

# Objectifs métalinguistiques comme moteur des apprentissages en classe de langue : le cas de l'université en Algérie

Malika Bensekat  
Université de Mostaganem, Algérie

*Synergies Pologne* n° 9 - 2012 pp. 101-120

L'étude des échanges entre étudiants, dans des situations formelles où l'enseignant tient la première place, et des situations informelles où les participants développent une communication « égale », pourrait déterminer des conditions favorables pour mettre en place des enseignements de la langue à la fois complexes et en prise sur la réalité sociale. Cela ira de pair, on s'en doute, avec des changements de paradigme, sur les plans linguistique et discursif. Cet article interroge ainsi le lien entre didactique et apprentissage en montrant qu'il vaut mieux développer face à la langue une attitude réflexive qui amènera les apprenants à peser les différents paramètres de la situation de communication, à prendre conscience de leur propre intention de communication et de celle de leurs interlocuteurs, et à choisir en conséquence les formes linguistiques appropriées. Ainsi, l'objectif prioritaire relève du développement d'une réflexion métalinguistique sur la valeur pragmatique des formes plutôt que de la connaissance et la reproduction automatique de telle ou telle formulation.

**Mots-clés** : interactions verbales, objectifs métalinguistiques, acquisition, classe de langue

The study of student exchanges in formal situations where the teacher holds first place, and informal situations where participants develop a communication "equal", could determine favorable conditions to implement the teachings of the language complex and relevant to people's social reality. This goes hand in hand, one suspects, with paradigm shifts, in terms of language and discourse. The article asks, and the link between learning and acquisition by showing that it is better developed toward the language that will bring a reflective learners to weigh the various parameters of the communication situation, to realize their own communicative intention and that of their interlocutors, and accordingly choose the appropriate language forms. Thus, the priority is the development of metalinguistic reflection on the value of pragmatic rather than forms of knowledge and the automatic reproduction of a particular formulation.

**Keywords** : verbal interaction, metalinguistic objectives, acquisition, language class

## Introduction

Les recherches menées sur les interactions verbales, notamment celles de Kerbrat-Orecchioni (1990), ou celles de Cicurel (2002) sur la classe de langue, ouvrent la voie à des confrontations intéressantes entre les représentations du français

oral véhiculées par les situations d'enseignement et la réalité des discours oraux en français. Au sein de ce vaste domaine, nous mettrons ici l'accent sur les différentes façons dont les locuteurs gèrent l'enchaînement discursif dans leurs productions verbales, en particulier dans deux types de situations d'interaction en français, le discours pédagogique appelé dans notre étude « corpus formel » (A) et le dialogue entre amis (entre pairs), que nous appellerons « corpus informel » (1) (B). Ce couplage, qui peut surprendre a priori, correspond en fait aux deux types de discours qu'on peut considérer comme déterminants dans la formation linguistique des étudiants algériens (2). Car nous posons l'hypothèse que, dans ces deux situations, les étudiants à la fois utilisent et apprennent la langue française et des savoirs métalinguistiques et que la réflexion sur les pratiques langagières du français par les apprenants pourrait les aider à développer leurs compétences métalinguistiques. En effet, selon Gombert, « *l'acquisition de la langue maternelle ou seconde, est une combinaison d'installation d'habiletés linguistiques et d'élaboration de connaissances sur le langage. Il importe donc de distinguer différents niveaux de compétences linguistiques, de préciser comment ils s'articulent et de s'interroger sur leur implication dans les acquisitions* » (Gombert, 1996 : 41).

### Cadre théorique

Avant de passer à la description et l'analyse de notre corpus, il est nécessaire de mettre en évidence quelques préalables théoriques pour une meilleure compréhension de ce qui s'en dégagera comme éléments significatifs. L'ensemble des situations d'appropriation d'une langue vivante, dont le statut peut varier considérablement (L. Dabène, 1994), offre un vaste terrain à l'observation. En particulier, on peut se demander si les processus d'acquisition et/ou d'apprentissage mis en œuvre dans ces contextes fortement diversifiés seront ou non similaires. Ce travail de comparaison peut s'effectuer à travers un phénomène caractéristique, qui accompagne toute appropriation, tout au moins celle qui est menée en classe, à savoir la constitution progressive d'une conscience métalinguistique, celle-ci étant entendue, au sens large, comme « *une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulations* » (Gombert, 1990 : 32).

