



Résumé : *Les interactions verbales en classe de langue étrangère laissent apparaître des moments de focalisation sur le code ou des moments « d'arrêt sur le mot », caractéristiques de la classe de langue, ces moments permettent plus souvent de revenir sur une difficulté d'ordre lexical. Ainsi, les protagonistes de la scène didactique s'engagent dans des négociations de sens explicatives, afin d'assurer l'intercompréhension au sein du groupe ou d'explicitier les connaissances.*

Mots-clés : *Interactions verbales - Pratiques de décontextualisation - Activités métalinguistiques - Processus d'enseignement/apprentissage.*

Abstract : *During verbal interactions in a foreign language class, there appears focused moments on discrete linguistic items or « pauses at words » ; these are typical features of a language classroom. Very often, they are opportunities during which a lexical word difficulty is tackled. Thus, participants in a pedagogic setting are rather engaged in a negotiation of word explanations and meanings with a view to making one another's ideas more understood or explicit.*

Keywords: *Interactive dynamics - Decontextualization practices - Metalingual activities - Teaching/learning process.*

الملخص : تستدعي التفاعلات اللفظية في قسم اللغة الأجنبية أحيانا من التركيز على شفرة معينة أو لحظات من التوقف عند كلمة من الكلمات هاتان خاصيتان من خصائص درس اللغة الأجنبية كما تسمح هذه اللحظات بالرجوع غالبا إلى الصعوبات التركيبية و تفسير المعنى بغرض ضمان الفهم أو تفسير المفاهيم.

الكلمات المفتاحية : البعد الميتالغوي، ديناميكية الدروس، معالجة المعنى، ديناميكية النقاش.

Introduction

En classe de langue étrangère, les négociations de sens ont généralement un caractère imprévisible car elles peuvent se manifester à tout moment de l'interaction en classe et créer des activités didactiques secondaires. Ce genre de négociations a pour but la résolution de désaccords momentanés, souvent relatifs à une incompréhension entre les acteurs de la classe. Ces négociations

servent, donc, à gérer une activité didactique ou l'agencement de cette activité, à clarifier un énoncé, une expression ou un item. L'utilisation de ces négociations ponctuelles contribue pleinement à l'acquisition de la langue en focalisant l'interaction sur la collaboration et l'intercompréhension.

En outre, l'enseignement/apprentissage des langues met en présence deux types de contextes, l'un institutionnel, interne et l'autre extérieur à l'institution. Si ce double contexte implique des mouvements constants entre le monde clos de la classe et le monde extérieur avec ses diverses grilles de lecture et d'interprétation, les réagencements contextuels, quant à eux, nécessitent la mise en œuvre de diverses compétences dont les plus importantes sont la compétence sociale, la compétence interculturelle ainsi que la compétence intraculturelle. Les extraits de cours que nous examinons combinent négociations de sens et pratiques de décontextualisation. Nous nous proposons d'analyser, ci-dessous, les mécanismes qui sous-tendent l'articulation entre ces deux faits, et d'identifier les compétences qui permettent aux interactants de mener à bien cette double activité.

1. Négociation de sens et décontextualisation

Cours de linguistique, première année.

J'hallucine

134- Cherifa : je rêve/

135- Linda : c'est difficile à croire ./

136-Nour : j'en crois pas mes oreilles/

137- P : je n'en crois pas mes oreilles./ oui d'accord/ ./ alors attention ici le verbe rêver dans ce contexte il n'est pas employé comme quand je dis je rêve la nuit ./ hein ici ça veut plus dire c'est incroyable ./ inimaginable ./ c'est pas vrai ./ alors une hallucination dans un autre sens ça veut dire ./ c'est un mirage ./ c'est voir des choses qui n'existent pas ./ par exemple sous l'emprise de la drogue ou certaines substances qui font perdre la tête on se met à imaginer des choses ./ hein ./ si vous allez dans le sud et qu'il fait très très chaud ./ mais alors très chaud ./ et vous roulez longtemps vous allez voir des mirages alors que ça n'existe pas ./ le rêve c'est autre chose c'est une activité normale de l'esprit humain ./ quand on dort on rêve ./ c'est quelque chose de normal ./ une hallucination c'est comme une illusion d'optique ./ c'est comme quand nos yeux se mettent à nous jouer de mauvais tours ./ mais halluciner dans ce sens là veut dire mais je n'y crois pas > qu'est ce qui se passe donc > on n'arrive pas à y croire c'est tellement gros ./ c'est tellement énorme c'est tellement grave > que j'hallucine > ça veut dire que je n'imagine même pas ça ./ c'est impensable ./

En 137-P, l'enseignante s'attelle à définir les mots « rêver » et « hallucination ». Elle s'arrête sur le sens que prend, ici, « rêver », et souligne qu'elle saisit et interprète ce verbe selon son usage dans le texte de l'exercice. Elle multiplie les exemples pour bien montrer que le sens varie selon le contexte. Par ces nombreuses démonstrations, elle insiste, indirectement sur la nécessité de prendre en compte le contexte : «alors attention ici le verbe rêver dans ce contexte il n'est pas

employé comme quand je dis je rêve la nuit / ». L'enseignante circonscrit le sens de « rêver » en contextualisant son usage dans l'univers du texte. Ainsi, l'un des premiers contextes d'interprétation en classe de langue demeure le contexte d'usage effectif qui est souvent celui du texte étudié.

