

Enfin, voyons le corps de l'interaction du corpus 7 (Annexe 9) réalisé par les deux jeunes étudiants russes. Son étendue est égale à *7* tours de parole dont la durée générale est de *1'*. Du point de vue du nombre de tours, c'est exactement la même chose que pour l'enregistrement précédent (corpus 6). Toutefois, la quantité de mots « remplissant » le corps de l'interaction 6 est égale à *207* et celle de l'interaction 7 est équivalente à *228* mots. Il s'ensuit donc que les tours de parole du dialogue 7 sont plus « remplis » et le débit de la parole des interactants est

plus important, en particulier celui de *Stas* – le garçon plus âgé. Pour comparer: le dialogue 5 de deuxième année (Annexe 7, corpus 3; jeux professionnels) a le corps de l'interaction s'étalant sur *7* tours de parole; sa durée est de *13''* et le nombre de mots employés est égal à *44*. Le dialogue 2 de troisième année (Annexe 7, corpus 4) a le corps de l'interaction de *46''* s'étalant également sur *7* tours de parole et enfermant *137 mots.* Cela veut dire que les interactants mentionnés de deuxième année (jeux professionnels) émettent *3,4 mots par seconde* en moyenne, ceux de troisième – paradoxalement – seulement *3 mots en moyenne par seconde* (nous avons choisi le dialogue au hasard), les jeunes médecins russes enregistrés parlent avec le débit équivalent à *3,5 de mots par seconde en moyenne,* et les jeunes étudiants russes émettent ***3,8 mots par seconde en moyenne !***

Voyons maintenant le corps de l'interaction de ce dernier enregistrement (Annexe 9) du point de vue de sa présentation et de ses caractéristiques lexico-syntaxiques.

Nous trouvons que le contenu de la conversation est intéressant et plausible: nous avons deux jeunes qui s'entendent pour passer ensemble une partie de leurs vacances, en argumentant chacun leur choix. Nous ne contestons pas que la proposition de *Stas* soit séduisante; son interlocuteur est du même avis lui aussi:

> ***7S:*** *<…> c'étais pas toi qui voulais v[e]nir en France ? voir le pays du Napoléon ?*
> ***8A:*** *ah ouai le champagne la Tour Eiffel tous ces vins les ^huîtres les grenouill[**e**]s rien que d'y penser hum ça donne envie ah ?*
> ***9S:*** *euh: bah là je me suis ^installé à Marseille [il] y a Le Vieux Port la plage [de] toute façon on pourra faire euh: un tour ensemble sur la Côte d'Azur pour voir Saint-Tropez Cannes Nice Monaco euh j[e] suis sûr que tu vas aimer ah ? <…>.*

Stas dépose comme ses arguments les plus convaincants des endroits à visiter. Cela confère au dialogue son charme naturel. De plus, ensuite, *Stas* mentionne à *Alexandre* des détails authentiques sur l'itinéraire à parcourir:

> ***9S:*** *<…> euh: t[u] sais quoi ? bah : t[u n'auras] qu'à prendre les billets = à partir de Moscou↑ t[u] auras une correspondance à Frankfort↑ et après tu arriv[e]ras à Marignane c'est #un aéroport à côté d[e] Marseille <…>.*

Les intonations, les manières de prononcer des deux jeunes hommes sont très proches de celles des natifs. Le style, le vocabulaire et la syntaxe se complètent habilement, à notre avis: l'acquisition du français dans le cadre scolaire et de réels contacts amicaux en dehors de la situation d'apprentissage y ont eu une répercussion incontestable; revoir en particulier le **9S**.

Il y a une quantité de mots prononcés d'une façon familière: avec des voyelles/consonnes ou syllabes entières omises. Nous y rencontrons également des constructions et des expressions parlées, comme *t[u] sais quoi ?, t[u n']auras qu'à prendre les billets, là je me suis^installé à Marseille, o'key, ça t[e] branche comme plan ?, ça donne envie, [de] toute façon, c'est à toi de jouer, tu me tiendras au courant, c[e n']est pas donné, bon be[n],* etc., des marqueurs d'hésitations *euh:, bah:,* des affirmatifs *ouai.*

Nous avons remarqué que le style de l'ouverture est plus retenu, ce qui semble aussi logique: les locuteurs se testent, avant de se lancer dans une conversation décontractée, puisque apparemment, ils ne se sont pas revus depuis un moment.

Les participants des corpus 6 et 7 se sont permis des improvisations personnelles à partir d'un scénario de base, de sorte que leur communication ait gagnée en vraisemblance et originalité.

Il s'est avéré que *le jeu de rôle réalisé par deux lycéens russes habitant en France est le plus crédible sur tous les points de vue* parmi d'autres enregistrements similaires analysés. Nos étudiants ont acquis leurs savoirs et savoir-faire en français à travers leur vécu personnel confirmé par l'apprentissage organisé (en passant en partie par *le français de scolarisation*). Leur syntaxe, certains éléments culturels et des expressions plus ou moins neutres employées proviennent de l'apprentissage. *Ils ont finalement la situation la plus profitable pour s'approprier des bases solides du français, afin d'en atteindre le niveau des locuteurs natifs*. Tandis que les jeunes médecins ayant été obligés d'acquérir leurs compétences communicatives en français par eux-mêmes, s'avèrent moins expérimentés en constructions syntaxiques qui leur auraient permis de former de longues phrases cohérentes; l'intonation et la prononciation en ont aussi une répercussion. Mais à force de se trouver « sur le terrain » et de pratiquer la langue au quotidien, ils ont développés leurs savoir-faire de la parole: à la différence des étudiants de l'université pédagogique, ils osent improviser et n'ont pas peur de se lancer dans un dialogue. *Chez les jeunes médecins et chez les étudiants russes habitant en France les personnages créés sont plus convaincants que ceux des jeux professionnels de deuxième et troisième années de la faculté de langues de l'université pédagogique, puisque ce* ***naturel*** *leur a fourni la vie même*: leurs rôles et leurs *Moi* personnels se retrouvent presque, ils jouent une situation imaginaire mais probable qu'ils connaissent bien.

2. 3. « Tchao !»

Comme dans les jeux professionnels (corpus 3 et 4), dans les jeux de rôle des corpus 6 et 7, les clôtures sont initiées par la personne qui a également été à l'origine de leurs ouvertures. Le prétexte est partout le même – « calqué » sur le scénario de base du LANCOM: la communication à longue distance coûte cher. Le jeune homme de *« La Communication téléphonique 2 »* l'a réalisé d'une manière plus ingénieuse que d'autres interactants: il a prétendu parler depuis une cabine téléphonique; sa carte étant épuisée, il a été obligé de finir la communication:[522]

> ***8Y:*** *maintenant j'ai: en fait j'ai: j'ai ap- j'accroche parce que: mon crédit de temps est ^épuisé donc voilà donc j'ai: j'ai ma carte que: je la jette o'key*
>
> *salut*
>
> ***9O:*** *j'étais très contente de t'avoir entendu:*
>
> *au revoir:!*

L'interactant a ainsi trouvé une excuse honorable pour une clôture précipitée. En même temps, les principales règles de politesse ont été accomplies: on a eu le temps de se dire au revoir, la jeune fille a même mentionné qu'elle était très contente d'avoir entendu son ami (**9O**). La clôture est « rentrée » en deux tours de parole bien ménagés: toutes les conditions sont remplies, tout est dit. Et il s'agit des échanges cent pour cent spontanés.

La clôture du jeu de rôle transcrit dans le corpus 7 est deux fois et demie plus longue que la précédente – 7 tours de parole au total. C'est à *Alexandre* que revient l'initiative d'entamer la clôture de l'interaction dont il a été à l'origine de l'ouverture. Quoique ce soit ensuite *Stas* qui reprend l'initiative entre ses mains – le fait qu'il est plus âgé ? - et organise la clôture définitive et vraisemblable, puisque c'est de cette façon que les deux garçons finissent d'habitude leurs entretiens téléphoniques dans leur vie réelle de deux copains russes habitant les différentes régions de France. En fait, cette clôture est plus progressive, moins intense, plus formelle aussi que celle de *« La Communication téléphonique 2 »*, et un peu « unilatérale », puisque c'est *Stas* qui se charge de souhaiter des choses gentilles à son copain et à sa famille, tandis que ce dernier ne fait que tout accepter comme cela vient:

> ***12A:*** *<…> j[e] te rap- j[e] te rappell[**e**]rai dès que je: dès que tout s[e]ra prêt↑ euh car je [ne] peux pas rester longtemps au: téléphone t[u] sais c'est pas donné*
>
> ***13S:*** *ouai ouai ouai bon be[n] ça va ah ? éclates-toi bien d'ici là↑ = e:t à bientôt*

[522] *Annexe 8.*

14A: *o'key*

15S: *tchao*

16A: *tchao*

17S: *passe bonjour à tout l[e] monde*

18A: *ouai bien sûr ouai.*

Le style est familier (*o'key, tchao, ouai, éclate-toi bien*; des omissions des sons ou des groupes de sons caractérisant une parole un peu négligée).

Puisque le paraverbal et le verbal (et le non verbal bien entendu) sont intimement liés, *les communications du corpus 6 et 7 (surtout le dernier) se présentent comme les plus convaincantes*: l'intonation (un des moyens prosodiques) confirme le sens de ce qu'on dit et l'inverse.

Conclusion partielle

Les échanges dans *« La Communication téléphonique 2 »* (Annexe 8) ont l'air beaucoup plus naturel - du début à la fin - que ceux animés par des étudiants de l'université (Annexe 7). Cela apparaît autant au niveau du choix du lexique, qu'au niveau de la prosodie, des ressources vocales.

Le jeu de rôle en question a toujours eu pour base le même canevas du Corpus LANCOM que les jeux professionnels des apprenants. Le premier a été réalisé spontanément, sans la moindre préparation. Nous y ressentons le plaisir d'improviser, de jouer un rôle. Nous avons remarqué tout de suite que les deux interactants se sentaient bien à l'aise devant le microphone et n'avaient pas de problèmes de vocabulaire. Leur manière de construire la parole est proche de celle des natifs, mais leurs intonations « trahissent » le plus leurs origines, celle du jeune homme surtout. C'est peut-être parce que la jeune fille avait vécu en France deux ans de plus que lui. Ou il se peut qu'elle ait une oreille plus sensible. En fait, selon les résultats d'une enquête faite en 2007, à Rio de Janeiro,[523] la langue française est considérée comme plus facile à maîtriser par les femmes, à la différence du portugais et de l'italien s'avérant plus « accessibles » aux hommes. Il faut néanmoins y remarquer que l'enquête effectuée se base sur l'analyse des déclarations et non pas des pratiques.

La jeune fille est en effet bien « entrée » dans son rôle, elle est spontanée, inspirée de la situation. Elle construit ses tours de parole à chaud, en « vivant » la situation « de l'intérieur »,

[523]CALVET L.-J., « Le Français, langue féminine ? », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde*, n°358, 2008, p.54.

n'utilise presque jamais de bribes, ne fait pas de pauses artificielles pour réfléchir sur la phrase suivante.

Son interactant – Youri - est plus prudent au niveau d'expression, c'est pourquoi il a abondamment recours à des bribes, à des reformulations, en essayant de formuler son idée précisément et le plus correctement possible. Cela est-il lié à son expérience antérieure de l'apprentissage du français à l'école ?

La jeune fille - Olia - a plus tendance, en revanche, de faire des erreurs syntaxiques, en se référant automatiquement sur des constructions russes. Sa première erreur de ce type est due à son réflexe d'omettre le prédicat au présent de l'indicatif dans certaines phrases où en russe il est sous-entendu, ce qui rend la conversation plus naturelle. La deuxième est, à notre avis, aussi liée à la langue maternelle de l'interactante: le russe utilise trois mots pour exprimer la même demande et il ne connaît pas d'articles. Olia se trouvant dans son état de spontanéité transfère presque automatiquement la construction russe en français, en comptant l'article pour un mot significatif de la structure. Ce travail se produit au niveau intuitif. Les erreurs langagières de ce type ne nuisent pas au déroulement de la conversation.

Youri a éprouvé certaines difficultés lors du choix d'un terme précis parmi une série de synonymes qu'il avait à sa disposition. D'où sont ses bribes et réajustements permanents. Il a fait seulement une erreur linguistique à la fin du dialogue, en disant *« j'accroche »* au lieu de *« je raccroche »*. A notre avis, s'étant très concentré sur l'idée de bien organiser la clôture des échanges, il n'a pas remarqué cette erreur lexicale évidente.

Le corpus contient 9 tours de parole au total, chacun comportant plusieurs interventions bien authentiques. Nous voyons que l'expérience vécue par les deux interactants dans le pays même leur a permis de perfectionner les savoirs et les savoir-faire langagiers, les ayant rapprochés considérablement de ceux des locuteurs natifs: ces premiers sont en mesure de construire facilement le dialogue en français; chacun comprend parfaitement son interlocuteur et réagit à chaud d'une manière adéquate. En comparant leur manière de s'exprimer à celles des Français[524] et des étudiants russes de l'université[525] qui n'ont jamais quitté le pays, nous en déduisons que ces derniers font le plus souvent des erreurs influencées par leur langue maternelle, qui peuvent progressivement disparaître en grande partie à la suite des pratiques langagières intenses, même dans une situation exolingue. *Une interaction exolingue intense*

[524]Voir *Annexe 10.*
[525]Voir *Annexes 7 et 5.*

est un des moyens efficaces permettant de « tailler » ses savoirs et savoir-faire dans une langue étrangère.

« La Communication téléphonique 3 » a un aspect encore plus « authentique » que la précédente sur tous les points de vue, ce que nous avons examiné en détail ci-dessus.

Or nous avons soigneusement étudié les trois types de simulations des communications téléphoniques portant sur le même sujet et réalisées toujours par des interactants russes qui se distinguaient par leurs situations (dans le cadre/en dehors du cadre d'apprentissage) et leurs milieux du déroulement (hétéro/homoglotte). Nous avons conclu que malgré ce que – ou peut-être *à cause* de ce que – les jeux professionnels sous-entendaient un certain temps de préparatifs préalables de la part de leurs protagonistes, les enregistrements des corpus 6 et 7 faits directement « sur le terrain » ressemblent finalement plus à des dialogues authentiques que ces premiers sur tous les points principaux. *M. De Ferrari* affirme qu' « on apprend la langue du pays d'installation pour évoluer dans sa société de façon durable, souvent définitive et pour développer un ancrage et des appartenances qui peuvent se construire au travers de l'apprentissage linguistique ».[526] Il est ainsi à en déduire que *l'acquisition des savoir-faire dans une situation appropriée et surtout un réel besoin de cette acquisition (la vie, le travail et les études au pays de la langue étudiée) permettent d'atteindre un bon niveau de maîtrise de la langue étrangère*. En même temps, *M. De Ferrari* évite de mettre en parallèle le rapport à l'apprentissage des langues étrangères avec l'absence de scolarisation, en citant comme exemple des salariés migrants formés aux rudiments de la communication en anglais et ayant par la suite parfaitement maîtrisé la communication en français. La chercheuse considère que « les pratiques les plus efficaces sont celles qui utilisent les environnements de vie sociale et professionnelle comme source majeure d'observation, de verbalisation et d'apprentissage. C'est là que se développent les stratégies pouvant être mobilisées face à de nouvelles situations et de nouveaux apprentissages en milieu naturel. L'espace pédagogique doit être un lieu ouvert et mouvant à l'image de la réalité quotidienne rencontrée par les apprenants ».[527] Nous sommes persuadés que dans une situation d'apprentissage exolingue (notre université russe), il reste toujours cette possibilité de *créer pour les étudiants un réel besoin de communiquer, d'agir par l'intermédiaire de la parole.*

[526]DE FERRARI M., « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.21.

[527]DE FERRARI M., « Penser la formation linguistique…», op. cité, p.24.

Certaines opérations — telles que *les communications téléphoniques*, par exemple, — impliquent une *coopération à distance*, ce qui prévoit ses particularités et ses nuances du point de vue communicatif, qui font partie de la culture générale des natifs. Les interlocuteurs doivent s'entendre en utilisant uniquement (et abondamment par conséquent) des moyens langagiers et des ressources paraverbales (prosodiques et vocales), sans être en mesure de recourir à des soutiens kinésio-proxémiques, à la différence des échanges ordinaires. Les Français ont pour cela le choix du lexique en fonction des circonstances (il est à mettre en relief des marqueurs d'assistance mutuelle, grâce auxquels la communication se tient: *Ah!, Oui (Ouai)!, Bon ?, Ah oui ?, C'est ça, Je te suis bien, C'est pas vrai!, Ah non!, Tu parles!, Cela veut dire ?, Mm, Euh...*, etc.) et l'accent emphatique pour mettre en relief ce qui est le plus important dans le message, aussi bien qu'un éventail d'intonations caractéristiques de telle ou telle structure de l'énoncé (question, affirmation, suggestion, etc.). Les Russes s'appuient, en premier lieu, sur des intonations très variables qui compensent grandement les déficiences en moyens kinésio-proxémiques. Bien entendu, ils ont aussi à leur disposition toutes les ressources lexicales indispensables pour transmettre le message à distance. Mais c'est cette habitude de se servir de l'intonation dans leur langue maternelle pour rendre le message plus persuasif qui influence beaucoup leur manière de parler une langue étrangère. C'est ce que nous avons remarqué lors de l'analyse des enregistrements des jeux professionnels faits par les étudiants russes de l'université.[528] Cette même habitude est à peine perçue chez les personnes qui ont eu une expérience continue des communications avec des natifs, c'est-à-dire qui ont vécu un certain temps dans le pays de la langue à maîtriser. Nous y apportons comme exemple, l'enregistrement du dialogue improvisé par des Russes séjournant en France depuis plusieurs années et portant toujours sur le même sujet: « La Communication téléphonique ».[529] A notre avis, c'est plutôt l'intonation du jeune homme (de Youri) qui « trahit » son origine russe, car celle de la jeune fille (d'Olia) est plus proche de l'idéal. Olia a passé huit ans environ en France et Youri — deux ans de moins qu'elle. C'est certainement cette différence au niveau de la durée du séjour qui explique la différence d'aptitude à maîtriser l'intonation française. Bien entendu, l'expérience préalable doit être également prise en compte, notamment l'apprentissage qui précédait ou non l'arrivée dans le pays:[530] *les pratiques renforcées par les théories solides sont plus stables*. Nous voulons enfin insister aussi sur l'importance du rôle joué par la personnalité (sa motivation, ses aptitudes en

[528]Les transcriptions sont présentées dans l'*Annexe 7*.
[529]Ecouter l'enregistrement audio de *La Communication téléphonique 2* ci-joint. Voir *Annexe 8*.
[530]Revoir aussi la page 235.

particulier), ainsi que sur des particularités dues à la différence de sexe: les résultats de recherches confirment que les femmes ont *généralement* la mémoire plus liée à l'affectivité que les hommes.[531]

3. 0. Confrontation du dialogue dirigé enregistré en milieu homoglotte avec les polylogues pédagogiques en milieu hétéroglotte (Annexe 5)

En contrepoint des polylogues pédagogiques analysés dans le premier chapitre de la présente partie, examinons maintenant le dialogue dirigé (corpus *5*, Annexe 6), basé sur le même support textuel et le même questionnaire que ces polylogues, mais enregistré dans d'autres conditions (*corpus 1 et 2*, Annexe 5).[532]

Faisons la première approche comparative des activités:

Corpus	**1 et 2**	**5**
Type d'activité	polylogue pédagogique	dialogue dirigé
Type de séquence	un compte rendu collectif d'un travail fait à la maison	un contrôle immédiat de compréhension du texte parcouru
Milieu	hétéroglotte	homoglotte
Situation	exolingue (le niveau de l'enseignant ≠ celui des apprenants) bilingue, dans le cadre didactique	exolingue bilingue, en dehors de la situation didactique
Niveau de maîtrise du français	(éventuellement 7 ans de l'école secondaire +) 1 an de la faculté de langues de l'université	5 ans de séjour et d'études secondaires en France

Énumérons ci-dessous de principales caractéristiques communes et des particularités de chaque corpus:

Traits communs	Différences
1) le même principe d'organisation de l'activité (questions-réponses sur le texte); 2) le même encadrement textuel et le même questionnaire; 3) le même type d'interactants (les non natifs).	1) différents types d'activité; 2) différents types de séquence à la suite de différentes façons de préparer l'activité: les apprenants l'ont fait la veille à la maison, le jeune homme se trouvant en dehors de la situation didactique a vite parcouru le texte, sans avoir eu le temps de réviser le questionnaire; 3) différence des conditions de maîtrise de la langue et des niveaux de français des participants des activités comparées 4) différentes situations – un apprentissage organisé/en dehors de la situation didactique; 5) différents milieux; 6) différents « dirigeants » des activités, 7) différents types de relations verticales et horizontales; 8) différent nombre de participants – activité groupale/dialogue.

[531]Données provenant de l'émission de radio, diffusée le 21 septembre 1998, à 8h.30 sur *Europe 1*.

[532]Voir *Introduction* de la *Troisième partie.*

Finalement, il y a presque trois fois plus de variétés entre les deux types d'activités - basées néanmoins sur le même support textuel et le même questionnaire – que de similitudes. Les principales différences concernent la situation et le milieu de réalisation, aussi bien que le type de séquence enregistrée.

Nous avons vu que *les polylogues pédagogiques* se déroulent dans une situation didactique asymétrique (enseignant/apprenant) exolingue (le niveau de l'enseignant ≠ les niveaux des apprenants). Par ailleurs, *le dialogue dirigé* réunit à son sein deux types de relations, vue la dualité des personnages confrontés:[533] d'une part, *une relation horizontale proche* (mère-fils) que les deux participants, surtout la mère – s'efforcent de rendre plus distante et officielle par l'intermédiaire des moyens verbaux et paraverbaux; d'autre part – *une relation verticale asymétrique* (enseignante-étudiant) qu'il est compliqué de préserver en dehors de la situation didactique, se trouvant côte à côté en vue des particularités de la procédure d'enregistrement par l'intermédiaire d'un magnétophone avec un microphone intégré. La mère persévère, malgré tout, à valider par sa façon de se comporter la catégorie de « professeur » et son fils accepte de jouer le rôle d'« apprenant ».[534] Il arrive cependant que cette distribution de rôles définis préalablement soit suspendue à un moment, à la suite de l'oubli sur un objet à « didactiser ». Cet « oubli » provient généralement du fils-étudiant qui a la « compétence de catégorisation » moins développée que son interlocutrice. La mère-enseignante s'empresse alors de « rappeler son interlocuteur à l'ordre » par son ton, par de brèves suggestions de préserver l'ambiance. Le contexte est donc construit en permanence par des efforts réciproques des deux participants du dialogue.

L'expérience langagière et culturelle des apprenants de l'université russe se fonde généralement sur des sources théoriques et des relations avec leur enseignant non-natif. Le jeune homme du dialogue dirigé étant arrivé en France avec de faibles bases en anglais, a appris la langue et la culture du pays sur place, en fréquentant en même temps un lycée français.[535]

Enfin, les apprenants de l'université ont étudié le texte (en se servant de dictionnaire) à la maison et ont d'avance préparé - en gros - les réponses aux questions sur son contenu, ayant éventuellement pris des notes. Le jeune homme du dialogue dirigé a seulement parcouru le même texte une fois, sans dictionnaire; il n'a pas eu le temps de prendre les notes ni même lire le questionnaire avant l'enregistrement.

---

[533]Revoir la page 260.
[534]Voir les pages 223-224.
[535]Revoir les pages 235-240.

Le nombre de participants des polylogues pédagogiques ayant été plus important (11 apprenants et un enseignant) que celui du dialogue dirigé (un « étudiant » et une « enseignante »), leurs étendues sont aussi différentes: 41'26'' enfermant 529 tours de parole et 15'29'' réunissant 208 tours de parole – pour les deux polylogues pédagogiques, d'une part, et 10'21'' réservés à 89 tours de parole du dialogue dirigé, d'autre part. Si la durée générale des interventions de l'enseignant dans les polylogues pédagogiques est plus importante que celle des apprenants - 63% dans le corpus 1 et 52,8% dans le corpus 2 -, dans le dialogue dirigé, l'« enseignante » a seulement 35,7% du temps de parole, la plupart du temps étant « prise » par les interventions de l'étudiant (64,3%).

3. 1. Une revue générale du corpus 5 (Annexe 6)

Voyons le tableau ci-dessous, où *E* correspond à *l'enseignante* et *A* au prénom du jeune homme – *Alexandre*:

Participants	Quantité de tours de parole	Durée totale des tours de parole	Remarques
E	43 (50,6%)	3'29'' (35,7%)	, dont 8'' = préambule, 62'' = lecture des questions, commentaires métadiscursifs = 29'', commentaires métalinguistiques = 24''; le tour de parole le plus court = 1'' et le plus long = 15'' (préambule)
A	42 (49,4%)	6'17'' (64,3%)	Le plus court tour de parole = 1'' et le plus long = 53''. Le recours à des synonymes, des mots à un double sens, des commentaires et des réflexions de l'ordre philosophique.
	85 (100%)	**9'46'' (100%)**	

Le temps général des tours de parole de l'enregistrement est *9'46''*. Mais si nous procédons avec le chronomètre, le temps général s'avère être égal à *10'21''*. Cette différence de 35'' est due à des intervalles de silence entre les tours de parole que nous n'avons pas pris en compte.

Il s'agit d'un dialogue dirigé, c'est pourquoi les interventions de ses participants se succèdent régulièrement: l'« enseignante » pose des questions, l'étudiant réagit et obtient à ce propos une évaluation laconique de la part de cette dernière – ainsi que parfois des interventions encourageantes intermédiaires - ou la voit passer immédiatement à la question suivante. Puisque ce n'est pas un cours, l'intervenante dominante se considère seulement dans l'obligation d'obtenir chaque fois des réponses plus ou moins développées. Elle s'écarte du sujet juste pour rappeler au jeune homme qu'il doit être plus sérieux ou pour le faire se corriger quand il s'agit d'une erreur évidente. C'était la mère-enseignante qui a été à l'origine de l'ouverture du dialogue et c'était également elle qui a initié sa clôture au moment voulu. C'est pourquoi, nous avons 43 tours de parole de l'enseignante contre 42 tours de l'étudiant.

Le rôle de l'interlocutrice dominante y est compliqué: elle tente en permanence de rappeler à son fils qu'ils entretiennent un dialogue officiel. Celui-ci a de la peine de s'y aligner, en dehors du contexte didactique: il rit fréquemment au milieu de la phrase, il plaisante au lieu de répondre sérieusement. Il y a un glissement permanent d'un type de relations à l'autre. Nous constatons une sorte de conflit entre l'obligation de mener un dialogue officiel et un réflexe naturel de se rapprocher. *L'absence de contrat didactique et de l'enseignant agissant dans le cadre de ce contrat confère à la situation un caractère informel*: l'interactante dominante s'efforce de préserver sa position haute et son interlocuteur ne se sent pas à l'aise dans la position basse lui étant en quelque sorte imposée.

Même du point de vue du temps durant lequel chaque interactant se prononce au cours de l'activité en question, nous concluons que le rôle du jeune homme dans le dialogue n'est pas négligeable. Il se manifeste pendant 6'17'' au total et son interlocutrice – pendant seulement 3'29'', ce qui est presque deux fois moins long que la durée des interventions du premier interactant: 64,3% contre 35,7% respectivement. Pratiquement 30% (62'') des manifestations de l'interlocutrice dominante sont réservées à la lecture des questions du manuel. Son tour de parole le plus long est égal à 15''; c'est un préambule suivi de l'énoncé de la première question à répondre. Le tour de parole le plus long de l'interlocuteur « dominé » s'étend sur 53'' et représente une manifestation totalement spontanée. En effet, la parole du jeune homme est – malgré ses rires fréquents et perturbateurs – quantitativement et qualitativement représentative: il énonce ses points de vue, propose une série de synonymes pouvant caractériser un phénomène, joue sur un double sens des mots, se permet des commentaires et des réflexions d'ordre philosophique. Mais il est quand même « dominé » puisque c'est son interlocutrice qui choisit des questions à répondre et décide du moment à terminer le dialogue.

Nous avons divisé la présente interaction en composants identiques à ceux des polylogues pédagogiques, en partant de l'idée qu'il s'agit du même encadrement textuel, des mêmes types de relations (au moins des efforts de les préserver), du même éventail des questions proposées. En même temps, *ce dialogue représentant la suite de l'étude d'un extrait de texte littéraire du manuel, il fait donc partie d'une activité plus vaste et il serait* également *logique de parler* non pas d'une séquence d'ouverture mais *du préambule*. Ensuite, nous avons identifié – comme dans les polylogues pédagogiques – deux phases successives (travail sur le questionnaire du manuel, discussion sur le vécu) se terminant par une phase de clôture.

Nous y avons constaté une certaine « douceur » (*smooth*) de passages entre les questions, conférant ***du naturel*** au dialogue en général.[536] On sent un contact des interactants en tant que personnes, leurs efforts mutuels d'amener à bien l'activité, une certaine complicité même au niveau prosodique. Ce phénomène est moins présent dans les polylogues pédagogiques ci-dessus, où l'enseignant peut suspendre une question, faute de temps, et exiger le passage immédiat à la question suivante.

3. 2. Caractéristique comparative des préambules

Faisons la grille confrontant les préambules de nos corpus 1, 2 et 5:

Corpus 1	Corpus 2	Corpus 5
<le début raté> **1E:** 1) le texte de Pierre euh il est extrait euh: = enfin euh: du récit de Pierre Guth ici *Le naïf aux quarante enfants* = 2) donc le questionnaire à partir du text[**e**] 3) bien nous lisons = ces questions et nous discutons = euh: enfin ces questions-là 4) s'il vous plaît mhm qui va commencer ? mhm	**1E:** 1) ah: le texte euh: enfin le fragment du livre de Paul Guth *Le naïf et ses quarante enfants* n'est-ce pas ? 2) euh: alors euh: la première question à poser s'il vous plaît	**1E:** 1) eh bien tu viens de lire le: le texte « Les débuts d'un professeur »[537] 2) alors maint[*e*]nant les p[*e*]tites questions suivant le texte

Dans les trois cas, les séquences sont construites par l'interlocuteur dominant (l'enseignant ou la personne remplissant ses fonctions). Leur rôle est d'expliciter la tâche qui est, en principe, déjà connue par tous les participants, puisqu'on l'a mentionnée au moment de présenter l'extrait à étudier. Il s'agit donc d'un rappel formel, indispensable dans le but d'organiser l'activité. Tous les préambules sont de ce fait laconiques; celui du premier corpus est néanmoins deux fois plus étendu que les préambules 2 et 5[538], pour chacun - son deuxième acte de langage est directeur. Le troisième préambule se base sur les deux expériences précédentes. Dans les préambules 2 et 5, la première intervention sert à signaler le fait d'aborder l'extrait en question, tandis que la deuxième concrétise le travail à effectuer.

Au niveau lexical et stylistique, les trois préambules se ressemblent en gros, sauf que le troisième contient une construction verbale au passé immédiat: *tu viens de lire*. Cette forme n'est pas encore familière aux apprenants de deuxième année de l'université pédagogique russe, mais elle le devient rapidement à ceux qui se trouvent dans un milieu homoglotte et qui

[536]Cf. les pages 240-241.
[537]C'est le titre de l'extrait du roman de P. Guth *Le Naïf et ses quarante enfants* se trouvant dans le manuel.
[538]Revoir la page 270.

ont le français comme leur seconde langue, tout en préservant leurs langue et culture d'origine.

3. 3. Corps de l'interaction des trois corpus

Le corps de l'interaction du premier corpus équivalent à 456 tours de parole, reste le plus étendu parmi les trois analysés.[539] Les corps de l'interaction des corpus 2 et 5 en contiennent respectivement 199 et 84. Le premier tour de parole du corpus 5 cumule le préambule et le début du corps de l'interaction. C'est pourquoi, nous avons compté ce premier tour comme faisant parti du corps de l'interaction.

Si la différence de tailles des deux premiers corps de l'interaction (corpus 1 et 2) s'explique d'une part, par la meilleure organisation provenant de l'enseignant et de la protagoniste dans le second cas, et d'autre part, en partie, par la différence d'implication des apprenants dans le processus interactionnel, le troisième corps de l'interaction (corpus 5) est le moins étendu, puisque les réponses à des questions posées ont été obtenues sans hésitations ni pauses, il ne fallait pas rentrer dans de vastes commentaires explicatifs en français ou en russe, afin de rendre telle ou telle question accessible à l'interactant. Il était seul à donner des réponses, personne, sauf bien entendu sa partenaire d'interaction remplissant les fonctions de l'enseignante, ne pouvait compléter ou développer ses idées, puisqu'il s'agissait d'une interaction ***dia****logique*. Ce fait a aussi joué en ce qui concerne la longueur générale des échanges. Le jeune homme du corpus 5 avait le moyen de donner son avis personnel, sans être obligé de recourir à des citations de l'original. Pour lui, d'ailleurs, cette obligation aurait posé un problème, puisqu'il n'a lu le texte qu'une fois et n'en a retenu que l'essentiel. Nous ne lui avons pas proposé de garder le texte devant lui, ayant envie d'entendre la parole cent pour cent spontanée, ce que nous avons finalement obtenu. A l'opposé de cet interactant, les participants des deux polylogues pédagogiques se sont systématiquement « accrochés » à des passages de l'original, sans même tomber juste parfois: ils ont préféré s'exprimer « comme c'est écrit », même si ce n'était pas exactement ce qu'il fallait dire.[540] Un petit exemple du corpus 2:[541]

> ***24A1:*** *à quoi a-t-il fait attention dans la salle d'études pendant qu'il: attendait ses ^élèves↓?*
> *Hélène↑*

[539]La page 271.
[540]Revoir le chapitre 1 de la présente partie.
[541]*Annexe 5, inter.2.*

25A5: *il a fait = il a fait l'attention euh: les pupitres qui étaient munis de pieds de fer qu'on n'avait a = pas vissé au plancher e:t les ^élèves pourraient se déplacer avec eux <…>.*

L'apprenante a simplement reproduit la forme de base de la question, en y « collant » le passage correspondant du texte, sans être en mesure de construire sa propre phrase.

Le jeune homme du corpus 5 s'exprime avec ses propres mots formant ses phrases personnelles:[542]

25E: *et maint[e]nant décris et commente la conduite des ^élèves lors de leur première rencontre avec leur nouveau professeur*

26A: *et les ^élèves ils l'observaient attentiv[e]ment bah et: donc c'était ça l'épreuve/ ils l'observaient et cherchaient en lui les points faibles = <…>.*

Nous y sommes en présence du cas des chevauchements: le garçon s'empresse à réagir. En deux phrases, il a réussi à esquisser des attitudes réciproques du maître et de ses élèves, en employant des expressions-résumés du type *ils <…> cherchaient en lui les points faibles, c'était ça l'épreuve.* Il est à l'aise en ce qui concerne l'emploi de divers procédés syntaxiques. Nous avons repéré ci-dessus la phrase à l'antécédent - *les ^élèves ils l'observaient <…>* - et sa construction contraire - *c'était ça l'épreuve* – côte à côte. De même qu'il surveille la logique de sa parole: une phrase est réunie à l'autre par l'intermédiaire de *donc.* Ses instants de silence sont « oralisés » par des marqueurs purement français, comme *bah.* Le jeune homme interrompt sa phrase à mi-chemin pour faire une observation, reprend ensuite l'idée suspendue et la termine sur une constatation importante (**26A**).

Le jeune interactant du corpus 5 a intégré une partie de son *Moi* dans chaque réponse: après avoir écouté l'enregistrement jusqu'à la fin, nous découvrons sa passion pour l'histoire et la géographie et son caractère rieur. Il réussit également des réflexions et des généralisations d'ordres philosophique et psychologique. Du point de vue syntaxique, nous sommes en présence des constructions non-linéaires, avec des incises accompagnées par une intonation de baisse de registre, avec des hésitations, des constructions progressives des phrases, des énoncés suspendus, etc. – tout comme chez les natifs:[543]

39E: *euh <elle tousse> euh voy- vois-tu quelques défauts à la première l[**e**]çon qu'il a donnée ? que peut-on lui reprocher ?*

40A: *je vois le: le défaut j[e ne] sais pas si je le vois vraiment peut-être j- je le vois mais*

41E: *mais qu'est-ce que tu en penses euh: euh si tu es à sa place comment tu te comportes ?*

42A: *euh: son défaut il étai:t ili- ah au début il était mal rassuré de lui-même↓*

[542] *Annexe 6.*

[543] *Annexe 6.*

43E: *euh: = bon*

44A: *il était encore intimidé/ il fallait être plu:s plus méchant XXXX méchant <…>.*

Le jeune homme maîtrise bien le vocabulaire français, en jouant sur le double sens des mots:

23E: *quel était le but de ses ^invention:s pédagogiques ?*

24A: *il a voulu: euh affirmer son autorité de telle façon↓et qu'é- et de: é- et il a voulu il a voulu étonner les ^enfants = pour qu'ils euh: le respectent et l'obéissent pour qu'il soit leur m- leur maître <il sourit>;*

46A: *il fallait être exagérant autoritaire euh = dure*

47E: *mais est-ce que c'est évident euh: lors de la première l[**e**]çon ?*

48A: *et de montrer qui est le maître = de la situation <…>.*

Dans les deux exemples ci-dessus, le jeune interactant exploite le double sens du mot *maître* comme enseignant et comme chef. D'ailleurs, la pause faite avant la fin de la dernière phrase du dernier exemple (**48A**) renforce cette impression d'un double sens du mot: d'abord, nous pensons qu'il s'agit de l'instituteur et ensuite qu'en fait l'interactant sous-entend la personne qui contrôle la situation.

Les exemples de ce type n'ont pas été décelés dans le discours des apprenants de deuxième et troisième années ni dans le dialogue-simulation produit par de jeunes médecins russes. *La subtilité des expressions est propre à ceux qui sont « imprégnés » de la langue et de la culture du pays: plus tôt on s'y installe et meilleurs seront les résultats*. Les enfants des familles russes nés en France sont de parfaits bilingues. Le jeune homme du dialogue dirigé est arrivé en France pour y habiter et étudier à l'âge de ses onze ans. Il a construit son vocabulaire à travers son vécu et ses études côte à côte avec les natifs.[544] Divers sources littéraires et des manuels « authentiques » – puisque conçus pour les natifs – l'ont accompagnés dans son parcours de la « communion » à la langue française. Le processus d'« acculturation » s'est passé *naturellement* et assez rapidement.

3. 4. La même question interprétée de trois façons

Confrontons trois variantes de réponses à la même question, tirées des trois corpus examinés:[545]

[544]Cf. les résumés des articles de *R. Bouchard (et al.)* à ce sujet à la deuxième partie de ce travail.