Or, les différentes acceptions du vocable métalinguistique en fonction du champ disciplinaire dans lequel il est utilisé a fait l'objet de plusieurs discussions théoriques. Selon Gombert, 1996 « *Pour les linguistes, l'adjectif métalinguistique est dérivé du substantif métalangue et qualifie donc les utilisations de la langue pour référer à elle-même. Pour les psycholinguistes cognitivistes, les activités métalinguistiques constituent un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production). En d'autres termes, le linguiste s'intéresse à la part de métalangue dans le langage, le psycholinguiste aux spécificités du métalinguistique dans le métacognitif*» (Gombert, 1996 : 41).

Dans la perspective didactique qui est la nôtre, c'est en effet l'activité métalinguistique du sujet qui retient notre attention, tout au moins telle qu'elle nous apparaît à travers les interactions verbales dans notre corpus :

### **Corpus: constitution, public choisi et techniques de recueil**

Du recueil des données par enregistrement à l'objet écrit observable, nous avons dû effectuer plusieurs tâches et transformations. En effet, pour ce qui est du corpus A que nous appellerons « formel » parce qu'il est recueilli en classe, deux séances de travaux dirigés de 90 minutes ont été enregistrées par deux collègues du département de français de notre université. La première séance a été enregistrée le 5 avril 2005 ; il s'agit d'une séance d' « Etude d'un auteur français » destinée aux étudiants de la première année et dans laquelle les 35 étudiants présents sont appelés à présenter des travaux sur l'auteur étudié en cours, en l'occurrence Maupassant. La deuxième séance a été enregistrée le même jour (le 5 avril 2005) ; dans cette séance de travaux dirigés en « Littérature et société » pour la deuxième année, les 25 étudiants présents ont exposé oralement un travail de comparaison entre les textes littéraires et la presse. Aucune gêne n'a été manifestée après qu'on a expliqué aux étudiants l'utilisation heuristique de ces enregistrements.

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

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

Le choix méthodologique du travail comparatif s'impose. Cela nous permettra de dépasser les particularités de chaque corpus et de chercher, au-delà des situations différentes qui les ont générés, les points sur lesquels nous pouvons les mettre en regard, pour en tirer des pistes de travail didactique. On verra ainsi se dessiner des régularités ou des irrégularités entre les corpus A et B,

qui nous permettront de délimiter l'écart interactionnel, et donc en partie langagier, qui peut constituer un espace didactique d'apprentissage.

Par ailleurs, en nous fondant sur les outils interactionnistes et sociologiques, nous allons essayer de dégager quelques caractéristiques principales de nos interactions. Nous évoquerons la relation asymétrique entre les sujets, susceptible d'être définie en fonction du savoir discursif requis pour l'interaction. Nous montrerons ainsi comment peuvent s'enchaîner les interactions, dans les deux situations, pour préserver les faces des locuteurs, l'évaluation formelle ou la correction linguistique par rapport à l'expression spontanée et enfin les objectifs métalinguistiques en montrant l'importance du développement d'une attitude réflexive par rapport à la langue.

Résumons d'abord ce qui caractérise, pour nous, la communication dans la classe et en dehors de la classe:

### Relation asymétrique et savoir discursif

Dans l'interaction entre enseignant et apprenants en classe de langue, une asymétrie est établie entre autres par rapport au savoir langagier qui est l'objet de transmission. L'enseignant est le possesseur « idéal » du savoir langagier alors que les apprenants ne détiennent ce savoir qu'insuffisamment. Mais dans les échanges informels non plus, il n'y a pas d'égalité devant l'objet du discours et donc devant lui-même.