Dans un second temps, l'enseignante appréhende le terme « hallucination » et amorçant son commentaire par « si » et « par exemple », elle émet un signal que connaissent et reconnaissent les étudiants, celui du passage à la fiction. Elle convoque deux contextes fictionnels, deux types de scénarios, deux situations et brosse le décor. En effet, la première mise en scène sélectionne comme décor la prise de la drogue ou d'autres substances hallucinogènes, alors que la deuxième situation choisit comme toile de fond un voyage dans le sud où la chaleur provoque des hallucinations.

L'apprenant repère et interprète le recours à la contextualisation/décontextualisation, avec son croisement d'une multitude de mondes (partant de la classe passant par l'environnement socioculturel immédiat et lointain pour arriver jusqu'au fictionnel) comme l'amorce d'une explication. Il assimile par ailleurs, rapidement les marqueurs de réagencement textuel, et saisit tout aussi vite le rôle qu'ils jouent. Ce procédé suscite chez les apprenants un intérêt tout particulier, et leur motivation est telle que les interventions sont fort abondantes.

Cours de linguistique, deuxième année

La contrefaçon

86- *Sélma : euh euh madame qu'est c' que c'est contrefaire <*

87- *P : d'accord on va d'abord commencer par expliquer ce que c'est que contrefaire ././ contrefaire qu'est c' que ça veut dire >*

88- *Cherifa : xxx*

89- *Salim : manière/*

90- *Nawel : s'opposer/*

91- *P : au fait ././ non c'est ni l'un ni l'autre <*

92- *Nour : contre barrer les plans d'une personne <*

93- *P : Nour ././ on dit contre carrer ././ carrer > ././ contre carrer les plans d'une personne././ non contrefaire ne veut pas dire contre carrer les plans de quelqu'un ././*

contre carrer les plans de quelqu'un veut dire s'opposer à ses plans et les faire échouer ././ d'accord ././ contrefaire a un autre sens /

94- *Linda : contredire/*

95- *Sihem : il y a le pour et le contre ././ par exemple ././ on a étudié un texte dire la vérité au malade ././ il y a des gens qui sont pour ça et d'autres gens qui sont pour ça/*

96- *P : oui mais ça ce n'est pas contrefaire ././ ça c'est un procédé d'argumentation où on a une thèse et une antithèse././ quand on est pour c'est la thèse et quand on est contre c'est l'antithèse /.../ peut être que vous ne connaissez pas le verbe contrefaire ././ mais vous connaissez peut être le mot contrefaçon >*

97- *Myriame : c'est quand on fait une copie /*

98- *Linda : quand c'est pas vrai ././ c'est pas les produits / . / les mêmes././ que les vrais/*

99- *Mounir : quand c'est pas identique././ madame euh par exemple on a les montres ././ y a les vraies et les autres c'est la contrefaçon / elle n'est pas fabriquée en suivant les normes././*

- 100- P : oui d'accord /. / et toi Linda /. / tu disais >
101- Linda : c'est une imitation /. / une imitation d'un autre produit /. / (rire) les vendeurs madame nous disent c'est cher parce que c'est l'original [ʔaw l'original ʔa ʔi l'vrai nʔaʕ la maison] (trad. « c'est l'original ma sœur c'est le vrai produit ramené de la maison mère ») ce n'est pas de la triche/
102- P : imitation /. / en effet /. / c'est le mot qui convient le plus /. /
103- Mounir : on lit dans les journaux des articles sur [ʔiɖʔraʔ mucafaʔaʔ ʔaʔaqlid] (trad. « dispositions prises pour combattre la contrefaçon »)
104- P : en fait la contrefaçon est une reproduction presque identique d'un produit /. / c'est une imitation/
105- Mounir : parfois le produit est fait sous licence /
106- P : c'est un autre cas de figure /. / quand il y a une licence de reproduction c'est légal /. / alors que quand il y a contre façon /. / il y a reproduction d'un produit /. / une imitation mais de manière illégale/
107- Cherifa : il est fait illégalement /. / ils n'ont pas l'autorisation pour le faire /
108- Mounir : comme les produits taiwans chez nous /. / c'est des imitations /. / c'est des faux pas des vrais /. / on voit les noms des marques /. / mais c'est pas les maisons de ces marques qui font le le produit /. /
109- P : (rire) l'exemple est assez véridique pour les produits que vous nommez/
110- Sihem : euh euh c'est aussi la contrebande madame /
111- P : la contrebande c'est une autre chose /. / c'est faire passer ou faire entrer de la marchandise de façon clandestine /. / c'est des marchandises qui sont prohibées dans un pays /. / ou alors on les fait rentrer sans payer leurs droits de douane /. / c'est de la fraude /. / comment on dit contrebande en arabe >
112- Mounir : [ʔaldʒarima ʔalmunadama] (trad. « le crime organisé » /)
113- P : non ça c'est le crime organisé/
114- P : on entend souvent dans nos informations ou on lit dans nos journaux qu'au sud on a démantelé un réseau de contrebande de cigarettes près des frontières avec le Mali/
115- Salim : a oui c'est [ʔaʔaʕrib] (trad. « la contrebande ») /
116- P : oui c'est ça la contrebande c'est [ʔaʔaʕrib] /. / alors la contrefaçon c'est produire quelque chose /. / ou copier une chose /. / mais sans avoir l'autorisation de le faire /. / dans le milieu industriel on parlera de licence /. / donc le fait de produire cette imitation sans en avoir le droit va porter préjudice au propriétaire du produit authentique ou original /. / alors vous avez cité l'exemple des montres /. / on a aussi d'autres exemples comme/
117- Marwa : les tableaux madame /
118- P : oui parfaitement /. / la peinture /. / est souvent l'objet de ce genre de pratique /. / mais comment on appelle une personne qui reprend les tableaux des grands peintres > qui fait de faux tableaux qui sont presque identiques au originaux et qui les vend aux prix des tableaux authentiques > d'ailleurs l'imitation est souvent très bien faite que nous les non spécialistes on ne s'apercevrait de rien /. / dans ces cas de doute on fait appel à des spécialistes pour expertiser les tableaux /.../ c'est le même nom qu'on donne à la personne qui fabrique de faux billets >
120- Ep : xxxxx/
121- P : oui vous n'arrêtez pas de dire le mot en arabe /. / alors c'est quel mot >
122- Salim : [ʔaʔazwir] / (trad. « falsification » « contrefaçon »)
123- Sihem : [ʔaʔazwir] / (trad. « falsification » « contrefaçon »)
124- Linda : [ʔaʔazwir] / (trad. « falsification » « contrefaçon »)
125- P : [ʔaʔazwir] / (trad. « falsification » « contrefaçon ») alors comment on appelle la