[545]*Annexe 5, inter. 1 et 2 et Annexe 6.*

Corpus 1	Corpus 2	Corpus 5
62E : <…> bon = à la sixième↑? **63A2:** de quelle façon↑ **64E:** bon **65A2 :** le jeune professeur a-t-il commencé sa première leçon ? **66E:** mhm = de quelle façon↑ il a: euh: il a commencé sa première leçon ? = eh bien = ↑voulez-vous poser la question↑? mhm Anne↑ = posez la question↑ = ↑à qui↓? **67A2:** de quelle façon↑ le jeune **68E:** oui↓ c'est ça↓ donc↑ **69A2:** ah comme d'habitude XXXXXXXX **70E:** alors voilà↑ **71A2:** il les regardait lent[e]ment↑ leurs petites #âmes étaient encore pleines de sable des plages et de: l'odeur de men-	**26E:** mhm <tout bas> eh bien↑ = c'est tout↑? **27A1:** <elle toussote> de quelle façon le jeune professeur a-t il commencé sa première = l[e]çon↓? = **28E:** bon qui ? = **29A1:**Valentine↑ **30E:**Valentine↑ = mhm s'il vous plaît Valentine = bon une minute **31A:**pour commencer **32E :** <INT> bon une minute c'est ça puisque quand même c'est très très loin ah bon = allez-^y </INT> **33A6:** et pour commencer cette l[e]çon il frappai[ɛ] dans ses dans ses mains↓ le geste lui a paru bien classique mais il: <elle toussote> n'en pas trouvai[ɛ] d'autre **34E :** <INT> mhm </INT> **35A6 :** il a dit↑ allons en rangs↓ **36E :** <INT> mhm </INT> **37A6 :** c'est tout <tout bas> **38E:** voilà eh bien Olga↑ c'est vrai↑? c'est juste↑? **39A1:** dans quelle in- = **40E :** <INT> mhm </INT> **41A1:** tention la le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin↓? **42E :** mhm dans quelle intention↑? quelle était l'intention↑?	**21E:** euh: de quelle façon le jeune professeur a-t-il commencé sa première l[e]çon ? quel était le but de ses ^invention:s pédagogiques ? **22A:** il a: vou:- il a interrogé un élève de la classe qui était e:t l'a d[e]mand- euh : <enfin il a interrogé toute la classe mais un élève s'est présenté pa[r]ce que sa question était quel était quel était présentait comme: comme: qui est le meilleur en dessin eum> alors un garçon s'est levé il a dit que je suis meilleur en dessin il s'est il l'a fait venir il a dit inscris-moi = dans les sur les triangles de noms des ^é- les noms de tes ^élèves = **23E:** quel était le but de ses ^invention:s pédagogiques ? **24A:** il a voulu: euh affirmer son autorité de telle façon↓et qu'é- et de: é- et il a voulu il a voulu étonner les ^enfants = pour qu'ils euh: le

de ma- de menthe des montagnes === ***72E:*** *mhm == eh bien↑ peut-être il y a des personnes↑ qui vont ^ajouter↑ = quelqu[e] chose↑? rien↑ ?*		*respectent et l'obéissent pour qu'il soit leur m- leur maître <il sourit>*

Nous constatons que le travail sur la même question – à partir de sa formulation jusqu'à la fin de la réponse/intervention évaluative – a pris un nombre varié de tours de parole plus ou moins étendus au sein des trois corpus: les deux polylogues pédagogiques en ont utilisé à peu près la même quantité - 10 et 12 tours respectivement -, dont un tour du corpus 2 est entièrement consacré au réglage d'un problème technique, tandis que le dialogue dirigé n'en a eu besoin que de 4, mais dont chacun est plus vaste que ceux des polylogues.

Nous voyons que pour aborder la même question, on a eu besoin dans le corpus 1 d'échanger antérieurement 62 tours et dans le corpus 5 – 26. Le troisième résultat – celui du corpus 5 – est plus proche du corpus 2: la question qui nous intéresse a été entamée après 20 tours de parole préalables. Dans le premier et le troisième cas, l'initiative de poser la question provient de l'enseignant/la personne dominante, tandis que dans le corpus 2, c'est l'apprenante désignée par l'enseignant qui décide de le faire, en interprétant la réaction de ce dernier *eh bien↑ = c'est tout↑?* comme son souhait d'avancer. Mais finalement, dans les trois enregistrements, une réelle direction des interactions vient – nous le remarquons – de l'enseignant/la personne dominante. Dans le corpus 2, l'enseignant semble moins contrôler la nature des questions énoncées, puisque, selon toute évidence, il en a discuté préalablement avec l'apprenante protagoniste. Par ailleurs, dans les deux polylogues pédagogiques, il dirige de près le moment du choix des interactants prêts à répondre. En ce faisant, l'enseignant s'efforce de respecter l'opinion de ses co-dirigeantes. Dans le polylogue 1, il approuve la question énoncée en la reprenant et ensuite insiste auprès de l'étudiante dominante qu'elle se charge de l'adresser à une personne concrète. Mais celle-ci donne une interprétation erronée à sa consigne et relit la question. C'est seulement après un échange métadiscursif qu'ils retrouvent la compréhension mutuelle. En fin de compte, seulement un tour de parole est spécialement réservé à la réponse et encore celle-ci s'avère incorrecte: la jeune fille

commence par un passage du texte indéterminé et s'arrête là. D'autres interactants du groupe ne s'en mêlant point, la question reste sans une réponse appropriée.

Dans le corpus 2, trois échanges dont les tours sont plus ou moins étendus – l'enseignant emploie seulement deux fois ses *mhm* d'approbation -, sont réservés proprement à la réponse (**33A6-38E**), le troisième échange étant évaluateur: l'apprenante signale qu'elle a terminé et l'enseignant propose à l'étudiante protagoniste de donner son avis sur ce qui est dit. Mais celle-ci énonce la question suivante – toujours ce *problème de comprendre la consigne* ! – et l'enseignant accepte sur-le-champ ce tournant de l'interaction, en se réorganisant à chaud (**39A1-42E**): l'essentiel est que le polylogue avance. Finalement, la question n'est épuisée qu'à moitié, l'apprenante reproduit les phrases du texte. Ici, comme dans le corpus précédent, au cours de la réponse, on ne se trouve pas en présence d'une construction progressive de l'énoncé, puisque la jeune fille s'appuie sur des phrases du manuel.

Le jeune homme du corpus 5, lui, ne parle pas d'après un support écrit, il réfléchit en énonçant ses propres idées. Nous observons des reformulations, des rectifications, des bouts de phrases inachevées interrompus par des commentaires (voir dans la colonne droite du tableau ci-dessus les passages en condensé). L'interactant interprète le contenu du texte *à sa façon*:

> ***22A:*** *<…> alors un garçon s'est levé il a dit que je suis meilleur en dessin il s'est il l'a fait venir il a dit inscris-moi = dans les sur les triangles de noms des ^é- les noms de tes ^élèves = <…>.*

On voit qu'il travaille sur ses énoncés, en cherchant un terme ou une expression lui paraissant la meilleure et lorsqu'il aboutit finalement, il est presque fier de sa « création » (d'où ce sourire malin à la fin) (**24A**). Durant sa réponse, la dirigeante du dialogue intervient au minimum – uniquement pour préciser la formulation de la question. D'ailleurs, il a été le seul des trois participants des corpus qui a répondu à la deuxième partie de cette question, selon *sa propre* perception.

Nous déduisons de tout cela que dans les corpus 1 et 2, les productions des apprenants se trouvant dans une situation exolingue sont moins personnelles et moins convaincantes que celles de l'interactant du corpus 5 situé dans une situation endolingue. En même temps, *le comportement de la dirigeante de la dernière interaction est moins « pressant » et autoritaire que celui de son homologue des deux polylogues pédagogiques; le jeune homme du corpus 5 prend plaisir de s'exprimer et d'énoncer ses idées à lui, sans se murer dans des silences prolongés*. C'est ce qui oppose les activités réalisées dans des milieux différents.

Les trois corpus sont basés sur le même questionnaire du manuel,[546] mais – nous l'avons déjà remarqué - le choix des questions ainsi que leur nombre total varient légèrement d'un corpus à l'autre. Le corps de l'interaction du corpus 1 contient 17 questions et leurs réponses, dont 14 sont formulées d'après le questionnaire du manuel. Le corpus 2 en réunit 11, dont 10 proviennent du questionnaire. Enfin, le troisième corps de l'interaction a rassemblé 9 questions du manuel et 3 concernant le vécu de l'interactant. La personne dirigeant le dialogue en dehors de la situation didactique a également posé des questions de nature « psychologique » qui ont été exclues des activités pédagogiques. Par exemple, la question 5: *Décrivez avec le maximum de détails possible l'apparition des élèves et le comportement du professeur à ce moment. Commentez et expliquez sa conduite du point de vue psychologique.*[547] Partout, le jeune homme s'est bien débrouillé, ayant trouvé des termes appropriés et des arguments indispensables. Parfois, son humeur un peu trop « décontractée » lui fait interrompre des énoncés, mais chaque fois, il les achève d'une manière satisfaisante. Dans l'ensemble, c'est ce corpus 5 qui contient les réponses les plus exhaustives et les plus intéressantes du point de vue du contenu et des moyens lexico-syntaxiques utilisés.

3. 5. Trois manières de parler de son professeur préféré

Nos trois corpus peuvent être confrontés du point de vue de différentes façons des interactants d'exposer leur vécu. Il s'agit, par exemple, de parler de leurs instituteurs/professeurs préférés. Les troisièmes épisodes de chaque activité analysée dans ce chapitre y sont réservés.[548] Le corpus 1 (Annexe 5, inter. 1) traite ce sujet au cours de 131 tours de parole (**294E**-**424**G), le corpus 2 (Annexe 5, inter. 2) en parle durant 44 tours (y compris la séquence de clôture, de **165E** à **208E**), et le corpus 5 (Annexe 6) s'y intéresse tout au long de 20 tours (de **63E** à **82A**). Cela représente pour chaque corpus les parts de 25%, de 21% et 24% respectivement, ce qui n'est pas négligeable.

Le groupe d'apprenants du second polylogue pédagogique (corpus 2) traite ce sujet d'une manière généralement passive: plusieurs participants ont de la peine de formuler quelque chose de concret sur leur professeur préféré, malgré une aide énergique de l'enseignant, ses références explicites sur l'expérience du groupe précédent; une jeune fille a réussi à dire deux

[546]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français...*, op. cité, p.p. 201-202.
[547]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français...*, op. cité, p. 201.
[548]Voir *Annexe 5, inter. 1 et 2, et Annexe 6.*

mots, toujours secondée par l'enseignant, et son énoncé semblait n'avoir rien de personnel. Seulement au moment de la clôture, nous sommes confrontés à des phrases pathétiques adressées aux premiers professeurs, ce qui révèle des émotions (Annexe 5, inter. 2, **201E – 208E**).

Le premier polylogue (corpus 1) présente deux exemples de la parole sur un bon et un mauvais professeurs. Malheureusement, c'est toujours la même personne qui s'exprime. En premier lieu, elle évoque sa triste expérience (**295A4-365E**) et ensuite, elle trouve un exemple positif dans son passé scolaire (**368A-423E**). Nous voyons que la jeune fille est réellement impliquée dans le dialogue, elle souhaite partager ses souvenirs avec ses camarades et son enseignant. Nous avons déjà remarqué, que l'intervenante semble oublier pendant quelques minutes une hiérarchie de relations adoptées dans la salle d'études, elle parle avec entrain, en mélangeant le français et le russe, en souriant et en rassurant l'enseignant toujours en russe (puisque ainsi elle peut être certaine de bien expliquer), lorsque celui-ci exprime son étonnement au sujet du comportement de l'institutrice:[549]

> ***322E:*** *<…> mais quand même ah↑? c'e:st↑ enfin↓ = euh et pourquoi elle était si: vous dites furieuse↓?*
> ***323A4:*** **a ou nas iéio skora ouvolili*[550]*
> ***324E:*** *bon*
> ***325G:*** *< r i r e s >* *<…>.*

En fait, cette apprenante a sauvé la situation, lorsque le reste du groupe se trouvait inactif; nous avons d'ailleurs observé une attitude similaire au second polylogue, lors de la discussion de la même question. La jeune fille du premier polylogue évoquant ses souvenirs scolaires a apporté de la vie dans le déroulement de l'activité: tous se sont sentis impliqués, grâce à des procédés intonatifs et des réactions émotives un peu exagérées de l'enseignant attirant l'attention et à un entrain de l'apprenante en retour. Celle-ci a néanmoins des difficultés au niveau du vocabulaire et a besoin d'assistance de l'enseignant. Par ailleurs, ne connaissant pas bien le système éducatif français, elle ne peut pas y trouver d'équivalent pour la première classe de l'école secondaire russe. Nous sommes alors en présence d'une sorte de quiproquo qui est vite résolu grâce à l'enseignant:[551]

> ***337A4:*** *tous les ^élèves↑*
> ***338E:*** *<INT> ouai </INT>*

[549] *Annexe 5, inter. 1.*
[550] « On l'a bientôt renvoyée. »
[551] *Annexe 5, inter. 1.*

339A4: *étaient↑*

340E: *<INT> oui </INT>*

341A4: *dans le premier classe↑/ et nous↑*

342E: *<INT> ↑qu'est-ce que c'est dans le dans la première classe↓? </INT>*

343A4: *=*

344E: *<INT> ↑qu'est-ce que c'est↓? </INT>*

345A4: *premier = premier classe première classe*

346E: *<INT> ah: je préfère ne pas vous comprendre </INT>*

347A4: *tous les ^élèves↑*

348E: *<INT> oui </INT>*

346A4: *étaient à l'âge de: sept ans*

350E: *<INT> oui = ah: vous vous euh vous vous pa- alors vous parlez de votre première de: euh: institutrice n'est-ce pas↑? mhm à l'âge de: enfin lorsque vous = avez ^eu sept ans = c'est ça↑? à l'âge lorsque vous étiez à l'âge de sept ans d'accord </INT> <...>.*

Dans le présent exemple et dans le suivant où *la même apprenante* parle maintenant de son institutrice préférée, elle *avance dans ses narrations grâce à un soutien solide et permanent de son enseignant*, puisque elle est souvent obligée de chercher des mots en en évoquant leurs synonymes russes, il lui arrive de s'exprime d'une façon imprécise, de commettre des erreurs grammaticales, etc. *L'enseignant est aussi irremplaçable comme interlocuteur attentif et complice, dont l'attitude a pour fonction d'inspirer la parole chez ses apprenants.* Nous avons constaté que dans les deux polylogues pédagogiques, c'est l'enseignant qui s'était manifesté davantage que ses apprenants, y compris lors des échanges au sujet du professeur préféré.

En examinant un extrait similaire du corpus 5, nous avons conclu que malgré un « démarrage » difficile, le jeune homme avait fini par parler de son professeur favori. De plus, celui-ci lui a enseigné l'histoire et la géographie en France (et non pas en Russie) ! Cela fait penser qu'il s'est suffisamment bien adapté au pays, s'étant approprié non pas seulement sa langue mais également – ce qui est très important, nous le savons – sa culture et ses coutumes. Il parle de son enseignante préférée sur un ton admiratif et poétique:[552]

76A: *<u>bah: la discip-</u> les euh: elle étai:t elle était #instruite mais elle parlait beaucoup elle était = elle était = elle [n'] était pas: de: = une elle [n'] était pas eum: elle [n'] exposait pa:s l'histoire euh: dans le*

[552] *Annexe 6.*

sens de: de méthodolo- de dans le sens des méthodes elle exposait plus ***l'âme*** *<…>.*

82A: *<…> elle était expérimentée mais partait plus vers vers vers l- l'expression émotionnelle <…>.*

Le jeune homme du présent corpus se manifeste très à l'aise à des niveaux aussi lexical que syntaxique. Ces phrases peuvent prétendre appartenir au style littéraire, malgré ce que le dialogue n'en oblige pas spécialement. Grâce à sa façon originale de s'exprimer, à travers le dialogue, il se révèle en tant que *personnalité*; ce qui se voit à peine dans les cas de ses compatriotes participant aux polylogues pédagogiques. Tout simplement, se trouvant dans une situation endolingue, *ce jeune homme est en mesure d'exprimer en français les nuances de ses ressentis*. Bien entendu, les Français natifs l'auraient peut-être dit mieux que lui, mais nous avons le droit d'affirmer – à base des analyses de son oral dans les corpus 7 et 5 - que ce garçon est bilingue et sa variante de français n'est pas médiocre. Il est parfaitement capable de traduire son *Moi* en français. Et ce *Moi* est aussi d'une nature bilingue, ce que nous allons voir ci-dessous.

3. 6. Diverses façons de terminer le poly- dialogue

Nous avons déjà soigneusement étudié les clôtures des corpus 1 et 2.[553]

La clôture du corpus 5 s'effectue durant 7 tours de parole et c'est l'interactante dominante qui est à son origine. Elle propose à un moment de faire un bilan des échanges:[554]

83E: *= hum d'accord et pour en tirer une p[**e**]tite conclusion euh: comment tu vois euh: le professeu:r idéal ? est-ce que ça existe ? et sinon = quelles qualités faut-il posséder pour XX ? <…>.*

Le jeune homme entame plusieurs tentatives successives de formuler ses idées, mais ses excès de rire l'empêchent de venir jusqu'au bout. Son interlocutrice lui demande d'être plus sérieux, et enfin, il se reprend et réussit, malgré ses rires, à exposer son point de vue sur la question. Son tour de parole s'étend sur 53'' et il y dévoile en partie sa culture générale et sa connaissance parfaite des réalités françaises: il mentionne le C.P.E., donne un exemple de l'Angleterre du Moyen Age; d'autre part, il prouve une fois de plus ses origines russes, en employant le mot *directeur* à la place de *proviseur*:[555]

88A: *le professeur idéal je le vois comme ça c'est #un homme qui es:t qui est bien autoritaire mais qui sait bie- qui sait expliquer aux ses #élèves ses leurs leurs défauts/ qui sai:t il le cas par exemple si un garçon fait n'importe quoi il dit que c' <il rit> == il explique pourquoi il [ne] faut pas faire de bêtises/ il*

[553]Voir les pages 273-274, 279-284, 348-349.
[554]*Annexe 6.*
[555]I *Annexe 6.*

dit que par exemple si tu voles tu vas être en prison = <il rit> et si tu <il rit> et si tu mou- n'obéis pas à ton professeur alors tu vas aller à: chez le C.P.E./ == ou à ou à s- ou chez le directeur ou sinon co- il faut faire comme des ^Anglais le: euh: le bon professeur c'est c- <il rit> c'est c- c'est celui qui fouette ses ^é- <un fou rire> ses ^élèves <…>.

L'interactante dominante se sent satisfaite de cette réponse et en même temps un peu fatiguée de supporter davantage une humeur trop joyeuse de son interlocuteur qui entrave en permanence la distance sous-entendue pour ce type d'activité. Elle met donc un terme à leur dialogue d'une manière laconique et autoritaire, qui souligne une fois de plus une réelle distribution des places:[556]

85E: *merci on: s'arrête là↓.*

La fin de ce dialogue ressemble à celui du corpus 1, le corpus 2 s'arrêtant d'une manière inattendue.

3. 7. Caractéristique comparative des fonctions et des types de manifestations formant l'*agir* de l'enseignant/la personne dominante dans les corpus 1, 2 et 5

Nous avons spécifié ci-dessus les différences entre les polylogues pédagogiques et notre dialogue dirigé, du point de vue de leurs milieux et situations du déroulement respectifs.[557] D'une part, nous avons l'enseignant lié avec ses apprenants par un contrat didactique et d'autre part, une personne « faisant enseignante » en dehors du contexte didactique.

Établissons un bilan de ***l'agir*** de cette dernière, en le comparant avec ceux des polylogues pédagogiques.[558]

Premièrement, passons en revue *les trois fonctions* que remplit l'interlocutrice dominante du dialogue dirigé jouant le rôle de l'enseignante.[559]

Nous avons 3'29'' réservées, au total, à sa parole. Ceci comprend:

Fonctions de l'agir de l'interactante dominante	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque fonction, et en %
organisatrice	31 = 58,5%	1''-14''	2'35'' = 74,2%

[556]Idem.

[557]Voir les pages 408-410.

[558]Cf. les pages 275, 306-308, 323-325, 340-342, 344, 360-361, 3667-368, 371-379.

[559]Revoir les pages 219-222.

évaluative	20 = 37,7%	1’’-5’’	41’’ = 19,6%
informative	2 = 3,8%	5’’-8’’	13’’ = 6,2%
	53 = 100%		**3’29’’ = 100%**

Il s’avère que du point de vue de la fréquence et du temps réservé à telle ou telle fonction, c’est celle organisatrice qui prédomine largement chez l’interactante dominante dans le dialogue analysé. Cela peut être expliqué par le fait que même en dehors du contexte didactique, la mère-enseignante fait constamment de son mieux pour « orienter » le discours de son fils-étudiant dans le cadre « pré-planifié » déterminé par le contenu de l’extrait et le questionnaire s’y rapportant. Dans les deux polylogues pédagogiques, nous retrouvons la même image en ce qui concerne le temps général réservé à la fonction organisatrice, mais celle-ci cède au profit de la fonction évaluative du point de vue du nombre de ses manifestations,[560] ce qui s’explique par le fait que l’enseignant a dû intervenir plusieurs fois pour soutenir ou corriger les interactants; dans le dialogue dirigé, l’interlocutrice « faisant enseignante » n’a pas besoin de faire tout cela: son fils-étudiant a un bon niveau de français et répond sans hésiter. La fonction informative détenant la place la plus modeste dans les trois corpus est le moins présente dans le dialogue dirigé, ce qui prouve une fois de plus un niveau suffisant de français du jeune homme.

Un quart du temps général de la parole de l’interactante dominante dans le dialogue dirigé (23,9%) est « occupé » par des formulations des questions sur le texte; dans les dialogues pédagogiques ce rôle revenait aux étudiantes protagonistes.

Ce sont des manifestations visant le déroulement de la thématique planifiée qui prédominent chez l’interlocutrice « faisant enseignante », à travers tout le dialogue.

Par exemple, en examinant la fonction organisatrice exécutée par cette dernière, nous avons abouti à un bilan suivant:[561]

Types de manifestations de l’enseignante organisatrice	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	28 = 90%	1’’-14’’	2’27’’ = 97%
visant la facilitation du traitement de l’*input*	-	-	-
visant l’établissement et la gestion du lien communicatif	3 = 10%	1’’-2’’	5’’= 3%
explicitement focalisées sur le code	-	-	-

[560]Cf. les données des tableaux dans les pages 278 et 346.

[561]Cf. les tableaux dans les pages 307 et 361.

	31 = 100 %		**2’32’’ = 100 %**

Dans les polylogues pédagogiques, la priorité a été chaque fois réservée, du point de vue du nombre des manifestations, à celles centrées sur l’établissement de la gestion du lien communicatif, puisque dans le cadre de salle d’études, l’enseignant est obligé d’appliquer des efforts pour maintenir l’intérêt de chacun envers l’activité; tandis que dans notre dialogue dirigé, un lien communicatif assez étroit entre la mère et son fils dérangerait plutôt la centration sur le sujet. Les maximums de temps et de nombre de manifestations y sont ainsi consacrés au déroulement de la thématique planifiée. En comparant ce résultat avec les données analogues du tableau récapitulatif concernant le polylogue 2,[562] par exemple, nous voyons que là-bas, l’enseignant a accordé une nette priorité à la gestion du lien communicatif avec ses apprenants, dans le but d’en faire profiter la thématique même.

Si l’enseignant organisateur des polylogues ne s’est explicitement focalisé sur le code que le minimum du temps, les manifestations analogues – de même que celles visant la facilitation du traitement de l’*input* - sont totalement absentes de la fonction organisatrice de l’interactante se catégorisant comme enseignante, suite à une entente parfaite des deux interlocuteurs et à un bon niveau de français du jeune homme.

Si nous passons maintenant en revue les manifestations spécifiées par *C. Carlo* pour examiner la fonction évaluative exécutée par l’interactante dominante de notre dialogue dirigé, nous constaterons toujours la centration absolue de celle-ci sur le déroulement de la thématique planifiée, un tiers du nombre général des manifestations évaluatives explicitement focalisé cette fois sur le code – dans le but de rajuster les savoirs de l’interactant catégorisé comme apprenant – tout en « négligeant » la facilitation du traitement de l’input et la gestion du lien communicatif, pour des raisons expliquées ci-dessus:

Types de manifestations de l’enseignante évaluatrice	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	14 = 70%	1’’-7’’	24’’ = 59%
visant la facilitation du traitement de l’*input*	-	-	-
visant l’établissement et la gestion du lien communicatif	-	-	-
explicitement focalisées sur le code	6 = 30%	1’’-5’’	17’’ = 41%
	20 = 100 %		**41’’ = 100 %**

[562]La page 361.

La manière d'évaluer de l'interactante se catégorisant comme enseignante est souvent brève ou même implicite: après avoir entendu la réponse de son interlocuteur, elle énonce immédiatement la question suivante, ce qui signifie qu'elle a accepté la variante de réponse.[563] Si cette dernière n'est pas exhaustive, l'interactante dominante peut tout simplement reprendre la partie de la question nécessitant d'être éclaircie davantage, sans s'occuper de faciliter le traitement de l'*input* (voir l'*Annexe 6,* **21E-24A**), ce qui a été systématiquement pratiqué par notre enseignant dirigeant les polylogues pédagogiques. Dans les polylogues pédagogiques, nous l'avons vu, l'évaluation pratiquée par l'enseignant est plus détaillée, puisque les interactions se déroulent dans une situation exolingue hétéroglotte, dans le cadre d'un contrat didactique.

En ce qui concerne l'autoévaluation, le jeune homme du dialogue dirigé maîtrise généralement bien cette faculté: en construisant progressivement ses phrases, il cherche les termes et les constructions qui conviennent le mieux. En se trouvant dans un milieu homoglotte, il a une importante « marge de manœuvre », dans ce sens. D'autre part, n'étant pas lié avec son interlocutrice par un contrat didactique, il ne ressent pas cette asymétrie de relations qui rend passifs nos apprenants de l'université.

La manière de parler de la personne russophone « faisant enseignante » reste néanmoins parfois proche de l'interlangue. Par exemple, elle utilise les *mhm* pour des évaluations intermédiaires, aussi bien que son collègue universitaire (par exemple, *Annexe 6*, **17E** et **19E**).

Peu de place que l'enseignante-mère réserve dans le dialogue dirigé à la fonction informative est distribuée de la même façon:

Types de manifestations de l'enseignante évaluatrice	Nombre de manifestations, et en %	Manifestation la plus courte-la plus longue	Temps général réservé à chaque type de manifestations, et en %
visant le déroulement de la thématique planifiée	1 = 50 %	8''	8'' = 62%
visant la facilitation du traitement de l'*input*	-	-	-
visant l'établissement et la gestion du lien communicatif	-	-	-
explicitement focalisées sur le code	1 = 50%	5''	5'' = 38%
	2 = 100 %		**13'' = 100 %**

Bref, la gestion de la thématique planifiée détient la priorité dans tous les cas.

[563]Voir l'*Annexe 6.*

Il est également à remarquer que *le sujet discuté est plus familier à l'interactant du corpus 5, se trouvant dans un milieu homoglotte, vivant sa scolarité en France même*. Il relie facilement le contenu littéraire avec la réalité moderne qui l'entoure au quotidien. De ce fait, le dialogue a ce ***naturel*** qui lui redonne du charme et du dynamisme.

Conclusion sommaire

Nous avons étudié les trois activités se basant sur une analyse d'un extrait littéraire présent dans un manuel de FLE destiné aux étudiants russes de deuxième année des universités pédagogiques. Il s'agit donc du même encadrement textuel et de l'exploitation du même questionnaire du manuel dans les trois cas. Sauf que dans le deux premiers cas, il s'agit du compte rendu collectif d'un travail fait à la maison, dans une situation d'apprentissage exolingue, tandis que dans le troisième cas, nous avons un dialogue construit à chaud, dans une situation endolingue, en dehors de l'apprentissage. Il est à remarquer que les polylogues pédagogiques ont aussi été définitivement construits au fil de leur progression et en fonction des réactions immédiates des interactants concrets, c'est pourquoi les résultats finals se distinguent.

Les deux premières activités étant des polylogues pédagogiques, leur dénomination caractérise automatiquement leur nature et leur but, ainsi que les particularités des relations entre leurs participants. Nous avons constaté que bien que l'enseignant s'efforce de diminuer la distance horizontale le séparant du groupe – par son ton amical, ses évaluations positives et ses encouragements -, il n'est pas toujours cohérent dans ses démarches, puisque, par ailleurs, il ne laisse pas d'oxygène à ses apprenants, en leur faisant savoir à chaque instant qu'ils doivent compter sur lui, ce qui les persuade de sa surcompétence, en augmentant ainsi le « précipice » les désunissant: ils ne contestent point leurs positions basses par rapport à leur professeur qui est le seul à être très haut placé. Mais la parole ne peut se perfectionner qu'au fil des pratiques intensives, surtout lorsqu'il s'agit d'un milieu hétéroglotte. De plus, le choix des activités et leur approche doit concerner personnellement chaque apprenant, pour *motiver* leur expression. Nous sommes en train de confirmer notre thèse du ***naturel didactique*** qui est à l'origine de tout progrès dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et du FLE bien entendu.

En y comparant maintenant le dialogue dirigé, nous constatons que l'absence de contraintes didactiques pose un problème opposé: l'interactant est parfois trop décontracté, ce qui l'empêche même de terminer ses phrases du premier coup. Mais en même temps, il possède

des bases lexico-syntaxiques correctes, qui résultent généralement de ce qu'il se trouve en permanence dans un milieu homoglotte et qu'il étudie dans un lycée traditionnel français. Cet enregistrement apparaît moins représentatif quant à l'exploitation du contenu du texte analysé que celui réalisé par des étudiants russes de l'université (*Annexe 5*), mais il s'avère plus original du point de vue des réactions, des expressions, des comportements du jeune interlocuteur, ce dont on s'aperçoit à peine dans la discussion universitaire. On dirait que dans le premier cas (*Annexe 6*), nous observons cette spontanéité fraîche qu'on peut rarement trouver en salle d'études, où les apprenants et leur enseignant ont tous leurs rôles bien déterminés par l'institution et par un contrat didactique fixé à l'avance. Son interlocutrice, la mère catégorisée par l'activité comme enseignante tente de rester neutre à son égard, dans l'intérêt de la discussion (à l'opposé du professeur de FLE dans les corpus 1 et 2). Enfin, dans le dialogue dirigé, chaque question a été parfaitement élucidée, il n'y avait pas de ces abandons brusques d'un sujet et de passages immédiats à un autre, ce qui a généralement caractérisé nos polylogues pédagogiques.

Les étudiants de l'université pédagogique russe ont à leur disposition moins d'exemples de l'oral *authentique* que le jeune homme du dialogue dirigé analysé, à cause de ce que ces premiers ne peuvent converser que ponctuellement avec les natifs. L'assistante de langue et l'enseignant non-natif sont leurs seules références. Cette « restriction » influence toutes leurs activités destinées à relever la qualité de l'oral, ce que nous avons essayé de montrer à travers une analyse comparative de nos enregistrements des « Communications téléphoniques ».

Conclusion générale

Au moment actuel, l'enseignant est à juste titre considéré comme une figure clef du processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons étudié l'***agir de l'enseignant*** et le ***« naturel didactique »***, dans le sens de réunir leurs pouvoirs de « maximiser les processus acquisitionnels » des apprenants.[564]

L'enseignant *inter-agit* avec ses apprenants dans le cadre d'un contrat didactique réajustable au fur et à mesure, dans le but principal de modifier les comportements de ces derniers et leurs savoirs, conformément à ce contrat de base. Le style de l'enseignant est caractérisé par

[564]BANGE P., « A propos de la communication …, op. cité, p.62.

des alternances régulières entre des interventions didactiques et celles visant à maintenir le lien interactionnel.

Nos recherches ont été centrées sur l'analyse de *l'agir* de l'enseignant russe se trouvant dans un milieu hétéroglotte exolingue et ayant pour but de travailler la parole – orale et écrite – de futurs professeurs de FLE, qui ont à s'approprier une somme considérable de savoirs et de savoir-faire langagiers et culturels et de s'armer d'une méthode moderne d'enseignement. Ayant été persuadés qu'*à certaines conditions, l'enseignant est en mesure d'optimiser le processus de maîtrise du FLE*, nous avons effectué une étude de cet oral « institutionnalisé » en le confrontant avec celui situé en dehors d'une situation d'apprentissage organisé, dans un milieu homoglotte.

Nous nous sommes donc posés comme **première hypothèse** qu'après avoir étudié les formes diverses de l'agir de l'enseignant, il est possible de proposer des voies d'optimisation de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les conditions données. Nous l'avons soutenue en faisant de notre mieux. Dans ce but, examinons toutes les autres hypothèses que nous avons posées au début de notre recherche.[565]

Notre **deuxième hypothèse** supposait que le manque de dynamisme dans le déroulement des polylogues pédagogiques, des expressions des idées souvent réservées sont le résultat d'une importante dissymétrie des places de l'enseignant et des apprenants due à la tradition de l'enseignement russe. Nos analyses des polylogues pédagogiques l'ont en partie confirmé. Il est en principe possible de réduire cette asymétrie en modifiant l'agir de l'enseignant, notamment si ce dernier s'abstient d'intervenir systématiquement à la place de l'étudiant(e) protagoniste et ne le fait prioritairement qu'aux moments où l'activité risque d'être réellement bloquée. L'enseignant peut laisser l'étudiante dominante se débrouiller seule durant un moment, lorsque l'apprenant(e) désigné(e) par elle hésite à répondre ou dit des choses fausses; si un risque de dérapage ou de blocage survient, l'enseignant placera son mot « réparateur ». Autrement dit, il serait profitable pour les résultats à long terme que l'enseignant modifie son comportement d'organisateur, dans le sens d'accorder plus de liberté à ses apprenants: son agir aura pour but de soutenir celui du groupe d'apprenants. Pour les moments d'évaluation, il serait également préférable d'entendre d'abord les réflexions des étudiants et du protagoniste; c'est-à-dire qu'il faut encourager ces derniers à donner leurs avis sur les réponses de leurs camarades, à les rectifier, à poser des questions supplémentaires permettant d'aboutir à la réponse ou de la compléter. Si l'enseignant a

[565]Voir *Introduction Générale.*

quelque chose à ajouter ou à répliquer, il exposera son point de vue en dernier. Les apprenants n'ont pas à appréhender les moments d'évaluation, celle-ci doit avoir systématiquement un caractère stimulant et formatif.

Nous estimons que la parole de l'enseignant est surtout la bienvenue à la fin de l'activité, pour en faire un bilan. Il faut tenir compte de ce que le changement de la manière d'agir de l'enseignant ne fera pas immédiatement aux apprenants changer leur façon de se comporter. C'est toute une tradition qui s'instaure durant des années. Nous avons vu que l'enseignant analysé par nous dans le présent travail tentait de temps en temps d'accorder plus d'indépendance à ses étudiants, en étant bienveillant et presque familier avec eux, mais ces derniers restaient sous le poids de leurs habitudes et n'osaient pas (ou ne souhaitaient pas ?) diminuer cette distance qui les séparait de leur professeur. Ils restaient « campés » dans leurs « nids » et dans la plupart des cas ne faisaient qu'oraliser les intentions et les idées de leur professeur. Nous en déduisons que l'enseignant doit persévérer et être patient pour que le schéma traditionnel et inefficace change avec le temps. Il se peut que ces apprenants-ci n'en profiteront vraiment que vers leur quatrième année d'apprentissage. Cette nouvelle manière d'agir doit d'abord s'installer dans l'esprit de l'enseignant lui-même et au sein de l'institution, pour être ensuite transmise à l'ensemble des apprenants de l'université qui la communiqueront à leur tour à leurs futurs élèves.

Il est vrai en même temps que cette dissymétrie ne peut pas être gommée entièrement dans la situation d'apprentissage organisé, les places d'apprenants et d'enseignant n'étant pas interchangeables. Même la clôture « imposée » par l'étudiante dans notre corpus 2 a finalement été approuvée par l'enseignant. En fait, la verbalisation par ce dernier de consignes et instructions est censée provoquer le faire de l'apprenant, mettre en forme et transformer l'agir apprenant « dans et au moyen du discours » (Filliettaz, 2004).[566] Par ailleurs, l'enseignant ne doit pas trop dévoiler à ses étudiants ce qu'il désire exactement, afin que la tâche garde son enjeu cognitif.

Il existe cependant toujours la possibilité d'atténuer une hiérarchie verticale trop importante d'une manière raisonnable et profitable pour le processus d'enseignement.

Le rôle primordial de l'enseignant dans un milieu hétéroglotte - qui nous intéresse en priorité – *est d'aider ses apprenants à se retrouver dans une situation nouvelle, de préserver leurs*

[566]RIVIÈRE V., « Dire de faire, consignes, prescriptions,… Usages en classe de langue étrangère et seconde », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.52.

personnalités, tout en s'intégrant dans l'union de la langue et de la culture étrangères étudiées.

Un enseignant « idéal » de FLE doit prêter une attention particulière à une production spontanée et *naturelle* des formes langagières typiques du français, en montrant bien à ses apprenants la différence entre un écrit oralisé et un oral authentique.

La *composante métalinguistique* est un élément fondamental, « l'essence même » des interactions en classe de langue, puisque « l'enseignant parle pour enseigner à parler ».[567] Quoique ce soit la prérogative de ce dernier, les apprenants peuvent aussi y prendre part, en évaluant les réponses de leurs camarades de groupe, en distribuant certains tours de parole, en reformulant – en cas de besoin – des questions posées, etc. Il importe aussi que les enseignants reprennent les formulations imprécises et obscures et qu'ils demandent à l'étudiant de les reformuler avec l'aide éventuelle de ses pairs. Il s'agit, en somme, de trouver le juste équilibre entre un espace et un temps d'expression personnelle de l'apprenant et les formes d'aides que, de manière discrète et non intrusive, l'enseignant peut lui fournir pour qu'il soit à même de mener à bien sa tâche en même temps cognitive et expressive.[568] *Expliquer, corriger, interroger,* etc. sont des activités métalangagières qui ne nécessitent pas forcément un appareillage lexical et syntaxique spécifique. Par exemple, une structure interrogative, l'emploi du mode impératif ou de verbes comme *dire, répondre,* sont réutilisables hors de la classe de langue tout en gardant une valeur tout à fait comparable. Cette partie du métalangage est vaste et elle fait de la classe un lieu d'interaction comparable à ce qu'on peut observer dans des situations non didactiques.[569] Nombreuses études des interactions verbales entre l'enseignant et ses apprenants ont montré que les activités métalangagières menées par ce premier favorisent la formation des savoir-faire communicatifs chez les derniers.

Or le degré d'asymétrie des relations enseignant/apprenants dépend d'un nombre de facteurs objectifs et subjectifs.

Les participants des activités pédagogiques réalisent à la fois leurs rôles de « communicants didactiques » et d'interactants-personnes. La salle d'études est, d'une part, un lieu didactique où l'on enseigne/apprend une langue étrangère, et d'autre part, c'est un endroit où ont été

---

[567]RUGGIA S. et CUQ J.-P., « Le Métalangage grammatical en classe de français langue étrangère », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* n°44, juillet 2008, p.p.60-69.

[568]CAVALLI M., « Langue(s) et construction de connaissances…», dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* n°44, juillet 2008, p.117.

[569]RUGGIA S. et CUQ J.-P., « Le Métalangage grammatical…», op. cité, p.61.

crées des conditions propices pour s'exprimer. Toute occasion convient à une prise de parole: répondre à la question, demander/fournir une explication/une reformulation, besoin de trouver un terme/une expression approprié(e), corriger, ajouter, donner son avis, etc. Plus on laisse de la place aux apprenants pour cette auto-expression et plus on diminue la distance hiérarchique – par une attitude bienveillante et encourageante, par un ton amical, par une tolérance aux erreurs qui n'influencent pas le processus de communication -, plus on obtiendra de résultats en ce qui concerne les productions/comportements spontané(e)s et naturel(le)s de ces derniers.

Bref, le rôle de l'enseignant consiste à créer en salle d'études un climat de confiance,[570] afin de développer des facultés langagières et métalangagières de ses apprenants.

P. Huc et B. Vincent Smith[571] ont découvert que les méthodes didactiques qui activent les mêmes aires cérébrales que le langage oral spontané, en dehors de toute contrainte grammaticale ou écrite, sont probablement les plus efficaces; en même temps, toutes les méthodologies, aussi performantes soient-elles, ne peuvent rien sans la volonté, l'effort, l'attention de l'enseignant et de l'apprenant. En fin du compte, il ne sert à rien d'avoir deux cerveaux pour apprendre si la tête est ailleurs.

La relation natif-alloglotte en milieu social est certes aussi une relation dissymétrique, mais le guidage s'exerce en premier lieu au niveau de l'intercompréhension.

Notre **troisième hypothèse** portait sur l'idée que *les difficultés d'expression qu'éprouvent les apprenants russes au cours des polylogues sont liées à la quasi-absence de vrais contacts langagiers dans le cadre de leur apprentissage. L'enseignant étant un locuteur modèle pour ses apprenants doit « provoquer » des situations réelles dans un contexte donné, motivant la parole chez ces derniers.* Cette hypothèse est vraie, mais il n'est pas facile de réaliser ce qu'elle affirme, puisque l'univers de la salle d'études est fermé et donc peu propice pour produire de variables situations « authentiques » stimulant la parole chez les étudiants. Tout dépend de l'enseignant, de son sens de créativité, de son professionnalisme, de son humeur enfin qui est « contagieuse ». S'il est réellement inspiré, ses étudiants le suivront finalement là où il les emmènera. Le fait indiscutable est que l'appropriation de la parole étrangère se fait en *inter-action,* à travers la *co-construction* du discours, qu'il s'agisse d'un apprentissage organisé ou d'une acquisition naturelle. En classe de langue, l'attention est toujours plus ou moins tournée vers l'acquisition des formes, tandis que lors d'une acquisition naturelle l'accent est déplacé sur le contenu, c'est-à-dire le besoin de comprendre et d'être compris

[570]Cf. ARNAUD C., « Mieux gérer l'affectivité…», op. cité, p.29.