- Extrait tiré du corpus B,
- 58. K: *yadra* connexion *mliha wella*:  
Alors la connexion était bonne
- 59. A: ah: formidable
- 60. K: une bonne découverte >
- 61. A : ah> ouais:
- 62. K : c'est la meilleure
- 63. A : des ouvrages intégral de Balzac euh:
- 64. K : ah: tu trouveras tu trouveras beaucoup d' choses d'intéressant // c'est toutes les travaux de: Chomsky
- 65. A :il faut glaner> au sens euh: / agronomique du terme
- 66. K : (*rire*)
- 67. A : il faut glaner < glaner des choses
- 68. K : GLANER glaner c'est quoi >
- 69. A : c'est: / glaner c'est un terme grec qui :: / à l'agronomie ce qu'on a récolté
- 70. K :AH>
- 71. A : ça veut dire assembler ce qu'on a laissé dans le champ <
- 72. K : ah> d'accord d'accord glaner.

Si l'asymétrie peut se créer par rapport à un sujet dont on discute, elle peut aussi venir d'une expertise directement linguistique. Ici K et A jouent le rôle de l'enseignant en adoptant leurs actes de parole : interroger (68), évaluer (62) et expliquer (71). Mais, à la différence de la situation de classe, cette expertise est partagée.

Toute interaction est donc toujours plus ou moins asymétrique dans la mesure où les interlocuteurs ne partagent pas, à un moment et sur un thème donné, le même savoir et les mêmes vécus. Quelques faits, relevés de nos corpus, valident cette asymétrie. En effet, l'observation de notre corpus A, recueilli en classe de langue, nous permet de dire que la plupart des échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie où l'enseignant a un statut plus important que les étudiants, parmi lesquels on trouve l'échange suivant que nous jugeons représentatif du phénomène.

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

120. A<sub>4</sub> : j'ai choisi le premier travail

121. E : hum hum le premier C'EST bien donc ça nous fait hein:/ des travaux sur le premier ensuite sur heu : le ledeuxième

122. A : (*ensemble*) deuxième

123. E : c'est bien de : / ça fait une/ heu :: diversification oui

124. A<sub>4</sub> : en lisant heu quelques nouvelles on tombe sur une même problématique/ heu est-ce que toutes les :: xxx nous avons heu :

125. E : REprends quelle problématique

126. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui m'a fait peur

127. E : ÇA fait peur à toi>

128. A<sub>4</sub> : heu :

129. E : NON À l'AUTEUR / heu/ **on dit pas** tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> **non d'accord**

130. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui lui fait peur

131. E : Voi : là très bien très bien.

Cet échange verbal est constitué par l'explication de l'usage du pronom personnel *lui*, explication métalinguistique, autorisée par le statut de l'enseignant qui détient le savoir, ainsi que par la confirmation de la compréhension de l'apprenant initié par l'enseignante : « non d'accord ». La tirade professorale, en E 129, montre que l'enseignante considère que le pronom personnel constitue un problème pour l'apprenant et en fait ainsi l'objet de l'enseignement. Nous observons, dans cet exemple, une asymétrie entre l'enseignante et cet apprenant, qui ne peut qu'approuver même silencieusement ou de façon non verbale, concernant un savoir langagier qui touche ici la morpho-syntaxe.

Par ailleurs, l'explication par l'enseignante de la règle grammaticale est la marque, non seulement du fait qu'il existe une asymétrie entre les sujets par rapport à une information linguistique, mais également du fait que l'enseignante veut la réduire, même s'il ne s'agit pas d'une volonté délibérée, en apportant à l'autre l'information exigée.

Ainsi, en formulant de tels énoncés, les interactants acceptent et manifestent une asymétrie relative au savoir entre eux d'une part, et leurs efforts pour l'atténuer d'autre part. Cette asymétrie est perceptible dans nos deux corpus et montre que toute relation est toujours dynamique et en mouvement, faite sans doute d'un déséquilibre sans arrêt rééquilibré, puis redéséquilibré dès qu'on aborde un autre point de savoir ou d'information.