personne qui fait ça mais en français s'il vous plaît >

126- Ep : (silence)

127- P : un faussaire ./ d'accord ./ alors revenons à nos deux mots ./ contrefaire ou contrefaçon ./

En 101, Linda explique « contrefaçon » en se référant au contexte « récit de vie », elle évoque une transaction d'achat effectuée avec un commerçant constantinois. La stratégie de décontextualisation à laquelle se prête cette étudiante consiste à faire part à ses camarades d'une expérience qu'elle a vécue sous la forme d'un court dialogue. Mounir en 103 se remémore l'article d'un journal et rattache de ce fait « contrefaçon » au monde de la presse. En exposant le contenu de l'article, Mounir utilise l'arabe moderne scolaire et non le français, ce qui nous amène à penser que cet étudiant est un fervent lecteur de la presse arabophone est non francophone. Le vécu de Mounir intervient également en 108 lorsqu'il illustre sa réponse par l'exemple des « produits taiwans ».

La réalité sociale algérienne constitue donc un inépuisable monde de références dont tout étudiant et tout enseignant ne peut se départir. Le mot « taiwans » est un particularisme lexical propre à l'usage du français en Algérie. Le français académique scolaire qui est souvent assimilé à LALANGUE, alors qu'il n'est qu'une de ses variantes, liée à un contexte particulier, le contexte d'apprentissage organisé, se prête ici à la décontextualisation/ recontextualisation, travail grâce auquel s'opère une continuité entre le milieu sociolinguistique des étudiants et l'université.

Dans la suite de ses interventions l'enseignante met en scène deux situations fictives : celle du faussaire de tableau et celle du faussaire des billets de monnaie. Cette longue séquence de négociation est l'un des exemples les plus révélateurs de l'articulation entre les réagencements contextuels et la négociation de sens. Elle reflète en effet, et de manière explicite, les diverses étapes que suivent les interactants de la classe pour négocier le sens de « contrefaçon » sollicitant sans hésitation différents contextes.

Cours de linguistique, deuxième année

Vulgaire

201 - P : alors donnez moi des exemples > soit sur la dérivation ou la composition < c'est comme vous voulez vous avez le choix >

202- Marwa : vulgaire ça donne si on ajoute -tion vulgarisation/

203- Sonia : non on dit vulgarité > euh euh vulgarité ça vient de vulgaire <

204- P : oui les deux ont la même racine mais des sens différents ./ euh euh vulgarisation et vulgarité existent tous les deux et ils se forment les deux à partir de vulgaire ./ pour ça y a aucun problème ./ mais sémantiquement ils diffèrent ./ alors euh on va commencer par définir le mot vulgaire alors qu'est ce que ça veut dire vulgaire >

205- Salim : commun ./ ou normal/

206- P : oui /.../ c'est un sens possible ./ effectivement des préoccupations vulgaires oui quotidiennes de tous les jours ./ mais ce sens n'est plus tellement utilisé <

207- Salim : madame on dit euh dans un texte une une ./ aristocrate disait que les