[571]HUC P. et VINCENT B., « Naissance de la neurodidactique », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 357, 2008, p.31.

par ses (inter)locuteurs. Il faut provoquer ces besoins dans la situation didactique, en y créant en permanence des situations nécessitant l'expression. Par exemple, le jeu peut constituer un puissant vecteur de motivation:[572] en brisant la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle par de nouvelles formes de socialisation; en promouvant des situations d'interaction authentique; en déplaçant le centre d'attention du contenu linguistique vers la tâche ludique à accomplir; en encourageant une détente émotionnelle, intellectuelle et physique; en dédramatisant l'erreur.

Nous avons déterminé certaines origines des difficultés de compréhension et d'expression des étudiants de deuxième – et en partie de troisième - année, en faisant une analyse comparative de leur parole avec des échantillons d'un oral dialogique des locuteurs russes venus travailler ou vivre en France. Il s'avère que la salle d'études représente un contexte social et culturel spécifique, caractérisé par des discours et des actions langagières appartenant à des genres particuliers. L'enseignant y apparaît comme un dirigeant plurifonctionnel et qualifié de ces discours et actions destinés à infléchir des savoirs et des savoir-faire de ses apprenants qui doivent être d'un niveau très élevé à la sortie de l'université pédagogique.

Les faits linguistiques à enseigner sont classés et catégorisés par un programme d'enseignement préétabli par l'institution et par le manuel choisi, afin que les apprenants rencontrent le moins de problèmes possible lors de l'apprentissage, grâce au dosage, à la sélection du matériel. L'enseignant s'occupe, à son tour, d'adapter tous ces supports écrits aux besoins et aux particularités de ses apprenants bien concrets, par l'intermédiaire des plans de toute sorte – annuels, trimestriels, thématiques, ceux de cours. Il s'en suit que divers supports écrits sont indispensables pour organiser et diriger le processus d'enseignement/apprentissage de LE. Mais nous avons observé que les plans peuvent être modifiés à chaud, au cours même du déroulement de l'activité, par exemple. Les deux polylogues pédagogiques qui ont finalement évolués chacun d'une façon particulière bien que sous la direction du même enseignant et avec les apprenants du même niveau en sont la preuve évidente: le contrat didactique a été réécrit en fonction d'un groupe de facteurs objectifs et subjectifs survenus au dernier moment. De plus, le second polylogue a été rapidement « retaillé » selon des conclusions méthodologiques tirées par l'enseignant de sa première expérience.

Le temps de pratique de la langue dans le cadre de la situation didactique étant assez limité, le problème se pose de l'utiliser le plus intensément possible. C'est ce que l'enseignant a essayé

[572]SILVA H., « Concevoir des jeux pour la classe », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde*, n° 358, 2008, p.28.

de faire en entamant le second polylogue, ayant révisé les questions du manuel, l'organisation même de l'activité et la façon d'impliquer ses étudiants dans l'activité. Il s'est souvent référé à ce que leurs camarades du premier groupe avaient dit sur tel ou tel sujet. Mais ce changement a à peine fonctionné, l'ensemble des étudiants est resté passif. Si nous analysons attentivement les passages des deux corpus – en particulier le premier – où on peut parler de l'implication d'une étudiante, nous comprendrons facilement que la question l'a personnellement touchée: elle mélange le français et le russe et parle avec entrain et humour, en recevant en retour de l'empathie de la part de l'assistance, y compris de l'enseignant qui se montre satisfait de sa prestation. Cela signifie que *l'implication doit absolument avoir pour point de départ un sincère intérêt de l'interactant pour le problème discuté et un véritable besoin de s'exprimer. La fonction de l'enseignant comme dirigeant du processus d'apprentissage consiste en son habileté à rendre tous les sujets discutés intéressants pour des apprenants concrets et plus encore – pour chacun d'entre eux.* Nos étudiants analysés de deuxième année n'ont jamais été en France; l'époque sur laquelle porte l'extrait analysé leur est étrangère. De plus, ils n'ont encore jamais eu de stage pédagogique. En somme, le texte étudié leur est indifférent, puisqu'il ne touche aucunement leur *Moi* intérieur. Qu'est-ce qu'on peut y faire ? A notre avis, lors d'un cours précédent, il serait important d'organiser pour des apprenants en question une rencontre avec un(e) étudiant(e) de cinquième année qui s'est déjà trouvée face à des élèves en tant qu'enseignant(e)-stagiaire de FLE. Cette personne aurait pu leur parler en français de son expérience qui sera aussi la leur dans quelques années, en utilisant – dans la mesure du possible - le vocabulaire du texte que nos étudiants auront à étudier ultérieurement. Ils lui auraient éventuellement posés leurs questions. Ces échanges auraient préparé « le terrain ». De plus, l'invité(e) n'étant pas leur supérieur(e), ils se seraient sentis bien à l'aise en sa compagnie. L'enseignant aurait pu se mettre dans un coin de la salle, comme simple auditeur. Voici un exemple du ***naturel didactique*** dont l'importance est cruciale pour la « maximisation » du processus d'enseignement/apprentissage et que nous prônons par la présente étude. Il faut créer ces moments dans le but de *faire participer le maximum d'apprenants pendant la période de temps réservée à cet effet.* Nous estimons que l'enseignant peut remédier à la situation par l'intermédiaire de ses efforts visant à profiter de chaque instant de cours pour « créer » des occasions d'échanger sur les problèmes réels survenant dans un contexte donné.

En envisageant la classe comme la communauté d'apprentissage et de recherche et en soulignant que *l'apprentissage se construit et se développe toujours dans un cadre social*,[573] nous affirmons qu'on peut toujours identifier, même dans l'espace limité de la salle d'études, des objectifs définis en termes de tâches (les *tâches cibles*), correspondant à des « besoins » qui font sens pour les apprenants: apprendre à lire une règle du jeu est une tâche sociale concrète, si elle permet aux apprenants de jouer ensuite en classe.[574] Mais il ne s'agit pas de transposer des tâches sociales en situation de classe, de manière à ce que les apprenants s'y impliquent « dans un faire semblant accepté »; ni de soumettre aux tâches retenues des « progressions » morphosyntaxiques et lexicales précisées par les programmes d'enseignement.

La **quatrième hypothèse** évoque *les différences culturelles empêchant parfois d'interpréter correctement les textes ou les dialogues du manuel ou de réaliser des activités d'une manière authentique*. Pour cela, l'enseignant non natif n'est pas le mieux placé. Il doit toutefois s'y connaître suffisamment pour l'enseigner à ses apprenants, afin qu'ils puissent maîtriser la parole de la façon la plus proche possible de celle des natifs.

L'avantage de l'enseignant non natif consiste par ailleurs en ce qu'il partage la langue et la culture de ses apprenants. Par conséquent, une difficulté communicative peut être rapidement dépassée ou l'intégration d'une nouvelle connaissance peut se faire sans peine grâce au recours ponctuel à la langue maternelle, ce qui a systématiquement eu lieu à travers les polylogues pédagogiques analysés ci-dessus; il s'agissait notamment des séquences latérales. Ces passages d'une langue à l'autre sont une ressource supplémentaire et indispensable qui facilite l'appropriation à travers la « gymnastique » conceptuelle qu'ils impliquent et qui favorise les processus d'abstraction.[575] Nombreux résultats des situations expérimentales confirment que les groupes d'apprenants auxquels est accordée la liberté de choix de la langue à utiliser pour la restitution de leur travail, choisissent rarement la solution de facilité qui consisterait à adopter leur première langue.

Il est à préciser que le type d'activité influence le développement de tel ou tel savoir ou savoir-faire chez les apprenants. L'étude du contenu d'un extrait littéraire met en relief, par exemple, des éléments lexicaux et des procédés syntaxiques de la langue étudiée. Le support écrit se trouvant sous les yeux sert d'« échantillon de la parole » pour la plupart des étudiants.

---

[573]CAVALLI M., « Langue(s) et construction de connaissances…», dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.113.

[574]BEACCO J.-C., « Tâches ou compétences? », op. cité, p.35.

[575]CAVALLI M., « Langue(s) et construction… », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.p.115-116, 118.

Par conséquent, *c'est l'écrit soigné qui prend la place de l'oral authentique*. Mais si cela est admissible en deuxième année – faute de bagages lingo-syntaxiques personnels -, il ne fera pas progresser en quatrième ou en cinquième. Les activités de lecture en classe doivent déboucher sur une compréhension qui rend l'apprenant autonome, lui permet d'aller lire – pour trouver de l'information ou pour son plaisir – ce qu'il souhaite. Le développement de ces capacités demande un temps différent selon les individus.[576] L'enseignant sera à même d'accompagner chaque apprenant s'il prend conscience de cette complexité.

Ensuite, ce sont, par exemple, les simulations qui servent à « mettre en situation », à s'entraîner dans l'art d'improviser sur des canevas plus ou moins pré-établis tendant à développer les opérations correspondant à la fonction de meneur de jeu. Si ce type d'activité est bien pensé et dirigé par un enseignant expérimenté, il devient profitable au développement de la parole spontanée chez les apprenants, à condition de porter sur les sujets familiers à ces derniers. Par exemple, la simulation de la communication téléphonique ayant pour base des échantillons réalisés par les Français doit plutôt avoir pour thème la rencontre de deux ami(e)s *russes*, au lieu de confronter des personnes inventées habitant la France dont les us et coutumes sont encore inconnus aux étudiants de deuxième et troisième années, ce qui amène ceux-ci à fabriquer, à la place d'un dialogue « authentique », quelque chose d'hypothétique qui ne présente que peu d'intérêt pour les interactants eux-mêmes aussi bien du point de vue de son contenu qu'en tant qu'un apport dans leur future expérience langagière. Si nous y additionnons des erreurs et maladresses de toute sorte, le travail devient même nuisible. *Il est à trouver*, répétons-nous, *des sujets impliquant les apprenants*.

Nous insistons sur le fait que les étudiants doivent systématiquement se familiariser à des échantillons audio et vidéo authentiques faits par des francophones. La fonction de l'enseignant consiste à attirer leur attention sur les particularités langagières et culturelles de la parole des natifs.

Le film peut aussi devenir – à condition de tenir compte du niveau d'apprenants - une belle aventure plurilingue à exploiter en classe. Par exemple, *« Bienvenue chez les Ch'tis* de *Dany Boon* montre que la rencontre de l'autre passe par la reconnaissance de sa langue, et qu'au-delà des clichés sur la pluie incessante, le froid, les engelures, la sauvagerie et l'alcoolisme des Ch'tis, se révèlent un accueil, une poésie et une générosité sans égal.[577]

---

[576]SPANGHERO-GAILLARD N., « La Psychologie appliquée au FLE », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* n° 357, 2008, p.23.

[577]BALTA B., « Bienvenue chez les ch'tis », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, 2008, p.65.

Etant constamment placés dans des conditions de production variables, en fonction d'un éventail de genres de discours à produire, les étudiants apprennent à s'adapter à différents contextes.

Une certaine différence linguistique et culturelle par rapport à ses interlocuteurs natifs potentiels se définissant comme *bilinguisme* ou *biculturalité*,[578] oriente les activités des apprenants, en stimulant leurs facultés cognitives. En même temps, la culture d'origine des étudiants a une influence sur la manière d'appréhender le cours.[579]

Malgré toutes les différences de l'appropriation de la langue et de la culture françaises par, d'une part, des étudiants de l'université pédagogique en Russie et par, d'autre part, des personnes russophones s'étant trouvées au cœur même de la vie française, et malgré la non-coïncidence de leurs buts finaux respectifs, ils ont un point en commun: ils aspirent tous à être qualifiés de *« bilingues en devenir»*,[580] car, dans les deux cas, les sujets sont dans l'obligation d'intégrer au maximum la langue et la culture étrangères.

L'enseignement/apprentissage de FLE en deuxième et troisième années de faculté de langues de l'université pédagogique russe se déroulant dans une situation exolingue bilingue, dans un milieu hétéroglotte, où un système éducatif, social et culturel n'est pas français, la « culture » devient un objet d'enseignement parmi d'autres. On dirait que tout le travail d'apprentissage est basé sur un « faire semblant » continu. Il s'agira d'une communication réelle à partir du moment où les apprenants seront obligés de réaliser des objectifs extralinguistiques.[581]

Dans le contexte du FLS, le non-natif fréquentant une école française se trouve socialisé dans la culture et une communauté des francophones (ou, plus exactement, dans une certaine réalité socioculturelle de la France). L'utilisation de la L2 dans un contexte de langue seconde sert *réellement à prendre part* aux activités de la communauté des locuteurs de cette langue, à en devenir membre.

Sur le plan strictement linguistique, les usages en classe de langue étrangère et de langue seconde sont décontextualisés. Mais au second cas, les apprenants ont besoin de réutiliser leurs acquis dans des contextes *naturels*, extérieurs au cadre d'apprentissage.

A la suite de nos analyses de recherche, nous pouvons affirmer que pour apprendre réellement parler une langue étrangère, il faut pratiquer et saisir la spécificité des manières d'être, de

[578]PY B., « L'Apprenant et son territoire… », op. cité, p.53.

[579]COLLÈS L. et VANDAMME M., « L'Enseignement du français et en français dans les écoles européennes de Bruxelles », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet 2008, p.189.

[580]Voir GAJO L., MATTHEY M., MOORE D. & SERRA C. (éds.), *Un Parcours* …, op. cité.

[581]PALLOTTI G., « La Classe dans une perspective écologique…», op. cité, p.185.

penser et d'agir propres à la communauté qui parle cette langue, en comparaison avec la culture d'origine des apprenants. Il est incontestable que ***toute langue est un produit de la vie en société.***

C'est pour cette même raison que nous postulons également l'importance capitale de l'utilisation lors de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu hétéroglotte du *matériel authentique,* notamment des sources écrites de tous styles et de tous genres, des échantillons audio et vidéo de la parole orale. Des sujets vidéo reproduisent les comportements langagiers des natifs avec les moindres nuances propres à la langue parlée et avec toutes ses caractéristiques: verbal, paraverbal et non verbal.

R. Bouchard a affirmé qu'aucune transcription ne peut transmettre l'expérience vécue dans l'instant par les participants de l'interaction.[582]

Il est incontestable, à notre avis, que c'est dans l'interaction même - de préférence avec un natif - que tout savoir ou savoir-faire acquis sera le mieux réutilisé, en atteignant progressivement son plus haut niveau de spontanéité.

Or ***pour perfectionner ses savoirs et savoir-faire formés*** *dans des situations « pseudo-communicatives » d'apprentissage, pour rendre sa parole pertinente, proche de celle des locuteurs natifs,* ***l'apprenant doit*** *absolument (lorsque l'occasion se présente)* ***profiter des échanges r é e l s*** *avec ces mêmes locuteurs natifs. Dans ce cas, le fait de comprendre ce qu'on dit et d'être compris, à son tour, est la meilleure motivation pour progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère.* Nous pouvons en donner des exemples concrets. À un moment donné, nous avions contribué à mettre au point les échanges entre les groupes d'élèves d'une école secondaire de Vologda apprenant le FLE et ceux d'un lycée public de Valence étudiant le russe. Ces échanges sont devenus réguliers depuis déjà plusieurs années. Les participants réapprouvent leurs savoirs et savoir-faire langagières « sur le terrain ». Tous suivent fidèlement la consigne anciennement adoptée: malgré les difficultés qui surviennent, on parle avec ses amis la langue du pays d'accueil. Après ces séjours de deux semaines, les élèves s'enrichissent réellement du point de vue langagier et culturel. Nous avons connu ces jeunes Russes dont certains sont venus avec des connaissances de FLE assez modestes et sont repartis chez eux ayant acquis des savoir-faire de l'oral en français.

Notre **cinquième hypothèse** affirmait que *l'effet du réel qui se dégage par endroits de la lecture des corpus des deux polylogues pédagogiques résulte, d'une part, d'une dynamique, qui fait alterner, de façon provisoire, énoncés focalisés sur le code et sur son traitement*

[582]BOUCHARD R., « De l'Enseignement de la langue orale … », op. cité, p.p.100-101.

cognitif, et énoncés qu'on pourrait considérer comme relevant de la conversation ordinaire. Il résulte, d'autre part, des éléments d'une théâtralisation qui revêt ici des formes spécifiques (des improvisations spontanées). Ceci correspond à la réalité. D'une part, c'est l'enseignant qui s'efforce d'impliquer tous ses apprenants dans une coopération active, joue le personnage dynamique et extraverti, en créant de l'empathie de l'interaction. La délicatesse didactique et un climat positif et encourageant sont à l'origine de son style. D'autre part, au moment lorsque les apprenants s'impliquent réellement, ils reprennent inconsciemment la manière d'agir et de réagir de leur enseignant. Les mélanges des codes langagiers – des alternances du français et du russe – renforcent une impression de l'implication mutuelle. Lorsque l'enseignant souhaite dynamiser les échanges ou leur redonner de la vie, il devient acteur qui extériorise « à l'extrême » ses émotions et ses sentiments, afin de s'y faire engager ses apprenants. Il joue avec sincérité son implication; on ne peut pas deviner s'il triche ou non. *Il est **naturel** au milieu de la situation didactique*.

En partant de la conception de l'authenticité interactionnelle proposée par *M. Milanovic*,[583] nous définissons celle-ci comme l'interaction entre l'activité d'évaluation (la tâche) et l'apprenant; elle suppose que l'enseignant doit proposer des textes, des situations et des tâches qui simulent la « vraie vie », sans essayer de la reproduire à l'identique; essayer de proposer des situations et des tâches qui ont des chances d'être pertinentes pour l'apprenant potentiel à un niveau donné; clarifier la finalité de chaque tâche ainsi que le public cible, en le mettant en contexte adéquat; expliciter les critères de réussite de la tâche.

Notre **sixième hypothèse** supposait qu'*il est possible de former des savoirs et des savoir-faire indispensables de l'oral dans une situation d'apprentissage organisé en milieu hétéroglotte qui peuvent être automatiquement transposés dans une situation d'interaction authentique*. D'une part, il est vrai que l'enseignant a en soutien toute sorte de grammaires, de manuels, de dictionnaires, de vidéos, etc., de même que sa propre expérience théorique et pratique et celles d'un assistant de langue remplissant les fonctions d'un locuteur natif. D'autre part, il s'avère qu'en situation exolingue du milieu hétéroglotte, l'oral des apprenants reste fortement influencé par la norme de l'écrit: ils veulent tellement bien faire que n'osent pas improviser de peur de commettre une erreur.

Il s'avère en pratique que *moins les personnes ont été scolarisées, moins elles perçoivent l'apprentissage de l'oral comme « du travail »*.[584] Moins leur compétence orale est

[583]LEPAGE S. et MARTY R., « Coopération franco-allemande. Évaluer le FLE autrement », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde*, n° 359, septembre-octobre 2008, p.34.
[584]DE FERRARI M., « Penser la formation linguistique… » ; op. cité, p.24.

développée, plus les formateurs essayent de les « faire parler », et c'est dans cette relation que l'on s'éloigne de la réalité quotidienne où « le français » vit en situation de complexité et d'authenticité. La « classe » oublie l'espace social pour se consacrer souvent aux formes et aux codes de « la langue » souhaitée par les apprenants. Et les publics scolarisés se soucient davantage de « concordance de temps » et de « subjonctif » ou de « passé composé » pour que les situations d'apprentissage ressemblent à de « véritables » cours de français, sérieux et pertinents comme le suggèrent leurs représentations.

En examinant les interventions des étudiants russes[585], nous y avons observé l'influence de la grammaire du français écrit sur les constructions orales. En russe, la syntaxe de l'oral est plus proche de celle de l'écrit qu'en français: la langue russe utilise souvent — à l'oral et à l'écrit — les constructions où l'ordre des mots est libre et le type de la phrase est déterminé par l'intonation. Il est cependant à remarquer que dans les simulations des étudiants de troisième année, certaines interventions ont révélé des constructions plus typiques du français parlé.

En même temps, en nous appuyant sur les résultats de nos analyses, nous sommes obligés de constater que l'oral de l'enseignant non natif reste, malgré tous ses efforts, *une variation du français authentique, une interlangue* très rapprochée de l'« original ». Nous l'avons observé à travers ses intonations, ses marqueurs de la parole du type *mhm*, ses rares erreurs commises par mégarde qu'il corrigeait sur le champ, etc. L'enseignant et ses apprenants recourent assez fréquemment au russe, pour améliorer leur intercompréhension et assurer une progression permanente dans l'appropriation du FLE.

Il est évident que les niveaux de maîtrise du français par l'assistant de langue et par l'enseignant peuvent être qualifiées – respectivement - comme ceux du *natif/non natif*. Par conséquent, ce dernier n'est pas en état d'assurer à ses apprenants la maîtrise parfaite de la parole française, puisque c'est lui et ses collègues non natifs - et non pas l'assistant de langue - qui sont en contact permanent avec eux la plupart du temps, en dehors du pays francophone.

Les échanges exolingues sont utiles à perfectionner les savoir-faire communicationnels dans une langue étrangère. Par exemple, nous avons observé au cours de nos analyses des polylogues pédagogiques – et en nous basant sur notre expérience personnelle lors de la première visite en France, après des années d'enseignement du FLE en Russie - que *la perception de la parole étrangère est plus difficile que l'expression même*. Pour les russophones, les Français parlent très vite et n'articulent pas soigneusement. En milieu hétéroglotte, les apprenants n'ont pas besoin de tendre spécialement l'oreille pour

[585] *Annexes 5 et 7.*

survivre. C'est pourquoi, dans la situation d'apprentissage de ce type, on peut procéder au développement d'une capacité d'écoute dans une langue étrangère en prenant soin, au départ, d'isoler et de différencier les objectifs, c'est-à-dire en exploitant au mieux l'environnement, en décomposant les tâches d'écoute et en conduisant l'apprenant à pratiquer des tâches de plus en plus complexes, sans oublier tout de même qu'***une bonne écoute est une écoute interactive*** qui *met en relation* plusieurs activités et plusieurs formes d'écoute. En situation naturelle, l'auditeur dispose des caractéristiques situationnelles, puisqu'il se trouve dans une situation qu'il identifie, dans laquelle il agit, et qu'en conséquence il ne se trouve pas exposé par surprise à un discours étranger.[586]

Etre un bon auditeur en langue étrangère, c'est d'abord observer les comportements, les attitudes, c'est essayer de capter les éléments mis en relief qui sont inévitablement liés au thème ou à la façon dont un interlocuteur se situe par rapport à lui. [587]

Au fur et à mesure que l'apprentissage progresse, l'acuité perceptive va se porter sur les unités plus petites, en particulier sur les syllabes qui vont se différencier les unes des autres. *Pour développer l'acuité perceptive en FLE, l'attention devra être centrée, en premier lieu, sur le groupe rythmique et sur l'intonation.*[588] Plusieurs travaux de recherche mettent en lumière les effets de l'appropriation du français par un nombre de plus en plus important de locuteurs non lettrés, tout comme chez les lettrés, à travers l'apparition de marques identitaires (notamment s'agissant des phénomènes suprasegmentaux: prosodie, accent, articulation…).[589]

Progresser dans la compréhension d'un type de discours signifie devenir un auditeur de plus en plus efficace dans les situations visées; éventuellement, à la suite de l'organisation d'activités d'apprentissage en plusieurs étapes.[590]

Systématisons en conversation exolingue – la situation d'apprentissage organisé en présente une variété - les énoncés dans lesquels les non-natifs éprouvent des difficultés de compréhension, avec la référence à un objet:[591]

---

[586]CARETTE E., « Mieux comprendre l'oral: formation des formateurs », dans: Cortier C. et Bouchard R. (coord.), *Le Français dans le monde,* n° 43, janvier 2008, p.147.

[587]LHOTE E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre,* Paris, Hachette, 1995, p.82.

[588]KRAMSCH C., *Interaction et discours dans la classe de langue,* op. cité.

[589]DREYFUS M.**,** « La Place de l'oral dans les discours des enseignants et les pratiques de classe en contexte multilingue », dans: Cortier C. et Bouchard R. (coord.), *Le Français dans le monde,* n° 43, janvier 2008, p.183.

[590]Idem, p.153.

[591]REICH A. & ROST-ROTH M., « Traitement interactif des problèmes de production et de compréhension lors des références problématiques », dans: Véronique D. & Vion R., *Des Savoir-faire communicationnels,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p.p.45-59.

- des éléments d'hésitation, des ruptures, des modifications de prosodie à l'égard du niveau du son et de la vitesse du débit; de plus des signes d'insécurité de caractère non-verbal, c'est-à-dire mimiques et gestuels;
- des indications sémantico-référentielles (conceptuelles) relatives à l'objet (état de choses) problématique sous forme de description, de paraphrase, etc.;
- une restriction syntagmatique du « recherché » par son insertion morpho-syntaxique et lexico-sémantique dans le contexte;
- des implications interactives telles que des contrôles de compréhension, des appels à l'aide interpellant le natif/l'enseignant, etc.

L'enseignant analysé par nous facilite, lorsqu'il le trouve nécessaire, la compréhension à ses apprenants moins expérimentés. Dans ce but, il utilise des questions fermées, l'exemplification, des reformulations paraphrastiques, la simplification du lexique (en évitant les formulations abstraites) et des structures conversationnelles.

A leur tour, nos apprenants de référence ont souvent produit des énoncés simplifiés ou même inachevés, en laissant à l'enseignant le soin de les reconstituer ou compléter.

Il est important que les étudiants acquérant le FLE dans une situation exolingue du milieu hétéroglotte réalisent que des pauses, des hésitations, des reprises, des reformulations, des appels à assistance et des demandes de confirmation ne signifient pas toujours le manque de compétence, mais des caractéristiques de l'oral authentique. Selon *R. Bouchard,* « le bon énonciateur ne serait donc pas celui qui ne fait pas de bribes mais celui qui insère de manière optimale ce phénomène normal dans le flux de son intervention, par une fuite en avant, c'est-à-dire en rajoutant des éléments non-indispensables pour la bonne forme grammaticale de l'énoncé. »[592] Au cours de l'enseignement en milieu hétéroglotte, il faut ainsi éviter de transformer l'oral spontané en « écrit oralisé ». [593]

C'est à travers la création (ou la simulation) des situations authentiques (faute d'interactions réelles) qu'on peut maîtriser plus ou moins cette aptitude de parler « comme des natifs ». On procède des microsituations aux macrosituations (équivalentes aux échanges réels): par exemple, après avoir terminé le travail en groupe de langue sur différentes façons des locuteurs français de parler au téléphone, les apprenants doivent être en mesure de participer à une conversation téléphonique avec leurs correspondants francophones. On peut procéder de cette manière avec d'autres sujets à maîtriser. L'important est d'étudier plusieurs situations se

[592]BOUCHARD R., « De l'Enseignement de la langue orale … », op. cité, p.p.105-107.
[593]Idem, p.102.

rapportant au même sujet, afin de pouvoir exploiter différentes façons d'agir et de réagir dans des circonstances variables de la vie quotidienne. A l'étude, par exemple, de la situation concernant la visite d'une ville, le but ultime est d'être capable de comprendre le Français parlant de sa ville et de lui poser des questions pour préciser quelque chose ou recevoir des informations supplémentaires, ainsi que de se débrouiller dans un endroit inconnu de France, en demandant son chemin. Le travail peut être terminé par un exposé collectif (ou ceux individuels) sur une des villes de la France ou sur les villes natales/préférées des apprenants et leurs curiosités, etc. On peut proposer aux étudiants de préparer, pour un prochain cours, un tour improvisé (à pied ou en car, ou même en avion) à travers une ville de planète choisie. Ils auront besoin de consulter des sources encyclopédiques, des guides touristiques, des livres et des cartes, etc. Plusieurs apprenants peuvent s'y mettre ensemble. Par la suite, ils deviendront « visiteurs » lors d'une balade organisée par un autre sous-groupe d'apprenants. Ce travail peut être pensé sous forme d'une compétition visant à « défendre » « sa » ville, à la montrer sous ses meilleurs aspects. Le bilan sera fait par l'enseignant ou par le public (s'il y en a un), ou bien par tous les apprenants ensemble. Les critères peuvent être élaborés d'avance, ils doivent tenir compte du travail préparatif effectué, du matériel appliqué, des moyens langagiers utilisés, du comportement général du/des « guide(s) », du niveau de sa/leur spontanéité.

L'enseignant et les apprenants doivent disposer d'un assortiment de situations langagières reflétant des épisodes de la vie quotidienne d'une façon authentique.[594] Les enregistrements vidéo doivent s'accompagner des transcriptions des dialogues (scénarios) suivies des clichés typiques qu'on peut utiliser dans telle ou telle situation et des exercices d'entraînement de toutes sortes s'y rapportant. Mais *l'essentiel est de rendre à chaque situation ou même à chaque intervention de l'apprenant une importance* ***pratique****: on parle pour être entendu et pour avoir une réaction appropriée en retour, dont on a besoin*.

A l'idéal, l'apprentissage va de pair avec les interactions réelles avec des locuteurs natifs (au moins, avec une assistante de langue), car c'est le but ultime de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Selon les recherches récentes, les savoirs-faire de la langue française sont toujours mieux développés dans les pays bilingues et trilingues (Suisse, Belgique), où les non-francophones peuvent participer à des communications exolingues avec des locuteurs parlant français comme langue maternelle.

Notre **septième hypothèse** consistait en ce qu'*on peut apprendre la langue étrangère directement « sur le terrain », sans passer par un apprentissage organisé*. En analysant nos

[594]Voir, par exemple, le Corpus LANCOM, op. cité.

échantillons enregistrés, nous avons conclu que la langue « scolaire » s'écarte considérablement des savoir-faire langagiers du milieu naturel. D'autre part, ce milieu naturel assure seulement une assimilation des outils langagiers satisfaisant des besoins créés par la réalisation de la tâche. Si la personne étrangère est scolarisée au pays d'accueil, ses acquisitions naturelles et son apprentissage guidé se renforcent mutuellement.

Pour nos apprenants concrets, il s'agit notamment d'acquérir la norme de la langue leur servant d'*instrument professionnel*. Nos corpus 3 et 4 nous ont permis de conclure que la centration sur la tâche n'est pas en mesure d'assurer à celui qui parle un bon niveau syntaxique. Nous avons toujours souligné un lien indissoluble entre l'oral et l'écrit. L'interaction pédagogique elle-même est préparée par écrit.[595] Le manuel, le programme sont aussi des écrits de référence pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. Toutes ces références influencent plus ou moins les résultats qu'on peut avoir « à la sortie ». L'oral peut être harmonieusement acquis – nous l'avons vu lors des analyses de nos corpus 5 et 7 – seulement lorsqu'il est en permanence secondé par l'écrit, dans le cadre d'apprentissage organisé (en passant éventuellement par « le français de scolarisation »[596]). *Le seul fait de se trouver « sur le terrain » ne remplacera jamais l'influence de l'apprentissage dirigé*.

En même temps, nous pouvons tirer certaines conclusions concernant tout particulièrement la communication exolingue:[597]

- il s'agit d'une communication asymétrique à risque tant sur le plan des relations que sur celui de l'intercompréhension et de l'accomplissement de l'activité communicative;
- au niveau de la relation, les difficultés proviennent à la fois de l'inégalité de maîtrise du code qui entraîne des positions non symétriques dans l'interaction et du danger de perte de face encouru par l'alloglotte;
- les difficultés de compréhension exigent une attention aux signaux verbaux et non verbaux échangés dans l'interaction au-delà de la vigilance usuelle; il s'ensuit que les objectifs globaux de l'activité communicative peuvent être perdus de vue.

Au niveau local, la conversation exolingue porte la trace de comportements de facilitation, si l'esprit de collaboration prévaut entre les interlocuteurs. De là, la multiplication des séquences

---

[595]BOUCHARD R., « Le « Cours », un évènement oralographique structuré. Etude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà », dans: Cicurel F. et Bigot V. (dir.), *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, juillet 2005, p.65.

[596]Cf. BOUCHARD R., « Du *Français fondamental…* », op. cité, p.p. 127-142.

[597]VERONIQUE D., « L'Altérité dans l'interaction verbale: à propos d'une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2 (projet ESF) », dans: Véronique D. & Vion R., *Des Savoir-faire communicationnels*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p.146.

latérales et le sentiment d'avancer en reculant[598] par le jeu des réparations, des reprises et des reformulations.

Deux critiques sont habituellement formulées à l'égard de la notion de communication exolingue:

- une prise en compte insuffisante du contexte d'interlocution tel que l'ethnographie de la communication permet de le saisir;
- une opposition pas trop tranchée entre les interactions Natif~Natif et les interactions Natif~Non-Natif."

Finalement, *la communication exolingue en milieu homoglotte ne peut nullement remplacer le travail d'apprentissage organisé en classe de langue, ce dernier visant à fonder les bases de l'oral spontané: savoirs et savoir-faire indispensables. Mais elle peut être très efficace comme moyen de développer ces mêmes savoirs et savoir-faire jusqu'à ce qu'ils atteignent leur perfection dont le niveau sera compatible avec celui des locuteurs natifs (des Français et des francophones, dans notre cas).*

Autrement dit, *cette forme de communication peut,* nous le postulons, *faire partie de l'approche de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans la mesure où elle est réellement accessible dans le cadre de cette approche (il s'agit plutôt des possibilités matérielles, ainsi que d'autres moyens ou obstacles provenant de l'ordre national ou local).*

Notre **huitième hypothèse** affirmait que *le rôle du manuel est secondaire dans le processus de l'enseignement/apprentissage en milieu hétéroglotte: il n'est qu'un support parmi d'autres utilisés par l'enseignant suivant les tâches à réaliser*. Au fur et à mesure d'avancer dans nos recherches, nous avons conclu que ce n'était pas tellement vrai. En fait, l'enseignant partage ses trois fonctions – celui d'organisateur, celui d'informateur et celui d'évaluateur – avec le manuel. L'enseignant a pour mission de transmettre à ses apprenants un certain savoir qu'il construit lui-même en s'appuyant sur des documents de nature diverse conçus ou non pour l'usage pédagogique. L'« appui » de base pour l'enseignant non-natif dans une situation exolingue est bien entendu *le manuel.* Ce dernier est aussi la référence principale pour les étudiants – de même que leur professeur – tout au long du processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Montrons en pratique comment le manuel peut partager avec l'enseignant ses fonctions d'organisateur, d'informateur et d'évaluateur.

---

[598]MÜLLER F., « Avancer en reculant, la progression lente de la conversation exolingue », dans: RUSSIER C. & coll. eds., *Interactions en langue étrangère,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991.

Dans la première partie du présent travail, nous avons parlé du manuel de *M .A . Bagdassarian, M. L. Papko et A. N. Tarassova*[599] (« *Manuel de français pour la deuxième année des Universités et les facultés des langues étrangères* ») édité à Moscou, qui nous est très familier et qui s'est avéré assez efficace du point de vue communicatif.

Sa structure favorise plusieurs types de travail en salle d'études et à la maison, ayant pour but le développement de la parole orale et écrite en français.

Ce manuel *organise* les étudiants autour de douze sujets caractérisant la vie moderne et quelques moments historiques importants de la France. Il initie les apprenants à l'auto-apprentissage: ses exercices ou d'autres types d'activités sont adaptés pour le travail en classe et à la maison.

En parlant du rôle du manuel en tant *qu'informateur,* nous devons constater que ses textes-échantillons relèvent de plusieurs registres, les passages difficiles à comprendre pour les apprenants russes, ainsi que certaines expressions usuelles se rencontrant à travers les textes sont commentés; l'étude lexico-grammaticale et l'analyse lexico-stylistique des textes sont aussi présents dans chaque leçon. Des textes complémentaires développent le sujet de chaque paragraphe et incitent les apprenants à parler.

Pour aider l'enseignant à *évaluer* les compétences et les savoir-faire de ses étudiants, il y a de grands questionnaires à la fin de chaque leçon. Il s'agit de donner des réponses développées dans le cadre du thème étudié.

De plus, l'*Annexe* du manuel contient des exercices d'entraînement (lexico-grammaticaux) et une série de jeux de rôle et de jeux professionnels.

Les auteurs du manuel tiennent constamment compte des particularités nationales des étudiants russes, en les aidant à transmettre leur propre culture par l'intermédiaire de la langue étudiée, ainsi que de mieux percevoir la culture française par l'intermédiaire des supports écrits de toute sorte.

L'inconvénient de ce manuel consiste, à notre avis, en une prédominance considérable des textes littéraires par rapport aux exemples de la parole vraiment authentique – parsemée de bribes, de reprises, etc. De ce point de vue, les manuels édités en France s'avèrent souvent « trop authentiques » pour les apprenants étranger: ils sont assez compliqués pour la compréhension et par conséquent ne remplissent pas tout à fait leur fonction d'*informateur*. Ces manuels ne sont malheureusement pas en mesure de prendre en compte les particularités

[599]Voir la *Première partie* du présent travail.

nationales des étudiants, ce qui est important pour la motivation d'apprentissage, car ils visent à être, en premier lieu, des manuels universaux du français, c'est-à-dire destinés aux étrangers tout court, donc trop approximatifs et généralisés. Nous en parlons en connaissance de cause. La présente recherche a voulu, entre autre, y apporter sa modeste contribution, grâce à une analyse détaillée des particularités – et des difficultés - langagières et nationales propres aux apprenants russes.

Il est important de trouver un juste milieu, lorsque l'authenticité éveille l'intérêt, le désir d'apprendre et le matériel sélectionné s'avèrent parfaitement avantageux pour cela.

D. Diderot se moquait déjà de l'idée du lecteur universel, avec *Jacques le fataliste* et son « aquaphobe ». Il n'existe pas d'apprenant universel ni de langue épurée de toute spécificité; en adoptant un point de vue lexical, il est toujours possible de trouver dans les manuels de *français généraliste* de toutes époques des aspects *spécifiques* de la vie quotidienne.[600] Mais la logique didactique moderne appliquant les idées de *J. Austin* et *J. Searle* ne réduit plus la langue à son seul aspect lexico-morphologique; elle prend également en compte l'action accomplie par l'énoncé, qu'elle définit comme un « acte perlocutoire », et organise ses cours comme l'apprentissage d'une succession d'« actes de parole »; pragmatiquement, la forme linguistique n'est que le moyen d'une action: *entrer en contact avec quelqu'un, saluer, s'excuser,* etc.

Conclusion méthodologique

Nous avons apporté dans l'étude notre contribution « matérielle » à la mesure de nos forces, ayant enregistré des *polylogues pédagogiques* et des *simulations réalisés par de jeunes Russes.*[601] En comparant ces données entre elles et aux transcriptions du corpus *LANCOM* (malheureusement, nous ne disposions pas d'enregistrements de ces dialogues, qui auraient permis de faire des analyses plus détaillées, surtout en ce qui concerne les composants paraverbaux de l'interaction), nous avons pu tirer certaines conclusions concernant le perfectionnement de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français aux étudiants de deuxième - et en partie de troisième - année.

Tout au long de notre étude, notre expérience pratique de l'enseignement du FLE aux étudiants russes de l'université nous a servi d'appui et de « catalyseur », nous permettant de

[600]BOYON J., « Entre FOS et français… », op. cité, p.37.
[601]Voir la *Troisième partie. Introduction. Caractéristique des données.*

vérifier les postulats avancés, de prouver ou de contester un point de vue important. D'autre part, les entretiens programmés avec Le Professeur *Robert Bouchard* et ses séminaires ont permis de nous faire des idées modernes sur les problèmes de la didactique des langues.

Les travaux résumés par nous en deuxième partie de la présente étude ont guidé nos recherches.

L'analyse des échanges verbaux a permis de montrer, en détail, des comportements langagiers des étudiants en groupe de langue et le fonctionnement du discours pédagogique, de déceler les fonctions langagières multiples à l'origine du déroulement des échanges et de mettre en évidence différents rôles de l'enseignant et des apprenants.

Après avoir comparé les dialogues (polylogues ou simulations) en groupe de langue étrangère avec des échanges se déroulant en dehors de la situation didactique, nous avons constaté que le caractère fondamental de ces premiers est d'être presque totalement déterminés par leurs conditions de production. Il s'agit d'échanges totalement imposés: c'est l'Institution qui choisit le lieu et le moment de leur déroulement, l'enseignant, les méthodes employées et même les partenaires. Elle décide aussi des formes d'évaluation et de certification, ce qui pèse un poids non négligeable sur l'ensemble de l'activité pédagogique. En même temps, le contrat didactique est réversible et peut être modifié « à chaud ».