- Extrait tiré du corpus B<sub>1</sub>
- 158. K :pdf >pdf c'est :
- 159. A :pdf> c'est une sorte de fichier>
- 160. K : sorte de fichier comme html
- 161. A :xxx une sorte d'image< ça veut dire le texte ne se change pas
- 162. M : donc tu :: / cites ou tu vas le trouver>
- 163. A : tous les livres / tu vas trouver tous les livres gratuitement<
- 164. K : gratuitement> c'est quoi ça>
- 165. A : livre en français/ gratuit<
- 166. K :google> dans google
- 167. A : en google<
- 168. M : livre français
- 169. A : livre français< / gratuit / entre parenthèses pdf< c'est rechargeable
- 170. M : il est rechargeable>.

Visiblement, c'est A qui guide les interactions ici car il maîtrise l'outil informatique dont il est question. Cette expertise renvoie M et K à des positions d'acquiescement ou de questionnement qui reconnaissent la supériorité de A. Mais on sait que cet équilibre à trois est transitoire et qu'il peut vite basculer dès que les topiques de la conversation changeront, si M ou K trouvent à leur tour l'occasion d'y exprimer une supériorité de savoir-faire ou un pouvoir - qui sera à son tour passager.

Pour atteindre notre objectif, nous continuerons à mettre en lumière quelles sont les ressemblances et les différences des échanges verbaux entre situation d'interaction en classe de langue et situation d'interaction en dehors du milieu scolaire. Nous montrerons dans la partie qui suit que la connaissance et l'exploitation des différences entre ces deux situations, les deux systèmes interactionnels engagés et les deux processus langagiers mis en route, pourraient devenir des vecteurs d'apprentissages linguistiques et discursifs.

Nous procédons donc, à présent, à la comparaison de nos corpus A et B, concernant quelques points conversationnels en milieu étudiant : l'expression dite « spontanée » et l'expression « correcte », voire intelligible, qui ne vont pas forcément ensemble . Nous évoquerons, ensuite, l'idée d'une communication nécessaire à l'acquisition et l'usage des séquences métalinguistiques qui ne sont pas l'apanage de la classe. Ces points constitueront les piliers principaux, mais non les seuls, des analyses qui suivent.

### **L'évaluation formelle**

Dans une conversation hors de la classe, on interroge le partenaire pour obtenir une information, relancer la conversation, lui montrer de l'intérêt, etc. L'important est donc la transmission des messages et non la correction des formes. Or, dans la classe, nous remarquons presque l'inverse. L'enseignant va accepter ou refuser un énoncé selon son degré de correction linguistique - les exemples de correction formelle sont nombreux dans notre corpus - sans égard à son intérêt intrinsèque ou contextuel.

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

97. A<sub>3</sub> : dans cette nouvelle il présente les évènements selon une : une méthode qui : qui reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu : rationalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : HALLUCINATOIRES

99. A<sub>3</sub> : hallucinatoires>

100. E : ça vient de : halluciner

101. A<sub>3</sub> : ah halluciner dont il souffrait/ heu : j'ai fait un petit peu le travail heu :

102. E : vas-y

103. A<sub>3</sub> : les personnages de cette nouvelles sont le paysan son guide les deux fils le vieux homme les deux femmes et le chien

104. E : le vieil homme>

105. A<sub>3</sub> : le vieil homme> et le chien/ la description de ces personnages et :

106. E : et les deux jeunes filles.

On observe ici que la correction de l'enseignant est déclenchée par une imperfection de prononciation, donc phonétique. Mais il en profite pour apporter un savoir, non demandé au départ, sur l'origine du mot « hallucinatoire ». Ce faisant, il justifie la prononciation demandée, en montrant le lien avec le verbe « halluciner », qu'il n'explique cependant pas, sur le plan sémantique : il pense donc qu'il n'y a pas de problème de compréhension. La fonction évaluative de cette intervention se double donc d'une fonction cognitive annexe. On peut toutefois se demander si les questions de prononciation, entre autre des voyelles françaises, ne mériteraient pas un autre traitement évaluatif et correctif. Mais ce n'est pas l'objet de ce travail. La même fonction évaluative se traduit, dans ce qui suit, par le oui<sup>2</sup> évaluatif :

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

39. A<sub>1</sub> : madame le deuxième le deuxième texte puisqu'il est été édité en France il y a plus de / la liberté d'expression.