- lustres étaient en verre vulgaire et pas en cristal ./ ici euh vulgaire c'est normal/
208- P : ha oui tout à fait ./ ici on va opposer une matière chère et raffinée qui est le cristal à une matière ordinaire qui est le verre ./ c'est comme quand vous comparez un tissu fait de coton et un autre fait de soie ./ là on va opposer deux matières dont l'une est estimée meilleure que l'autre et par conséquent l'autre est considérée comme vulgaire ./ pour poursuivre dans le contexte du texte ./ on dit parfois moi vulgaire lecteur ./ dans cette situation vulgaire veut dire euh euh simple lecteur ./ et non un grand auteur ou un critique expert de la littérature ./ ça veut dire que moi je ne suis pas spécialiste en la matière < d'accord /
209- Zahra : l'argot ./ l'argot c'est une langue vulgaire/
210- P : attends Zahra ./ l'argot c'est pas une langue c'est un registre de langue > vous avez vu ça/
211- Zahra : ha oui ha oui madame ça y est ./ c'est une variété on peut l'opposer au ./ à la variété soutenue/ mais mais c'est vulgaire >
212- P : je suis d'accord avec toi quand tu dis que c'est une variété de langue qu'on peut opposer à une autre comme le registre soutenu ou académique ./ seulement argot ne veut pas dire vulgaire > c'est un registre de langue qu'on utilise entre amis ou dans la rue mais que je ne peux pas employer dans la classe ou dans une réunion ./ mais ce n'est pas vulgaire ./ d'accord ./ on dit par contre des propos vulgaires/
213- Cherifa : des insultes madame c'est les insultes/
214- Narimane : c'est des mots ou des expressions grossies/
215- P : grossiers ./ des expressions ou des mots grossiers Narimane ./ d'accord ./ oui c'est ça des mots vulgaires c'est des mots qui sont grossiers ou orduriers qui choquent les gens parce qu'ils sont obscènes ./ vous connaissez ce mot euh obscène >
216- Ep : oui madame/
217- Myriame : euh euh on dit une fille vulgaire c'est ./ à cause de ses paroles seulement/
218- P : oui en effet on peut être vulgaire parce qu'on tient un langage ordurier ./ mais ça peut aussi être vulgaire dans notre attitude dans notre façon d'être./ ça veut dire qu'on manque d'éducation de délicatesse ou de savoir vivre ./ tout dépend dans quel milieu on est <
219- Myriame : madame une fille qui s'habille très court c'est vulgaire /
220- Sélma : le maquillage aussi on dit c'est vulgaire <
221- P : oui c'est c' que je vous ai dit ./ tout dépend du milieu dans lequel vous vivez ./ bon je n'aime pas trop qu'on focalise sur la fille vulgaire mais bon ./ une fille vulgaire est une fille qui ne se conforme pas à la norme de sa société au niveau vestimentaire par exemple ./ mais bon ce qui me paraît à moi vulgaire ne l'est pas forcément aux autres ./ les normes sociales ne sont pas les mêmes d'accord ./ une fille qui se maquille et qui s'habille court n'est pas forcément vulgaire ./ mais une fille qui se maquille trop on dit d'ailleurs outrageusement maquillée ici ça peut être vulgaire en effet ./
222- Marwa : madame on dit aussi le latin vulgaire ./ le latin c'est une langue ./ mais euh euh j'ai pas compris <
223- P : alors le latin vulgaire c'est ./ à l'époque de l'Empire Romain on parlait latin et on estimait qu'on parlait le vrai latin le latin pur ./ par opposition au latin vulgaire qu'on parlait dans les provinces de l'empire ./ c'était du latin qui était en contact avec les dialectes ou les langues locales donc il n'était plus aussi pur si on peut dire d'une langue qu'elle est pure ./ on a vu ça la séance dernière on ne va pas y revenir ./ et c'est donc ce latin vulgaire parlé dans les provinces qui est à l'origine des

différentes langues romanes /. / d'accord > donc là nous avons le sens de vulgarité ça veut dire grossier ordurier obscène qui manque de délicatesse ou d'éducation /. /

224- Sihem : madame même pour les mots il y a des mots qui sont vulgaires pour nous mais normal pour les autres /. / euh euh les Tunisiens euh (rire) un mot qui est très vulgaire chez nous chez eux il est normal /. / madame ils le disent normalement madame c'est incroyable /

225- Salim : à Oran aussi madame une expression très vulgaire pour nous mais pas pour eux (rire) /

226- P : (rire) comme c'est vulgaire chez nous /. / (rire) on ne peut pas les prononcer (rire) bon alors pour vulgarisation /. / ici ça veut dire permettre à des personnes qui ne sont pas spécialistes de comprendre des connaissances techniques /. / ça veut dire qu'on va simplifier des informations pour les rendre à la portée de tout le monde /

227- Sonia : comme les magazines Top Santé il y a des articles sur les maladies mais on les comprend /

228- Mounir : il y a aussi des émissions à la télé sur ça aussi /

229- P : c'est exactement ça /. / dans ces magazines ou ces émissions le discours est très simplifié pour nous permettre à nous qui ne sommes pas médecin chimiste ou économiste de comprendre des notions qui ne sont pas de notre domaine /. / d'accord /. / c'est compris <

Afin de cerner le sens de « vulgaire » les étudiants et l'enseignante explorent différents contextes d'usage. Ils se réfèrent tantôt au texte littéraire, tantôt à la langue, tantôt à la fiction, tantôt aux normes langagières et tantôt aux médias.

En 207 Salim s'appuie sur le texte littéraire comme unité de signification pour expliquer « vulgaire ». Il oppose « vulgaire » à l'item « normal » pour lui donner du sens. À la suite de Salim et Zahra et par le biais des registres de langue, l'enseignante introduit le sens qu'elle estime être celui de « vulgaire ». Les interventions de l'enseignante, de Cherifa et Narimane s'avèrent, ensuite, nécessaires pour réajuster des assertions de Zahra qui semble confondre registre familier et propos vulgaires. Myriame reprend les commentaires de l'enseignante et les développe en associant l'idée de propos vulgaires à celle de fille « vulgaire » qui en use.

En 218-P l'enseignante évalue positivement la réponse de Myriame, mais elle l'enrichit en étendant l'usage de « vulgaire » à l'attitude d'une personne. Exploitant cette situation, elle construit un contexte fictif dont la marque manifeste est le pronom personnel « on ». La valeur globale de ce pronom renvoie à une personne virtuelle qui prend toutefois part à l'interaction verbale.