Il s'agit donc d'un type d'apprentissage exclusivement formel, l'acquisition informelle étant sporadique, liée à des rencontres occasionnelles avec des locuteurs francophones venus dans le pays ou – ce qui est encore plus rare parce que très coûteux – croisés lors d'un séjour de l'apprenant russe en France. Il reste des œuvres de la littérature classique ou moderne ou certains journaux et revues en français, ce qui ne représente que faiblement la parole authentique, l'écrit et l'oral étant deux univers d'expression différents.

Certaines habitudes des étudiants étrangers concernant leur manière de construire les phrases sont facilement explicables par l'effet de l'enseignement même et les supports écrits (manuels) utilisés. Nous avons partagé le point de vue des auteurs du corpus LANCOM, que les apprenants étrangers parlent souvent « plus du bon français » que du « vrai français ».[602]

Parmi les moyens paralinguistiques, c'est surtout l'intonation et le rythme de la phrase française que les apprenants russes ont de la peine à maîtriser parfaitement. Nous l'avons surtout vu au fil de nos analyses comparatives des polylogues pédagogiques et d'un dialogue dirigé.

[602]Voir la *Première partie* du présent travail.

Nous n'avons malheureusement pas été en mesure d'examiner des moyens para- et non-verbaux régissant nos échantillons analysés, puisqu'il s'agissait des enregistrements audio.

Le concept du ***naturel didactique*** que nous mettons en avant dans le présent travail n'exclut nullement le rôle de l'enseignant comme organisateur du processus d'apprentissage, mais sous-entend que cette organisation doit être plus fiable et « intelligente »: par exemple, les apprenants sont censés émettre leurs propres hypothèses interlinguistiques à base des données de l'*input* compréhensible.[603]

Il est important de ne pas dévaloriser le rôle et la complexité du dialogue métacommunicatif, qui est l'aspect le plus fondamental de l'acte éducatif. En fait, 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 étrangère*. Si on admet que la classe de langue représente, au mieux, un perpétuel terrain d'entraînement pour des opérations qui ne se réalisent jamais qu'ailleurs, pourquoi ne pas reconnaître dès lors que c'est en métacommuniquant que l'apprenant explicite son parcours de formation, appelle à l'aide, et consolide ses certitudes, et que c'est aussi par ce dialogue que l'enseignant observe et intervient ? En fin de compte, c'est en ce lieu que se réalise le lien entre enseignement et apprentissage.[604]

En même temps, si l'enseignement est fondé sur l'étude raisonnée de la langue où il s'agit plus de parler de la langue que de la manipuler et où priment les exercices écrits, alors le jeune apprenant risque d'être déçu et de montrer peu d'aptitudes à l'apprentissage de la langue étrangère. En revanche, si la salle de classe est organisée comme un groupe social où les relations interindividuelles permettent de créer une ambiance de confiance dans laquelle chacun trouve sa place, il se peut que l'apprenant ose prendre la parole et se tromper pour essayer de communiquer convenablement en langue étrangère. On lui proposera très certainement des activités à travers lesquelles il appréhendera la culture du peuple dont la langue qu'il souhaite apprendre, quelles que soient ses motivations.[605] Il est à privilégier une langue utile et efficace: la conjugaison est au service de ce que l'individu a à dire; il s'établit un lien entre ce qu'il a à exprimer (par exemple la surprise) et une forme d'expression linguistique (le subjonctif présent). Notre capacité humaine d'adaptation nous donne la possibilité de toujours choisir l'efficacité au détriment de la complexité. Cela signifie que, si on demande à un apprenant de s'exprimer sur un sujet, il utilisera les formes d'expression

[603]PALLOTTI G., « La Classe … », op. cité, p.181.
[604]DABÈNE L., « Communication et métacommunication … », op. cité, p.p.137-138.
[605]SPANGHERO-GAILLARD N., « La Psychologie appliquée…», op. cité, p.p.22-23.

linguistiques qui lui seront les plus familières et donc qui lui demandent un coût cognitif moindre.[606] En « revenant à nos moutons », c'est-à-dire à nos polylogues pédagogiques, postulons que ce n'est pas parce qu'un apprenant ne restitue pas une forme d'expression linguistique qu'il ne la connaît pas.

Affirmons maintenant, après *R. Bouchard*, que la responsabilité didactique de l'enseignant est de favoriser l'apprentissage simultané de l'ensemble des étudiants.[607]

La classe de langue étrangère a traditionnellement une double fonction: on y enseigne et apprend une langue étrangère, de même qu'on y crée des conditions favorisant une expression de la subjectivité des apprenants, de leurs opinions, de leur vécu. Il est à trouver les moyens de rendre l'ambiance d'apprentissage détendue. Ceci atténuera une relation trop hiérarchisée d'enseignant-apprenants et par conséquent « débouchera » sur des productions verbales plus riches. ***L'enseignant doit systématiquement montrer à ses étudiants qu'il les considère comme ses partenaires dans la construction du savoir***.

Le contexte joue un rôle fondamental dans la valeur que peuvent prendre, du point de vue de la construction de la relation interpersonnelle, les différentes activités langagières observables.

En élargissant l'idée de *M. Dreyfus* sur la classe,[608] nous voulons affirmer que le groupe d'apprentissage à l'université peut aussi être considéré « en tant qu'espace socialement et culturellement situé », ce qui exige une articulation des données sociolinguistiques et interactionnelles et du projet didactique.

Le rôle de l'enseignant consiste, à notre avis, d'assurer des relations adaptées au cadre institutionnel, permettant de *vrais* échanges à un niveau de distance régulée, éventuellement des improvisations spontanées au sein du sujet.

Le développement de la société exige un développement permanent des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues vivantes, leur perfectionnement ultérieur. A l'heure actuelle, lorsqu'un passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a lieu, on ne peut plus se contenter de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues. On a pour mission d'aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue, un citoyen européen à même de s'intégrer dans un autre pays.

---

[606]CHANQUOY L., TRICOT A. et SWELLER J., *La Charge cognitive*, Paris, Armand Colin, 2007.
[607]BOUCHARD R., « Les Interactions pédagogiques comme polylogues », op. cité.
[608]DREYFUS M., « La Place de l'oral dans les discours des enseignants… », op. cité, p.p. 181-191.

L'enseignant de FLE ne peut plus prétendre « offrir un accès à l'universel » par l'intermédiaire de la langue française envisagée comme porteuse d'une mission de civilisation, mais plus sereinement et en tant qu'enseignant de langue-culture, il doit tenter de donner accès à un univers discursif pluriculturel, celui de la francophonie, et au mieux de conscientiser les sujets quant à la diversité des accès à l'universel représentés par les diverses cultures. *L'enseignant-médiateur* se démarque aussi de la fonction médiatrice de l'ambassadeur. Sa légitimité, dont il doit désormais rendre compte, se fonde tout autant sur l'autorité d'une expertise en langue-culture cible que sur ses compétences professionnelles, que, natif ou non, il ne pourra asseoir que sur une reconnaissance contrôlée et une distanciation critique vis-à-vis de ses propres appartenances culturelles.

Les résultats de notre recherche serviront, nous l'espérons, de source d'inspiration aux enseignants de FLE dans leur travail avec des étudiants des universités pédagogiques, mais aussi comme point d'appui pour des recherches ultérieures concernant la didactique de l'enseignement/apprentissage de l'oral en français aux jeunes adultes russophones en France et en Russie.

Nos investigations seront également utiles, à notre avis, pour les spécialistes et chercheurs s'intéressant à l'enseignement du FLE en Russie et dont le rôle est de promouvoir la langue et la culture françaises, de remonter leur prestige, de donner aux gens l'envie d'apprendre à bien communiquer en français. Cela est particulièrement vrai dans la mesure où ce travail se propose d'apporter des explications et probablement des solutions aux problèmes qui empêchent les apprenants d'exprimer leurs pensées, leurs points de vue d'une manière appropriée et de comprendre sans difficulté leur interlocuteur natif.

Bibliographie

Liste des abréviations

AILE: Acquisition et interaction en langue étrangère.

ELA: Etudes de linguistique appliquée.

LIDIL: Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

Bibliographie en français et en anglais

ABDALLAH-PRETHEILLE M. et ALEXANDER T., *Relations et apprentissages interculturels,* Paris, Armand Colin Editeur, 1995, 178p.

ABDALLAH-PRETHEILLE M. et PORCHER L., *Éducation et communication interculturelle,* Paris, Presses Universitaires de France, 1996, 192p.

ADNAULD M.-H. et JEANNARD R. (réd.)**, *Enseignement de la langue française. Guide de fabrication d'exercices,* Institut Pédagogique National de Nouakchott-R.I.M., 1990, 183p.**

ALBY S., « Faire faire et faire mieux dire à des élèves dans une école de l'ouest guyanais », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.98-110.

ALLEN J. P., FRÖHLICH M. and SPADA N., *The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme,* Communication au Congrès TESOL, Toronto, 1983.

ALLWRIGHT R. L., «Language Learning through Communication Practice», in: Brumfit C. J. and K. Johnson (eds.), *The Teaching,* Oxford University Press, 1981, p.p. 167-168.

AMROUS N., « Le Français sur la Toile », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n°358, juillet-août 2008, p.23.

ANDRÉ B., CORTIER C., COSTE D., MOCHET M. A., PARPETTE C., TRAVERSO V., Zenati A. (org.), *Colloque International « Français Fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement 50 ans de travaux et d'enjeux ». Résumés,* Lyon, ENS LSH, le 8, 9, 10 décembre 2005, 155p.

ANQUETIL M., « La Médiation en classe de langue », dans: Rosen É. (coord.), *La Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 45, janvier 2009, p.p.19-21.

ARISTOV A. et KNIASÉVA E. (réd.), ***Les Portes ouvertes de la France. Guide des informations administratives et culturelles,* Paris, 1999, 113 p.**

ARNAUD Ch., « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.27-29.

BALTA B., « Bienvenue chez les ch'tis », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, juillet-août 2008, p.65.

BARTHES R., *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV,* Paris, Seuil, 1984, (texte or. 1966).

BANGE P., « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », dans: *AILE* n°1, Paris, Encrages, 1992, p. p.53-85.

BANGE P., *L'Apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction,* Paris, L'Harmattan, 2005.

BEACCO J. C. et BYRAM M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilinguistique. Division des politiques linguistiques,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2003.

BEACCO J. C., « Tâches ou compétences? », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.33-35.

BELLACK A. A., KLIEBARD H. M., HYMAN R. T., e. a., *The Language of the classroom,* New York, 1966, p.p. 1-6.

BELLINI S. et KOVALENKO O., « Enseignement bilingue. Ukraine: des perspectives intéressantes pour les sections bilingues », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p. 18-19.

BERARD E., *L'Approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, Clé International, 1991, 126 p.

BERTOCCHINI P. et COSTANZO E., « Pour une démarche centrée sur l'enseignant », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.p.38-41.

BESSE H., « Le Discours métalinguistique dans la classe », dans: *Encrages,* numéro spécial, *Actes du 2-ème Colloque International sur l'Acquisition d'une langue étrangère*, Université de Paris VIII à Saint-Denis, 1980, p.p. 139-142.

BESSE H., « Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère », dans: *Langue française*, n°47, septembre 1980, p.p. 115-127.

BESSE H., **« Peut-on « naturaliser » l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? », dans: Ploquin F. (réd. en chef),** ***Le Français dans le monde. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones,*** **juillet 2001, p.p.29-57.**

BIGOT V., « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue: primauté des données et construction de savoirs », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue,* juillet 2005, p.p.42-53.

BILLIÈRES M., **« L'Inhibition phonétique en langue étrangère », dans: Pradal F. (réd.),** ***Le Français dans le monde,*** **Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.24-26.**

BLANC H., LE DOUARON M. et VÉRONIQUE D. (dir.), ***S'approprier une langue étrangère. Actes du VI-e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches »***, **Aix-en-Provence, 26-28 juin, Paris, Collection Linguistique, n°20, Didier Erudition, 1987, 331 p.**

BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue parlée en français,* Paris, Ophrys, 2000, 164 p.

BLANCPAIN M. et REBOULLET A. (dir.), *Une Langue: le français aujourd'hui dans le monde. Références,* Paris, Hachette, 1976, 328 p.

BLONDEL E., « La Reformulation paraphrastique: une activité discursive privilégiée en classe de langue », dans: *Les Carnets de Cediscor,* n°4, 1996, p.p.47-60.

BOIRON M., PÂQUIER É. et CARUJO J., « 7 Jours sur la planète, un dispositif interactif », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p. 37-39.

BONU B., « Remarques sur le traitement de l'erreur dans la classe », dans: *Actes du Colloque « Perspectives and Current Work on Ethnomethodology and Conversation Analysis »,* Urbino, 1997, p.p.4-13.

BORGES B., *Quelques aspects du rapport tâche-activité interlangagière dans des productions d'étudiants brésiliens apprenant le français*. *Thèse de Doctorat*, Université Grenoble III, ronéo, 1983.

BOUCHARD R. (éd.), *Interactions: l'analyse des échanges langagiers en classe de langue,* Grenoble, ELLUG, 1984.

BOUCHARD R., « Didactique du FLE et interaction », dans: *Cahiers de linguistique sociale,* n°11, 1987, p.p.69-82.

BOUCHARD R. et DE NUCHÈZE V., « Formulations métalangagières et situations exolingues », dans: BLANC H., Le Douaron M. et Véronique D. (dir.), *S'approprier une langue étrangère. Actes du VI-e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches », Aix-en-Provence, 26-28 juin,* Paris, Collection Linguistique, n°20, Didier Erudition, 1987, p.p.55-62.

BOUCHARD R., « La Conversation palimpseste », dans: Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C., *Echanges sur la conversation,* Paris, CNRS, 1988, p.p. 105-123.

BOUCHARD R., *Interaction et discursivité*. *Thèse de Doctorat*, Grenoble, Université Grenoble 3, volume I, octobre 1990, 443p.

BOUCHARD R., « De l'Enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », dans: *LIDIL. L'Interaction en questions,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, n°12, septembre 1995, p.p. 97-118.

BOUCHARD R., « L'Interaction en classe comme polylogue praxéologique », dans: *Mélanges et hommage à Michel Dabène,* ELLUG, Université Grenoble 3, 1998.

BOUCHARD R., « L'Interaction pédagogique: unités pragmatiques et phénomènes énonciatifs », dans : Barberis J. M. (ed.), *Le Français parlé variétés et discours,* Collection Praxilingue, Université Montpellier 3, 1999.

BOUCHARD R., « L'Interaction en classe comme interaction praxéologique », dans: Grossmann F. (ed.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, hommage à Michel Dabène,* Ivel-lidilem, Université Grenoble 3, 1999, p.p. 193-210.

BOUCHARD R. et al. (eds), *Actes du huitième congrès international: Acquisition des langues. Perspectives et recherches,* Grenoble, Université Sthendal-Grenoble 3.

BOUCHARD R., « Les Interactions pédagogiques comme polylogues », dans: *LIDIL. Corpus oraux et diversité des approches*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, n°31, juin 2005, p.p. 139-155.

BOUCHARD R., « Le « Cours », un événement oralographique structuré: étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà… », dans: Cicurel F. et Bigot V. (dir.), *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue,* Paris, Clé International, juillet 2005, p.p. 64-74.

BOUCHARD R. & TRAVERSO V., « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une « séance » d'anglais en Lep », dans: Guernier M.-C., Durand-Guerrier V. & Sautot J.-P. (ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages,* Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.

BOUCHARD R., « Du *Français fondamental* à la compétence scolaire …en passant par le français de scolarisation », dans: Cortier C. et Bouchard R. (coord.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 43, janvier 2008, p.p. 127-142.

BOUCHARD R., CORTIER C. et PARPETTE Ch., « Quelle complémentarité entre apprentissage guidé et acquisition sociale dans les dispositifs d'intégration ? », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.29-39.

BOUQUET S. (coord.), *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Paris, Clé International, juillet 2001, 190p.

BOURGUIGNON C., « Le point didactique. Évaluation et perspective actionnelle. CECR: du contrôle des connaissances à l'évaluation des compétences », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.23-25.

BOYER H., BUTZBACH M. et PENDANX M., *Nouvelle introduction à la didactique du français,* Paris, Clé International, 2001, 240 p.

BOYON J., « Entre FOS et français général », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.36-38.

BRAUN A., *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1989, 170 p.

BRUMFIT C. J. and JOHNSON K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching,* Oxford University Press, 1981, 173 p.

BRUMFIT C. J. and JOHNSON K. (eds.), *The Teaching,* Oxford University Press, 1981.

Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000.

Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Didier.

CALLAMAND M., *L'Intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Paris, Librairies Hachette et Larousse, 1973, 173 p.

CALLAMAND M., *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, Paris, Clé International, 1981, 191 p.

CALLAMAND M., *Grammaire vivante du français. Français langue étrangère*, Paris, Clé International, 1989, 252 p.

CALVET L.-J., « Le Français, langue féminine ? », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, juillet-août 2008, p.54.

CAPELOVOICI J., Guide du français correct. Pièges et difficultés de la langue française, Paris, L'Archipel, 1992, 320 p.

CARETTE E., « Mieux comprendre l'oral: formation des formateurs », dans: Cortier C. et Bouchard R. (coord.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 43, janvier 2008, p.p. 144-157.

CARLO C., « Le Naturel didactique ». Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde. Les interactions en classe de langue,* Paris, Clé International, juillet 2005, p.p. 105-113.

CARTON F. (coord.), *Oral: variabilité et apprentissages,* Paris, Clé International, janvier 2001, 192 p.

CAVALLI M., « Langue(s) et construction de connaissances disciplinaires : du rôle du discours de l'enseignant », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.111-122.

CHAMBERLAIN A. et ROSS S., *Guide pratique de la communication,* Paris, Didier, 1991, 192 p.

CHARBONNEL N., *Pour une critique de la raison éducative,* Paris, Editions Peter Lang S. A., 1988, 196 p.

CHARNET Ch., « Ah ça y est c'est le désert ! » Apprendre en classe de langue: une pratique interactive ? », dans: *LIDIL. L'Interaction en questions,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, n°12, septembre 1995, p.p. 135-136, 145-147.

CHISHIBA G., *La Didactique comparée de l'écrit en langues nationales, en anglais et en français chez les adolescents/adultes en Zambie. Thèse de Doctorat,* Grenoble, université Grenoble 3, tome 1, octobre 2006, 318p.

CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y., *Didactique du français. Etat d'une discipline,* Paris, Edition Nathan, 1995, 276 p.

CHNANE-DAVIN F. et CUQ J.-P., « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.8-19.

CHNANE-DAVIN F. et CUQ J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, 192p.

CICUREL F., « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans: *Cahiers du français contemporain,* n°1, 1994, p.p. 103-118.

CICUREL F., « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 », dans: Cicurel F. et Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.p. 163-194.

CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (coord.), *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, 286 p.

CICUREL F., « La Classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », dans: *AILE,* n°16, 2002, p.p. 145-164.

CICUREL F., « La Flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant », dans: Cicurel F. et Bigot V. (coord.), *Les Interactions en classe de langue. Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, juillet 2005, p.p. 180-191.

CICUREL F. et BIGOT V. (dir.), *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue,* Paris, Clé International, juillet 2005, 192p.

CICUREL F., « Pour une compétence dialogale », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.p.21-23.

COLLÈS L. et VANDAMME M., « L'Enseignement du français et en français dans les écoles européennes de Bruxelles », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.178-192.

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education: Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, Didier, 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE: Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2001.

***Communications**,* Paris, n°30, 1979.

CORDER P., « Que signifient les erreurs des apprenants ? », trad. de Perdue C. et Porquier R., dans: *Langages,* Larousse, n°57, 1980, p.13.

CORTIER C. et BOUCHARD R. (coord.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 43, janvier 2008, 192p.

COSNIER J. et KERBRAT-ORECCHIONI C., *Décrire la conversation,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1987.

COSTE D., « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques », dans: *Etudes de linguistique appliquée,* n°27, 1977, p. 52.

COSTE D., « Les Discours naturels de la classe », dans: *Le Français dans le monde,* n°183, 1984, p.p.16-25.

COTE R. L., *Psychologie de l'apprentissage et enseignement. Une Approche modulaire d'autoformation,* Quebec, Gaëtan Morin éditeur Itée, 1987, 287 p.

COURTILLON J., *Elaborer un cours de FLE* , Paris, Hachette, 2003, 160p.

COURTILLON J. et RAILLARD S., *Archipel,* Paris, Didier/Crédif, 1982.

CUQ J.-P. et GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Saint-Martin d'Hères (Isère), Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 452p.

CUQ J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003, 304p.

DABENE L. (dir.), *Recherches en didactique du français,* Publ. De l'Université des langues et lettres de Grenoble, 1981.

DABENE L., « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », dans: *INTERACTIONS: les échanges langagiers en classe de langue,* ouv. Coll. De l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, Grenoble, 1984, p.p.131-134.

DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M.-C. et FOESTER C., *Variations et rituels en classe de langue,* Paris, Hatier-Crédif, 1990, 96 p.

DANON-BOILEAU et al., « Intégration discursive et intégration syntaxique », dans: *Langages,* n°104, 1991, p.p. 111-128.

DAUSENDSHÖN-GAY U. et KRAFFT U. (coord.), *Interaction et acquisition d'une langue étrangère, AILE,* Paris, 1993, n°2, 203 p.

DEBROCK M. et FLAMENT-BOISTRANCOURT M., « Le Corpus LANCOM: Bilan et perspectives », dans : *I.T.L. Review of applied lilnguistics 111-112,* Louvain, Université Catholique Néerlandophone, 1996, p.20.

DEBROCK M., FLAMENT-BOISTRANCOURT D., MERTENS P., TRUYEN F., NOUWEN N. et BROSENS V. (réd.), « Le Corpus LANCOM », dans *Le Projet Elicop,* Louvain, Université Catholique de Louvain, 1998.

DE CORTE E., *Les Fondements de l'action didactique,* Paris, Éditions Universitaires, 1990, 402 p.

DE FERRARI M., « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.20-28.

DELAHAYE P., « Le Scénario, une évaluation innovante du *DCL* », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.28-29.

DELAIRE G., *Enseigner ou la dynamique d'une relation,* Paris, Les Editions d'Organisation, 1988, 167 p.

DELAISNE P., TREVISI S., McBRIDE N. et al., *Café-Crème 3. Méthode de français,* Paris, Hachette Livre, 1998, 192 p.

DEMARTY-WARZEE J., « Mieux former les enseignants de disciplines non linguistiques », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.p.30-31.

DE NUCHÈZE V., *Sémiologie des dialogues didactiques,* Paris, L'Harmattan, 2001, 210p.

DE PERETTI A., LEGRAND J.-A. et BONIFACE J., *Techniques pour communiquer,* Paris, Hachette, 1994, 416 p.

DE PIETRO J.-Fr., « Conversations exolingues. Une Approche linguistique. Des Interactions interculturelles », dans: Cosnier J., Gelas N. et Kerbrat-Orecchioni C., *Echanges sur la conversation,* Paris, CNRS, 1988, p.p. 251-253.

DE PIETRO J.-Fr., «Vers une typologie des situations de contact linguistiques », dans: *Langage et société*, n°43, 1988, p.p.65-89.

DE PIETRO J.-F., MATTHEY M. et PY B., « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans: Weil D. & Fugier H. (dir.), *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique,* Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 1989, p.p.99-124.

DE SALINS G.-D., Une Introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère, Paris, Didier, 1992, 224 p.

DEVALS Ch., « CD Fréquence FDLM 353: « Maman, les p'tits bateaux… », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.79.

DE WEEK G., « Erreurs, normes et tâches dans l'acquisition de L1 et en pathologie du langage », dans: Gajo L., Matthey M., Moore D. & Serra C. (eds.), *Un Parcours au*

contact des langues. Textes de Bernard Py commentés, Paris, Didier, 2004, p. p. 73-76.

***Dictionnaire de la langue française**,* Paris, Hachette, 1987.

DI PIETRO R. J., *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios,* Cambridge University Press, 1987.

DORTU J.-C., « Des Ateliers d'écriture à portée de classe », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.p.42-44.

DOUARON M. et VÉRONIQUE D. (dir.), *S'approprier une langue étrangère. Actes du VI-e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches »*, Aix-en-Provence, 26-28 juin, Paris, Collection Linguistique, n°20, Didier Erudition, 1987, p.p.72-81.

DREYFUS M., « La Place de l'oral dans les discours des enseignants et les pratiques de classe en contexte multilingue », dans: Cortier C. et Bouchard R. (coord.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 43, janvier 2008, p.p. 181-191.

DUBOIS J. et al. (dir.), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage,* Paris, Larousse, 1994.

DUFEU B., « La Psychodramaturgie linguistique ou l'apprentissage de la langue par le vécu », dans: *Le Français dans le monde,* n°157, février-mars 1983, p.p. 36-40.

DUFEU B., « Techniques de jeu de rôle », dans: *Le Français dans le monde,* n°176, avril 1983, p.p. 69-74.

FERENCZI V., BARBÉ G., CROISIER A., TEBOUL M. et al. (dir.), *Test 69. Pour apprécier le niveau des connaissances en langue française (2-ème degré). Livre de l'examinateur*, Paris, Didier, 1973, 62 p.

FEUILLET J. (dir.), *Réflexions méthodologiques sur l'enseignement des langues,* Université de Nantes, n°1, novembre 1981, 103 p.

FERNANDEZ M. M. J., *Les Particules énonciatives dans la construction du discours*, Paris, PUF, 1994, 284p.

FILLIETAZ L., « Mise en discours de l'agir et formation des enseignant. Quelques réflexions issues des théories de l'action », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le*

Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue, Paris, Clé International, juillet 2005, p.p.20-31.

FILLIETTAZ L., « Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les Apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde », dans: Guernier M.-C., V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages,* Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.

FILLMORE Ch. J., « On Fluency », in: Fillmore Ch. J., Kempler D. and Wang William S.-Y. (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior,* New York, Academic Press, 1979, p.p.85-101.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., « Quelques aspects du rôle de l'interaction dans la constitution d'une interlangue », dans: Blanc H., Le Douaron M. et Véronique D. (dir.), *S'approprier une langue étrangère. Actes du VI-e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches », Aix-en-Provence, 26-28 juin,* Paris, Collection Linguistique, n°20, Didier Erudition, 1987, p.p.63-71.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D. (ed.), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère,* Lille, Presses Universitaires, 1994.

FLAMENT-BOISTRANCOURT D., «L'Acte de question dans des scènes d'embauche à partir d'un corpus différentiel (francophones *vs* apprenants néerlandophones de français) », dans: *Revue Parole,* n°2, 1997, p.p. 93-120.

FOMBEUR J.-J., *Formation en profondeur. Dynamique des groupes et psychodrame,* Paris, Dunod, 1971, 113 p.

GAJO L., MATTHEY M., MOORE D. & SERRA C. (eds.), *Un Parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés,* Paris, Didier, 2004, 288p.

GAJO L. et MONDADA L., *Interactions et acquisitions en contexte,* Suisse, Editions Universitaires de Fribourg, 2000.

GAJO L. et MONDADA L., « Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes », dans: Cicurel F. et Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.p. 131-146.

GALISSON R., *L'Apprentissage systématique du vocabulaire. Livre du maître,* Paris, Hachette, 1970, 127 p.

GALISSON R. et MARQUILLO L., *Interprétation de l'erreur,* Paris, Clé International, 2003.

GANTCHIKOV V., « Vétérans soviétiques de la Résistance française », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe,* Paris, hors série n°1, 2005, p.5.

GATELAIS S., « Les Présidents de France », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.80-81.

GEORGES J., *Enseigner ou le plaisir du risque,* Paris, Hachette, 1993, 160 p.

GERMAIN C. et SÉGUIN H., *Le point sur la grammaire,* Paris, Clé International, 1998, 215 p.

GIRARDET J. et CRIDLIG J.-M., *Vocabulaire. Entraînez-vous. Niveau avancé*, Paris, Clé International, 1993, 144 p.

GLASER R. (ed.), *Training, research and education,* Pittsburgh, 1962.

GLEBOVA L., *Le Jeu de rôle comme moyen d'optimiser l'enseignement du français langue étrangère aux étudiants adultes faux débutants. Thèse de Doctorat,* Lyon, Université Lumière Lyon 2, mai 1999.

GOLDFARB C. F., *The SGML Handbook,* Oxford, Clarendon Press, 1990.

GORDON Th. (dir.), *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même,* Trad. par L. B. Lalanne, Canada, Le Jour, Editeur, 1981, 501 p.

GOULTSEV A. (réd.), *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe,* hors série n°1, Paris, 2005, 47 p.

GOULTSEV A., « La Renaissance russe, est-elle possible sur les bords de la Seine ? », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe,* Paris, hors série n°1, 2005, p.27.

GOULTSEV A., « L'Europe, a-t-elle besoin d'un « parti russe » ? », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe,* Paris, hors série n°1, 2005, p.15.

GOULTSEV A., « Pèlerinage à Mourmelon », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe,* Paris, hors série n°1, 2005, p.5.

GRANDJOUAN J. O., *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers,* Paris, Didier, 1970, 104 p.

GREMMO M. J., « Apprendre à communiquer, compte rendu d'une expérience d'enseignement du français », dans: *Mélanges Pédagogiques,* CRAPEL, Nancy II, n°9, 1978.

GRICE H. P., « Logique et conversation », dans: *Communications,* n°30, 1979, p.p. 57-72.

GRIZE J.-B., *Logique et langage,* Paris, Ophrys, 1991, 154 p.

HATCH E. M. (ed.), *Second Language Acquisition,* Rowley (mass), Newbury House, 1978.

HERMÈS M., « Infos d'Europe sur TV5Monde », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.63.

HOURCADE B., « La méthode pour aimer le devoir conjugal », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.86-87.

HUC P. et VINCENT B., « Naissance de la neurodidactique », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.30-31.

HUOT D., Etude comparative de différentes méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Aspects de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et seconde pour un public adulte, Berne, Peter Lang S. A., 1988, 505 p.

HYMES D., *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach,* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1974, p.p. 132 et 156.

HYMES D., *Vers la Compétence de communication,* Paris, Hatier/Crédif, 1984.

INTERACTIONS: les échanges langagiers en classe de langue, ouv. coll. de l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, Grenoble, 1984, 168 p.

ISHIKAWA F., « Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue*, juillet 2005, p.p.54-61.

JEANNERET T. et PY B., « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans: Cicurel F. et D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues,* Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 52.

JONNAERT P., *Conflits de savoirs et didactique,* Paris, Editions Universitaires, 1988, 115 p.

JOYANDET A., « Les Professeurs de français: fer de lance de la francophonie », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, juillet-août 2008, p.p.8-9.

KENDON A., *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters,* New York, Cambridge University Press, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI C., « La Mise en place », dans: Cosnier J. et Kerbrat-Orecchioni C., *Décrire la conversation,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1987, p. 345.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations,* Tome 1, Paris, Armand Colin, 1990, 318 p.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *La Conversation,* Paris, Seuil, 1996, 94p.

KERBRAT-ORECCHIONI C., *Le Discours-en-interaction,* Paris, Armand Colin, 2005, 366p.

KLEIN W., *L'Acquisition de langue étrangère, trad. de Colette Noyau,* Paris, Armand Colin, 1989, 251 p.

KOHLMAYER C., **« Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire », dans :** ***INTERACTIONS: les échanges langagiers en classe de langue,*** **ouv. coll. de l'Université des Langues et Lettres de Grenoble, Grenoble, 1984, p.112.**

KRAMSCH C., ***Interaction et discours dans la classe de langue*****, Paris, Hatier/Didier, 1991, 191 p.**

KRAMSCH C., *Context and Culture in Language Teaching, Oxford*, Oxford University Press, 1994, 295 p.

KRASHEN S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford*, Pergamon Press, 1983, 202 p.

KRASHEN S. D. et TERRELL T. D., *The Natural approach. Language Acquisition in the classroom, New* York, English Language Teaching, 1988, 191 p.

LABORDE G., *Influencer avec intégrité. La Programmation neurolinguistique dans l'entreprise,* trad. de l'américain par A. Terrier, Paris, InterEdition, 1991, 227 p.

LABOV W., *Le Parler ordinaire I,* Paris, Minuit, 1978.

LAFONTAINE L., « Enseigner le français oral au Québec: vivre la variété des usages et des normes », dans: *Le Français dans le monde. Oral: variabilité et apprentissages,* janvier 2001, p.p.175-182.

Langages*,* n°57, Larousse, 1980.

LANGLOIS G. (dir.), *Nouveau dictionnaire contemporain de la langue française,* Montréal, Guérin, éditeur Ltée, 2002, 763 p.

LE BRAY J.-E., « Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues », dans: Barbot M.-J. et Pugibet V. (coord.)**,** *Le Français dans le monde. Apprentissages des langues et technologies: usages en émergence,* Paris, Clé International, janvier 2002, p.p.37-44.

Le Français dans le monde*,* Paris, Clé International, 1983-2006.

Le Larousse de poche 2002, Paris, Larousse, 2001, 978p.

L'Entreprise*,* Paris, n°167, 1999.

LEON P. R., *Prononciation du français standard,* Paris, Didier, 1972, 188 p.

LEPAGE S. et MARTY R., « Coopération franco-allemande. Évaluer le FLE autrement », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 359, septembre-octobre 2008, p.p.34-35.

LHOTE E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre,* Paris, Hachette, 1995, 158 p.

LIASERA J., *Les Réalités françaises dans la classe de français. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère,* Paris, 1977.

LIDIL. L'Interaction en questions*,* revue de didactique des langues, Grenoble, n°12, septembre 1995.

MAINGUEUNEAU D., *Les Termes clés de l'analyse du discours,* Paris, Seuil, 1996, 94 p.

MARLOT C., « Rendre lisible le dessin d'observation: un exemple en découverte du monde vivant en classe de CP », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.124-135.

MAUBOURGUET P. (dir.), *Le Petit Larousse illustré,* Paris, Larousse, 1994, 1784 p.

MEHANNA G., « La Culture de l'évaluation en Égypte », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.30-31.

MEIRIEU Ph. (réd.), *Différencier la pédagogie. Pourquoi, comment ?,* Paris, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon, 1988, 160 p.

MELNIK E., « Les Maudits Français » de Linda Lemay », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n°353, septembre-octobre 2007, p.p.84-85.

MICOTTIS P., « Exploiter autrement les dialogues des méthodes », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.p. 24-25.

Ministère Français des Affaires Étrangères et Européennes, « Les Sections bilingues en Europe », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n°358, juillet-août 2008, p.p.16-17.

MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* paris, Hachette, 1990.

MOIRAND S., *Situations d'écrit,* Paris, Clé International, (Coll. D.L.E.), 1979.

MONDADA L., « L'Accomplissement de l'«étrangéité » dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs », dans: *Langages,* n°134, p.p. 20-34.

MONDADA L. et PEKAREK DOEHLER S., « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques», dans: *Le Français dans le monde. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones,* Paris, Clé International, juillet 2001, p.p. 107-142.

MORIN I., « Brèves », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.6.

MORIN I., « États généraux du multilinguisme: Un vaste chantier », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.7.

MORIN I., « Courrier de lecteurs. Complexe compétence dialogique… », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.26.

MORIN I. et TILLIER A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, 96 p.

MORIN I. et TILLIER A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 361, janvier-février 2009, 96 p.

MORENO J. L., *Psychothérapie de groupe et psychodrame. Introduction théorique et clinique à la sociologie,* Paris, PUF, 1965.

MOUNIN G., *Linguistique et philosophie,* Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

MOUNIN G. (dir.), *Dictionnaire de la linguistique,* 2-ème édition, Quadrige/PUF, 1995, 346 p.

MUCHIELLI A., *Rôles et communications dans les organisations. Séminaires,* Paris, Les Éditions ESF – Entreprise moderne d'Édition – Libraires Techniques, 1983, 138 p.

MUCHIELLI A., *Les Jeux de rôles,* Presses Universitaires de France, 1983, 126 p.

MUCHIELLI R., *La Dynamique des groupes. Séminaires,* Paris, Les Éditions ESF – Entreprise moderne d'Édition – Libraires Techniques, 1989, 201 p.

MÜLLER F., « Avancer en reculant, la progression lente de la conversation exolingue », dans: Russier C. & coll. eds., *Interactions en langue étrangère,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991.

NJIKÉ J. et BERCHOUD M., « En Direct des associations. Colombie, France, Cambodge », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.10-11.

OCHOA H. S., « Stéréotypes nationaux », dans: Ploquier F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.82-83.

PALLOTTI G., « La Classe dans une perspective écologique de l'acquisition », dans: *AILE*, juillet 2002, p.165, 181, 185.

PÂQUIER É., « Multimédia pour la classe. *Français. Com* », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p. 70-71.

PARPETTE Ch., «Outils pour la classe », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p. 75.

PENNY U., *A Course in Language Teaching. Practice and theory, Cambridge*, Cambridge University Press, 1995, 375 p.

PERRENOUD Ph., « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », dans: *Education permanente,* n°140, 1999, p.p. 123-145.

PETITJEAN A. (dir.), *Pratiques. La Communication,* Metz, n°40, décembre 1983.

Pratiques, n°57, mars 1988.

PEYTARD J. et MOIRAND S., *Discours et enseignement de français,* Paris, Hachette, 1992, 223 p.

PLOQUIN F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, 96 p.

PLOQUIN F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 354, novembre-décembre 2007, 96 p.

PLOQUIN F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 355, janvier-février 2008, 96 p.

PORCHER L., « Paradoxes sur un enseignant », dans: *Etudes de Linguistique Appliquée,* Paris, Didier, n°55, 1984, p.p. 28-34.

POREL M. et ROYER F., « Les Discours du sport », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p. 40-42.

POREL M. et ROYER F., « Les Temps du rugby», dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p. 40-42.

PORQUIER R., « L'Analyse des erreurs, problèmes et perspectives », dans: *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, n°25, 1977, p.p.23-43.

PORQUIER R., « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans: Py B. (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère*, III, Université Paris-VIII et Université de Neuchâtel, 1984, p.p.12-48.

POSTIC M., *Observation et formation des enseignants,* Paris, Presses Universitaires de France, 1977, 318 p.

POTEAUX N., « La Formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation », dans: *ELA,* n°129, Paris, Didier Erudition, p.p. 81-94.

PRADAL F., « Courrier des internautes », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p. 32-33.

PRADAL F., « Courrier des internautes. Surmonter la peur, dépasser le blocage », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.32.

PRADAL F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, 96 p.

PRADAL F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, juillet-août 2008, 96 p.

PRADAL F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 359, septembre-octobre 2008, 96 p.

PUREN C., « De la Méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues cultures », dans: *ELA,* n°127, juillet-septembre 2002, Paris, Didier Erudition.

PUREN C., « Pour une didactique comparée des langues cultures », dans: *Etudes de Linguistique Appliquée,* Paris, Didier Erudition, n°129, 2003.

PY B., « Les Stratégies d'acquisition en situation d'interaction », dans: Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère,* Paris, Hachette, 1990, p.p.81-88.

PY B., « Acquisition d'une langue étrangère et altérité », dans: Gajo L., Matthey M., Moore D. & C. Serra (eds.), *Un Parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés,* Paris, Didier, 2004, p. p. 95-111.

PY B., « L'Apprenant et son territoire: système, norme et tâche », dans: Gajo L., Matthey M., Moore D. & C. Serra (eds.), *Un Parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés,* Paris, Didier, 2004*,* p.p. 41-51.

REICH A. & ROST-ROTH M., « Traitement interactif des problèmes de production et de compréhension lors des références problématiques », dans: Véronique D. & Vion R., *Des Savoir-faire communicationnels,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p.p.45-59.

REICHLER-BEGUELIN M.-J., « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », dans: *Pratiques,* n°57, mars 1988, p.p. 15-42.

Revue française de linguistique appliquée*,* n°1/2, 1996.

REY A. et REY-DEBOVE (dir.), *Le Petit Robert,* Paris, Société du Nouveau Littré, 1979, 2175 p.

REY-DEBOVE J., *Le Métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage,* Paris, Editions Le Robert, 1978.

REY-DEBOVE J. et REY A. (dir.), *Le Nouveau Petit Robert***,** Paris**,** Le Robert, 2007, 2838p.

RIACHI M., Les Interactions verbales en classe de français au Liban: analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage. Thèse de Doctorat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, juin 2007, 269p.

RICHER J.-J., « *Le Cadre européen*, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 359, septembre-octobre 2008, p.p.36-38.