40. E : oui / d'expression plus ou moins // TOUT A FAIT donc le lieu d'édition aussi.

Nous pouvons dire que l'apprenant attend de l'enseignant, après chaque réponse, une réaction évaluative et tant qu'il n'est pas évalué, il a le sentiment que l'échange n'est pas clos. Ceci souligne la centralité excessive du rôle de l'enseignant, la particularité des réponses des apprenants et parfois la pauvreté des échanges. En effet, la régularité de l'évaluation formelle crée une attente évaluative chez l'apprenant. Et, dans ce cadre, l'échange horizontal, d'apprenant à apprenant, devient impossible, dans la mesure où la parole doit repasser obligatoirement par l'enseignant dont on attend la sanction.

Lorsque les échanges langagiers ont lieu dans un contexte institutionnel d'apprentissage, ils sont soumis à un nombre important de contraintes liées, pour une part, aux conditions sociologiques qui entourent la production des discours dans une classe et, pour une autre part, à la manière d'enseigner et la matière enseignée. Ainsi le statut social de l'enseignant et celui de l'apprenant sont nécessairement à prendre en compte pour déterminer les rôles de chacun et, dans le cas de l'enseignant de langue, on ne peut ignorer que la matière

enseignée est « la langue », ce qui confère aux discours émis dans la classe une dimension métalinguistique plus ou moins apparente. La langue, objet et outil d'enseignement, assure donc des rôles et des traitements différents.

### L'expression « spontanée » !

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

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

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

321. E :

OUI

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

323. E : oui

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

325. E : hum

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

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

(*Silence*)

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

329. E : SON

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

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

332. E : oui

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



Ce passage met en scène un dialogue enseignant / apprenant relativement équilibré, dans le sens où l'enseignant laisse se dérouler la parole de l'élève sans intervenir sur le plan métalinguistique, sous forme de correction ou d'évaluation. De ce fait, les problèmes de langue de l'étudiant passent au second plan (« *à travers sa titre* », « *l'homme au tête bronzée* »), même si l'enseignant corrige au passage le genre du mot « titre » (en 329 « *son* ») ce que l'étudiant reprend aussitôt sans interrompre son flux. Et on arrive à l'expression d'une pensée complète, ponctuée en fin de séquence par le « *oui* » professoral en 332. Cette hiérarchisation des objectifs (la « correction » de la langue est subordonnée à l'expression de sa pensée par l'étudiant) nous semble profitable en termes d'acquisition et de développement de la langue. On se rapproche sans doute de ce qui se passe dans une conversation journalière.

L'extrait suivant est intéressant dans la mesure où on voit que les séquences métalinguistiques ne sont pas l'apanage des séances de classe. En effet, dans une conversation quotidienne, il arrive fréquemment qu'un des actants soit amené à faire préciser à un autre actant le sens de son propos, voire à le reprendre s'il le pense erroné :

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

28. B: euh: ce monde la est très large très large et compliqué<

29. M: il est très large et très petite en même temps

30. B: le monde est petit euh: / grâce euh:

31. M: non nonnon pas petit au: euh : au contraire

32. B : je ne me comprends pas tu veux dire quoi

33. M: non non< (7s) / euh: peut être euh je ne sais pas si euh: xxxx par exemple tu xxxx un ami / un ami d'enfance qui est parti xxxx

34. B: voila voila

35. M: et puis cet ami

36. B: il va s'éclipser

37. M: il va il va se mobiliser vers euh un autre un autre pays

38. B: autre endroit <

39. M: ça tourne ça tourne le temps passe passepasse< / MAIS > il viendra un jour ou:

40. B: vous allez le rencontrer

41. M: vous allez la rencontrer < ça c'est sur / c'est pour cela qu'on dit que le monde est p'tit

42. B: bon voilà (7s) tant qu'il y avait des hommes on est là

43. M: on est là.

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

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

### Activités communicatives et / ou activités métalinguistiques

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

*«Si l'input apparaît trop ouvertement commandé par une progression pédagogique, trop dépendant d'un calcul sur les connaissances supposées de l'apprenant, trop détaché de buts communicatifs réels, alors il risque de ramener pour l'élève lui-même le focus de la communication sur le code et d'être un facteur de réduction de la communication »(Bange, 1992 : 56).*