Dans la suite de l'échange, Myriame et Selma se braquent sur l'exemple de la fille vulgaire pour élucider la notion de « vulgaire ». L'enseignante ne partage pas l'engouement de ses étudiantes pour cet exemple qui n'illustre que partiellement le sens de « vulgaire ». Elle manifeste sa désapprobation, affiche son opinion personnelle et déclare: « je n'aime pas trop qu'on focalise sur la fille vulgaire ». Elle poursuit son intervention par l'évocation de différents contextes sociaux et des diverses normes qui s'y pratiquent et qui peuvent offrir différentes actualisations du sens de « vulgaire ». Elle finit par mettre en garde les étudiants contre les dangers de la généralisation de leurs normes sociales car cette attitude les empêcherait inévitablement de percevoir la pluralité du monde.

La question de Marwa sur « le latin vulgaire » conduit l'enseignante à effectuer un bref rappel de l'histoire de la langue française, des conditions de sa naissance et de son évolution.

Dans leurs interventions respectives, Sihem et Mounir, pour illustrer les variétés de sens du mot « vulgaire », prennent comme exemple les pratiques linguistiques de leur région et établissent une comparaison avec les pratiques linguistiques d'autres régions. En contextualisant, ainsi, la définition de l'item « vulgaire » dans leurs propres pratiques linguistiques et en l'opposant aux sens que ce dernier peut avoir dans d'autres pratiques linguistiques, les étudiants montrent qu'ils ont conscience que leur « culture régionale » offre des réalisations particulières au sein d'une « culture nationale » et que les différences régionales varient à l'infini puisqu'elles traduisent des réalités linguistiques distinctes. Enfin, c'est l'univers des médias à travers la télévision et la presse qui fournit à Sonia et Mounir une autre acception du terme « vulgarisation ».

L'examen de cette séquence d'échanges traduit explicitement la cohabitation entre la dimension métalinguistique et les divers mouvements de décontextualisation. Chacun des interactants, enseignant et étudiants éprouvent la nécessité de se référer à un contexte précis : social, fictionnel, linguistique ou médiatique pour définir, lever l'ambiguïté, mettre en relief un usage particulier ou introduire un autre sens.

Cours de littérature, première année

Légitimité

89-P : alors oui on explique la la légitimité ./ tu sais ce que c'est oui toi >

90- Cherifa : xxxxxx/

91- P : essaie de parler plus fort c'est dommage pour tes camarades ils ne t'entendent jamais <

92- Cherifa : quand c'est permis/

93- Marwa : quand il s'agit de sa propre personne /

94- P : euh euh oui oui il y a ce petit sens de permis mais c'est surtout ce qui est /.../ légal.

95- Cherifa : madame euh euh dans la religion on dit euh euh un père illégitime euh des parents illégitimes/

96- P : ça veut dire quoi >

97- Cherifa: madame c'est pas euh les vrais parents/

98- P : dans ce cas là on dit un enfant illégitime ou un enfant légitime ./ qui est né dans le cadre du mariage ou en dehors du cadre du mariage ./ vous savez dans le cadre de la religion tous les enfants qui sont nés hors mariage sont illégitimes ./ oui mais là légitimité veut dire ce qui est propre à quelqu'un ce qui lui appartient ./

Lors de leur tentative d'explication de « légitimité », les étudiantes ne prennent en considération que leurs principes idéologiques et religieux. Cette focalisation référentielle conduit les étudiantes à réduire le sens de « légitimité » à une seule acception possible qui, de surcroît, ne correspond pas à celle du texte.

Fortement influencées par leurs croyances, les étudiantes réduisent leur champ de connaissance. En outre, la démarche intraculturelle qu'elles empruntent pour identifier des significations à partir de leurs propres croyances, peut, dans une certaine mesure, être pertinente, ces dernières gagneraient davantage à s'ouvrir à d'autres perceptions du monde et à envisager d'autres repères référentiels permettant une pluralité de lecture.

Cours de littérature, première année

Outrage

- 79-P : alors on explique blasphème /. / oui vas y >
 80- Yasmine : c'est l'outrage à une divinité/. / madame <
 81- P : oui c'est ça/. / mais tu as compris ce que ça veut dire> commence par expliquer l'outrage/. / outrage est ce que quelqu'un sait ce que c'est >
 82- Yasmine: on dit outrage à magistrat madame/
 83- Nour : à un juge madame outrage à un juge/
 84- Zahra : outrage à la justice aussi madame.
 85- P: oui outrage à magistrat ça veut dire quoi > c'est quand on fait quoi >
 86- Yasmine : c'est quand on on contredit un magistrat/
 87- P: c'est pas contredire c'est plus encore >
 88- Nour : c'est euh euh une attitude pas respectable avec un juge/
 89- P: [maʃi] (tra. « ce n'est pas ») pas respectable on dit ici pas respectueuse /. / oui c'est presque ça c'est insulter /. / outrage c'est quand votre attitude est insultante /. / donc blasphémer c'est tenir des propos insultant ou injurieux à l'encontre d'une divinité/. / divinité c'est au sens précis/. / mais on peut élargir et dire que c'est à l'encontre de la religion/.../ voilà vous savez c' que ça veut dire/. /

Le fait que les trois étudiantes se réfèrent au seul contexte juridique pour expliquer « outrage » nous a quelque peu étonnée. Pourquoi « magistrat », « juge » et « justice » sont-ils rattachés aussi catégoriquement à « outrage » ? Cette contextualisation lexicale a éveillé notre curiosité, et afin de la satisfaire, nous avons demandé, à chacune d'entre elles, à la fin du cours, la raison de ce choix que rien n'indique a priori. Leurs réponses furent les suivantes :

- Yasmine : dans les séries euh à la télé les acteurs dans le tribunal euh /. / l'acteur euh le magistrat il dit beaucoup ça quand euh euh quelqu'un l'énerve.*
Zahra: l'épisode hier dans Ally Macbeal euh euh le juge il il a dit à l'accusé c'est de de l'outrage à la justice ça euh euh oui il mentait c'est pour ça.
Nour : dans la télé euh euh la série euh /.../ la loi est la loi le juge euh quand euh quand dans le tribunal quelqu'un le contredit c'est toujours le coupable euh le condamné il le contredit alors le juge il lui dit euh euh c'est de l'outrage.