RICHTERICH R., *A Model for the definition of language needs of adults learning a modern language. Doc. CCC/EEC (72) 49,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1972.

RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage,* Paris, Hachette, 1985.

RIVERS W. M., *A Practical guide to the teaching of French, Oxford*, Oxford University Press, 1975, 347 p.

RIVERS W. M. (éd.), *Interactive Language Teaching, Cambridge*, Cambridge University Press, 1987, 228 p.

RIVIÈRE V., «Aujourd'hui nous allons travailler sur… »: quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde. Les Interactions en classe de langue,* Paris, Clé International, juillet 2005, p.p. 96-104.

RIVIÈRE V., « Dire de faire, consignes, prescriptions,… Usages en classe de langue étrangère et seconde », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.51-59.

ROBERT J.-P., *Dictionnaire Pratique du FLE,* Paris, Editions Ophrys, 2002.

ROSEN É., « Se former et former à l'autoévaluation », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.25-27.

ROSEN É. (coord.), *La Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 45, janvier 2009, 192 p.

ROSEN É., « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue», dans: ROSEN É. (coord.), *La Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 45, janvier 2009, p.p.7-14.

RUGGIA S. et CUQ J.-P., « Le Métalangage grammatical en classe de français langue étrangère », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.60-69.

RUSSIER C. & coll. eds., *Interactions en langue étrangère,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991.

RUSSIER C., STOFFEL H. et VÉRONIQUE D. (dir.), *Modalisations en langue étrangère,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991, 155 p.

SALINS G.-D., *Une Introduction à l'ethnographie de la communication,* Paris, Didier, 1992.

SAVELLI M. (coord.), *LIDIL. Corpus oraux et diversité des approches,* Grenoble, Ellug, n°31, juin 2005, 215p.

SCARBOROUGH, *Reasons for Listening,* CUP, 1984.

SCHEILS J., *La Communication dans la classe de langue,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1999.

SCHOTT-BOURGET V., *Approches de la linguistique,* Paris, Nathan, 1994, 128 p.

SCHÜTZENBERGER A. A., *Introduction au jeu de rôle. Le Sociodrame, le psychodrame et leurs applications en travail social, dans les entreprises, en éducation et psychothérapie,* Toulouse, Privat, 1975.

SCHÜTZENBERGER A. A., *L'Observation dans les groupes de formation et de thérapie,* Paris, EPI s. a. Editeurs, 1972, 207 p.

SINCLAIR J. and COULTARD R.-M., *Towards and analysis of discourse. The english used by teachers and pupils,* Oxford, Oxford University Press, 1975.

SILVA H., « Concevoir des jeux pour la classe », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, juillet-août 2008, p.p.25-27.

SIREJOLS E., *Grammaire. Entraînez-vous. Exercices niveau avancé*, Paris, Clé International, 1993, 144 p.

SMITH P. D., *Second Language Teaching: A Communicative Strategy,* Boston, Heinle and Heinle, 1981.

SOKOLOVA T., « Compréhension écrite. Dans les bras de Morphée », dans: Ploquin F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 353, septembre-octobre 2007, p.p.88-89.

SPANGHERO-GAILLARD N., « La Psychologie appliquée au FLE », dans: Pradal F. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 357, mai-juin 2008, p.p.21-23.

STEVICK E. W., *Images and Options in the Language Classroom, Cambridge*, Cambridge Language Teaching Library, 1986, 177 p.

Symposium on initial and in-service training of teachers of modern languages *(Delphy, 1983)*, Strasbourg, Counsil of Europe Press, 1985.

TABENSKY A., *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères,* Paris, L'Harmattan, 1997, 400 p.

TELLIER M., « Dire avec des gestes », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.40-50.

TIKHOMIROVA E., « Nous sommes des gens modestes ! », dans: *La Pensée Russe. 125 Ans de la Pensée Russe,* Paris, hors série n°1, 2005, p.p.12-13.

TRAVERSO V., *L'Analyse des conversations,* Paris, Nathan, 1999.

TURCO G. et COLTIER D., « Les Agents doubles de l'organisation textuelle, les marqueurs d'intégration linéaire », dans: *Pratiques,* n°57, mars 1988, p.p. 57-79.

VAN HERREWIJNEN E., *Practical SGML,* Dordrecht, Kluwer, 1994.

VAN LIER L., *The Classroom and the Language Learner,* New York, Longman, 1988.

VANOYE F., *Expression Communication,* Paris, Armand Colin, 1973, 242 p.

VASSEUR M.-Th., « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère», dans: Dausendshön-Gay U. et Krafft U. (coord.), *Interaction et acquisition d'une langue étrangère, AILE,* Paris, 1993, n°2, p.p.25-59.

VASSEUR M.-T., *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction,* Paris, Didier, 2005, 304p.

VERDELHAN-BOURGADE M. et THOLÉ M.-G., « Le Dire du maître, les filles et la parole scolaire au Mali », dans: Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (coord.), *Le Français dans le monde. Du Discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant,* Paris, Clé International, n°44, juillet 2008, p.p.72-84.

VERONIQUE D., « L'Altérité dans l'interaction verbale: à propos d'une enquête longitudinale sur l'acquisition des L2 (projet ESF) », dans: Véronique D. & Vion R., *Des Savoir-faire communicationnels,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p.p. 145-147.

VÉRONIQUE D. & VION R., *Des Savoir-faire communicationnels,* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, 471 p.

VIGNER G., *Didactique fonctionnelle du français. Recherches/applications,* Paris, Hachette, 1980, 241 p.

VION R., *La Communication verbale. Analyse des interactions,* Paris, Hachette, 1992, 302 p.

VOUTSINAS N. (coord.), *AILE, n°2,* 2002, 202 p.

VRHOVAC Y., « Lire un conte en français en Croatie. Pour une approche interactionnelle », dans: Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, juillet 2005, p.p.87-95.

VYGOTSKY L. S., *Pensée et langage,* [1935], Paris, Editions sociales, 1985.

WATZLAWICK P., HELMICK–BEAVIN J. et al., *Une Logique de la communication,* Paris, Seuil, 1972.

WILLIAMS F., « Étude de la motivation d'étudiants universitaires américains pour l'apprentissage du français. Thèse », dans: Morin I. et Tillier A. (réd.), *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 360, novembre-décembre 2008, p.77.

WILMET M., « Il était un petit navire », dans: Pradal F. (réd.)**,** *Le Français dans le monde,* Paris, Clé International, n° 358, juillet-août 2008, p.p.40-41.

WOODWORD T., *Models and Metaphors in Language Teacher Training. Loop input and others strategies,* Cambridge, Cambridge university Press, 1991, 246 p.

ZIJP-GUILLOT M., *Conditions d'apparition et stratégies du métadiscours explicatif. Mémoire de DEA*, C.D.I.L., Grenoble 3, 1984.

Radiosources

Nous nous sommes référés à une émission de radio, diffusée le 21 septembre 1998, à 8h.30 sur *Europe 1.*

Sitographie

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf - consulter sur Le *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

Bibliographie en russe

AÏTOV V. F., « L'Enseignement de l'oral aux élèves des classes de 5-ème et de 6-ème à la base de l'utilisation des chansons en anglais », dans: CHATILOV S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p.p. 36-43.

AKICHINA A. A. et FORMANOVSKAÏA N. I., *Comportement langagier des Russes,* Moscou, MGU, 1975.

ANDRIEVSKAÏA V. V., « Psychologie d'assimilation d'une langue étrangère à un niveau moyen d'apprentissage, dans: *Langues étrangères à l'école,* n°6, 1985, p.p. 3-8.

ANTSIFEROVA L. I., « Régularités psychologiques du développement de la personnalité de l'adulte et problème de la formation permanente », dans: *Revue psychologique*, vol. 1, n°2, Moscou, 1980.

AROUTIOUNOVA J. M., « Les Concours de français », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°1, 1999, p.p.102-105; n°2, 1999, p.p.44-48.

AROUTIOUNOVA J. M., « IX Kongress prépodavatéléi frantsouzskogo iasika », dans: *Inostrannié iaziki v chkolé,* Moskva, n°6, 2000, p.p. 100-102.

ARTÉMIEVA Z. A., « Le Travail sur le sujet « Jeanne d'Arc » selon la méthode « Eventail-junior » en classe de 6-ème », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°4, 1998.

ARTIOMOV V. A., *Psychologie de l'enseignement des langues étrangères*, Moscou, 1969.

BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français. Manuel pour la deuxième année des universités et des facultés des langues étrangères*, Moscou, Vischaïa Chkola, 1990, 352 p.

BAGÉNOVA N. G., « Moyens non-verbaux de communication dans l'enseignement du français », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1998, p.p. 8-11.

BAKHIREV Y. G., *Un bref aperçu sur de nouvelles règles de l'orthographe française*, Moscou, Moskovsky Litseï, 2001, 30 p.

BAKHTINE M., (VOLOCHINOV V. N.), 1929, *Le Marxisme et la philosophie du langage,* Léningrad, trad. française, Paris, Les Editions de Minuit, 1977.

BARICHNIKOV N. V., *L'Enseignement du français à l'école secondaire: questions et réponses. Livre pour l'enseignant,* Piatigorsk, PGPIIY, 1995, 141 p.

BARICHNIKOV N. V. et GEOGLINA G. G., « L'Utilisation dans la formation professionnelle des enseignants des langues étrangères des documents vidéo authentiques », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°4, 1998, p.p.88-92.

BARMENKOVA O. I., « Les Cours vidéo dans le système de l'enseignement de la parole étrangère », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1999, p.p.20-25.

BEREGOVSKAIA E. M., « La Lecture comme moyen, but et plaisir », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1998.

BERTRAND J. et GUINARD M., Difficultés lexicales du français. Manuel de français pour les universités et les facultés des langues étrangères, Moscou, Vischaïa Chkola, 1983, 144 p.

BIM I. L. et MIROLIOUBOV A. A., « Sur Le Problème du niveau d'enseignement des langues étrangères aux élèves sortant de l'école secondaire », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°4, 1998, p.p.3-10.

BOLDIREV N. N., « Des Bases linguistiques des méthodes communicatives de l'enseignement d'une langue étrangère », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°4, 1998, p.p.16-20.

BORISSENKO M. K., « Le Travail avec la presse française dans les grandes classes de l'école secondaire », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1998.

BORODOULINA M. K., *Les Fondements de l'enseignement des langues étrangères aux universités de langues. Thèse de doctorat,* Moscou, 1968.

BORODOULINA M. K. et MININA N. M., *Les Fondements de l'enseignement des langues étrangères aux universités de langues,* Moscou, 1968.

BORODOULINA M. K., KARLINE A. L., LOURIÉ A. S. et al., *L'Enseignement de la langue étrangère en tant que spécialité (l'allemand). Manuel pour les universités et les facultés des langues étrangères,* Moscou, Vischaïa Chkola, 1982, 255 p.

BOUBNOVA G. I., GARBOVSKY N. K., KOUZNÉTSOVA G. P. et MOROSOVA I. V., « Le deuxième concours linguistique de français », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°2, 1999, p.p.100-103.

BOULANKINA N. G., « Formation des pratiques et des savoir-faire du français parlé lors de l'enseignement des clichés situationnels aux élèves des 6-èmes et des 7-èmes », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°2, 1996, p.p.9-11.

BOULANKINA N. G., « Le Développement de l'imagination et de la créativité en cours de français », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1999, p.p.15-16.

BOULKINE A. P., « L'Apprentissage des langues étrangères en Russie. Des Actes socioculturels », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1998, p.p.16-20; n°4, 1998, p.p.30-32.

CAPELLE G. et FRÉROT J.-L., *Grammaire de base du français contemporain. Pour les universités pédagogiques et les facultés des langues étrangères,* Trad. Préface pour l'édition russe – Alexéïev G. P., Moscou, Vischaïa Chkola, 1983, 145 p.

CHATILOV S. Ph., « Osnovnié napravlénia pédagoguisatsii i professionalisatsii outchebnogo protsessa na facoultétakh inostrannikh iasikov pédagoguitcheskogo vousa », dans: *Soverchenstvovanié professionalnoï podgotovki stoudentov na facoultété inostrannikh iasikov,* Saint-Pétersbourg, L.G.P.I. im. Herzena, 1975, p.p. 7-15.

CHATILOV S. Ph., *Méthodes d'enseignement de l'allemand à l'école secondaire,* Moscou, 1986.

CHATILOV S. Ph. (réd. en chef), *Travail autonome dans l'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, 1990, 164 p.

CHATILOV S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, 160p.

CHATILOV S. Ph., SALOMATOV K. M. et RABOUNSKY E. S., *Professiogramma outchitélia inostrannogo iasika. Ministerstvo prosvéchtchénia R.S.F.S.R. G.U.V.U.Z. Outchebno-métoditchesky otdel. Outchenaïa komissia po inostrannim iasikam,* Moskva, 1977.

CHEKHTER I. Y., «Le Rôle des processus logiques dans l'activité langagière », dans: *Questions de philosophie,* Moscou, n°12, 1977.

CHEKHTER I. Y., « Une Approche dans l'enseignement d'une langue étrangère », dans: *Problèmes actuels du processus d'enseignement,* Moscou, Centre Universitaire d'information, 1979.

CHTCHETINKIN V. et KOHL L., *Séminaire de typologie contemporaine du français et du russe,* Moscou, Prosvechtchénié, 1984, 112 p.

CHTCHUKINA G. I., « Déiatél'nost' – osnova pédagoguitcheskogo protsessa »*,* dans: *Sovetskaïa pédagoguika,* Moskva, 1982, n° 8, p.p. 77-81.

CHTEINSAPIR Y. E., *Le Manuel du lexique français. Terminologie pédagogique,* Moscou, Vichtchaïa Chkola, 1974, 151 p.

DANILINA A. E., « Possibilités d'activer un processus d'apprentissage en cours d'anglais », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°5, 1990, p.p. 64-68.

DMITRIEVA E., « Une Sympathie toute particulière pour Balzac... », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1999, p.p.84-86.

DMITRIEVA E., «Un Bilingue parfait: Pouchkine et la langue française », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1999, p.p.79-84.

DOBROVOLSKY D. O. et MARKVO N. N., *Cours télévisés d'allemand,* Moscou, 1987.

DOMACHNEV A. I., VAZBOUTSKAÏA K. G. et ZIKOVA N. N., *Métodika prépodavanya németskogo iasika v pédagoguitcheskom vousé. Iz opita raboti,* Moskva, Prosvechtchénié, 1983, 224 p.

DROUGININA M. V., « Une Réalisation de l'approche communicative dans l'enseignement de l'allemand », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°2, 1999, p.p.67-69.

DROZDOVA O. V., « Formirovanié professional'no-napravlénnoï sotsiocoultournoï compétentsii v protsessé oboutchénya frantsouzskomou iasikou », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé,* Moskva, n°8, 2006, p.p.76-81.

DZAGANIA N. B., « L'Utilisation d'un texte authentique lors du travail sur un sujet de conversation », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°2, 1999, p.p.33-36.

ELKONINE D. B., *Psychologie du jeu,* Moscou, 1978.

GAK V. G., « « Frantsouzsky iasik v sovrémennom miré », dans : *Inostrannié iasiki v chkolé,* Moskva, n°2, 2002, p.p.72-80.

GOLOUBKOVA L. G., « Sur Le Problème de l'adaptation des manuels étrangers », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°4, 1998, p.p.116-119.

Gossoudarstvenny obrasovatél'ny standard vischégo professional'nogo obrasovanya*. Gossoudarstvennyé trébovanya k minimoumou soderjanya i ourovniou podgotovki vipousknika po spétsial'nosti « 021700 – philologuya » (kvalifikatsya – outchitel' inostrannogo iasika; tréty ourovén' vischégo professional'nogo obrasovanya),* Gossoudarstvenny Komitet Rossyskoï Fédératsii po vischémou obrasovanyou, Moskva, 1995.

GROMOVA O. A., DÉMIDOVA E. L. et POKROVSKAÏA N. M., *Le Cours pratique du français. Etape avancée. Manuel pour les universités et les facultés des langues étrangères,* Moscou, TchéRo, 1998, 320 p.

GROSJEAN V., « Les Français et les Russes: dans le domaine de la parole et des mœurs », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°4, 1998.

GUEGUETCHKHORI L. C., *Bases des méthodes de l'enseignement intensif de l'oral d'une langue étrangère aux adultes (sur les données du français). Thèse de Doctorat,* Moscou, 1978.

GUESE N. I., LIAKHOVITSKY M. V. et al. (réd.), *Méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire,* Moscou, 1982, p. 122.

GUTH P., « Les Débuts d'un professeur », dans: Bagdassarian M. A., Papko M. L. et Tarassova A. N.**,** *Le Français. Manuel pour la deuxième année des universités et des facultés des langues étrangères*, Moscou, Vischaïa Chkola, 1990, p.p. 198-201.

IL'INA T. P., « XIV sessya Assotsiatsii prépodavatéléi frantsouzskogo iasika », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé,* Moskva, n°5, 2002, p.p.85-89.

IL'INA T. P. et KOUDRIAVTSÉVA N. B., *Grammaire française pour tous. Recueil d'exercices,* Moscou, Prosvechtchénié, 2000, 140 p.

Inostrannié iasiki v chkolé, revue de linguistique et de didactique des langues, Moskva, 1984-2007.

IVANTCHENKO A. I., *La Pratique du français. Recueil d'exercices de l'oral,* Saint-Pétersbourg, Soïouz, 1998, 160 p.

KALAEVA G. G., « Les Jeux d'apprentissage comme moyen d'intensifier l'enseignement de l'audition en français », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°5, 1998; n°n°1-2, 1999.

KARAMICHEVA T. V. et IVANTCHENKO A. I., *Leçons du français. Matériel didactique pour les enseignants,* Saint-Pétersbourg, Karo, 2001, 240 p.

KATCHALOV N. A. et CHATILOV S. Ph., « L'Organisation du travail des étudiants dans le régime d'autocontrôle comme facteur clé de l'intensification du processus d'apprentissage à l'Université pédagogique de langues », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Travail autonome dans l'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, 1990, p.p. 3-11.

KITAÏGORODSKAÏA G. A., *Méthodes intensives de l'enseignement des langues étrangères,* Moscou, Vischaïa Chkola, 1982, 141 p.

KITAÏGORODSKAÏA G. A., *Oboutchénié inostrannomou iasikou v iasikovoï laboratorii,* Moskva, 1986, 152 p.

KITAÏGORODSKAÏA G. A., *Le Français. Cours intensif,* En deux volumes, Volume 2, Cahier de travail, 4-ème édition, Moscou, Vischaïa Chkola, 2000, 134 p.

KOLKOVA M. K. et Soloviova L. A., « Problème de formation des pratiques grammaticales du point de vue de la grammaire communicativo-cognitive », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes*

d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche, Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p. p. 123-128.

KOMAROVA Y. A., « Les Moyens de formation de complexe des savoir-faire monologiques et pédagogico-professionnels en première année de la faculté de langues par l'intermédiaire du matériel vidéo », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p. p. 93-98.

KOPILOVA V.V. et Voronina G.I., « Organisatsya oboutchénia inostrannim iazikam i professional'noï podgotovké pédagoguitcheskikh kadrov v ouslovyakh modernisatsiï soderjanya obrasovanya »*,* dans: *Inostrannié iaziki v chkolé,* Moskva, n°1, 2003, p.p.4-11.

KORZINA S. A., *Le Français. Clichés langagiers dans la parole dialogique,* Moscou, Vischaïa Chkola, 1991, 111 p.

KOSTOMAROV V. G., **MITROFANOVA O. D.**, *Métoditcheskoïé roukovodstvo dlia russkogo iasika inostrantsam,* Moskva, 1988, 157 p.

KOUZNÉTSOVA G. P., « L'Utilisation du matériel linguistique et de civilisation à l'étape débutant de l'enseignement du français », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p. p. 146-153.

KOUZNÉTSOVA S. A., « Sur l'Expérience de l'enseignement de la communication dialogique par l'intermédiaire du « Cours télévisé de l'allemand » de Dobrovolsky D. O. et de Markvo N. N. », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°1, 1991, p. p. 41-46.

KROLL M.I., STEPANOVA O.M., IEFREMOVA M.V. et al., *Le Français. Cours pratique. Niveau avancé. Manuel pour les étudiants des universités,* Moscou, Centre d'Editions humanitaires VLADOS, 1999, 312p.

LAPIDUS B. A., *Oboutchénié vtoromou inostrannomou iasikou kak spétsial'nosti,* Moskva, 1980.

LASAREV V. V. et GRIBANOVA K. I., « La Conférence de toute la Russie au sujet des problèmes actuels des méthodes nationales de l'enseignement des langues étrangères », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°2, 1999, p.p.96-98.

LE FRANCAIS EN ACTION, dans: « Annexe », *Langues étrangères à l'école,* n°n°4-6, 1996, n°n°1-6, 1997, n°n°1-6, 1998, n°n°1-4, 1999.

LÉONTIEV A. A., *Langue, language, activité langagière*, Moscou, 1969.

LÉONTIEV A. A., *Pédagoguitcheskoïé obchtchénié,* Moskva, Znanié, 1979.

LESSOKHINA T. B. et CHEÏNAK S. A., «Préiémstvénnoié oboutchénié frantsouzskomou iasikou v chkolé i v néfilologuitcheskom vousé v kontekstė iasikovogo pluralisma », dans: *Inostrannié Iasiki v Chkolé*, Moskva, n°5, 2004, p.p.31-39.

LÉUSS V. I. et LÉUSS I. L., *Les Testes en français*, Moscou, Liste, 1997, 192 p.

LÉUSS V. I. et LÉUSS I. L., « Les Testes en français pour les étudiants de grandes classes », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°2, 1999, p.p.67-77.

LITKENS K. Y., « Le Projet « Eventail » à la gymnase n°1541 », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1998.

LIVINGSTOWN K., *Jeux de rôle dans l'enseignement des langues étrangères,* Moscou, Vischaïa Chkola, 1988.

LYMETS K. I., *Grouppovaïa rabota na ouroké,* Moskva, Znanié, 1975.

MALAKHOVA G. D., « Le Rôle de la discussion aux cours d'anglais dans les grandes classes de gymnase », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p. p. 43-52.

MASLIKO E. A., BABINSKAÏA P. K. et al., *Nastol'naïa kniga prépodavatélia inostrannogo iasika. Spravotchnoïé possobié,* Minsk, Vicheïchaïa Chkola, 2000.

MASS T., « Chirac sur le fond de Pouchkine », dans: *Rousskaïa Misl'*, n°31, 8-28 août 2008, p.p.21-22.

MOCHINSKAÏA L. P., *Pronostics devancés lors de l'activité langagière (dynamique d'âge). Thèse de Doctorat en psychologie,* Moscou, 1981.

MORKOVKINE V. V. (réd.), *Lexitcheskié minimoumi sovrémennogo rousskogo iazika,* Moskva, 1985.

NASINA L. I., « Moyens de former des savoir-faire d'auto-contrôle et d'auto-correction chez les étudiants de la faculté de langues de l'université pédagogique », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Travail autonome dans l'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, 1990, p.p. 44-58.

NASINA L. I., « Sur le Statut des erreurs stylistiques et les méthodes de leur correction », dans: CHATILOV S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p. p. 115-122.

NIKITENKO-POPOVA Z. N., « Le Cours de civilisation en classes de 10-ème et de 11-ème avec l'apprentissage approfondi de l'anglais », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1999, p.p.52-56.

NOORBOOK Hamish, «Learning English with the BBC», dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°4, 1990, p.p. 74-80.

NOSSENKO E. L., «Moyens de réaliser l'approche communicative, concernant les savoir-faire et les pratiques de la parole étrangère (sur les données des recherches menées dans les pays anglo-saxons) », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°2, 1990, p.p. 40-45.

NOSSONOVITCH E.V. et MILROUDE R. P., « Les Critères de l'authenticité du contenu du texte d'apprentissage », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°2, 1999, p.p.6-12.

NOURIAKHMÉTOV G. M., « Professionalnaïa napravlénnost' v organisatsii domachnégo tchténia na trétièm coursé iasikovogo vousa », dans: *Soverchenstvovanié professionalnoï podgotovki stoudentov na facoul'tété inostrannikh iasikov,* Saint-Pétersbourg, L.G.P.I. im.Herzena, 1976, p.p. 45-56.

OLEINIK T. I., « Jeux de rôle dans l'enseignement de la parole dialogique aux élèves de 6-ème », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°1, 1989, p.p.27-31.

PALTSÉVA T. I., « Certains Problèmes d'utilisation du matériel de civilisation en cours d'anglais », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Nouvelles Tendances dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, Obrasovanié, 1992, p. p. 71-77.

PANIOUCHKINE V. P., *Fonctions et formes de coopération de l'enseignant et des apprenants lors de l'activité d'apprentissage. Thèse de Doctorat en psychologie,* Moscou, 1984.

PASSOV E. I., *Bases des méthodes communicatives d'enseignement de la communication en langue étrangère,* Moscou, Roussky Iasik, 1989.

PASSOV E. I., KOBZÉVA L. A. et al., *L'Art de communiquer. A mon avis…, Manuel*, Moscou, Langue étrangère, 2001, 240 p.

PASSOV E. I. et TSARKOVA V. B. (réd.), *Conception communicative de l'enseignement de la culture de la langue étrangère à l'école secondaire,* Moscou, Prosvéchtchénié, 1993, 127 p.

PETROVA N. I., « Les Récits sur Moscou en cours d'anglais », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1998, p.p. 65-74.

PÉTROUSSINSKY V. V., *Jeux – apprentissage, training, loisirs,* Moscou, Novaïa Chkola, 1994, 368 p.

POPOVA I. N., KAZAKOVA J. A. et KOVALTCHOUK G. M., Le Français. Manuel pour la première année des universités et des facultés des langues étrangères, Moscou, Vischaïa Chkola, 1998, 567 p.

POULAIN Ch. et AROUTIOUNOVA J., « Les Jeunes des banlieues », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°6, 1998, p.p.113-116.

Programma dissiplini « Prakticheskу kourse pervogo inostrannogo iasika » *(I-II koursi. OPD. F.04.1) dlia napravlénya podgotovki diplomirovannikh spétsialistov 620100 "Lingvistika i mejkoul'tournaïa kommounikatsya". Spétsial'nost' 022600 "Téorya i métodika prépodavanya inostrannikh iasikov i koul'tour",* Moskva, 2000.

Revue de psychologie*,* Moscou, vol. 1, n°2, 1980.

ROGOVA G. V., RABINOVITCH F. M. et SAKHAROVA T. E., *Méthodes d'neseignement des langues étrangères à l'école secondaire,* Moscou, Prosvéchtchénié, 1991, 287 p.

SABANEEVA M. et KROUTCHININA A., « La Réunion de coordination préparatoire au Colloque international des professeurs de français (Saint-Pétersbourg, 1-3 octobre 1997) », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°4, 1998, p.p.113-116.

SALANOVITCH N. A., « Les Paramètres d'un texte authentique », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1999, p.p.11-21.

SIMKINE V. N., « Les Langues modernes: apprentissage**,** enseignement**,** note. La Compétence européenne », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1998, p.p.86-92.

SINITSA Y. A., « Mejkoul'tournaya kommounikativnaya kompétentsya : trébovanya k ourovniou vladénya i nékotoryé pouti éio formirovanya », dans : *Inostrannié iasiki v chkolé*, Moskva, n°6, 2002, p.p.8-14.

SKALKINE V. L., *Exercices communicatifs en anglais,* Moscou, Prosvéchtchénié, 1983.

SKALKINE V. L. et IAKOVENKO O. I., « Sur l'Organisation thématico-situationnelle du matériel langagier comme moyen de stimuler l'apprentissage de la langue étrangère à l'école », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°6, 1990, p.p. 3-8.

SMIRNOVA L. V., « La Formation de la compétence didactico-communicative du futur enseignant de l'université pédagogique », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°6, 1998, p.p.90-92.

SOLOVTSOVA E. I., « Soverchenstvovanié professional'nikh katchestv spétsialista obrasovatél'noï oblasti « Inostranny iasik » v poslévousovsky période iégo déyatél'nosti », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé,* Moskva, n°6, 2002, p.p.69-73.

STARKOV A. P., Enseignement de l'anglais à l'école secondaire, Moscou, Prosvéchtchénié, 1978.

Stranovédénié i prépodavanié rousskogo iasika inostrantsam*. Sbornik,* Moskva, M.G.U., 1972.

TALISINA N. F., *Gestion du processus d'assimilation des savoirs,* Moscou, 1975.

TAMBOVKINA T. Y., « Sur Le Problème de l'autonomie des apprenants d'une langue étrangère à l'université pédagogique », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°4, 1998.

TCHEMODANOVA N. S. (réd. en chef), *Inostrannié iaziki v vischeï chkolé. Outchebno-métoditchesky sbornik,* n°19, Moskva, Vischaïa Chkola, 1987, 159 p.

TCHERNOVA G. M., *Formation chez les futurs enseignants du français des savoir-faire méthodologiques de l'enseignement de l'oral au moyen des situations de communication, dans le cadre de l'école secondaire. Thèse de Doctorat,* Moscou, 1987.

TCHESNOVITSKAYA G. et DE BAER D., « Le Travail de l'atelier « Eventail » au 7-ème Congrès de l'Association des enseignants de français », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1998.

TCHISTIAKOVA T. A., *Recueil de textes authentiques sur les méthodes d'enseignement du français. Manuel pour les étudiants des universités pédagogiques suivant la spécialité n° 2103 « Langues étrangères »,* Moscou, Prosvéchtchénié, 1982, 176 p.

VAÏSBOURD M. L. et ARIAN M. A., « Commounicativnaïa rôl' kak méthodologuitcheskoïé poniatié », dans: *Inostrannié iasiki v chkolé,* Moskva, n°5, 1984, p.p. 29-34.

VAÏSBOURD M. L. et KOUZMINA E. V., « Le Rôle des particularités individuelles des apprenants lors de l'enseignement de la communication orale dans une langue étrangère », dans: *Langues étrangères à l'école*, Moscou, n°1, 1999, p.p.5-11; n°2, 1999, p.p.3-6.

VAÏSBOURD M. L. et ROUBINSKAÏA B. I., « Une Approche active lors de la sélection d'un minimum communicatif pour un niveau moyen d'apprentissage », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°1, 1990, p.p. 23-28.

VASSILIEV M. F., « Certaines questions théoriques de l'utilisation du matériel vidéo lors du travail autonome des étudiants de l'université de langues en dehors des cours », dans: Chatilov S. Ph. (réd. en chef), *Travail autonome dans l'enseignement des langues étrangères à l'école et à l'université. Recueil interuniversitaire de travaux de recherche,* Saint-Pétersbourg, 1990, p.p. 28-36.

VÉRÉCHTCHAGUINE E. M., *Caractéristiques psychologique et méthodologique du bilinguisme,* Moscou, 1969.

VITLINE G. L. et MOSKOVKINE L. V., « La Conférence internationale « Méthodes modernes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères », dans: *Langues étrangères à l'école,* n°3, 1998.

VITLINE G. L., « Les Pratiques et les savoir-faire du point de vue de la psychologie et des méthodes de l'enseignement des langues », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°1, 1999, p.p.21-26.

Voprossi phylossofii, Moskva, n°12, 1977.

VOROGTSOVA I. B., *Bon voyage. Cours intensif. Guide pédagogique pour la deuxième année d'enseignement du français dans des établissements secondaires,* Moscou, Prosvechtchénié, 1998, 78 p.

YATKOVSKAYA G., « Des Problèmes psycho-méthodologiques de la formation de futurs enseignants », dans: *Langues étrangères à l'école,* Moscou, n°3, 1997.

ZIMNIAÏA I. A., Psychologie d'enseignement des langues étrangères à l'école, Moscou, Prosvéchtchénié, 1991, 222 p.

Sitographie

www.francomania.ru (2005), Site Internet sur la situation du français en Russie.

Annexes

Annexe 2

Répertoire des corpus recueillis et mentionnés dans notre travail

C o r p u s 1 e t 2

LA DISCUSSION A PARTIR D'UN EXTRAIT DU ROMAN DE P. GUTH "LE NAÏF AUX QUARANTE ENFANTS"

Le **8 octobre 1999**. Deux groupes d'étudiants russes de deuxième année de l'Université pédagogique de Vologda.

Interaction 1 = le groupe a appris le français à l'école secondaire.

Interaction 2 = les étudiants ont commencé à apprendre le français à l'université, en ayant des bases scolaires de l'anglais ou de l'allemand.

C o r p u s 3 e t 4

JEUX PROFESSIONNELS « L A C O M M U N I C A T I O N T E L E P H O N I Q U E - 1 »

Le **8 février 1999**. Deux groupes d'étudiants russes de l'Université pédagogique de Vologda:

a) de deuxième année;

b) de **troisième** année.

A la différence des jeux de rôle, ce type de jeux est préparé par les étudiants à la maison, d'après un scénario proposé en gros: une brève description de la situation, des personnages et de leurs caractères, de leurs points de vues dans la discussion, etc.

C o r p u s 5

LA DISCUSSION-2 A PARTIR D'UN EXTRAIT DU ROMAN DE P. GUTH « LE NAÏF AUX QUARANTE ENFANTS ».

Le **2 février 2006,** à Valence**.** Deux interactants russes: une enseignante de français et un adolescent de 16 ans et demie. L'enseignante a été professeur de français à l'Université pédagogique de Vologda. Le jeune homme - qui est en même temps le fils de l'enseignante - a commencé à apprendre le français depuis 5 ans et demi ayant arrivé en France pour s'y installer avec ses parents.

C o r p u s 6

JEU DE ROLE[609] « *L A C O M M U N I C A T I O N T E L E P H O N I Q U E - 2* »

Février 1999, à Lyon. Deux **adultes** russes travaillant en France.

C o r p u s 7

JEU DE ROLE[610] « *L A C O M M U N I C A T I O N T E L E P H O N I Q U E - 3* »

Le **17 août 2005,** à Marseille. **Deux jeunes** russes (16 et 18 ans) scolarisés et habitant en France depuis quelques années. L'interactant plus jeune participe également à *La discussion-2 à partir d'un extrait du roman de P. Guth « Le Naïf aux quarante enfants »* (voir le C o r p u s 5).

C o r p u s 8 , 9 , 1 0 e t 1 1

LE DISCOURS MODÈLE ET LE DISCOURS SPONTANÉ

Octobre 1999. Des étudiants russes de deux groupes parallèles de deuxième année de l'université pédagogique.

Interaction 1 = le groupe a appris le français à l'école secondaire; la reproduction d'un dialogue appris par cœur.

Interaction 2 = les étudiants ont commencé à apprendre le français à l'université ; ils ont déjà les bases de l'anglais ou de l'allemand ; la reproduction d'un dialogue appris par cœur.

Interaction 3 = le même groupe que dans *la séquence 1*; une discussion spontanée.

Interaction 4 = le même groupe que dans *la séquence 2*; une discussion spontanée.

C o r p u s 1 2

JEU DE RÔLE "C O N S E I L M E T H O D O L O G I Q U E "

La **fin de l'année scolaire 1999-2000.** Les étudiants russes de deuxième année de l'université pédagogique de Vologda. Ils ont appris les bases de français à l'école secondaire. Les mêmes étudiants ont déjà effectué un travail de ce type au début de l'année, voir le corpus 17, inter. 1.

Le temps de préparatifs du jeu en salle d'étude a été 10-12 minutes au maximum.

C o r p u s 1 3

JEU PROFESSIONNEL "C O N S E I L P E D A G O G I Q U E "-2

La **fin de l'année scolaire 1999-2000**. Les étudiants russes de **troisième** année de l'université pédagogique de Vologda. Ils ont déjà participé dans une activité similaire à la fin de l'année scolaire 1998-1999, voir le corpus 4.

C o r p u s 1 4 e t 1 5

EXAMENS

Université pédagogique de Vologda.

Interaction 1. **Janvier 2003**. Simulations des réponses à l'**examen**. Les étudiants des **deux groupes de deuxième année** de la section française.

Interaction 2. Le **2 juillet 2003**. Une simulation de la réponse à l'**examen de fin de deuxième année.**

C o r p u s 1 6

DIALOGUES IMPROVISES

Juin 2004. Deux groupes d'étudiants de **deuxième année** de la section française de l'Université pédagogique de Vologda. Ils avaient appris à l'école secondaire **une langue autre que le français**.

C o r p u s 1 7 e t 1 8 .

JEU PROFESSIONNEL « C O N S E I L P Ē D A G O G I Q U E » -1

Octobre 1999, à Vologda**.** Des étudiants russes de deuxième année de l'université pédagogique.

Le jeu s'est préparé en gros à la maison, d'après un scénario proposé.

S i t u a t i o n : Conseil pédagogique à une école secondaire au sujet des résultats de la fin du trimestre. Le but de ce conseil est d'améliorer le niveau d'enseignement et d'apprentissage à l'école.

Interaction 1 = le groupe a appris le français à l'école secondaire.

Interaction 2 = les étudiants ont commencé à apprendre le français à l'université; ils ont les bases de l'anglais ou de l'allemand.

C o r p u s 1 9

JEU DE ROLE[611] « *L A C O M M U N I C A T I O N T E L E P H O N I Q U E - 4* »

Trois séquences. Chacune représente une conversation téléphonique entre amis. L'un remercie l'autre pour l'invitation de venir chez lui. Des **adolescents** français de 16 ans.

Un extrait du Corpus LANCOM; *Le Projet Elicop*, Debrock M., Flament-Boistrancourt D., Mertens P., Truyen F., Nouwen N. et Brosens V. (réd.), Louvain, Université Catholique de Louvain, 1997, 1998, p.p.46-47.

Annexe 3

Les debuts d'un professeur[612]

[612]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français. Manuel…*, op. cité, p.p.198-202.

Maintenant, j'étais professeur. Et je frissonnais comme autrefois. Je devais rentrer à huit heures. J'étais déjà levé à six. Et je n'avais pas dormi de la nuit. Une lueur de suie salissait ma fenêtre, pareille à celle qui obscurcissait les carreaux de ma chambre d'enfant. Autrefois je jetais un coup d'œil désolé sur les légumes lourds de brume de notre jardin. Aujourd'hui j'apercevais la gare de N… d'où sortaient, en grelottant, les voyageurs d'un train ouvrier.

« Allons, dépêche-toi, tu vas être en retard !… » me disait autrefois ma mère.

Aujourd'hui personne n'était là pour me presser. J'avais vingt-trois ans. J'étais le maître de mes désirs. Mais ce maître tremblait si fort en se rasant qu'il se planta la lame dans le menton et que la serviette rougit de son sang. Moi qui voulais présenter à mes élèves un visage net, je leur offrirais une balafre. Quarante regards convergeraient vers elle, accompagnés du commentaire tacite ou susurré: « Le prof s'est coupé !... »

Ces quarante présences, déjà, m'obsédaient. Comment seraient-ils ?

J'étais à l'âge où on sait le moins parler à des enfants. Et l'Université ne nous avait guère enseigné à le faire.

Durant toute l'année de l'agrégation on nous dispensa à peine, à la Sorbonne, deux ou trois heures de pédagogie théorique…

Ensuite on nous soumit au « stage ». Dans un lycée de Paris nous assistâmes, par paquets de cinq, à quelques classes d'un professeur. Sous les regards sarcastiques des élèves, nous admirions d'autant plus son autorité qu'à la fin de l'expérience nous devions nous- mêmes monter en chaire. Le jour où ce fut mon tour, quand je me vis, sur mon perchoir, mitraillé par tous ces yeux, mon sang se plaqua sur mes joues.

Mais le professeur s'était assis sur le dernier gradin afin d'encadrer ses soldats. Pour jouir de sa propre maîtrise, il laissait la vague de chahut s'amasser. Mais il l'empêchait de déferler. Au dernier moment, il contenait ses troupes.

Ce matin-là, je n'aurais plus un gardien qui menace les tigres de son revolver. Je serais seul, plus nu devant quatre-vingt yeux d'enfants que si le vent m'avait arraché mes hardes.

Le proviseur m'avait attribué une classe de Troisième. L'âge ingrat par excellence.

*** * ***

J'arrivai au lycée à sept heures et demie. Comment allais-je tuer le temps jusqu'à huit ? Je ne pouvais pas déambuler dans la cour, autour de la statue du grand homme. Je serais le point de mire des élèves. Si je me rendais dans la salle des professeurs je devrais me présenter à mes collègues et subir leur examen. C'en serait trop pour aujourd'hui.