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

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

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

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

119. E : J'Al choisi

120. A<sub>4</sub> : j'ai choisi le premier travail

121. E : hum hum le premier C'EST bien donc ça nous fait hein:/ des travaux sur le premier ensuite sur heu : le le deuxième

122. A : (ensemble) deuxième

123. E : c'est bien de : / ça fait une/ heu :: diversification oui

124. A<sub>4</sub> : en lisant heu quelques nouvelles on tombe sur une même problématique/ heu est-ce que toutes les :: xxx nous avons heu :

125. E : REprends quelle problématique

126. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui m'a fait peur

127. E : ÇA fait peur à toi>  
128. A<sub>4</sub> : heu :  
129. E : NON À L'AUTEUR / heu/ on dit pas tout ce qui m'a fait peur tout ce qui LUI a fait peur/ donc on parle soit en général soit on parle de : / narrateur hein donc à ce moment tu dis/lui/ et tu parles pas à titre/ personnel> non d'accord  
130. A<sub>4</sub> : est-ce que tout ce qui lui fait peur  
131. E : voi : la très bien très bien  
132. A<sub>4</sub> : nous passons pour heu::

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

### Les objectifs métalinguistiques

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

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

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

94. A<sub>6</sub> : dans le premier texte heu : plutôt dans le premier journal  
95. E : heum  
96. A<sub>6</sub> : (*lecture*) le journaliste parle autant des évènements du maquis pendant la guerre d'indépendance que de xxxx / le journaliste parle librement et sans crainte dans cet article si on peut dire qu'il critique le : le livre de Mimouni en démontrant qu'il faut parcourir un certain nombre de pages pour rentrer dans l'histoire / ensuite on passe du maquis à l'actualité / c'est là que : ce sont des vieux qui racontent heu : leurs histoires anciennes ou : des jeunes confrontés aux xxxx / c'est bien que le : lecteur n'est pas saisi par un seul xxxx : il y a un ordre heu un ordre  
97. E : et tu parles de quoi> l'auteur utilise quel mot >  
98. A<sub>6</sub> : de : de :: c'est la : il heu:/ la chronologie<  
99. E : c'est ça il parle de la chronologie

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

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

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

Dans ces deux extraits, on voit se dérouler un discours métalinguistique, en lien avec des phénomènes communicationnels et on peut interroger leur relation. Le premier extrait démarre sur une intervention assez longue de A, qui montre qu'il ou elle a compris les codes d'une séance de littérature : en témoignent le champ lexical de l'analyse littéraire « *Mimouni/ pages / lecteur* », etc. ou les tentatives de comparaison journaliste / auteur, etc. Mais en 97, l'enseignant rompt cet exercice pour évaluer le propos en replaçant au premier plan le statut des deux locuteurs : « *tu parles de quoi ?* », on assiste à une vérification des savoirs ou du discours, confirmée par la question métalinguistique sur le sens et la formation du mot « *chronologie* » en 101 : logiquement, l'élan de A dans 97, étant alors interrompu, ne reprendra pas et ne sera pas exploité ;