Il serait injustifié de notre part de nier l'influence des médias étrangers sur nos étudiants. Cet ascendant est amplement vérifiable à différents paliers de notre corpus qui en révèle plusieurs facettes, la plus remarquable reste le lexique. En regardant des séries télévisées (*Ally Macbeal*, *La loi est la loi*) nos étudiantes assimilent un nouveau concept « outrage », et en usent dans leurs échanges.

Cependant le risque que peut représenter un tel moyen d'acquisition du savoir est de réduire le sens d'un terme à un seul contexte d'usage, en l'occurrence la thématique juridique abordée par la série et faire abstraction des autres contextes possibles. Devons-nous pour autant oublier que tout maniement de la langue mobilise chez l'interactant non seulement des ressources langagières et linguistiques mais aussi un positionnement de soi par rapport aux activités langagières, aux objets langagiers et non langagiers, et à leur finalité ?

Ici, s'arrêter sur le sens juridique que l'étudiante attribue à l'item, c'est ne pas lier les interactions aux seuls contenus enseignés, ou à des connaissances et des informations coupées du milieu socioculturel des étudiants. C'est, accorder en même temps de l'importance au travail cognitif que requiert l'appropriation de ces contenus. Aussi, tout paramètre extérieur ou transcendant à l'ici / maintenant de la situation didactique, nous pousse de fait à interroger et interpréter ce que font les étudiantes lorsqu'elles donnent un sens autre que celui attendu par l'enseignante. La capacité ou la difficulté des étudiants à prendre la langue elle-même comme objet d'analyse, à la penser et à en user sur un registre métalinguistique, libère-t-elle réellement de sa fonction référentielle et communicative ?

Cette exposition aux médias favorise une imprégnation de la langue non contrôlée par l'enseignant et qui n'est pas sans rappeler un enseignement en milieu endolingue. Elle aboutit à la formation de microsystemes intermédiaires parfois imprévus et surprenants, à valeur certes pragmatique, mais qui constituent des références dont la méconnaissance ou la négligence peuvent nuire à la réalisation de l'acte pédagogique.

2. Décontextualisation sans négociation de sens

Toute situation d'enseignement apprentissage s'ancre dans une réalité sociale ou culturelle. Aussi, les acteurs de la scène didactique invoquent-ils ou créent-ils des contextes extérieurs à celui de la classe afin d'illustrer leur propos, de multiplier les référents ou d'effectuer une comparaison entre la situation de l'espace classe et d'autres situations. Les extraits de cours que nous présentons mettent en avant des réagencements contextuels réalisés aussi bien par les enseignants que par les étudiants. Ce type de décontextualisation n'est rattaché à aucune négociation de sens. À travers ces extraits de cours, nous tentons d'étudier le rôle que joue cette décontextualisation dans l'interaction en classe de langue.

Cours de linguistique, troisième année

Les diphtongues

58- P : *oui c'est ça / ./ ce n'est pas les diphtongues qui sont étudiées mais plutôt leur hauteur de prononciation / ./ donc la variable étudiée c'est la hauteur de prononciation de ces deux diphtongues / ./ et plus précisément la hauteur du premier élément des deux diphtongues ay et aw / ./ c'est comme en arabe [luz] (trad. « amandes » ou [dʒuz] (trad. « noix ») ou [lawz] (trad. « amandes ») et [dʒawz] (trad. « noix ») donc c'est dans la prononciation / ./ bon alors pour expliquer cette variation > donc la première chose à faire si on suit le développement de la méthode d'enquête et si on suppose que vous êtes enquêteur / ./ alors qu'est ce que vous faites/*

Cette séquence d'échange est extraite du cours de sociolinguistique qui présente les différentes enquêtes de W. Labov. La première enquête se situe sur l'île de Martha's Vineyard et a, comme on sait, pour objet d'étude la prononciation des diphtongues «ay» et «aw» sur l'île. Afin d'expliquer le but de cette enquête et ses enjeux, l'enseignante effectue un parallèle avec la prononciation de certaines diphtongues en arabe. Par conséquent, elle emprunte à l'arabe dialectal, langue maternelle des étudiants un exemple qui reflète certaines pratiques linguistiques. Toutefois, aussi pertinent que soit cet exemple, il correspond uniquement aux pratiques linguistiques de la communauté citadine constantinoise et peut de ce fait ne pas être compris par des personnes étrangères à ce milieu.