J’allai donc m’enfermer dans ma classe.

Je humais cette odeur d’encre, de poussière et de craie qui composerait mon univers.

Je flattais de ma main le tableau noir: le fronton où j’inscrirais les règles de ce monde clos : concordance des temps, participe passé conjugué avec l’auxiliaire AVOIR…

Je m’adosserais à ce tableau comme une armée en déroute s’adosse à la mer. Vaincre ou mourir.

Les pupitres étaient munis de pieds de fer qu’on n’avait pas vissés au plancher. Les élèves pourraient se déplacer avec eux. Au Collège de Villeneuve, en soulevant nos pupitres et en avançant doucement vers la chaire du professeur, ou en reculant, nous formions une classe voyageuse: le flux ou le reflux. Mais nos pupitres de bois ne produisaient que des sons mats, moins cruels que cette ferraille.

*** * ***

Dans le couloir un bruit commença à se faire entendre. C’était par ce bruit qu’ILS se manifestaient d’abord. Pour moi, le bruit, plus encore que la laideur, était le signe du mal.

Le bruit que j’entendais était fait de martèlement de pieds. Mais ILS ne martelaient pas normalement. Dans leur façon de marteler je flairais déjà un défi. ILS me sentaient là derrière. Ils me tâtaient.

J’ouvris la porte. Ce geste déjà demandait des précautions extrêmes. ILS reconnaissaient le caractère d’un professeur à sa façon d’ouvrir une porte.

Si j’ouvrais doucement ILS me croiraient sournois: « C’est un flic. » Si j’ouvrais brutalement: « c’est une vache ». J’ouvris donc naturellement. Mais rien n’est plus difficile que le naturel. Il me faudrait quarante ans de carrière pour savoir ouvrit une porte.

Enfin je les vis. Ils obstruaient le couloir en désordre. Leurs petites âmes étaient encore pleines du sable des plages et de l’odeur de menthe des montagnes. Je m’avançai lentement. Moi si faible et si nerveux, je m’efforçai d’être la force et la paix.

Je devais transformer ces sauvages en une cité. Mais je devais être aussi le charme, plus puissant que la force.

Je les regardai lentement. J’amassai dans mes yeux la rigueur de la discipline et la fascination de l’ordre. Jusqu’à ce jour je n’avais jamais osé regarder personne en face. 3C’est impoli ! me disait autrefois mon père. On a l’air de narguer. »

Je frappai dans mes mains. Le geste me parut bien classique, mais je n’en trouvai pas d’autre. Pour attirer l’attention, les présidents d’assemblée usent d’une clochette.

A mon tour, j'eus l'air d'applaudir à cet ordre idéal auquel, depuis des siècles, sous les boulettes de papier mâché et les constellations du poil à gratter, des multitudes de pédagogues ont rêvé.

J'émis sans doute ce bruit avec la fermeté nécessaire, car ILS sursautèrent. Si, comme autrefois, l'un d'eux avait reproduit cet applaudissement en écho, j'étais perdu.

Enhardi par mon succès, j'osai envisager d'articuler les paroles rituelles: ALLONS, EN RANGS !... J'aurais voulu en prononcer d'autres. Je m'imaginais alors qu'on devait sans cesse rafraîchir le vocabulaire usé de la vie. J'avais tort.

En se rangeant ils avaient souligné l'incohérence de leur troupe. Des élèves minuscules, qui semblaient à peine sortir des langes, s'accolaient à des géants… Je devais briser cet ordre bouffon.

« Les petits devant, les grands derrière ! » dis-je sévèrement…

Un flottement parcourut les rangs. ILS hésitaient.

« Allons ! » dis-je, en forçant ma voix et en obtenant un effet de clairon dont je me serais cru incapable.

ILS se rangèrent comme je l'avais dit. Alors je me promenai lentement sur leur flanc et les inspectai. Corseté dans ma petite taille, le mollet impitoyable, le talon sec, je me sentais un Bonaparte à Toulon.

J'ouvris la porte que j'avais refermée derrière moi. Et, d'un geste immense et lent… je leur fis signe d'entrer.

*** * ***

ILS étaient quarante. Comment arriverais-je à les connaître ? J'avais la mémoire des visages, mais pas celle des noms.

« Qui était le premier en dessin l'année dernière ? »

Cette question les étonna: Tiens ! C'est un artiste ! Un sourire voleta, encore respectueux, mais à cet âge un sourire ne cohabite pas longtemps avec le respect.

Un grand se leva au dernier rang. … Il semblait le père des autres.

- Feillard ! dit-il. J'étais premier en dessin.

- Monsieur Feillard, dis-je (j'étais contre les familiarités et les tutoiements. Je tenais à les appeler « monsieur »). Monsieur Feillard, ôtez votre main de la poche, prenez une copie double et venez !

J’étalai sa copie sur ma chaire.

« Vous voyez ma chaire ? Je la dessine ici. »

« En face de cette chaire vous ferez des rectangles qui représenteront les tables. Dans ces rectangles vous inscrirez les noms de vos camarades. »

Une stupeur de curiosité parcourut l’assistance.

Je voulais innover en tout: méthodes inédites, ton flambant neuf. En entrant dans ma classe ILS devaient pénétrer dans un climat sans égal. J’étais un fondateur d’Etat qui pétrit un peuple vierge.

« Prenez une copie double. Ecrivez ! »

Je leur dictai un message à l’adresse de leurs parents. Jusque-là un abîme séparait les parents d’élèves du professeur.

L’élève aurait désormais deux maisons. Il passerait de l’une à l’autre dans la joie.

Et je les chargeai d’une mission. Chaque semaine je leur enverrais le carnet des notes méritées par leur enfant en classe. Eux, de leur côté, me transmettraient le carnet des notes méritées par leur enfant à la maison: SANTÉ, CONDUITE, TRAVAIL.

Par TRAVAIL À LA MAISON, j’entendais aussi bien l’aide que l’élève pouvait apporter à torcher son frère au berceau que la calligraphie de ses devoirs. Quant à la CONDUITE À LA MAISON, j’y attachais une importance énorme. Trop souvent le professeur se réjouissait de l’immobilité cataleptique de l’élève en classe. Il voulait ignorer que cette statue de mutisme se changeait, sous le toit familial, en un babouin qui grimpait aux rideaux et jetait son ballon dans la soupière. Désormais nous encadrerions le mignon.

« Vous ferez signer ce texte par vos parents et vous me le rapporterez demain ! »

« …Signé par votre père et par votre mère ! » ajoutai-je dans une inspiration subite.

« Prenez une copie !... »

« Cette feuille, c’est vous-même qui allez la remplir ! »

Leurs yeux s’émerveillèrent.

« Livres préférés, œuvres préférées, spectacles préférés, jeux préférés. Régions de France préférées. Situation que vous désireriez occuper plus tard. Adresse et profession des parents. »

Je faillis ajouter: « Vous me rapporterez cette feuille demain !... »

S’ILS me rapportaient cette feuille demain, ILS la feraient remplir à la maison par leurs parents. Ils se fortifieraient contre moi de leur première ruse.

« Remplissez cette feuille im-mé-dia-te-ment ! »

D'après P. Guth, ***Le naïf aux quarante enfants.***

Annexe 4

lE Questionnaire à partir Du texte[613]

1. Décrivez les toutes premières impressions du héros de ce texte le matin de sa première journée de travail.

2. Comment le jeune professeur se prépare-t-il à cette journée ?

3. Pourquoi est-il venu au lycée avant l'heure fixée ? Que faisait-il pendant ce temps ?

4. A quoi a-t-il fait attention dans la salle d'études pendant qu'il attendait ses élèves ?

5. Décrivez avec le maximum de détails possible l'apparition des élèves et le comportement du professeur à ce moment. Commentez et expliquez sa conduite du point de vue psychologique.

6. De quelle façon le jeune professeur a-t-il commencé sa première leçon ? Quel était le but de ses inventions pédagogiques ?

7. Décrivez et commentez la conduite des élèves lors de leur première rencontre avec leur nouveau professeur.

8. Dans quelle intention le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin ?

9. Qu'a-t-il fait pour retenir le plus vite possible les noms des élèves ?

10. Pourquoi leur a-t-il dicté un message à l'adresse de leurs parents ?

11. Que voulait savoir le professeur en proposant aux élèves de remplir une feuille sur leurs goûts personnels ? Quelle était la réaction des élèves ?

12. Peut-on juger de l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première leçon ?

13. Par quoi peut-on expliquer la modification de la conduite des enfants à partir de leur première apparition jusqu'à la fin de la leçon ? Y voyez-vous le résultat des efforts du jeune professeur ?

---

[613]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français. Manuel…*, op. cité, p.p.201-202.

14. Voyez-vous quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée ? Que peut-on lui reprocher ?

15. Brossez le portrait moral du jeune professeur en partant des phrases suivantes : « …je n'avais jamais osé regardé personne en face. » « J'était à l'âge où on sait le moins parler à des enfants. »

16. Reproduisez quelque extrait du texte (à votre choix) à partir du point de vue d'un des élèves.

Annexe 5

la discussion à partir d'un extraît du roman de P. GUTH "Le Naïf aux quarante enfants"

(Les discussions sont réalisées par des étudiants russes de deuxième année de l'université pédagogique)[614]

Conventions de transcription[615]

---

[614]Les transcriptions sont effectuées d'après les enregistrements audio des discussions authentiques ci-jointes, faites en cours de français parlé à la section française de la faculté des langues étrangères de l'Université pédagogique de Vologda (Russie), le 8 octobre 1999.

[615]La transcription est réalisée d'après le système connu sous le sigle de SGML (Standard Generalised Markup Language). Voir: GOLDFARB C. F., *The SGML Handbook*, Oxford, Clarendon Press, 1990; VAN HERREWIJNEN E., *Practical SGML*, Dordrecht, Kluwer, 1994;

DEBROCK M. et FLAMENT-BOISTRANCOURT M., « Le Corpus LANCOM: Bilan et perspectives », dans *I.T.L. Review of applied linguistics 111-112*, Louvain, Université Catholique Néerlandophone, 1996, p.p.1-36.

BLANCHE-BENVENISTE C., *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000, p. 34.

MONDADA L. et PEKAREK DOELER S., « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », dans *Le Français dans le monde*, Paris, juillet 2001, p.p. 107-142.

VASSEUR M.-Th., « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère», dans DAUSENDSHÖN-GAY U. et KAFFT U. (coord.), *Interaction et acquisition d'une langue étrangère, AILE*, Paris,1993, *n°*2,p.p.25-59.

JEANNORET Th. et PY B., « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans CICUREL F. et VÉRONIQUE D., *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 52.

GAJO L. et MONDADA L., « Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes », dans CICUREL F. et VÉRONIQUE D., *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.p. 131-146.

CICUREL F., « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et L2 », dans CICUREL F. et Véronique D., *Discours, action*…, op. cité, p.p. 163-194.

Nous avons un peu détaillé les conventions de transcription en fonction des particularités des rapports entre le français et le russe.

Eléments non orthographiables appel de note et transcription phonétique

Ponctuation aucune

/// interruption

/ frontière entre deux énoncés

XXX incompréhensible (autant de X que de syllabes discernables)

—

— chevauchements (soulignés)

/…., …. / multi-transcription

(….); il a des ami(e)s orthographes au choix

^ liaison

(h) aspiration

liaison obligatoire non faite

–; des ca- des caves vides amorce de mot

: une syllabe allongée

= == === une pause courte, plus longue, très longue

[*e*] un élément non prononcé (syllabes, consonnes ou voyelles, le *e* muet étant cependant noté dans tous les cas)

[***e***] un élément prononcé (syllabes, consonnes ou voyelles) qui peut être omis selon les règles générales de prononciation

tranqui<u>lle</u>[il] transcription des phonèmes ou de groupes de phonèmes dont la prononciation attire l'attention

$ du brouhaha, un bruit quelconque

* … * un passage en L1 (en russe)

<NEG> les négations incomplètes

<INT>; <O u i c ' e s t ç a > les interventions du professeur ou des transcripteurs (les caractères dilatées), les remarques à part

<enfin c'était bien évident> les remarques/observations /précisions de celui qui parle à propos de ce qu'il dit

↑, ↓ les intonations montante, descendante

à part cela;

vous devez *réfléchir*

à cela; commencer *à* lire;

is**ba** la mise en relief d'un mot ou d'un groupe de mots (en gras ou en italique) ou l'accent tonique frappant une syllabe (pour les phrases prononcées en russe où chaque mot possède

obligatoirement une syllabe frappée d'un accent tonique)(en

gras)

c’est à VOUS que je parle l’insistance vocalique sur un mot ou un groupe de mots

Le garçon disait

qu'est-ce que j'aime ce roman la distinction des mots ou des phrases (en italique)

E-cou-tez scancion

< i n t e r . 1 > [616]

E = enseignant

A = apprenant

G =groupe

<le début raté>

1E:le texte de Pierre euh il est extrait euh: = enfin euh: du récit de Pierre Guth ici *Le naïf aux quarante enfants* = donc le questionnaire à partir du text[**e**][617]

bien nous lisons↑ = ces questions↑ et nous discutons = euh: enfin ces questions-là

s'il vous plaît↑ mhm qui va commencer ? mhm

2A1: <une apprenante toussote>

3 E: mad[*e*]moiselle

4A1: *décrivez les toutes premières #impressions du héros de ce texte le matin de sa première journée de travail* =

euh: le matin de sa première journée de travail le jeune professeur euh est déjà levé à six ^heures

i:l n'avait pas dormi toute la nuit == et cette jour-là il frissonnait et euh: = il tremblais si fort en se rasant qu'il s'est coupé === euh le matin personne euh ne n'était là↑ pour s- le presser personne ne lui disait *allons↑ dépêche-toi↑ tu vas en retard↓* = ***tu vas être*** *en retard*

5 E : mhm =

6A1 : bon c'est tout

7E: oui c'est tout euh↑

c'est ça merci

donc euh voulez-vous ajoute:r↑ bon quelqu'un peut-être quelqu'un d[*e*] vous a à ajouter quelqu[*e*] chose ? bon↑

8G: ==

9E: sur les premières #impressions du héros de ce texte du: jeune professeur = enfin qui se prépare pour sa première leçon à l'école↑ mhm = eh bien↑

---

[616]Les étudiants participant à cette discussion ont commencé à apprendre le français à l'école secondaire. La qualité de cet enregistrement n'étant pas excellente à cause d'un microphone trop éloigné des participants de la discussion, il y a certaines ratures dans la transcription.

[617]Voir le questionnaire à partir du texte dans: BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français. Le Manuel…*, op. cité, p.p. 201-202. Les questions formulées dans le questionnaire et lues à haute voix par les étudiants sont mises par nous en italique.

10G: ==

11E: non↓ euh: vous n'avez euh vous n'avez rien à ajouter ?

alo:rs nous passons euh: enfin à la question suivante

et je crois que nous euh nous faisons de la manière suivante ça veut dire euh euh: l'un d[*e*] vous euh: va poser ah↑? n'est-ce pas↑? les questions qui suivent hum↑? euh il va choisir ah↑? n'est-ce pas↑? la personne à qui /e:/ elles s'adressent↓ n'est-ce pas↑? euh: et enfin euh elle va peut-être ajoute:r quelque chose enfin compléter si vous voulez↓ n'est-ce pas↑? d'accord

bon qui va: qui va l[*e*] faire ? hum↑? Anne↑ s'il vous plaît↑

12A2: XXXXX

13E: oui↑ ça va↓ mais vous n'avez pas compris ma question ah↑? n'est-ce pas↑? ça veut dire↓ c'est vous = vous ^allez poser la question deux ou trois questions n'est-ce pas↑? euh: et vous ^allez choisir la personne à qui vous vous ^adressez↓ n'est-ce pas↑?

alors s'il vous plaît↓

14A2: *comment le jeune professeur se prépare-t-il à cette journée ?*

15E: mhm

16A2: = euh: ==

17E: alors demandez

18A3: puis-je ? ↑puis-je moi ↓?

19A2: Marie

20E: = ↑Olga↓

21A4: == euh:

22E: Marie

23A4: le matin euh le jeune professeur = gm = euh: il se levait il s'est levé à huit ^heures puis il euh:

24E: mhm

25A4: = ah il s'est levé à six ^heures↑ puis il euh: il a commencé se raser↑

26E : <INT> commençait **à** = ↑**se** *raser*↓ n'est-ce pas↑? </INT>

27A: de se ra-

28E: <INT> *à se raser* </INT>

29A4: à se raser

30E: mhm

31A4: euh: <elle toussote> il a: = il a coupé euh: son m- menton

32E: mhm

33A4: euh: puis = il a pensé quelques minutes↑

34E: mhm

35A4: = e:t puis il a =

36E : <INT> ah c[*e n*]'est pas tout à fait *penser* mais peut-être comment ? **razmich**lial **ne**skal'ka mi**nout***</INT>

37A4: ah! *réfléchi*

38E : <INT> *réfléchi*↓= *ssait réfléchissait*↓ n'est-ce pas↑? mhm = bon plus loin↑ </INT>

39A4: = puis il a = il est ^arrivé au lycée à sept heures et d[*e*]mie

40E: mhm eh bien Anne↑ c'est juste ?

41A2: oui c'est ça <tout bas>

42E: c'est ça ↑?

euh: et vous pouvez demander les personnes qui vont #ajouter↑ ah↑? qui vont compléter:↑

bon Marie vous pouvez a a: compléter la: cette réponse la réponse on vous ^écoute bon↑ hum↑? bon↑

s'il vous plaît Anne allez-^y↑ c'est vous = mhm

43A2: *pourquoi est-il venu au lycée↑ avant l'heure fixée↓? ↑**que** faisait-il pendant ce temps↓?*

Vita commence c'est pour toi

44A5: = il arriva au lycée à sept heures et d[*e*]mie et: je crois qu'il: avait peur d'être en retard et: <elle toussote> = il alla et s'enfermait dans sa classe il humait cette odeur d'encre, de poussière et de craie qui compose son son uni- son uni- son univers <une sourire d'embarras> e :t <elle toussote> = il flatta: de sa main le tableau noir et: euh: =

45E : mhm

46A5: =

47E : mhm

48A5: = et le fronton où il inscrira les règles de ce monde clos = concordance des temps↑

49E : <INT> mhm </INT>

50A5:e:t participes passés conju- conjugués avec l'auxiliaire avoir et: et cétéra

51E : mhm eh bien Anne↑ vous ^ avez bien entendu↑ la réponse↑ ? hum↑?

52A2: == XXXX

53E: hum↑? XXXXX ah↑? n'est-ce pas↑? de XXXX

54A3: pouvais-j[*e*] ?

55E: hum! voilà = Marie↑

56A3: le jeune professeur ne pouvait pas déambuler dans la cour: autour de la statue du grand z- du grand ^[d]homme/il serait le point de mi- de mire des ^élèves↑

57E: mhm

58A3: et s'il se rendait dans la salle des des professeurs il devrait se présenter à ses collègues et subir leur examen↓

59E : mhm = merci merci mad[*e*]moiselle mhm

60A2: *à quoi a-t-il fait attention dans la salle d'études pendant qu'il attendait ses ^élèves ?*

Hélène↑

61A6: les pupitres ont fait son ^attention dans sa- dans la salle d'études pendant qu'il attendait ses ^élèves↓ / euh ces pupitres étaient munis de pieds de fer qu'on n'avait pas vessés ch- vissés au plancher / les ^élèves pourraient se déplacer avec eux ===

62E : mhm === bon↑ final[*e*]ment↑ == bon = à la sixième↑?

63A2: *de quelle façon*↑

64E: bon

65A2 : *le jeune professeur a-t-il commencé sa première leçon* ?

66E: mhm = de quelle façon↑ il a: euh: il a commencé sa première leçon ? =

eh bien = ↑voulez-vous poser la question↑? mhm Anne↑ = posez la question↑ = ↑à qui↓?

67A2: *de quelle façon↑ le jeune*

68E: oui↓ c'est ça↓ donc↑

69A2: ah comme d'habitude XXXXXXXX

70E: alors voilà↑

71A2: il les regardait lent[*e*]ment↑ / leurs petites #âmes étaient encore pleines de sable des plages et de: l'odeur de men- de ma- de menthe des montagnes ===

72E: mhm == eh bien↑ peut-être il y a des personnes↑ qui vont ^ajouter↑ = quelqu[*e*] chose↑? rien↑ ? alors↑

73A2: *décrivez et commentez la conduite des ^élèves lors de leur première rencontre avec leur nouveau professeur*

74E: mhm

75A2: ==

76E: eh bien demandez oui demandez XXXX mhm mhm

77A2: == Své**ta**

78E: oui eh bien Své**ta**

79A7: euh: === les ^é- les ^élèves euh: == pour la première fois ils: considéraient leur nouveau professeur avec attention

80E: mhm

81A7 : ils: ils reconnaissaient le caractère de d'un professeur à sa façon d'ouvrir: d'ouvrir la porte

82E: mhm = d'accord

83A7 : == les ^élèves ont sursauté quand le professeur s'est mis ^à frapper dans ses mains

84E: mhm

85A7: quand ^[**t**] il ordonnait aux ^élèves: se ranger ils: #hésitaient mais ils: = ils ^ont fait tout c[*e*] qu'il voulait

86E : oui tout c[*e*] qu'il voulait mhm

87A7: et: à la fin de: la l[*e*]çon: les ^enfants: = s'émerveillaient de leur professeur

88E: oui = mhm === merci merci il faut remercier↓ n'est-ce pas↑? oui i[*l*] faut remercier

89A2: euh *dans quelle dans quelle intention↑ le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin ?* Ma**ri**na

90E : mhm

91A8: <elle toussote trois fois> ils ^étaient quarante↑

92E : <INT> mhm </INT>

93A8: comment le jeune professeur peut les retient ? ret[*e*]nir ↓? / il avait la mémoire des visages mais pas celle des noms = il a il a demandé *qui* avait = qui avait été le premier ^en dessin l'année dernière ==

94E : c'est vrai↑ ? oui c'est ça c'est vrai mhm = mhm

95A2: *qu'a-t-il fait↑ pour ret*[*e*]*nir le plus vite possible les noms des ^élèves ?*

*to gé **sa**moïé chto vot v po**lédn**iï ras↓ da ?*

96E: mhm

97A2: = *a **mo**get bit' **sra**sou vniz péréï**ti** ?*

98E: eh bien↑

99A2 : * dé**via**tiï*[618]↓ / il demande à Monsieur Feillard d'inscrire les noms de ses camarades

100E : mhm

101A2 : ==

102E : mhm

103A2 : *< l'étudiant prononce une phrase inintelligible en russe> *

104E : oui c'est ça qu'a-t-il fait↑ pour retenir le plus vite possible les noms des ^élèves ?

euh : enfin c'e:st euh : ça veut dire euh : il a demandé à: à faire un: schéma↑ c'est ça↑ un schéma comme ça un schéma mhm

105A2: *pourquoi leur a-t-il dicté un message à l'adresse de leurs parents ?*

106E : mhm

107A2: Ma**ri**na

108A8: <elle toussote> jusque-là un abîme séparait les z- les parents d'élèves de leurs professeurs == peut-être↓

109E : peut-être↓

110A8: il a dicté un message à l'adresse de leurs parents pour les parents étaient au cours de des

111E : <INT> **pour que** pour que les parents ou pour que les parents **soient** soient au courant↑ </INT>

112A8: au courant des notes et de la conduite de leur enfant

113E : mhm

---

[618]La transcription des manifestations en russe dont la traduction est la suivante: « La même chose que la dernière fois, c'est ça ? » et « Peut-être passe-t-on tout de suite en bas /du questionnaire/ ? /D'accord, / la neuvième /question/. » Nous avons mis en gras les syllabes dans des mots polysyllabiques russes frappées d'accent.

114A8: des ^enfants

115E : mhm peut-être↓ comme ça↑ mhm

116A2: *que voulait savoir le professeur en proposant aux ^élèves de remplir une feuille sur leurs goûts personnels ?*

117E : <INT> mhm </INT>

118A2: *quelle était la réaction des ^élèves ?*

Olia[619]

119E: eh bien Ol**ga**

120A4: le professeur voulait savoir euh: livres préférés des ^élèves euh: œuvres d'art préférées des ^élèves

121E : <INT> mhm </INT

122A4: spectacles préférés jeux préférés régions de France préférées situations que: quelle:s situations qu'i:ls dési- euh: qu'ils désiraient occuper plus tard <elle toussote deux fois> adresses e:t professions des parents

123E : mhm

124A4: =

125E : eh bien oui c'est vrai euh: oui c'est c'est c'est juste mhm

c'est tout↑ ? mhm Anne↑ merci mhm = bon↑

126A2: *peut-on juger de l'efficacité des méthodes = appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambianc*[***e***] *qui régnait en classe lors de la première l[e]çon* ?

127E: mhm = eh bien qui veut↑ euh: répondre à la question↓ bon qui est-ce↑? s'il vous plaît↑ mesd[*e*]moiselles↑ monsieur↑

128G: ==

129E: qui n'a pas encore = participé↑ ? mhm

peut-on juger de l'efficacité de XX euh de l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première l[***e***]çon ?

alors selon vous↓ s'il vous plaît↓ = ou qu'en ↑pensez-vous↓ ? == c'est c'est vraiment efficace↑?

130G: ===

131E: ou l'ambian- mais l'ambiance↓ quelle était l'ambiance ? est-ce que: cette ambiance était tout ^à fait *mauvaise*↑ pour le professeur pour le nouveau professeur↑ ?

132G: =

133E: *a*na déïst**vi**tél'na bi**la** né**vaj**naïa **è**ta atmas**phé**ra ka**to**raïa é**vo** akrou**ja**la* qui régnait dans la classe↑ ? = ou non↓ ? = ou: par contre elle était tout à fait *bienveillante* pour lui↓? = *ili ska**ré**ïé dabragé**la**tél'naïa na**ver**na pa**ka**↓ ? **i**li net↑ ? **i**li gé **mo**get bit'↑? vot **to**ïést' ka**ki**é zdés'*[620] <il toussote> ah quels sont les sentiments↑? ah↑? n'est-ce pas↑? euh qui régnaient en classe↓? quelle était *l'ambiance*↓?

---

[619]Le diminutif d'*Olga.*

[620]La traduction du russe: « Cette ambiance autour de lui, elle était en effet pas très bonne... Ou peut-être était-elle plutôt bienveillante en attendant ? Ou bien peut-être... ? C'est-à-dire quels sont ici... »

134G: ==

135E: ***kak bi vi **virazili té **tchous**tva outchéni**kof** ka**to**rié tsa**ri**li hm f **klas**sé↓ ? = ***va****chi* fpétchat**lé**niïa↓ ?*[621] alors *vos* ^impressions↓? ah↑?

s'il vous plaît↑ Olga↑

136A4: === les ^élèves↑

137E: <INT> mhm *manifestaient *praïav**lia**li* manifestaient* ↑quels sentiments↓ ?

</INT>

138A4: manifestaient euh: l'intérêt

139E: <INT> l'intérêt </INT>

140A4: à son = nouveau professeur

141E: <INT> oui l'intérêt à son à: à leur nouveau

142A4: à leur nouveau professeur

143E: <INT> à leur nouveau professeur

encore↑ ? </INT>

144A4: <elle toussote deux fois>

145E: <INT> ******oudiv**lé**nié* na**ver**na **bi**la chta néa**gi**dannié **no**vié **mé**tadi tak↑?* </INT>

146A4: l'inquiétude

l'inquiétude

147E: <INT> oh c[*e n'*]est pas l'inquiétude / l'inquiétude c'est quoi↑ ? = </INT>

148A4: ***trévo**ga*

149E: <INT>**trévoga** *bespa**koï**stva* ska**ré**ïé / **raz**vé tré**vo**ga zdés' **chtchous**tvavalas'↑?*[622] n'est-ce pas↑? </INT>

150A4: l'étonn[*e*]ment

151E: <INT> *l'étonn*[*e*]*ment*↑</INT>

152A4: l'étonn[*e*]ment <tout bas>

153E: <INT> *la surprise* même n'est-ce pas↑? *la surprise l'étonn*[*e*]*ment* mhm puisqu'ils ^ont été vraiment *surpris* ah↑? par la *conduite* du jeune professeur mhm </INT>

154A4: ils ^ont regardé attentiv[*e*]ment

155E: <INT> ah oui </INT>

156A4: le professeur

157E: <INT> oui bien sûr </INT>

158A4: ils: = < e l l e t o u s s o t e > ils voulaient comprendre

---

[621]La traduction de la transcription de la phrase russe: « Comment auriez-vous interprété des sentiments qui régnaient chez les élèves de la classe ? Comment sont vos impressions là-dessus ? »

[622]Du russe en français: « Ne serait-ce plutôt une surprise à cause de nouvelles méthodes appliquées ?.. /On dirait/ *l'angoisse, l'inquiétude.* Est-ce qu'on ressentait de l'angoisse ?.. »

159E : <INT> mhm </INT>

160A4: ils :

161E : <INT> mhm </INT>

162A4: voudraient

163E : <INT> oui </INT>

164A4: ils voudraient comprendre euh: === euh: le caractère de

165E : <INT> oui </INT>

166A4: leur professeur

167E : <INT> oui le caractère de leur nouveau professeur c'est ça oui mhm d'accord↑ mhm alors ça c'est c'était = euh quand même euh: *l'efficace* peut-être n'est-ce pas↑? la: conduite ou bien le comportement du professeur pendant sa première = l[***e***]çon↓ c'est ça↑? d'accord </INT>

s'il vous plaît mad[*e*]moiselle mhm plus loin

168A2: ***par quoi*** *peut-^on expliquer la modification de la conduite des ^ enfants à partir de leur première apparition jusqu'à la fin de la l*[*e*]*çon↓? y voyez-vous le résultat↑ = des ^ efforts du jeune professeur↓?*

169E : mhm

170G: ==

171A2: qui veut répondre↑ ?

172E : <INT> oh qui veut qui voudrait répondre à cette question-là↑ ? == mhm </INT>

173G: ==

174E: ↑où est la *modification* de la conduite des ^enfants↓? *iest' li ta**ka**ïa izmé**né**niïa↓? tak↓? / kak mi **mo**gem abias**nit'** ta**ko**ïé izmé**né**niié pavé**dé**niïa dé**téï** euh:: euh: natchi**na**ïa s **per**vava païav**lé**niïa ?*[623] X enfin à partir de leur ↑première↓ apparition↑ jusqu'à la fin de la l[*e*]çon↓ ?

175G: =

176E: mhm

177G: ==

178E: tout d'abord↑ tout d'abo:rd↑ enfin quelle était leur peut-être conduite la première ? ah↓? n'est-ce pas↓? si vous voulez = puisque nous nous devons et n- nous pouvons n'est-ce pas↓? euh: enfin faire votre *attention* à ce: *changement* à cette *modification* de la conduite↓ n'est-ce pas ?

alors = s'il vous plaît↑ = mesd[*e*]moiselles mhm monsieur↑

179G: ==

180E: mhm mhm

181G: ===

182E: bon↑ qui peut répondre à la question↑? / Anne↑ vous↑? allez-^y répondez mhm

[623]La traduction: « Peut-on parler des changements de cette sorte ? Eh bien ? Comment pouvons-nous expliquer un tel changement du comportement des enfants dès la première apparition... ?.. »

183A2: euh: les ^élèves↑

184E: <INT> mhm </INT>

185A2: euh: regardent attentivement le jeune professeur

186E: <INT> mhm </INT>

187A2: peut-être le jeune professeur était sympathique = <parle avec un débit un peu plus accéléré que d'habitude>

188E: <INT> mhm </INT>

189A2: pour lui

190E: <INT> mhm </INT>

191A2: euh pour la euh: ==

192E: XXX

193A2: il voulait savoir = euh: == quelque chose de nouveau↑

194E: <INT> mhm mhm </INT>

195A2: ==

196E: alors euh: qu'en euh: qui voudrait euh: mettre l'accent sur les euh: enfin peut-être sur les ^attentes du professeur ? ah↑? sur les ^*attentes* du professeur / s- euh: ça veut dire que euh: tout d'abord la page cent-quatre-vingt-dix↓ ah↑?

↑voulez-vou:s ouvrir cette page-là↓ cent-quatre-vingt-dix-neuf cent-quatre-vingt-dix-neuf oui voilà dix-neuf / *dans le couloi:r ↑ un bruit commença à s*[*e*] *faire entendre↓ / c'était par un* ***bruit*** *qu'ILS se* ***ma****nifestaient d'abord↓/ pour moi↑ le bruit plus ^encore ↑ plus ^encore que la laideur↑ était le signe du mal↓/* hum↑ ? ***le signe du mal****↓/ le bruit↑ que j'entendais était fait* ***de mar****tèl*[*e*]*ments de pieds↓ /mais ILS ↑* < *I N T* > < ç a v e u t d i r e L E S ^ELEVES > < I N T / > *ne mart*[*e*]*laient pas normalement↓/ dans leur façon de mart*[*e*]*ler ↑ je flairais déjà un* ***défi****↓*[624] ah↑? tout d'abord↑ c'était #**un défi**↓ ah↑? selon le professeur ah↑? un défi↑? qu'est-ce que c'est *défi*↓ ?

197A: ****vi****sof**

198E: ****vi****sof* * / euh: ILS euh: le tâtaient hum↑? le professeur/ *a**ni** é**vo** is**pi**tivali da↑? ka**ko**ï gé on **bou**det na **protch**nast' kak gava**rit**sa/ euh: ka**ko**é **bou**det é**vo per**vié cha**gui** é**vo per**vié **dé**ïstviïa*[625] / et: enfin et nous voyons la première le premier pas qu'il devait faire↑ c'est quoi↓? d'ouvrir = de fermer =

199A: de fermer la porte <bas>

200E: la porte hum↑? n'est-ce pas↑? / puisque la façon euh la façon était tout ^à fait: intéressante de laquelle il a agi / il a ouvert↑ comment↓ ? na-tu-rel[*le*]-ment n'est-ce pas↑? naturel[*le*]ment / euh: ce n'est pas de la façon dou-douce ou bien brutale mais de façon tout ^à fait normale hum↑? / euh: enfin et ça c'est: plus difficile que le naturel quand même de faire↓ ah↑? voilà / et peut-être *il faudrait quarante ans de carrière pour savoir ouvrir une porte*

---

[624]BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français. Le Manuel…*, op. cité, p.199.

[625]« Ils le testaient. Serait-il solide, comme on dit ?... Quels seraient ses premiers pas, ses premières actions ? »

euh: enfin = euh pour attirer l'attention des ^élèves euh i[*l*] y a des personnes qui se servent↑ de quoi↓? d'une cloch-↑ **clochette**↓ n'est-ce pas↑? oui c'est parfois euh / mais ↑qu'est-ce qu'il a fait↓ = le prof le professeur↓?

201A: il a frappé il a frappé dans ses mains↑?

202E: oui il a frappé dans ses mains c'est ça / euh: il a *applaudi* ah↑? il a applaudi de la façon comme ça

euh: en- encore↑? bon↑ plus loin = mhm

203A2: ↑*voyez-vous quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée*↓*?*

204E: <INT> bon ça va </INT>

205A2: *que peut-on lui reprocher*↓*?*

206E: bon d'accord euh: puisque vous n'avez rien à ajouter alors passons à la sai- à la question suivante↓ d'accord↓ / ↑donc ↑voulez-vous répéter la question↑? mhm *voyez-vous* euh: *quelques défauts à la première leçon qu'il a donnée*↑?

207A2: euh: ↑*que peut-on lui reprocher*↓*?*

208E: oui voilà la question tout à fait vraiment intéressante↓ ah↑?

alors s'il vous plaît == mhm voulez-vous demander↑ Anne↑ = à d'autres personnes↑? mhm == eh bien

209A2: Macha[626]

210E : <INT> mhm </INT>

211A2: peut-être tu↑ ?

212E: <INT> bon Marie est #un peu malade↓ ah↑? elle est elle se sent un peu malade↓ elle m'a dit tout ^à l'heure↓ mhm =

oui s'il vous plaît↑ </INT>

213G: ==

214E: mhm bon↑ = qui peut dire↑ ? = mhm = mad[*e*]moiselle↑ == est-ce qu'il y a quelques *défauts*↓? quand même↓ hum↑? Anne↓ qu'est-ce que vous pouvez dire à cette XX↓?

215A2: euh: <elle toussote> = il a laissé dans ses ^yeux la rigueur de la discipline et: la fascination de l'ordre

216E: mhm

217A2: peut-être c'est ça↑ ?

218E: euh non dé- qu'est-ce que c'est *défauts* ?

219A2: défauts? <bas>

220E: *nédas**tat**ki* peut-être des fautes *vot euh: v é**vo** pavé**dé**niï vi kak **mo**get bit' fsio ta**ki** né tak dav**no** prich**li** is **chko**li vot vi za**mé**tili ka**kié**-ta **mo**get bit' euh: nédas**tat**ki fsio gé ?* *quelques défauts* *ka**to**rié i**zia**ni ka**to**rié **mo**jna is**pra**vit' i ka**to**riï fpal**né** iés**test**vénni ras **é**ta bil **per**viï ou**rok**↓?*****[627] ah↑? *puisque c'était sa **première** leçon*

221A2: euh: il tremblait si fort: de sa voix

222E: oui sa voix tremblait

---

[626]Le diminutif de *Marie.*

[627]« Vous qui venez de terminer l'école secondaire, avez-vous peut-être remarqué quelques défauts dans son comportement qu'on peut réparer et qui sont tout à fait naturels, parce que c'était sa première leçon ? »

223A2: tremblait

224E: oui sa toix sa voix tremblait: oui ça c'est d'émotion mais ça ça arrive ça arrive

225A2: il: n'était pas sûr de lui-même

226E: oui il n'était pas sûr de lui-même et bien sûr les ^élèves sentaient XXXX

227A2: euh: il avait tort: == euh:

228E: il avait tort↑ ? quand↓?

229A2: souvent / ***tchas**ta achi**bal**sia*[628] euh euh il se trompait du

230E: il se il se trompait en quoi ?[629] *a f tchiom on achibalsia ?*

231A2: euh:

232E: il se trompait de quoi ?

233A2: =

234G: XXXXX

235E: bon↓ comment↑? = vous dites↑? = alors↑ euh: enfin il hésitait: ah↑? **kalébalsia* napri**mér** i tak **da**léié* / euh mais on peut /// hum↑? *no éta **tchis**taé **mo**get bit' euh: iés**tést**vénna néou**vé**rénniï ton kalé**ba**niïa abi'as**ni**ma a**chip**kami tak↑? euh ap- abi'as**ni**ma é**mo**tsiïami val**né**niïém é**vo** / a vot ↑iés' li a**chip**ki↓?* quand même↓ quand même↑est-ce qu'i[*l*] y a des *défauts*↓? ah↑ ↑*des défauts à reprocher*↓? *f ka**to**rikh bi **moj**na *oupréknout'* **é**tava natchi**na**ïouchtchéva prépada**va**télia↓*[630] enfin ce débutant ce professeur débutant↓

236G: non <tout bas>

237E: non↑?

238G: non↓ <tout bas, avec plus de détermination>

239E: non↑? vous n'avez rien à remarquer↑? non↑?

240G: non <tout bas>

241E: non / alors vous vous dites que: qu'il a agi de façon tout ^à fait = bonne enfin *sans défauts*↓ ah↑? ou non↓? s'il vous plaît mesd[*e*]moiselles = j'attends↑ = Svetlane↑

242A7: =

243E : mhm

244A7: euh: peut-être↑?

245E : <INT> peut-être↓ </INT>

246A7: le défaut: c'étai:t

247E : <INT> bon </INT>

248A7: que: le jeune professeur se rangeait XXX

---

[628]« /Il/ se trompait souvent... »

[629]« Et de quoi se trompait-il ?.. »

[630]« Par exemple, il hésitait et ainsi de suite ... Mais peut-être que ce ton peu assuré et ces hésitations puissent être expliqués tout naturellement par ses erreurs, par ses émotions ? A propos, dites-moi, y avait-il des erreurs... qu'on pourrait reprocher à ce professeur débutant ? »

249E : <INT> voulait se ranger ah↑? voulait se com- ↑comment↓? ↑qu'est-ce que c'est *se ranger*↓? ***ranger*↓ *mettre au rangs*↓** les ^élèves↓ ah↑? c[*e n'*] est pas se ranger↓ ah↑? j[*e*] crois ah↑? <il sourit> se ranger *v **dan**nam **slou**tchaïé palou**tcha**ïétsa *sama**mou** pa**stro**ïtsa **vmes**té s **ni**mi* da↑?*[631]

alors = voilà = c'est ça / merci peut-être: euh: </INT>

et au reste↑? = enfin = au reste↑ = ça va c'est tout ^à fait normal↓ ah↑? c'est sans défauts↓

250A7: oui:↑

251E: peut-être↓ = ou non ?

s'il vous plaît *votre* quand même impression ? mhm = je l[*e*] demande / = <u>alors ?</u>

252A7: <u>XXX</u>

253E: oui XX alors c'est ça↑? =

vous ^êtes d'accord↑?

254G: ==

255E: ***to** iest' v **dan**nam **slou**tchaïé vot i **moj**na ska**sat'** chto vot ta**koï** a:: no **é**ta vét' né saf**sém** na**ver**na ac**hip**ka **mo**gét bit' **fsio**taki*[632]

alors s'il vous plaît

256A7: j[*e*]pense qu'il était euh: = ***stro**guiï**

257Ax: <INT> *X* </INT>

258E: <INT> *sévère* </INT>

259A7: il était euh:

260E: <INT> trop sévère↑? </INT>

261A7: trop sévère le premier jour

262E: <INT> le premier jour↓ ah↑? / c'est↑ ça veut dire il pourrait réagir euh: de manière plus douce = ***bo**léé ***miakh**ka* = **mo**get bit' ves**ti** da↑?* </INT>

263A7: ***bo**léé **miakh**ka* <tout bas, en éco>

264E: <INT> ***né tak **stro**ga **o**tchén' **stro**ga* voilà merci </INT>

la question suivante

265A2: = euh: *brossez le portrait moral du jeune professeur en partant des phrases suivantes*↓ ***je n'avais jamais osé regarder personne en face*↑ *j'étais à l'âge où on sait le moins parler à des ^enfants*↓**

266E: mhm s'il vous plaît mad[*e*]moiselle↑ = mhm↑

267Ay: ==

268E: ça veut dire qu'on devait le *caractériser*↓ hum↑? / vous brossez son portrait *moral*

269A2: il était faible

---

[631]« Cela signifie: *se mettre en rang avec eux,* n'est-ce pas ? »

[632]« C'est-à-dire, dans ce cas-ci, on pourrait dire que ce... euh... mais peut-être ne serait-ce pas vraiment une erreur ? »

270E: *il était faible* on dit

vous ^êtes d'accord↑?

271Az: non <très bas>

272E: avec Anne↑? / non je crois que non↓ ici ah↑? / euh: faible et ↑pourquoi euh: vous voyez: euh: cette euh: cette manifestation de faiblesse↓ = Anne?

273A2: euh:

274E: ***kakié** vi **mo**gété na**zvat'** zdés' pa**dob**nié = **sto**rani ? / zdés' ad**na***[633] / alors lisez lisez si vous: = voulez lisez

275A2: *jusqu'à ce jour je n'avais jamais osé regarder personne en face↓* ***c'est ^impoli↓*** *me disait autrefois mon père↓*

276E: <INT> mhm </INT>

277A2: *on a l'air de nar = guer↓*

278E: ***de narguer*** / alo:rs↑ mais c'est sa c'est sa faiblesse faiblesse morale vous dites↑? / j[*e*] crois que non↓ ah↑? n'est-ce pas↑? / ce n'est pas sa faiblesse morale = il il est = il est *poli*

279A2: il est poli

280E: il est poli **on **vej**lif*↓ tak vét'↑ ?*[634]

281A2: euh: *da*[635]

282E: euh: et il a *peur* *on ba**ït**sa chto é**vo** vas**pri**mout euh: kak névé- kak *né**vé**jou* euh né**véj**livava tchéla**vé**ka **ïés**li on **bou**det smat**rét' pris**tal'na v gla**sa** vs- **zna**tchit sva**ïm per**vim ou**tcha**chtchimsïa i **stro**ga s nikh **spra**chivat'*[636] / alors ce ne: ce n'est pas la politesse hum ? de regarder de: ou encore de fixer ses ^eux n'est-ce pas↑? de fixer ses ^eux sur enfin les ^eux les ^*yeux* ses ^*yeux* sur les ^yeux des: de ses ^élèves par exemple et cétéra / enfin ce sera tout ^à fait impoli ah↑ / voilà peut-être / alors euh: il est poli = / encore↑?

283G: ==

284E: *j'étais à l'âge↑où on sait* ***le moins parler*** *à des ^enfants↓*

285A2: == hum: à cause d'une p[*e*]tite taille encorseté dans sa p[*e*]tite taille le mollet impitoyable le talon sec il se sentait un Bonaparte à Toulon[637]

286E: mhm = do:nc c-↑ voilà c'est↑ vous ^avez récité la coupure↑ oui juste *j'étais à l'âge où on sait* ***le moins*** *parler à des ^enfants* = il se croit ↑== il se croit↑ comment il se croit↑? mhm

287G: ===

288E: ***kakim** on sié**bia** chtchi**ta**ïet kak vot vi **dou**maïété da↑? / euh: on **pi**chét chto *ïa ich**tchio** bil f ta**kom** **voz**rasté chto ichtchio: ni:* **o**tchén' **ma**la vot **i**menna euh: spas**so- ma**la vaz**moj**nastiéi pa **kraï**néi **mé**ré on ich**tchio** né das**tik** ta**vo voz**rasta kag**da moj**na bi euh ou**gé** vot spa**koï**na névazmou**ti**ma gava**rit'** z dét'**mi**↓ ah↑?*

---

[633]« Quelles en sont les preuves que vous pouvez y apporter ? Il y en a une ici. »

[634]« C'est ça ? »

[635]« Oui. »

[636]« Il a peur qu'on ne le prenne pour un malappris pour une personne impolie s'il regarde fixement dans les yeux de ses premiers élèves et s'il les interroge sévèrement. »

[637]L'apprenante prend une phrase directement de l'extrait analysé.

euh: enfin de pas se tout ^à fait libre / alors↑ il se croit peut-être ↑comment↓? = hum↑? *ka**kim** on sié**bia** chtchi**ta**ïet vaz**moj**na↓?*[638] = mhm

289A2: très jeune <très bas>

290E: ↑*très jeune*↓ oui c'est ça il se croit très jeune =

291A2: inexpérimenté <très bas>

292E: ↑***i****nexpérimenté*↓ oui voilà inexpérimenté professeur inx- inexpérimenté pour parler = aux ^élèves mhm / encore↑? / oui juste Anne/ ah↑? s'il vous plaît↑ = mhm

293A2: ==

294E: d'accord c'est bien c'est bien d'accord ah↑? mhm

euh: donc = euh : s'il vous plaît↑ puisque quand même nous z- nous ^avons fini n'est-ce pas↑ ah↑? à disc- enfin à parler d[*e*] ces: au sujet de ces questions-là↑ s'il vous plaît↓ quand même↓ discutons un peu euh: ce problème↓ = euh: est-ce que vous: vous vous rappelez votre *premier* professeur ah↑? de: professeur enfin à l'école peut-être↓ professeur de françai:s si vous voulez / s'il vous plaît Olga mhm qu'est-ce que vous v- voulez dire↑?

295A4: je pouvais euh: es:-

296E: <INT> oui vous voulez dire mhm </INT>

297A4: == elle était = très = furieux↑

298E: oui / furieux↑? oui bon

299A4: euh:

300E: <INT> ↑*il* était↓ ou ↑*elle* était↓? </INT>

301A4: elle

302E : <INT> elle était ***furieuse*** alors </INT>

303A4: furieuse

304E : <INT> voilà <il sourit> </INT>

305A4: elle:

306E : <INT> elle↑ </INT>

307A4: criait beaucoup

308E : <INT> oui elle criait beaucoup </INT>

309A4: ah: == euh:

310E : <INT> elle↑

311A4: XXX

312E : oh non↓ oh là là ↑qu'est-ce qu'elle fait↓? elle frappait↑? </INT>

313A4: oui:

---

[638]« Comment se croit-il, à votre avis, hein ?.. Il écrit qu'il « était encore à l'âge où ... » il était très peu capable... il était peu doué... il n'est pas encore atteint l'âge où on pourrait déjà discuter avec les enfants tranquillement et d'un air indépendant. /... / Selon vous, comment se croit-il ? »

314E : <INT> elle frappait↑? = les enfants↓? oh là là c'est tout à fait horrible </INT> <l'enseignant sourit>

315G: $ < r i r e s >

316E: elle était jeune↑? ou bien elle était à: l'â- déjà: à l'âge: avancé↑?

317A4: elle était = à l'âge

318E: à ↑quel âge↓? ↑quel âge avait-elle↓?

319A4: euh: trente quarante

320E: quarante↑? quarante

321A4: quarante cinquante

322E: et plutôt cinquante↑? / mais quand même ah↑? c'e:st↑ enfin↓ = euh et pourquoi elle était si: vous dites furieuse↓?

323A4: ***a ou nas iéio sko**ra ou**vo**lili*[639]

324E: bon

325G: < r i r e s >

326E: bon et enfin elle était lic-

327A4: elle était euh: elle était souvent malade

328E: renvoyée ah↑? final[*e*]ment / alors↑ = elle é- enfin elle tombait souvent malade↑ malade de quoi↓? = malade de ses: crises↑? < p e t i t r i r e >

329A4: elle est tombée souvent elle est: elle était souvent malade euh de temps ^en temps

330E: oui de temps ^en temps / alors ?

331A4: et puis euh:

332E: de quelle façon vous pouvez expliquer cette *colère*↓? vous dites↓ = cette euh: enfin cette conduite↓?

333A4: elle était très: nerveux

334E: *nerveuse* elle était très nerveuse euh: / et c'est↑ voilà cette s- euh: oui cette cette vraiment c'est ce maladie ah↑? comme ça ah↑? nerveuse vous pouvez↑ l'expliquer↓? quand même↓

335A4: =

336E: enfin = de quelle façon↓ = / ça c'est peut-être des: quelques problèmes quelques problèmes avec euh: enfin avec des ^élèves peut-être quelqu'un des ^élèves euh: de *votre* classe de *l'autre* et cétéra

337A4: tous les ^élèves↑

338E: <INT> ouai </INT>

339A4: étaient↑

340E: <INT> oui </INT>

341A4: dans le premier classe↑/ et nous↑

342E: <INT> ↑qu'est-ce que c'est *dans le dans la première classe*↓? </INT>

---

[639]« On l'a bientôt renvoyée. »

343A4: =

344E: <INT> ↑qu'est-ce que c'est↓? </INT>

345A4: premier = premier classe première classe

346E: <INT> ah: je préfère ne pas vous comprendre </INT>

347A4: tous les ^élèves↑

348E: <INT> oui </INT>

346A4: étaient à lâge de: sept ans

350E: <INT> oui = ah: vous vous euh vous vous pa- alors vous parlez de votre *première* de: euh: institutrice n'est-ce pas↑? mhm à l'âge de: enfin lorsque vous = avez ^eu sept ans = c'est ça↑? à l'âge lorsque vous étiez à l'âge de sept ans d'accord </INT> et enfin elle était furieuse↑? vraiment furieuse↑? à l'égard de ces petits↓? = oh là là c'est c'est pas très gentil < p e t i t r i r e > euh elle est un peu stupide ah↑? n'est-ce pas↑? < p e t i t r i r e > = euh bon d'accord euh:

et peut-être pourquoi votre prof vous était furieuse↓ selon vous↓? quand même↓

351A4: euh: == euh nous ^étaient

352E: <INT> nous ^é- </INT>

353A4: euh nous ^étions = tout petits

354E: <INT> tout petits </INT>

355A4: peut-être euh: elle était nerveux parce que euh:

356E: <INT> *nerveuse* parce que </INT>

357A4: nerveuse parce que == <rire>

358G : <rires>

359E: <INT> *****pata**mou** chta vi ié**io** né **slou**chalis' **mo**get bit'?*[640] </INT>

360A4: non

361E: non↑? XXXXXX

362A4: parce que elle a == haïtait *haïr* XXX

363E: comment ? *haïssait* elle haïssait

364A4: elle haïssait ↑n'aimait **pas**↓ les ^enfants↓

365E: n'aimait pas les ^enfants / ah voilà! euh c'était ce problème-là <avec un débit accéléré et plus bas que le reste de la phrase, comme quelque chose de moins important>

quand même est-ce qu'il y a des exemples *positifs* ah ? n'est-ce pas ? puisque euh: voilà c'e:st c'est voilà == l'expérience mauvai:s <il sourit>

366G : < r i r e s >

367E: alors s'il vous plaît == qui veut parler de son *professeur* quand même un peu positif ah ? de son *premier* professeur ? ==

[640]« Parce que vous ne lui obéissiez pas peut-être ? »

368A4: au deuxième↑

369G : < r i r e s >

370E: toujours vous Olga / alors ?

371A4: au deuxième à à deuxième classe au deuxième classe euh:

372E: <INT> *étant à l'âge*↑ *étant à l'âge de huit ans*↑ ah? n'est-ce pas ? </INT>

373A4: euh: = nous ^avons↑ le professeur↑

374E: <INT> nous avons ^*eu* le professeur ↑ </INT>

375A4: euh: = très bon↓

376E: très bon

377A4: elle était j- elle était euh

378E: elle était

379A4: jeune

380E: jeune

381A4: elle a = vingt-huit ans↑

382E: oui elle *avait* vingt-huit ans

383A4: elle est elle était = très belle

384E: oui très belle

385A4: euh:

386E: elle plaisait à tous ah ? voilà

387A4: elle a- elle adressait = à nous euh: avec euh: ==

388E: <INT> elle *s'adressait* à nous </INT>

389A4: avec =

390E: <INT> avec </INT>

391A4:* s ouva**gé**niïém* <tout bas>

392E: <INT> comment ? </INT>

393A4: *s ouva**gé**niïém* <tout bas>

394E: <INT> *a kak pa- kak **bou**det *ouva**gé**niïé* ?*[641] avec↑ </INT>

395A4: estime

396Ax: <INT> estime </INT>

397E: <INT> *estime* </INT>

398A4: estime

399E: ah oui avec estime <avec enthousiasme> c'est ça ah ? mhm <plus bas>

400A4: elle nous = ^aimait beaucoup

[641]Du russe en français: « …avec estime » et « Et comment dit-on en français *estime* ? »

401E: oui vous vous rappelez son:↑ nom son prénom↑?

402A4: Ioulia↑ O**lé**govna↓

403E: Ioulia A**lé**gavna↓[642] / bon voilà c'est bien ah ? puisque depuis: huit ans quand même ah ? vous vous rappelez ah ? de ce prénom↑ ce: nom↑

404A4: et puis quand↑

405E: <INT> voilà </INT>

406A4: euh: quand = nous ^avons #été = à classe↑

407E: <INT> *en* </INT>

408A4: en en cinquième classe↑

409E: <INT> entrés en cinquième </INT>

410A4: euh: nous ==

411E: <INT> mhm </INT>

412A4: = nous la rapp[*e*]laient

413E: <INT> comment ? comment ? </INT>

414A4: mi ié**io** fspami**na**li <tout bas> nous la↑

415E: <INT> nous euh: nous la rapp[*e*]lions </INT>

416A4: nous la rapp[*e*]lions

417E: <INT> eh bien voilà </INT>

418A4: souvent↓

419E: <INT> souvent↓ euh: oui ça va comme ça m h m </INT>

420A4: nous ^avons allé = chez: ^elle↓

421E: <INT> oui euh alors = voilà euh: nous s- = *nous la visitions* par exemple ah ? mhm mhm d'accord </INT>

encore↑? s'il vous plaît↑ mhm

422A4: ==

423E: d'accord c'est ça mhm

424G: =

425E: et ↑enfin↓ ↑selon vous↓ voilà↓ ces ↑*premiers*↓ *pas* du jeune professeur euh: est-ce que vous ^approuvez = est-ce que vous les ^approuvez ? *a vot vi ada**bria**ïété **é**ti **per**vié cha**gui** ?* est-ce que vous ^approuvez les premiers pas de ce jeune professeur ? ou bien quand même euh: vous euh: vous ^êtes pf enfin peut-être pff euh: vous vous pouvez: proposer d'*autres* façons de: commencer sa première l[***e***]çon ?

s'il vous plaît↓ Vladislav↓ hum ? prenez la parole = selon vous alors ?

426A9: ==

[642]L'enseignant prononce le prénom et le patronyme à la russe, c'est-à-dire la voyelle *o* devient [a] dans une position atone. Et l'apprenante essaie d'articuler « à la française » et prononce tous les sons sans les modifier.

427E: mhm = vous ^approuvez ou bien vous proposez d'autres variantes ?

s'il vous plaît

428A9: oui j'approuve↑

429E: <INT> oui </INT>

430A9: ses: = ses: == ses: ==

431E: <INT> ses ^*actions* </INT>

432A9: ses ^actions

433E: <INT> ces ^actions ces ^*actes* du: jeune professeur / voilà mhm </INT>

434A9: du jeune professeur et: = euh: je: == je: <il toussote> je ne propose pas parce que je: =

435E: <INT> et vous ^allez agir de la même façon↑? </INT>

436A9: oui

437E: <INT> enfin↑ = pendant votre première l[***e***]çon ?↑ <le professeur sourit> ou bien quand même vous z- complétez ah ? par quelque chose quand même ? *__mo__get bit' chto ni__bout'__ vi da__pol__nité ié__chtchio__ k __é__tamou da ?* euh: euh: eh bien ? </INT>

438A9: ==

439E: <INT> *votre* = quelque chose ah ? personnel↓</INT>bon *qui* va quand même le faire ?

440A: quant ^aux ^enfants↑ je pense = qu'ils: = qu'ils doivent être plus doux

441E: oui qu'ils qu'ils doivent être plus = doux *doux* ah ? les ^enfants ? oui plus doux à l'égard du prof du professeur ? pourquoi ? plus doux euh:

442A9: XXXXXXXXX

443E: ah alors l'attitude du professeur doit ^être plus *douce* ah ? n'est-ce pas ? envers euh: les ^enfants ah? **d'ac**cord

encore s'il vous plaît↑ mesd[*e*]moiselles↑ Marie↑

444A3: XXXXXXX <très bas>

445E: mhm s'il vous plaît XXX <très bas, sur le même ton que l'apprenante comme s'il s'agit de quelque chose qui ne concerne qu'eux et qui ne doit pas être enregistrer> alors mad[*e*]moiselle↑ <à haute voix>

446A3: <elle toussote> = je croi:s en première leçon↑ euh: il faut = parler de == de de *moi*

447E: <INT> il faut↑ </INT>

448A3: de lui **a sé__bé__* kak ska__sat'__ *a sé__bé__*[643] ?*

449E: <INT> bon a- alors le professeur doit↑ parler↑ *de lui-même*↓ </INT>

450A3: ah de lui-même

451E: <INT> voilà mhm = d'accord </INT>

452A3: pour pour les ^enfants↑ euh:

[643]« Comment dit-on *« parler de soi-même» ?*»

453E: <INT> *pour que* les ^enfants↑ *que les ^enfants*↑ </INT>

454A3: pour que les ^enfants↑ l'estiment beaucoup↓

455E: <INT> oui pour que les euh les ^élèves l'estiment beaucoup↓ oui mhm n'est-ce pas ? l'estiment *davantage*↓ euh ? l'estiment *davantage* peut-être mieux </INT> mhm merci↑ en plus ?

456G: ==

457E: c'est tout / d'accord↑ merci mhm merci

euh: = donc euh: *au total* quelle est votre euh: enfin attitude à l'égard de ce: texte ? votre impression quand même↓? s'il vous plaît / elle est *positive*↑ ou *négative*↑? enfin ↑voulez-vous exprimer votre euh: vos ^impressions↓? s'il vous plaît mad[*e*]moiselle↑ encore vous n'avez = rien dit c'est ^à vous

bon s'il vous plaît mhm

458A10: XXXXXXX <tout bas>

459E: mhm

460A10: XXX <tout bas>

461E: mhm

462A10: le professeur = français ra- raconte euh: = euh: je suis XXXX <tout bas>

463E: oui un peu plus haut↓ ah n'est-ce pas ? mhm = oui votre impre-

464A10: XXXXXXX <tout bas>

465E: ah oui

466A10: == j'ai = savait = beaucoup = de de nouveau↑

467E: <INT> ah oui </INT>

468A10: et: =

469E: <INT> *j'ai su* beaucoup de nouveau↑ oui </INT>

470A10: beaucoup de nouveau

471E: <INT> sur la: euh: = sur la vie du professeur n'est-ce pas ah ? mhm </INT>

472A10: euh: de son premier l[*e*]çon

473E: <INT> *de sa* </INT>

474A10: de sa première l[*e*]çon euh: ==

475E: mhm mhm

476A10: ==

477E: est-ce qui e- est-ce que on pense ce texte euh: pouvait #être *utile* pour le:s professeurs pour le professeur débutant↓ = selon vous ?

478A10: euh:

479E: *mok **mo**get bit' pa**lé**sén ta**koï** tekst dlia natchi**na**ïouchtchéva prépada**va**télia* pour le professeur débutant serait-il utile ? n'est-ce pas ?

480A10: oui

481E: oui

482A10: euh: c'est sûr euh: =

483E: <INT> bien mhm </INT>

484A10: = euh: je ne peux je ne peux je ne peux pas

485E: <INT> d'accord↑ </INT>

486A10: si je viens nouveau = euh: le professeur euh: qu'il = tapait euh: euh: sur sur les ^enfants la première fois

487E: <INT> comment ? moi je n'ai pa:s = compris ah ? votre votre phrase / s'il vous plaît pouvez-vous la répéter ah ? enfin X la faire comme il faut *pa**ja**lousta **zdé**laïté **va**chou **phra**sou euh: pada**ba**ïouchtchim **ob**rasom kak a**na** zvou**tchit** ah ?[644]* pouvez-vous répéter mhm = ce que vous voulez dire ? mhm = alors↑? </INT>

488A10: ==

489E: <INT> ***nou pa **rous**ski ska**gi**té tag**da** sna**tchia**la mhm chto vi kha**ti**tïé ska**zat**'? mhm*</INT>

490A10: ***zdés' pa**ka**zana XXXXX*

491E: <INT> ***tak* </INT>

492A10: ***XXXXXX*

493E: <INT> ***mhm* </INT>

494A10: ***XXXXXXXX*

495E: <INT>***pa**ka**zivaïet nédas**tat**ki vsio gé ?* </INT>

496A10: ***XXXXXXXX*

497E: <INT>***ka**kaïa stsé**na ? ka**kié** nédas**tat**ki **ksta**ti ?* </INT>

498A10: ***nou↑ on bil s **ni**mi **o**tchen' strok*

499E: ***strok* alors ? mhm = mhm

500A10: euh: *inag**da** on bil group **da**gé s **ni**mi XXXXX*[645]

501E: mhm mhm mhm pouvez-vous dire te:s tout c[*e*]la en français ah ? voilà s'il vous plaît / le quand même le professeur a quelques défauts ah ? et quelques défauts à éviter↓ hum ? n'est-ce pas ? lesquels ? quelques défauts </INT>

502A10: euh: il était

503E: <INT> trop </INT>

504A10: trop sévère

505E: <INT> sévère oui / encore ? </INT>

506A10: XXXX <très bas>

---

[644]« Faites votre phare d'une façon appropriée, s'il vous plaît. Comment doit-on dire ? »

[645]« Eh bien, exprimez d'abord en russe ce que vous voulez dire. /.../ On décrit ici…/…/ Bon, ... montrez les défauts, quelle épisode ?.. A propos, quels sont les défauts ? — Eh bien, il était très sévère avec eux. — Sévère ?... — Parfois, il était même brusque avec eux. »

507E: <INT> ↑grossie:r↓ grossier c'est ça *grossier* vous connaissez ce mot n'est-ce pas? grossier oui </INT>

508A10: nerveux

509E: <INT> nerveux / alors il faut quand même euh: éviter ce:s problèmes ah ? n'est-ce pas ? bien sûr pendant la euh: communication avec ses ^enfants c'est ça ? mhm pendant enfin une communication avec ses ^enfants d'accord </INT>

s'il vous plaît encore voulez-vous ajouter↑ = quelqu[*e*] chose↑ ?

510A: le cours se passe

511E: <INT> mhm </INT>

512A: assez difficile

513E: <INT> assez *difficile*↓ bien sûr </INT>

514A: contient beaucoup de mots nouveaux <un petit rire d'hésitation>

515E: <INT> oui qui contient euh: beaucoup de mots nouveaux↑

d'acco:rd =

oui c'est ça </INT>

516A: et: pour comprendre ce texte↑

517E: <INT> mhm </INT>

518A: il faut consulte:r le dictionnaire↓

519E: <INT> il faut co- consulter *de temps ^en temps* </INT>

520A: de temps ^en temps↑

521E: <INT> le dictionnnaire bien sûr </INT> c'est ça mhm

522A: ***pastaïan**na*[646]

523E: <INT> oui: ***vré**mia at **vré**méni fsio gé*[647]* </INT>

524A: vrémia at

525Ax: pasta**ïan**na

526Ay: presque tout le temps

527E: <INT> *presque* tout le temps vous dites même ah ? </INT>

528A: presque

529E: <INT> mai:s alors↑ mais je crois que ça dépend ah ? ça dépend↓ puisque quand même je crois i[*l*] y a celles ou bien ceux qui: qui lisent de façon: plus rapide peut-être plus rapide et qui comprennent quand même la euh: enfin la plupart du lexique là↑ mais quand même je crois que certes euh: il y avait des problèmes bien sûr ah? / mais ce texte est euh: il e:st *in*adapté hum ? inadapté euh: enfin et vous ^êtes quand même déjà en deuxième hum ? donc je crois que: je crois qu'il faut que vous vous ^habituiez ah n'est-ce pas ? euh: aux

[646]« Constamment. »
[647]« Plutôt de temps en temps. »

textes aux textes tout d'abord aux textes bien sûr qui contiennent euh: enfin le lexique vraiment nouveau pour vous d'une part et d'autre part qui contiennent euh: quelqu[*e*] chose d[*e*] nouveau comme le professeur professeur de français ah ? n'est-ce pas ? professeur professeur de français↓ = </INT>

d'accord↑ merci↑

bon pour le moment nous arrêtons ça↑

<fin d'enregistrement>

< i n t e r . 2 > [648]

E = enseignant

A = apprenant

G = groupe

1E: ah: le texte euh: enfin le fragment du livre de Paul Guth *Le naïf et ses quarante enfants* n'est-ce pas ?

euh: alors euh: la première question à poser s'il vous plaît[649]

2A1: *décrivez les toutes premiers premières ^impressions du héros d[e] ce texte le matin de sa première journée de travail*

Nathalie↓

3E : eh bien↑ <INT> bon une minute une minute bon puisque = il e:st très ^éloigné le micro microphone </INT> bon allez-y parlez plus haut

4A2: euh: le héros euh: de ce texte s'énervait beaucoup = euh: il[***e***] tremblait si fort en se rasant qu'il se planta la lame↑ dans le menton↓ <une intonation incorrecte à partir du milieu de la phrase>

5E: <INT> mhm </INT>

6A2: =

7E : <INT> bon </INT>

8A2 : === c'est tout

9E: c'est tout / ah Nathalie ? elle dit que c'est tout

est-ce qu'il y a des personnes à: ajouter peut-être ? quelque chose à ajouter ? s'il vous plaît mhm à cette euh: à cette réponse = sur les *premières* ^impressions = du jeune professeur ? == bien qui veut = dire ? Dmit**ry**↑

**10A3: ***da*[650]

11E: alors allez-^y

12A3: euh: il frissonnait comme autrefois↑ / il il avait peur euh: de rentrer au lycée euh et pas / c'est pourquoi euh il: il: il a: il y ra:- il y rentrait devant devant l'heure fixée↑

---

[648]La plupart des étudiants prenant part à cette discussion ont commencé à apprendre le français à partir de la première année de l'université.

[2]Voir le questionnaire à partir du texte dans: BAGDASSARIAN M. A., PAPKO M. L. et TARASSOVA A. N., *Le Français. Le Manuel…*, op. cité, p.p. 201-202. Les questions formulées dans le questionnaire et lues par les étudiants sont mises par nous en italique.

[650]« Oui. »

13E : <INT> mhm </INT>

14A3:et: = comme autrefois euh: = il avait il avait peur

15E : mhm mhm d'accord↑

mademoiselle↑ allez-^y

16A1: euh: ==

17E : ah oui c'est vous

18A1: *pourquoi est-^il venu au lycée avant l'heure fixée↓? que faisait-^il pendant ce temps↓?*

Marie↑

19E : <INT> eh bien↑ <tout bas> </INT>

20A4: = euh: il est venu à au lycée avant l'heure fixée parce qu'il euh: qu'il avait peur euh: d'être en retard↑

21E : <INT> mhm </INT>

22A4: et: quand ^[***t***]il arrivait au lycée il euh: = hum = il ne pouvait pas déambuler dans le cour autour de le de la statue d'un grand #homme / euh: il serait le point de mire des ^élèves↑

et s'il l euh: s'il lui rendait dans la salle des professeurs↑ il devrait euh: euh: se présenter à ses collègues et subir leur examen

23E : mhm mhm

24A1: *à quoi a-t-il fait attention dans la salle d'études pendant qu'il: attendait ses ^élèves↓?*

Hélène↑

25A5: il a fait = il a fait l'attention euh: les pupitres qui étaient munis de pieds de fer qu'on n'avait a = pas vissé au plancher e:t les ^élèves pourraient se déplacer avec eux

26E: mhm <tout bas> eh bien↑ = c'est tout↑?

27A1: <elle toussote> *de quelle façon le jeune professeur a-t il commencé sa première = l*[***e***]*çon↓? =*

28E: bon qui ? =

29A1: Valentine↑

30E: Valentine↑ = mhm s'il vous plaît Valentine = <INT> bon une minute </INT>

31A6: pour commencer

32E : <INT> bon une minute c'est ça / puisque quand même c'est très très loin / ah bon = allez-^y </INT>

33A6: et pour commencer cette l[*e*]çon il frappai[ɛ] dans ses dans ses mains↓ / le geste lui a paru bien classique mais il: <elle toussote> n'en pas trouvai[ɛ] d'autre

34E : <INT> mhm </INT>

35A6 : il a dit↑ allons en rangs↓

36E : <INT> mhm </INT>

37A6 : c'est tout <tout bas>

38E: voilà / eh bien / Olga↑ c'est vrai↑? c'est juste↑?

39A1: *dans quelle in-* =

40E : <INT> mhm </INT>

41A1: *-tention la le jeune professeur a-t-il demandé qui était le premier en dessin↓?*

42E : mhm dans quelle intention↑? quelle était l'intention↑?

43A1: <INT> Marie </INT>

44E :s'il vous plaît↑ mesd[*e*]moiselles↑ mess- messieurs↑ / bon Marie↑ mhm allez-^y

45A4: euh: il a de- euh: demandé qui a- qui était le premier en dessin euh: parce que il = euh: veut euh: il veut connaître↑

46E : <INT> mhm </INT>

47A4 : tous les ^élèves euh: de son classe↓

48E : <INT> de *sa* classe </INT>

49A4: de *sa* classe

50E: <INT> oui c'est ça mhm </INT>

51A1: *pourquoi leur*

52E: <INT> pour pour les faire connaître↓ n'est-ce pas↑? </INT> mhm mhm mhm

53A1: pour les f-↓ euh: *pourquoi leur a-t-il dicté un message à l'adresse de leurs parents*↓? =

54E : <INT> eh bien↑ </INT>

55A1 : euh: **Lu**da

56E : bon↑ qui est-ce↑ = c'est vous↑ mhm bon

57A7: euh:

58E : <INT> bon </INT>

59A7: il a dicté le message à l'adresse de leurs parents↑

60E : <INT> ah: une minute↓ voulez-vous répéter↑ ah↑? puisque ça c'est loin </INT>

61A7 : il a dicté un message à l'adresse de leurs parents parce qu'il euh: == voulait connaître mieux euh: les parents de ses ^élèves↑

62E : <INT> mhm </INT>

63A7 : et: ==

64E : <INT> eh bien↑ mhm </INT>

65A7: ==

66E : parce qu'il veu:t veut connaître enfin peut-être leurs *réactions*↓ n'est-ce pas↑?

67A7 : oui

68E : <INT> voilà l- la conduite *familiale* hum↑? de ses de ses de leurs ^enfants n'est-ce pas↑? euh: pour avoir des relations *mutuelles*↑ euh: enfin: les plus favorables entre l'école et pui:s euh: entre l'école et la maison n'est-ce pas↑? où habitaient ces ^enfants leurs ^enfants ses ^enfants c'est ça↑? bien sûr </INT>

bon merci plus loin

69A1: euh: *que voulait savoir le professeur en proposant aux ^élèfes de remplir une feuille* euh: *sur leurs goûts personnels↓?* ah: *quelle était la réaction des ^élèves↓?*

Marie↑

70E : voilà la réaction des ^élèves ou encore des personnes / Mari:e connaît↑ encore↑? il y en a d'autres↑?= s'il vous plaît mhm Nathalie↑ = s'il vous plaît <INT> mhm pardon </INT>

71A2: <un passage inintelligible>

72E : <INT> ça va↓ puisque↑ = c'est pas facile tout ^à fait d[*e*] faire ah↑?== mhm voilà </INT> = alors allez-^y

73A2 : le professeur voulait[lɛ] savoir = euh: livres préférés↑ oeuvres d'art préférées↑ spectacles préférés↑ jeux préférés↑ régions de Franc[**e**] préférées↑ euh situations euh qu'ils désireraient↑

74E : <INT> mhm </INT>

75A2 : euh: occuper plus tard↓ adresses et professions des parents↓

76E : <INT> mhm </INT>

77A2 : et: les ^élèves euh: ont ^été étonnés

78E : mhm ont été ↑vraiment↓ étonnés ↑vraiment↓ étonnés bien sûr oui

79A1: ↑*peut-^on↓ juger de: l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la descrip-description de l'ambianc*[**e**] *qui régnait*[n] *en classe lors de la première* l[***e***]çon↓*?*

80E: oui vraiment

est-ce que ces = méthodes sont = tout ^à fait efficaces↑ = selon vous↑? s'il vous plaît = monsieur = oui = oui = allez-^y monsieur pour une minute oui voilà

81A1: <INT> je peux ? </INT>

82A8: euh: j'espè:re que ces méthodes étaient efficaces=

83E : c'est ^efficace et pourquoi↑? voulez-vous vous = argumenter peut-être↑ mhm *motiver* = votre réponse↑? mhm

84A8 : ==

85E : d'où vient cette = efficacité de ces méthodes↑ selon vous↓? = eh bien↑?

86A8 : ==

87E : est-ce qu'on peut dire que c'est quand même le = *recul* euh: *to iést' **né**kataraïé atstou**plé**nié at traditsionnaï mé**to**diki** [651] *le recul* de: des: de la méthodologie traditionnelle hum↑?

88A8 : oui <bas>

89E : qui po- pourrait provoquer *l'intérêt* des ^élèves↓ hum↑?

<INT> oui ça suffit <tout bas, avec un débit rapide></INT>

90A8 : oui ça prouvait que le recul↑

[651] « …c'est-à-dire un certain recul des méthodes traditionnelles... »

91E : <INT> mhm </INT>

92A8 : de la: =

93E : <INT> de la *méthodologie*↑ des méthodes↑ </INT>

94A8 : de la méthodologie classique

95E : <INT>classique traditionnelle c'est juste </INT> = voilà ça évoque c[*e*]la évoque l'intérêt bien sûr ah↑? peut-être l'intérêt auprès des ^élèves↓

96A8 : sa métho:de ses métho:des sont bien efficaces↑

97E : <INT> oui </INT>

98A8: parce que euh: = euh parce que: dès le premier l[*e*]çon l- d'habitute les ^enfants n'écoutent n'écoutent pas leur professeu:r↑

99E : <INT> mhm </INT>

100A8 : et: et: ils n- = ils n- ils ne veulent pas euh: l'é- l'écouter et: euh: = e:t au moins = euh: **patchi**nia**tsa** <demande l'équivalent du mot en français>

101E : comment↑ **patchi**nia**tsa**↓ <s'adresse au groupe> *soum- soum- soumettre se soumettre*

102Ax: soumis = soumettre

103A8: euh:

104E : *se soumettre à lui*↓ hum↑? *se soumettre à lui*↓ hum↑? c'est ça ? ouai ouai

105A8 : se soumette à lui et: =

106E : <INT> la conduite libre = ah↑? *ném**no**ga **vol**'naïé ta**ko**ïé pavé**dé**nié na **poub**liké*[652] </INT>

107A8 : oui la conduite libre

108E : <INT> d'accord mhm </INT>

109A8 :et nous ^a- nous ^avons nous ^avons nous ^avons appri:s qu'ils: = euh: qu'ils s- euh: qu'ils se sont euh: soumettre à lui

110E : <INT> euh: </INT>

111A8: *soumis* s- qu'ils se sont soumis soumis ^à lui

112E : soumis ^à lui très bien / mhm bon merci

113A1: *voyons quelques défauts à la première l*[***e***]*çon qu'il a donnée*

Valentine

114E: voilà = s'il vous plaît↑ = qui est-ce↑? =

115A1: Valia[653]

116E: qui↑? qui va↑? Valentine↑?

117A6: <elle toussote> bien sûr il y avait quelques défauts↑ ==

---

[652]« …une conduite un peu libre en public ».

[653]Le diminutif de *Valentine.*

118E : <INT> <regle quelque petit problème inattendu> ça va↑? pardon pardon je m'excuse = c'est tout↑? mhm </INT>

119A6: il y avait quelques défauts à la première l[***e***]çon qu'il a donnée

120E : <INT> mhm </INT>

121A6: mais je crois = <elle toussote> euh: les que les ^enfants = aimaient cette l[*e*]çon et: c'était = sa première leçon↑

122E : <INT> mhm </INT>

123A6: et: = on n[*e*] peut pas lui reprocher =

124E: <INT> ses défauts <bas> </INT>

125A6: ses défauts

126E: alors euh voulez-vous énumérer *lesquels* ? s'il il y en a vous dites des défauts quand même ? vous avez = trouvé ça les défauts aussi↑? non ? non↓ =

bon est-ce qu'il y a les personnes parmi vous qui ont euh: enfin qui *croient* qu'il y a ici = enfin un certain ou bie:n quelque dé- *défaut défaut* quand même hum↑? = bon alors réfléchissez pensez = vos ^idées = au sujet

127G: ==

128E: euh: est-ce que cette l[***e***]çon a été vraiment *irréprochable* ? **bésoup***rétch***nim* bil **é**tot ou**rok** **i**li vi chtchi**ta**ïété chto **gdé**ta **chto**ta **na**da **bi**la ismé**nit'***↑?[654] quelque chose ^à *changer* à lui à ce jeune professeur↑? peut-être sa manière sa conduite étai:t était aussi un peu à changer↑? bon selon vous↓? alors c'est votre vos ^idé:es enfin s'il vous plaît qui va↑? = hum↑? qui va dire quelque chose↑? s'il vous plaît↑ hum↑? qui n'a p[*ar*] exemple rien dit ici tout près de moi <prononce cinq derniers mots sous forme d'une phrase rythmée, en souriant> s'il vous plaît mad[*e*]moiselle↑ == eh bien allez-^y = selon vous

129Ay: = euh = euh =

130E: donc = vous ^approuvez↑ euh: totalement↑ complèt[*e*]ment↑ *vi **pol**nast'u ada**bria**ïété pad**dér**givaïété chto déï**stvi**tél'na chto **i**ménna tak s na**tcha**la da kan**tsa** i na**da** bi**la** i: ves**ti** kak gava**rit**sa **é**ta za**nia**tié↑*[655] ou bien encore vos ^idées = personnelles s'il vous plaît

131G: ==

132E: par exemple lorsque euh nous ^avons discuté ce problème dan:s le group:e l'autre groupe-là euh on m'a dit qu'il était trop trop sévère↓ = euh il fallait évidemment peut-être avoir la manière plus douce ah↑? à l'égard des ^enfants↓ euh: =

133A: il peut-être sévère avec des ^enfants

134E: voilà il peut-être sévè:re↑ à l'égard des ^enfants / il y a des ^idées↓ / encore↑?= alors c'est ça veut dire que vous soutenez↓? =

135A: oui

136E: oui <u>voilà</u>

---

[654]« Cette leçon était-elle irréprochable ou pensez-vous qu'il fallût changer quelque chose quelque part ? »

[655]« Est-ce que vous approuvez que c'est notamment de cette manière qu'il fallait organiser la leçon dès le début jusqu'à la fin ? »

137A: bien sûr

138E: bien sûr même↓ ah↑? certes↓ ça va↓ certes↓ / euh: donc↑ alors ça c'e:st ce truc-là ça c'est #***ir****réprochable*↓ hum↑? hum↑? n'est-ce pas↑? / encore↑? = encore↑? quels sont peut-être↑ qui ça↑? mhm puis on a dit qu'il étai:t peut-être de nature puisqu'il était de nature faible enfin pour lui e: st vraiment était tout ^à fait difficile de: euh: pas de: enfin de passer cette = l[***e***]çon lui-même et cétéra = mais↑ enfin il voulait être quoi↑? ↑LA- FOR-CE ET-LA- PAIX↓ ah↑? vous vous vous vous rappelez ah↑? cette combinaison ce mélange de la force et de la paix que nous le voyons = c'est ça↑?

et maint[*e*]nant encore la question s'il vous plaît lisez

139A1: euh: *brossez le portrait moral du jeune professeur en partant des phrases suivantes*↓ ***je n'avais jamais ^osé regarder personne en face***↑ *et*↑ ***j'étais à l'âge où on sait le moins parler à des ^enfants***↓

140E: mhm s'il vous plaît↓ mesd[*e*]moiselles↑ =

141A1: André↑

142E:bon↑ André↑ vous voulez↑? <INT> non une minute pardon je m'excuse <il règle un petit problème momentané>= ça va↑? ah c'est celle-ci </INT> = s'il vous plaît mhm = un peu plus haut↓

143A9: = alo:rs j[*e*] veux dire que: = ce jeune professeur était trè:s poli↓

144E: mhm

145A9: il e:st

146E: mhm

147A9: il savait bien euh: qu'il est trè:s jeune e:t e:t qu'il n'avait pas euh: = assez euh: ===

148Ax: < une étudiante lui souffle quelque chose très bas>

149E: <il sourit>eh bien <encourage d'un ton bienveillant>

150A9: ===

151E: bon qu'est-ce que vous voulez dire ? <un ton officiel> vous pouvez pas t-

152A9: i:l il n'avait pas asse:z d d'expérance↑

153E: <INT> oui *d'expérience d'expérience* mhm </INT>

154A9: d'expérience / e:t == et il soupçonnait bien euh: ses capacités e:t

155E: <INT> il ne pouvait pas apprécier ses capacités ses aptitudes lui-même mhm </INT>

156A9: ses aptitudes / e:t il sait bien e:t qu'il était à lire beaucoup de cho:ses pour a- apprendre pour lui↓

157E: <INT> mhm </INT> mhm d'accord merci

158A9: il était peureux aussi

159E: comment↑?