La portée de cette illustration peut ne pas être saisie par les étudiants originaires d'autres wilayas (Mila, Jijel, Skikda, etc.) où cette distinction phonétique est inconnue. Ainsi, en recourant à ces propres pratiques linguistiques et à celles de certains étudiants, l'enseignante risque d'exclure d'autres étudiants de l'interaction. L'apparente homogénéité linguistique (tous les étudiants sont arabophones) est ici contredite par les données réelles de la situation langagière-culturelle des étudiants. La complexité du contexte langagier avec ses variétés régionales réorientent ici la problématique de la décontextualisation dans nos classes : dans la décontextualisation le partage des savoirs socioculturels et langagiers se pose avec acuité.

Cours de linguistique, deuxième année

Astérix ou astérisque ?

143- P : *n'oubliez pas les tirets c'est très important ./ c'est un élément de la syntaxe ./ c'est comme pour la phrase agrammaticale ./ vous mettez un petit signe devant pour dire qu'elle est agrammaticale ./ qu'est ce qu'on met devant une phrase agrammaticale >*

144- Marwa : *une croix/*

145- Cherifa : *une étoile/*

146- P : *non ce n'est ni une croix ni une étoile ./ son nom ressemble un peu au nom d'un personnage de BD >*

147- Ep : *Astérix/*

148- P : *justement Astérix c'est le personnage de la BD (rire) ./ un astérisque ./ (l'enseignante note au tableau astérisque) il se trouve devant une phrase agrammaticale/*

149- Narimane : *asté euh euh Astérix/*

150- P : *Narimane voyons [maʃi] (trad.« non pas ») Astérix [ʃaw gulna ʔasmʃa] (trad.« on a dit qu'il s'appelle ») astérisque en syntaxe > tu n'arrives pas à prononcer correctement ou tu confonds encore >*

151- Narimane : *euh non madame ./ la prononciation ./ je suis habituée à Astérix/*

152- P : *d'accord ./ entraîne toi à la maison ./ alors il n'en va pas de même pour re- et -able/*

153- Zahra : *madame euh comment on l'appelle déjà le signe pour la phrase agrammaticale>*

154- P : *vas y Narimane comment tu appelles la croix ou l'étoile qui se trouve devant la phrase agrammaticale >*

155- Narimane : *Astérix madame!*

156- P : *non (rire) Astérix c'est le copain d'Obélix dans la BD!*

157- Myriame : *les Gaulois !./ la potion magique !./ le chien Idéfix!*

158- P : *(rire) oui c'est exactement d'eux qu'on parle !./ les gaulois qui luttent contre César !./ mais comment on appelle ça (l'enseignante dessine le signe diacritique au tableau) >*

159- Ep : *un astérisque!*

160- P : *oui un astérisque !./*

Dans les livres et manuels d'enseignement du français en Algérie, la bande dessinée n'est pas souvent utilisée. On y recourt uniquement dans quelques unités didactiques en 7^{ème}, 8^{ème}, et 9^{ème} années. Cependant, nous constatons que nos étudiants y recourent explicitement afin d'établir la distinction entre « astérisque », symbole d'une phrase agrammaticale et « Astérix », héros d'une bande dessinée française. Les travaux de recherche qui se sont intéressés à l'utilisation de la BD dans les cours de langues (français, arabe) insistent sur la quasi absence de ce support dans les manuels scolaires. Dans cette situation, et connaissant le très faible penchant des étudiants pour la lecture, il nous semble que nos étudiants confondent BD et dessins animés, ce qui explique la référence à Astérix connu grâce aux chaînes françaises. D'ailleurs l'item BD est introduit exclusivement par le professeur. Cette décontextualisation s'opère à plusieurs niveaux.

Par la référence à Astérix l'enseignante recourt à une stratégie d'apprentissage qui permet de mémoriser des mots dans une langue étrangère : le rapprochement phonétique. Sur le plan discursif, lorsque l'enseignante produit Astérix, elle met en scène deux contextes celui de la phonie qui doit permettre aux étudiants de trouver le mot astérisque et celui de la graphie qui, lui implique un retour au contexte. Astérix agit comme un déclencheur phonétique qui offre aux étudiants une addition de contenus sémantiques du traitement de l'item. Les interprétations sont imbriquées dans Astérix. Deux voix véhiculent ces interprétations, la voix phonique et la voix graphique. Il semble que le décodage des deux interprétations soit considéré comme automatique par l'enseignante mais du point de vue phonique, il l'est beaucoup moins. Ici la recontextualisation est reconstituée par la cassure graphique qui fait l'économie d'une négociation de sens en allant directement au référent, le signe diacritique.

Conclusion

La classe de langue est un lieu interactionnel particulier au sein duquel nous relevons deux niveaux de production langagière : la production langagière en langue cible et les commentaires sur cette production langagière. Les extraits de corpus que nous venons d'analyser se situent au deuxième niveau de production langagière qui se manifeste sous la forme de négociations de sens. Les négociations de sens observées sont tributaires de réajustements contextuels permanents d'où la cohabitation de différents mondes au sein de la classe de langue étrangère.

Ainsi, la construction du sens nécessite non seulement la gestion de nombreux contextes : le contexte récit de vie, le contexte fictionnel prototypique et le contexte social, mais aussi la prise en compte de l'hétérogénéité des univers de référence : le monde imaginaire, le monde du texte, le monde de la classe et le monde extérieur (sociaux, religieux, médiatiques). Le but que s'assignent ces pratiques de décontextualisation-recontextualisation reste la compréhension d'un item ou d'une expression dans ses divers usages possibles.