160A9: peureux

161E: peureux a:h ça veut dire il e:st enfin ses ^élèves lui faisaient peur ah↑?

162A9: parce qu'on pouvait parce qu'on doit ^être euh: peureux pou:r pou:r ne pour ne pas ^à oser à re- oser à regarder quelqu'un en face

163E: <INT> mhm mhm mhm </INT>

164A9: euh: sans certain

165E: oui pour lui peut c'est peut-être c'était impoli ah↑? euh: c'est son père qui lui: disait que: c'est vraiment impoli de regarder en face puisque ça c'est ça c[*e*]la a l'air de narguer ah: cette personne-là↑ / ah ? c'est comme ça↑? d'accord↑?

bon et maint[*e*]nant encore la question / et maint[*e*]nant après ce:s ces questions-là ah: de ma part à vous cette question qui concerne peut-être *vos* ^impressions du premier professeur↓ ah↑? n'est-ce pas↑? voilà vous vous rappelez la situation↑ lorsque lorsqu'à l'école n'est-ce pas↑? euh vous ^avez vu le nouveau professeur enfin en classe comme ça↑ et quelles sont vos = ^impressions↓? par ^exemple dans l'autre groupe on m'a parlé euh: beaucoup de: quoi↑ de euh même de sept euh: de l'âge de sept ans d'huit ans lorsqu'ils ont vu son leur *premier* euh: professeur instituteur plutôt et l'institutrice n'est-ce pas↑? à l'école↑ / et voilà les ^impressions étaient tout ^à fai:t différentes / par ^exemple on m'a dit qu'il y était il y avait des ^institutrices vraiment *furieuses coléreuses* et puis il y avait tout ^à fait très bonnes et cétéra et on se rappelle des noms et cétéra / alors s'il vous plaît = qui peut me dire ah↑? un peu de euh: son professeur son premier professeur↑? / Nathalie vous pouvez↑? vous vous rappelez quelque chose ah↑? s'il vous plaît↑

166A2: ==

167E: bon↑ vous réfléchissez↑ qui peut dire↑? s'il vous plaît↑ = bon Eugène↑ = allez-^y = Evguény bon <en souriant>

168A8: ==

169E: Olga↑

170A1: ==

171E: toujours silence ah↑? alors s'il vous plaît↑

172G: ===

173E: un peu de réflexion *tak né**mno**jko rasmich**lia**iem vsé / tak*

174G: ==

175E: ***tak Dmitry↑ = tak*[656]

176A3: ==

177E: mesd[*e*]moiselles s'il vous plaît

178G: ===

179E: non↑? === donc↑ s'il vous plaît

180A: euh: je crois

181E: <INT> bon une minute </INT>

182A: que c'est très ^intéressant↑

183E: <INT> ah oui </INT>

184A: euh les débuts d'un professeur

185E: <INT> ah bon </INT>

[656] « C'est ça, Dmitry, c'est ça. »

186A: == heum =

187E: vous vous rapp[*e*]lez↑ votre premier professeur↓?

188A: oui

189E: oui↑ comment s'app[*e*]lait-^elle↓?

190A: = I**ri**na **Dmi**trievna

191E: I**ri**na **Dmi**trievna↑ oui c'est l'institutrice de petites classes

192A:oui

193E:d'accord oui / euh comment était comment était-^elle↑? mhm

194A: euh elle était très bonne↑

195E: <INT> oui </INT>

196A: euh: elle était jeune et:↑

197E: <INT> oui </INT>

198A: je pense que c'était s- euh: sa première stage↑

199E: oui sa première *leçon*↑ oui même mhm == mhm mhm mhm == / elle n'offensait pas personne↑? elle n'offensait personne↑? elle était polie↑?*an**a** nika**vo** né abi**ja**la bi**la do**braï↑?* ah↑? c'est ça↑? =

bon de quelle façon vous pouvez encore la caractériser↓ peut-être↓? mhm

200A: ===

201A3: nos premiers↑

202E: <INT> eh bien </INT>

203A3: nos premiers professeurs nous ^a donné beaucoup↑

204E: <INT> mhm </INT>

205A3: et: et: et elles ^ont for- formé euh: euh: nos caractères et:↑

206E: <INT> mhm </INT>

2075A3: nos vies↓

208E: oui oui c'est ça = mode d[*e*] vie même ah↑? c'est ç[*a*] d'accord

s'il vous plaît André↑

<fin de l'enregistrement>

Annexe 6

la discussion-2 à partir d'un extraît du

roman de P. GUTH "Le Naïf aux quarante enfants"[657]

(La discussion est réalisée par une enseignante russe de français et un adolescent russe de 16 ans et demie)[658]

E = enseignante

A = Alexandre (16 ans et demie)

1E: eh bien tu viens de lire le : le texte « Les débuts d'un professeur »[659] alors maint[*e*]nant les p[*e*]tites questions suivant le texte/ euh : premièrement décris s'il te plaît les toutes premières ^impressions du héros de ce texte le matin de sa première journée de travail

2A: euh: il est il étai:t il e:st il étai:t euh: il avait peur des ^élèves parc[*e*] qu'il a ja- c'était son premier euh: c'était son premier jour en tant que professeur et avant i: il [n']avait pas osé affronter les regards des ^élèves s- l'ambiance euh: ===

3E: euh: tu veux ajouter quelque chose ? sinon on passe à la deuxième question/ comment le jeune professeur se prépare-t-il à cette journée ?

4A: euh: il a = il se lève il il vient #au lycée a- avant huit heures il: et il s'enferme dans dans sa classe <sourit> ==

5E: c'est tout ? est-ce qu'il y a encore les détails à rajouter à ?

6A: ah oui oui euh : il a : il a il a très peur des ^élèves il est très #intimidé et dès qu'il entend les b- les bruits des pa:s dans le couloir il a très peur pa[*r*]ce qu'il [*n'*] a jamais eu l'expérience avec des ^élèves

7E: d'accord/ euh: la troisième question pourquoi est-il venu au lycée avant l'heure fixée ? que faisait-il pendant ce temps ? <elle sourit en le regardant>

8A: il a euh: diffic- [*en*]fin facile à dire il a il a == il a euh: il attendait <rire>

9E: non mais sois plus sérieux quand même pa[*r*]ce que

---

[657]La transcription est effectuée d'après un enregistrement audio de la discussion authentique ci-jointe, faite le 2 février 2006, à Valence.

[658]L'enseignante dirigeant cette discussion a enseignée le français dans un université russe. Le jeune homme – le second participant - a commencé à apprendre le français depuis 5 ans et demi ayant arrivé en France pour s'y installer avec ses parents.

[659]C'est l'extrait du roman de P. Guth *Le Naïf et ses quarante enfants* qui est ainsi intitulé dans le manuel.

10A: il attendait les ^é- <il pouffe de rire> il attendait les ^élèves < rire> il attendait les ^élè- <rire> il attendait les ^élèves qui euh : eum : euh : car parce qu'il était intimidé <un rire bref> ==

11E: c'est toute la question ?

12A: non il e:st eum: il se préparait à leur ren- <rire> rencontre ==

13E: c'est tout ?

14A: eum: il e:st comme c'était #un jeune professeur il se: il essayait de s[*e*] rapp[*e*]ler les les s- les conduites qu'il qu'il devrait avoir avec les ^élèves

15E: euh: maint[*e*]nant décris s'il te plaît avec le maximum de détails possible l'apparition des ^élèves et le comportement du professeur à ce moment/ commente <elle tousse> commente et explique sa conduite du point de vue psychologique

16A: euh: quand les ^élèves ren- rentraient dans la classe = le professeur <il rigole en silence> il eum: il essayait de il a essayé enfin il a *réussi* de: de les mettre en rangs par un mot d'ordre a- al- allons allez vous mettre <rire> en rangs

17E: mhm

18A: e:t eum: il a essayé de: <il sourit> de le:s de de le:s eum: s[*e*] faire entrer en classe en discipline↑

19E: mhm

20A: e:t il a: euh: il a appliqué euh ce: s- son autorité/ donc euh: il était content

21E: euh: de quelle façon le jeune professeur a-t-il commencé sa première l[***e***]çon ? quel était le but de ses ^invention:s pédagogiques ?

22A: il a: vou:- il a interrogé un élève de la classe qui était e:t l'a d[*e*]mand- euh : <enfin il a interrogé toute la classe mais un élève s'est présenté pa[*r*]ce que sa question était quel était quel était présentait comme: comme: qui est le meilleur en dessin eum:> alors un garçon s'est levé il a dit que je suis meilleur en dessin il s'est il l'a fait venir il a dit inscris-moi = dans les sur les triangles de noms des ^é- les noms de tes ^élèves =

23E: quel était le but de ses ^invention:s pédagogiques ?

24A: il a voulu: euh affirmer son autorité de telle façon↓et qu'é- et de: é- et il a voulu il a voulu étonner les ^enfants = pour qu'ils euh: le respectent et l'obéissent pour qu'il soit leur m- leur maître[660] <il sourit>

[660]Il utilise le jeu de sens de mots: *maître* comme enseignant et *maître* comme chef.

25E: et maint[*e*]nant décris et commente la conduite des ^élèves lors de leur première rencontre avec leur nouveau professeur

26A: et les ^élèves ils l'observaient attentiv[*e*]ment bah et: donc c'était ça l'épreuve/ ils l'observaient et cherchaient en lui les points faibles =

27E: euh qu'a-t-il fait pour retenir le plus vite possible les noms des ^élèves ?

28A: il a d[*e*]mandé au garçon qui était le meilleur euh le meilleur en dessin à à marquer le nom de ses camarades sur les *inscrire* les noms de ses camarades sur les trian- euh rectangles dessinés euh par le par par le professeur

29E: peut-on juger de l'efficacité des méthodes appliquées par le jeune professeur à partir de la: description de l'ambiance qui régnait en classe lors de la première l[***e***]çon ?

30A: *oui*↓parc[*e*] que: c- c- les mé- les méthodes de ce professeur étaient *total*[*e*]*ment* neufs personne ne les ^utilisait avant lui

31E: les méthodes c'est quel genre ? les méthodes↑ *neufs* ou *neuves* ?

32A: les métho- =

33E: oui c'est quel genre du mot ? euh les méthodes *neuves* ou les méthodes *neufs* ? qu'est-ce que tu en penses ?

34A: = euh:

35E: euh l'adjectif est au masculin ou au féminin ?

36A: = euh: les méthodes neufs

37E: = oui parc[*e*] que en fait c'est *la* méthode donc euh: il faudrait mieux dire euh les méthodes *neuves* si c'est neuf mai:s oui c'es:t la la petite correction que je voudrais faire

38A:<un rire discret> la méthode neuve

39E: euh <elle tousse> euh voy- vois-tu quelques défauts à la première l[***e***]çon qu'il a donnée ? que peut-on lui reprocher ?

40A: je vois le: le défaut j[*e ne*] sais pas si je le vois vraiment peut-être j- je le vois mai:s

41E: mais qu'est-ce que tu en penses euh: euh si tu es à sa place comment tu te comportes ?

42A: euh: son défaut il étai:t ili- ah au début il était mal rassuré de lui-même↓

43E: euh: = bon

44A: il était encore intimidé/ il fallait être plu:s plus méchant XXXX méchant

45E: oh peut-êt[*re*] pas méchant quel mot XXX ?

46A: il fallait être exagérant autoritaire euh = dure

47E: mais est-ce que c'est évident euh: lors de la première l[***e***]çon ?

48A: et de montrer qui est le maître[661]= de la situation

49E: et donc tu penses que: le professeur échoue si dès la première l[***e***]çon il se montre un peu timide et peu sûr de lui ? est-ce que euh:

50A: je [*ne*] sais pas mais peut peut-être si s'il s'il met pa:s à sa place ses ses p[*e*]tits sauvages des ^élèves <il se marre> XX

51E: à ta place euh: tu aurais-pu te comporter autrement être plus autoritaire ?

52A: je [*ne*] sais pas mai:s je peux dire que

53E: est-ce que dans ton lycée est-ce que les professeurs euh utilisent euh: tous ces procédés ? est-ce qu'ils sont autoritaires ou non ?

54A: eum: pas tous

55E: qu'est-ce qu'il faut faire pour euh: avoir euh: de l'autorité: des ^élèves à ton avis ?

56A: il faut se faire respec- il faut crier fort fort

57E: <INT> o:h <INT/>

58A: quand on zobéit pas <il rigole>

59E: oui mais à l'âge de: seize ans que tu as est-ce que: c'est comme ça qu'on: obtient l'autorité ? sérieus[*e*]ment

60A: il faut met- il faut il faut il il faut il faut #expliquer aux ^élèves leur inconvénient de: il faut #expliquer aux ^élèves pourquoi i[*l*] faut pas se comporter ainsi et il faut les mettre à la porte s'ils font n'importe quoi

61E: = oui c'est un peu brusque ce que tu di:s e:t c'est pas évident je [*ne*] pense pas que ce soit la façon d'obtenir l'autorité auprès des ^élèves

62A: mais si↓

63E: te souiens-tu de ton premier instituteur/ta première institutrice ou: sinon de ton professeur préféré ? que peux-tu en dire ?

64A: eum: je n'ai pas #eu de professeur préféré

65E: mais quand même il y avait *quelqu'un* durant ta vie e:t

66A: j[*e*]me rappelle plus

67E: = oui mais essaie de: de te rapp[*e*]ler peut-être quand tu as commencé l'école

[661]Voir la note 1 à la page 521.

68A: ah↑ peut-être le professeur d'his- de l'histoire-géographie

69E: = ici en France ou en Russie ?

70A: en France

71E: et comment il s'app[*e*]lait ?

72A: il s'app[*e*]lai:t = Madame Loire <il sourit> *elle* s'app[*e*]lai:t Madame Loire c'est c[*e*] que j[*e*] voulais dire

73E: oui d'accord = et qu'est-ce que tu peux en dire ? comment elle était X?

74A: elle était gentille = elle était détendue

75E: = e:t au niveau d:e ses qualités professionnelles elle était

76A: bah: la discip- les euh: elle étai:t elle était #instruite mais elle parlait beaucoup elle était = elle était = elle [*n'*] était pas: de: = une elle [*n'*] était pas eum: elle [*n'*] exposait pa:s l'histoire euh: dans le sens de: de méthodolo- de dans le sens des méthodes elle exposait plus ***l'âme***

77E: = hum d'accord mais donc c'est sa personnalité que tu voyai:s↑

78A: oui c'est ça

79E: apparaître: pendant les cours

80A: oui

81E: voilà plutôt/ et au niveau: euh : professionnel est-ce qu'elle était expérimentée cette ?

82A: ça je je pouvais dire oui mais elle elle était pl- *oui* elle était expérimentée mais partait plus vers vers vers l- l'expression émotionnelle

83E: = hum d'accord et pour en tirer une p[***e***]tite conclusion euh: comment tu vois euh: le professeu:r idéal ? est-ce que ça existe ? et sinon = quelles qualités faut-il posséder pour XX ?

84A: le professeur idéal c'est celui qui: qui: comme euh: au moyen âge <il sourit> = qui c- <il rit>qui est = <il rit>

85E: sois sérieux quand même ah ? c[*e n'*] est pa:s

86A: elle a ses <il ne peut pas continuer pris d'une crise de rire>

87E: c'est #un enregistrement quand même et↑

88A: le professeur idéal je le vois comme ça c'est #un homme qui es:t qui est bien autoritaire mais qui sait bie- qui sait expliquer aux ses #élèves ses leurs leurs défauts/ qui sai:t il le cas par exemple si un garçon fait n'importe quoi il dit que c' <il rit> == il *explique* pourquoi il [*ne*] faut pas faire de bêtises/ il dit que par exemple si tu voles tu vas être en prison = <il rit>

et si tu <il rit>et si tu mou- n'obéis pas à ton professeur alors tu vas aller à: chez le C.P.E./ == ou à ou à s- ou chez le directeur ou sinon co- il faut faire comme des ^Anglais le: euh: le bon professeur c'est c- <il rit> c'est c- c'est celui qui fouette ses ^é- <un fou rire> ses ^élèves

89E: merci on: s'arrête là↓

Annexe 7[662]

Jeux professionnels[663]

LA COMMUNICATION TELEPHONIQUE 1

a) <u>Les jeux sont réalisés par des étudiants russes de deuxième année de l'université pédagogique.</u>

<inter. 1>

C = Catherine

A = Aliona

1C: parlez plus haut

je je vous ^entends mal

2A: Cath[*e*]ri:ne↑ c'est moi: ↑ Aliona:↑

3C: ah bonjour Aliona↓ ça va ?

4A: merci ça va / j[*e*] te téléphone pour te remercier: merci bien pour l'invitation de venir chez toi:

5C: quoi ? tu dis ?

6A: merci: beaucoup: tu m'as invitée: de venir: chez toi: je suis d'accord: le train de Moscou arrive le trente janvier:↓ à cinq heures et d[*e*]mie:↓

7C: j'irai te prendre à la gare euh il ne faudra prendre le taxi

8A: je dois finir la conversation je n[*e*] peux pas dépenser trop d'argent pour parler avec toi

9C: d'accord↓ salut↓

10A: à bientôt

<inter. 2>

A = Annette

I = Irène

---

[662]Les transcriptions sont réalisées d'après les enregistrements audio des jeux professionnels au sujet correspondant, ci-joint. Les enregistrements ont été faits le 8 février 1999.

[663]Les conditions de transcription sont précisées dans l'*Annexe 5*.

1A: <elle toussote> Irène↓ allô Irène↓ salut↑ = comment↑ === Irène salut↓ = comment ça va ?

2I: ça va bien merci Annette

3A: euh la semaine passée j'ai reçu ta lettre et je voudrais te remercier pour ton invitation

je voudrais te dire que je viendrai chez euh toi euh: pendant les vacances d'hiver

4I: que dis-tu ? je t'entends mal est-ce que tu pourrais répéter encore une fois?

5A: euh: je voudrais te remercier / j'annonce que je viendrai chez toi le vingt euh le vingt janvier == / euh: = dis-moi s'il vous plaît comment euh gagner ta place

6I: tu peux prendre l'autobus numéro huit et descendre euh descendre l'arrêt rue Bonaparte = ah: j[*e*] te promets euh j[*e*] te promets de venir te prendre à la gare

7A: merci / mais nous devons terminer notre conversation parce que ça coûte très cher pour moi

8I: d'accord à bientôt

9A: au revoir

< i n t e r . 3 >

E = Eugénie

O = Oksana

1E: allô c'est toi: Oksana: ? c'est Eugénie

2O:salut Eugénie comment ça va ?

3E: ça va bien

j[*e*] téléphone[õ] pour te remercier / je m'ai décidé d'aller chez toi pendant mes vacances d'hiver:

4O: quoi ?je t'attends très mal tu es trop loin parle plus haut plus s'il vous plaît

5E: merci pour ton invitation / j'arriverai le treize janvier / comment peut-on arriver chez toi le plus vite ?

6O: tu feras mieux de prendre l'avion / je te racon- rencontrerai à l'aéroport

7E: merci beaucoup

mais je m'excuse↑ je dois finir la conversation

8O: oui j'ai compris / = à bientôt

9E: au r[*e*]voir

< i n t e r . 4 >

H = Hélène

T = Tania

1H: allô bonjour Tania ça va ?

2T: bonjour Hélène ça va

3H: merci pour ton invitation

4T: que dis-tu ? je ne t'entends pas parlez plus haut

5H: je voudrais dire que j'arriv[*e*]rai le quatorze juin / comment puis-je gagner ta place ?

6T: bien je viendrai te prendre à la gare

7H: merci beaucoup je dois terminer notre conversation parce que ça coûte assez cher pour moi

9T: d'accord:

10H: au revoir:

11T: au revoir: à bientôt

< i n t e r . 5 >

I = Irène

N = Nina

1N: cent cinq trois quatre douze cinq[ã] j'écoute

2 I: sa[*lut*] Nina comment ça va ?

3N: ah ? je ne vous éc- j[*e n*]'entends pas parlez plus haut s'il vous plaît

4 I: Nina c'est #Irène bonjour

5N: ah: Irène bonjour comment ça va ?

6 I: très bien

je veux te remercier

7N: quand ?

8 I: merci pour ton invitation / j'arriv[*e*]rai le trois janvier

9N: quand ?

10 I: le trois janvier

puis-je prendre l'autobus numéro quatre ?

11N: je pourrais aller te prendre à la ga:re

12 I: oh merci

je dois finir notre conversation c'est très cher

13N: au revoir

14 I: à bientôt

b) <u>Les jeux sont réalisés par des étudiants russes de troisième année de l'université.</u>

< i n t e r . 1 >

L =Lucie

N = Nicole

1N: oui qui est-ce ? je vous ^entends

2L: c'est moi Lucie

3N:euh salut Lucie ça va ?

4L: ça va bien

je te téléphone pour te remercier[ré] pour ton invitation je suis *très* ravie de passer chez toi ma vacance d'été <sur un ton pathétique>

5N: alors Lucie quoi ? que dis-tu ? répète-tu de nouveau je t'entends très mal

6L: merci: beaucoup: pour ta proposition: de passer ensemble l'été: / je viendrai: jeudi: le j- le premier juillet par le train du soir Moscou-Kiev / d'abord: je prendrai ce train et puis je f[***e***]rai la correspondance n'est-ce pas ?

7N: euh oui oui tu as raison / je viendrai te prendre à la ga:re mais à quelle heure?

8L: c'est ^à onze heures du soir il est ^un peu tard: / euh: merci beaucoup Nicole

notre conversation doit cesser parce que c[*e*]la coûte cher

9N: ah oui c'est ^entendu jeudi à onze heures du soir

10L: au revoir

11N: au revoir Lucie à bientôt

< i n t e r . 2 >

A1 = apprenante 1

A2 = apprenante 2

1A1: allô

2A2: allô

3A1: salut ici Luba

4A2: bonjour Luba comment ça va ?

5A1: ça va très bien

tu m'a invitée à passer mes vacances chez toi je t'en suis *très* reconnaissante

6A2: et qu'as-tu dit ? excuse-moi j'entends mal euh: répète s'il vous plaît encore une fois

7A1: je t'ai dit que j'étais très reconnaissante de ce que tu m'avais invitée à passer quelques jours chez toi

8A2: de rien / et quand tu arriveras ?

9A1: je crois que j'arriverai demain à: à huit heures du soir à peu près / e:t qu'est-ce que je dois prendre pour arriver chez toi ?

10A2: euh: il vaut mieux que tu prennes le bus numéro seize euh: dans ce cas-là il ne voudra pas euh faire la correspondance = mai:s tu peux ne pas t'inquiéter euh: j'irai te prendre à la gare

11A1: ah oui d'accord c'est très bien ça me convient↓ ça ça me convient parfaitement

eum: mais il vaut mieux que nous finissions de bavarder euh: parce qu'une minute de conversation coûte assez cher et c'est pourquoi je t'embrasse je te remercie encore une fois et à demain

12A2: euh au revoir

< i n t e r . 3 >

A1 = apprenante 1

A2 = apprenante 2

1A1: allô c'est toi ? allô c'est toi Irène? comment ça va ?

2A2: = merci beaucoup pour ton invitation de te venir voir pendant les vacances / je suis très ^heureuse de passer quelques jours avec toi

3A2: je t'attends *très* mal qu'est-ce que tu as dit ? répétez s'il te plaît

4A1: je dis que je vais venir te voir mardi prochain avec le premier train / qu'est-ce qu'il faut prendre pour te trouver ?

5A2: oh ne te dérange pas j'irai te chercher à la gare

6A1: il faut que je finisse notre conversation parce que la communication téléphonique est trop chère

7A2: bien à mardi je t'attends avec *beaucoup* d'impatience

8A1: au revoir

9A2: au revoir

< i n t e r . 4 >

T = Tania

C = Catherine

1T: bonjour Cath[*e*]rine c'est Tania

2C: bonjour Tania comment ça va ?

3T: ça va et toi ?

4C: ça va bien merci

5T: euh je voudrais te remercier pour ton invitation je suis très ^heureuse de passer mes vacances chez toi

6C: allô je t'écoute mal répète s'il te plaît

7T: je te remercie pour ton invitation

8C: de de rien↓ je t'invite toujours

9T: alors j'arrive le douze mai / et quel train dois-je prendre ?

10C: tu dois prendre le train Vologda-Moscou↓ qui part à dix heures du soir

11T: euh bien mais je ne connais pas les lieux

12C: ne te dérange pas j'irai te prendre à la gare

13T: très bien

on se quitte la communication téléphonique est trop chère pour moi

14C: bon == euh < e l l e r i t > au revoir Tania

15T: au revoir Cath[*e*]rine

< i n t e r . 5 >

I = Irène

N = Nicole

1I: allô Nicole ? ici Irène

2N: ah bonjours Irène

3I: [h]hello bonjour je voudrais te dire merci pour pour ton invitation à passer les vacances chez toi

4N: pardon que vous ^avez dit ? je n'écoute rien

5I: je t'ai dit que je suis heureuse de passer quelques jours chez toi =

euh j[*e*] pourrais venir euh le si[*x*] juillet

6N: oh je suis très ^heureux je euh je serai très contente de de te voir

7I: == euh mais j'ai mais je sais mal la route

8N: oh la route est très simple tu peux tu peux prendre l'autobus e:t eum dans ce cas-là j[*e*] pourrais eum te prendre à la gare↑

9I: oh je n[*e*] peux je n[*e*] peux [*pas*] te déranger

10N: oh ç- ça ne me dérange *pas* du tout

11 I: excusez-moi mais je dois interrompre no- notre conversation parce que: c'est très eum c'est trop cher

12N: euh: ah ben d'accord hum = au revoir

13 I: au revoir

< i n t e r . 6 >

A1 = apprenante 1

A2 = apprenante 2

1A1: allô bonjour chère euh: chère amie comment ça va ? j'espère que tu vas bien ?

euh: je téléphone pour = pour te re- remercier pour euh: ton invitation euh: je suis très ^heureuse euh: de passer le temps euh: chez toi pendant mes vacances

2A2: comment ? qu'est-ce que tu as dit ? je t'écoute mal répète encore une fois

3A1: euh: je te remercie: je suis très ^heureu:se de pa:sser le temps chez toi et: j'irai euh: le quinze juin chez toi == mai:s malheureus[*e*]ment euh: j'ai oublié ton adresse et: tu n'as pas changé ton adresse ? euh: rappelle-moi ton adresse s'il vous plaît

4A2: ne t'inquiète pas je suis libre ce jour-là et j'irai te chercher à la gare

5A1: euh: excuse-moi euh: je [*ne*] peux pas je [*ne*] peux plus parler et: la conversation de téléphone coûte cher pour le moment dans notre pays euh: alors au re- au revoir chère amie

6A2: au revoir

< i n t e r . 7 >

A1 = apprenante 1

A2 = apprenante 2

1A1: salut je veux parler avec Cath[*e*]rine

2A2: oui c'est moi

3A1: je suis très ^heureuse parce que tu m'aies invitée chez toi pour reposer pendant mes vacances

4A2: j'attends tr- très ma:l répète s s'il te plaît

5A1: je veux te dire que j[*e*] suis reconnaissante de ton invitation j'irai le quinze août chez toi

6A1: est-ce que je dois prendre le train ?

7A2: oui euh: je serai allée te chercher à la gare

8A1: merci bien

9A1: mais: je dois finir notre conversation parce que c'est trop cher je te quitte à bientôt

10A1: au revoir

< i n t e r . 8 >

O = Olga

N = Nicole

1O: bonjour Nicole comment ça va ?

2N: salut Olga je suis bien

3O: euh: je suis reconnaissante à toi de ton invitation / euh: j'arriverai le premier = janvier / dis-moi ton adresse

4N: c'est pas nécessaire je viendrai te chercher à la gare

5O: d'accord

6O: mais: je dois cesser la conversation parce que la conversation de téléphone[õ] de téléphone[õ] est: très chère

7N: d'accord au revoir

Annexe 8

Jeu de rôle[664]

L A C O M M U N I C A T I O N T E L E P H O N I Q U E 2 [665]

(Scène jouée par des adultes russes séjournant en France.)

O = Olia

Y = Youri

1O: allô:↑ allô:↑ j'écou:te↑ qui à l'appareil↑?

2Y: c'est moi

merci Olia je t'appelle parce que tu m'as invité pour passer mes vacances donc je suis bien reconnaissant / mais j[*e ne*] sais pas comment je: comment il faut comment je peux: arriver comment je peux te de- comment: il faut que je me trouve

3O: attends attends j'entends rien:↑ il y a des bruits il y a des parasites répète une fois↑ qu'est-ce que tu veux ? et c'est qui alors↑? c'est Youri↑ ?

---

[664]Les conditions de transcription sont précisées dans l'*Annexe 5*.

[665]Les transcriptions sont réalisées d'après l'enregistrement audio du jeu de rôle au sujet correspondant, ci-joint, effectué en février 1999, à Lyon.

4Y: ouai↓ / excuse-moi↑ c'est: c'est le réseau téléphonique qui qui [*ne*] marche pas bien donc je t'appelle euh: de loin / et donc j'ai: décidément en fait j'ai: je vais venir je vais venir pour passer mes vacances = dans ta ville / donc est-ce que tu peux me trouver à la gare ?

5O: ah non↑ ma voiture est en panne excuse-moi je l'ai amenée chez chez les garagistes non non non tu vas prendre le métro d'accord:↑?

6Y: = o'key mm mais: j[*e ne*] sais pas c'est quelle ligne en fait quelle station il faut que tu me: il faut que tu m'expliques comme il faut parce que sinon↑

7O: ah oui↑ tu [*ne*] connais pas Lyon↑? tu prends: tu descends à Perrache↑ tu sais il y a des métro là-bas↓et après tu prends: la ligne qui va jusqu'à Bell[*e*]cour↑ à à Bell[*e*]cour tu fais une correspondance↑ et tu vas jusqu'à: euh: jusqu'à gare des Vénissieux↓et après tu: marches à pied↓ = attends et: <rires d'Olia> tu tu m'écoutes↑ ?

8Y: o'key o'key bon j'ai: je pense que je vais t'app[*e*]ler de Lyon / maintenant j'ai: en fait j'ai: j'ai ap- j'accroche parce que: mon crédit de temps est ^épuisé donc voilà donc j'ai: j'ai ma carte que: je la jette o'key / salut

9O: j'étais très contente de t'avoir entendu: / au revoir:!

Annexe 9

Jeu de rôle[666]

LA COMMUNICATION TELEPHONIQUE 3[667]

(Scène jouée par deux jeunes russes habitant en France depuis quelques années.)

S = Stanislav (18 ans)

A = Alexandre (16 ans)

<un bruit imitant la composition d'un numéro de téléphone>

$

<un téléphone sonne trois fois>

1S: allo↑<une prononciation à la russe, avec un [o] assez postérieur>

2A: allo c'est Stas ?

3S: oui à qui j'ai l'honneur ?

4A: c'est Sacha[668] tu vas bien ? ça fait longtemps

5S: oui: ça fait plaisir de t'avoir au téléphone

---

[666]Les conditions de transcription sont précisées dans l'*Annexe 5*.

[667]Les transcriptions sont réalisées d'après l'enregistrement audio du jeu de rôle au sujet correspondant, ci-joint, effectué en août 2005, à Marseille. Le scénario du jeu (une brève description de la situation) a été proposé en gros; les interlocuteurs en ont discuté rapidement et ont noté sur un papier le fil de leur conversation ; ils tenaient compte de ces notes lors de l'enregistrement.

[668] Un diminutif d'*Alexandre*.

qu'est-ce [*que*] tu fais ? qu'est-ce [*que*] tu dis de beau ? comment va la famille ?

6S: rien de spécial↓ c'est la routine↓ mais tout ça↑ on aura l[*e*] temps de s- de s[*e*] raconter car j[*e*] t'invite à Vologda[669] ça t[*e*] branche comme plan ? euh: en plus je suis en: vacances

7S: ouai: mais c'étais pas toi qui voulais v[*e*]nir en France ? voir le pays du Napoléon ?

8A: ah ouai le champagne la Tour Eiffel tous ces vins les ^huîtres les grenouill[**e**]s rien que d'y penser hum ça donne envie ah ?

9S: euh: bah là je me suis ^installé à Marseille [il] y a Le Vieux Port la plage [*de*] toute façon on pourra faire euh: un tour ensemble sur la Côte d'Azur pour voir Saint-Tropez Cannes Nice Monaco euh j[*e*] suis sûr que tu vas aimer ah ?

euh: t[*u*] sais quoi ? bah : t[*u n'*]auras qu'à prendre les billets = à partir de Moscou↑ t[*u*] auras une correspondance à Frankfort↑ et après tu arriv[*e*]ras à Marignane c'est #un aéroport à côté d[*e*] Marseille

10A: ouai ouai o'key euh c'- = j[*e*] vais essayer de les réserver le plus vite possible en plus il faut que: je euh: que je réserve les billets de train de Vologda à Moscou euh

11S: o'key bah c'est à toi d[*e*] jouer↑ tu me tiendras au courant de toute façon

12A: ouai ouai j[*e*] te rap- j[*e*] te rappell[**e**]rai dès que je: dès que tout s[*e*]ra prêt↑ euh car je [*ne*] peux pas rester longtemps au: téléphone t[*u*] sais c'est pas donné

13S: ouai ouai ouai bon be[*n*] ça va ah ? éclates-toi bien d'ici là↑ = e:t à bientôt

14A: o'key

15S: tchao

16A: tchao

17S: passe bonjour à tout l[*e*] monde

18A: ouai bien sûr ouai

<fin de l'enregistrement>

Annexe 10

La communication telephonique[670]

(Scènes jouées par des adolescents français de 16 ans)

Conventions de transcription[671]

---

[669] Un centre régional au nord-ouest de la Russie, d'où provient celui qui parle.

[670]Le Corpus LANCOM, dans *Le Projet Elicop,* Debrock M., Flament-Boistrancourt D., Mertens P., Truyen F., Nouwen N.et Brosens V. (réd.), Louvain, Université Catholique de Louvain, 1997, 1998, p.p.46-47.

[671]La transcription est réalisée d'après le système connu sous le sigle de SGML (Standard Generalised Markup Language). Voir: GOLDFARB C. F., *The SGML Handbook*, Oxford, Clarendon Press, 1990; VAN HERREWIJNEN E., *Practical SGML,* Dordrecht, Kluwer, 1994;

DEBROCK M. et FLAMENT-BOISTRANCOURT M., « Le Corpus LANCOM: Bilan et perspectives », dans *I.T.L. Review of applied linguistics 111-112,* Louvain, Université Catholique Néerlandophone, 1996, p.p.1-36

:	une syllabe allongée
= == ===	une pause courte, plus longue, très longue
/	un élément non prononcé (syllabes, consonnes ou voyelles, le *e* muet étant cependant noté dans tous les cas)
$	du brouhaha, un bruit quelconque
<NEG>	les négations incomplètes
<INT>	les interventions du professeur ou des transcripteurs

< s e q n r = 1 >

V = Vincent

N = Nicolas

1V: — Allô c'est Vincent à l'appareil

2N: — **Salut Vincent euh c'est Nicolas tu te souviens ?** on s'est rencontré euh en Belgique: au tournoi de hockey euh = tu jouais avec Douai tout ça

3V: — **Ah salut comment tu vas ?** =

4N: — **Ben ça va ça va** euh = puis euh: **je te remercie: de m'avoir invité** euh = pour euh: = pendant les vacances là euh

5V: — **Ah est-ce que tu peux répéter j'entends pas** <NEG> bien ce que tu me dis

6N: — **Bon je dis euh je te remercie de m'avoir invité** pendant les vacances = **c'est super**

7V: — **Ah mais c'est normal un copain comme toi on n'en voit pas tous les jours** =

8N: — Bon si alors j'arriverai: le: le trois février euh à à quinze heures: mais alors **je te demande comment on fait pour arriver chez toi de: de la gare ?**

9V: — Ah mais **j'irai te chercher à la gare ça sera beaucoup plus simple**

10N: — Ah **c'est sympa merci** euh: = **bon il va falloir que je raccroche** parce que: ça fait loin et puis comme le téléphone c'est cher

11V: — **Bon et ben: à plus tard**

12N: — **Salut Vincent**

< s e q n r = 2 >

M =Mathieu

B = Bernard

1M: — **Allô Bertrand c'est Mathieu**

2B: — Ah salut Mathieu comment ça va ?

3M: — Ça va bien oui ben: je te téléphone pour te remercier pour euh ta: lett/re: d'invitation

4B: — **Ah ben** c'était normal mais **tu peux répéter j'ai pas** <NEG> **très bien compris**

5M: — Ah c'était pour te dire que je voulais te remercier pour ton invitation

6B: — Ah c'était normal

7M: — === **Ouais** j'arrive en train $

8B: — Mm

9M: — Ouais euh: j'arrive en train euh vendredi $

B: — **Ouais ben c'est cool j'ir. ben j'irai te chercher à la gare alors**

10M: — Vers neuf heures je dois arriver **d'accord ?**

11B: — Mm

< s e q n r = 3 >

B = Bertrand

M = Mathieu

1B: — Allô bonjour c'est Bertrand

2M: — Allô Bertrand c'est Mathieu

3B: — Ah salut Mathieu comment ça va ?

4M: — Ça va bien ouais = ben: je te téléphone **pa/rce** que j'ai reçu ta **lett/re** et je voudrais te remercier pour l'invitation

5B: — **Pardon est-ce que tu peux répéter s'il te plaît ?**

6M: — Euh = **j'ai bien reçu ta lettre et je te remercie pour ton invitaion**

7B: — Ah **c'était normal entre copains**

8M: — Ouai euh: je viens par le train de Paris vendredi soir vers euh: dix-neuf heures dix donc euh: **tu pourrais m'expliquer** comment on va chez toi ?

9B: — Ah **non c'est pas** <NEG> **la peine** on ira te chercher à la gare

10M: — **Ah d'accord c'est sympa ça bon ben**: **j'y vais pa/rce** que ça coûte cher la communication **allez salut**

11B: — **Salut**[672]

[672]Nous avons mis en gras certains fragments des interactions citées dans l'*Annexe 1*.