Nous constatons que le glissement vers ces contextes ou vers ces univers de référence se réalise de deux manières. La première, explicite, s'effectue grâce à l'usage d'articulateurs linguistiques comme : « par exemple », « si », « dans une autre situation » ou « dans un autre contexte ». La deuxième, implicite, s'exprime, de façon tacite et consensuelle dans le discours des interactants.

Dans la majorité des séquences examinées, c'est l'interactant enseignant qui décontextualise ou se réfère à d'autres mondes afin de souligner la polysémie d'un mot ou de mettre en relief d'autres emplois que ceux auxquels se limitent les étudiants. Toutefois, les étudiants recourent aussi à ces deux pratiques pour illustrer essentiellement leur dire ou le justifier. Le corpus étudié montre, clairement, par ailleurs, que certains contextes ou univers de référence comme le contexte fictif, l'univers scolaire, le monde médiatique ou le contexte social permettent d'appréhender le sens de manière assez rapide et fluide.

Enfin, nous notons que les pratiques de décontextualisation impliquent la mise en œuvre de compétences interculturelles et intraculturelles. Si les faits intraculturels se manifestent à travers les références aux récits de vie des interactants et à travers leurs cultures régionale et nationale, les faits interculturels voient le jour suite aux rencontres d'auteurs ou de textes littéraires.

Ainsi, notre étude sur la décontextualisation dans les cours de français à l'université montre que la construction et l'élaboration des connaissances demeurent les principaux objectifs de l'interaction verbale en classe de langue étrangère. L'appréhension des connaissances en milieu didactique peut s'effectuer selon différentes manières. Les extraits de corpus que nous venons d'examiner présentent les pratiques de décontextualisation comme procédé de construction de savoirs auquel recourent aussi bien l'interactant enseignant que l'interactant apprenant.

Les mouvements répétés de va et vient entre l'espace clos de la classe et le monde extérieur permettent à l'enseignant d'évoquer une situation qui éclaire et rend son discours accessible en l'inférant à une réalité concrète, à une situation imaginaire mais plausible, bref à des événements et faits que les étudiants ont vécus, ont connus ou peuvent envisager. En effet, pour faciliter aux étudiants l'accès au savoir, et pour permettre à l'enseignant d'illustrer ses propos, dans la majorité des extraits observés, les mouvements de décontextualisation introduisent des situations ou des faits puisés dans la réalité sociale des étudiants.

Observer la décontextualisation dans l'enseignement du français, c'est, contrairement à ce que soutiennent certains, accepter d'ouvrir l'examen et

l'étude de « ce qui se déroule réellement dans une classe et pourquoi » sur tout paramètre extérieur dépassant l'ici et maintenant de l'espace classe. C'est également vouloir questionner et commenter les activités didactiques à partir de postulats liés à la nature des savoirs enseignés et à l'opportunité de leurs processus d'enseignement apprentissage. Analyser la décontextualisation nous a permis également de montrer que la classe de langue n'est pas un univers clos où chacun des interactants se bat pour négocier sa place, son rôle et ses stratégies dans des rapports de force constamment renouvelés. Dans un objectif commun d'enseigner et d'apprendre les interactants mobilisent leurs expériences et leurs connaissances socioculturelles, et cherchent dans la négociation à acquérir la langue et les savoirs disciplinaires. Le recours à la décontextualisation montre bien que les interactions ne sont coupées ni de leur objet ni du milieu socioculturel des interactants, et leur étude ne minimise pas l'importance du travail cognitif que requiert l'appréhension des contenus.

Bibliographie

Cambra Gine, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Éditions Didier. Collection Langue et Apprentissage des Langues.

Cicurel, F. 2003. « *Les réagencements contextuels* » in *Marges Linguistiques* <http://www.marges-linguistiques.com>

Gajo, L. & Mondada, L. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte*. Suisse : Éditions Universitaires Fribourg.

Mondada, L & Pekarek Doehler, S. 2000. « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? » in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, Paris : Publié par l'Association ENCRAGES. pp. 147-174.

Cicurel, F. 1999. « Littérature, fiction, apprentissage : le monde fictionnel du discours », in *Étude de Linguistique Appliquée* n° 115, Paris : Didier Érudition, pp. 30-45.

Conventions de transcription

1- Les interactants sont indiqués par :

P : Professeur

Les pseudonymes suivants désignent les étudiants :

Nour ; Cherifa ; Linda ; Marwa ; Zahra ; Imen ; Sélma ; Narimane ; Myriam ; Sihem ; pour les étudiantes.

Mounir ; Nadir ; Salim ; Samir, pour les étudiants.

Ep indique que plusieurs étudiants parlent en même temps.

2- Les pauses et interruptions sont marquées par : /./ : pause très courte ; /.../ : pause moyenne ; /.../ : pause longue, le nombre de points indiquant la longueur estimée par nous de ces pauses.

xxx : suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

3- Les marques d'intonation : > indique une intonation montante ; tandis que < une intonation descendante.

4- () : Les remarques du transcripteur sont entre parenthèses.

5- / note la succession rapide des tours de parole

6- [] Les énoncés produits en une autre langue que la langue cible sont notés entre crochets.

7- La traduction des énoncés est annoncée par l'ouverture de parenthèses et par trad., elle est notée entre guillemets et en italique.

Pour la transcription des phonèmes particuliers on a recouru aux graphèmes suivants:

ð	ج	ʔ	أ
ʒ	خ	j	ى
h	ه	ʃ	ش
ʕ	ع	w	و
ʁ	غ	ə	ث
q	ق		