l'unité se termine par une injonction professorale « *on arrête là* » en 107. Ces divers actes de parole découlent du statut inégalitaire des locuteurs en présence et prennent la place de l'exploitation littéraire de la séance, comme pour réaffirmer que l'essentiel est de conforter chacun dans son rôle. On peut alors se demander quel rôle joue le passage métalinguistique : est-il là pour enseigner quelque chose du fonctionnement de la langue aux élèves ? Ou pour réaffirmer l'autorité de l'enseignant et rappeler aux élèves leur place d'élèves ? Dans le deuxième extrait, la fonction du passage métalinguistique est plus complexe ou plus nuancée. En effet, la parole magistrale sur le plan linguistique, celle qui a des savoirs sur la langue, est partagée entre E et A. C'est A qui suggère le mot « *brutale* » après que E l'enseignant a proposé « *brute* », mais c'est E, en 434 qui aide A à trouver le bon mot avec « *épouvantable* ». Il s'agit ainsi d'une sorte de joute, où le savoir et l'habileté semblent partagés, et où l'intervention en 434 n'empêche pas A de continuer son discours littéraire. Ici le propos métalinguistique ne dévie pas en démonstration de maîtrise ou de savoir, il se tient à sa place, à savoir soutenir un propos principal et se mettre à son service.

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

Toutes ces opérations spécifiques et fonctions des interactions caractérisent la relation asymétrique qui lie enseignants et apprenants. Quoique admise et reconnue par tous les interactants, cette asymétrie n'en limite pas moins l'activité interactionnelle et linguistique, et donc les occasions d'acquisition, même si les passages métalinguistiques y sont nombreux.

On insistera, dans les points suivants, sur les opérations communes aux deux situations de notre corpus, à leur spécificité quand elles ont lieu hors de la classe et à la forme spécifique qu'elles prennent dans les lieux « informels » fréquentés par les étudiants.

### Des implications inégales

En classe de langue, les tours de parole sont souvent sollicités (l'apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant), mais cette situation n'est pas de mise en dehors de la classe. En effet, la majorité des prises de parole correspondent à des auto-sélections (les interactants prennent l'initiative de la parole) ; c'est le cas dans notre corpus informel :

- Extrait tiré du corpus B,

105. A: le e e muet

106. K: le e muet<

107. R: ils ont encore dit que : / c'est comme euh :: de l'eau <

108. B: pour mer il y a

109. R: par exemple ça : c'est un point en premier avant :: quand je dis (6s) // alors il y a lot avec l o t qui s'est servi de l'eau ça veut dire que c'est l'ingénieur dans :: dans tous les quartiers/ il a utilisé le ::

110. K: euh:  
111. A: les homonymes>  
112. K: les homonymes < euh :: sont des mots :: qui se prononcent de la même façon / et: qui s'écrivent pas de la même façon  
113. A: et la polysémie: c'est ::  
114. K: la polysémie un mot / qui a qui a plusieurs sens <  
115. A: voilà voilà.

Dans cet extrait, les trois interlocuteurs A, K et R prennent volontairement l'initiative de la parole pour expliquer le sens du mot « homonyme ». On assiste à une conversation métalinguistique, lancée à l'initiative de A et dans laquelle B, R et K entrent de leur plein gré. D'abord R commence en donnant un exemple dans le tour de parole 109 (*par exemple ça : c'est un point en premier avant :: quand je dis (6s) // alors il y a lot avec l o t qui s'est servi de l'eau ça veut dire que c'est l'ingénieur dans :: dans tous les quartiers/ il a utilisé le ::*), ensuite A donne l'appellation (*les homonymes>*) et enfin K donne la définition du terme en question (*les homonymes < euh :: sont des mots :: qui se prononcent de la même façon / et: qui s'écrivent pas de la même façon*). Il y a donc égalité devant la prise de parole, respectée ou pas suivant les topiques du discours, mais jamais contrainte par un facteur externe à la situation.

### Face et préservation

Les risques menaçant la face se trouvent ainsi minimisés en dehors de la classe puisque les statuts des interlocuteurs sont préalablement considérés comme égaux :

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>  
26. A : / non> c'est : minimum 30 pages<  
27. B : et : la mémoire 60  
28. A : ah : LE mémoire on a soutenance et tout / je ne sais pas juges / c'est un peu gênant / et : un peu trop pour nous : moi : personnellement c'est trop<  
29. B : oui le mémoire / on m'a dit que :: ceux qui vont faire le mémoire / ils sont :  
30. A : sont quoi >  
31. B : ils sont PRIVILÉGIÉ non> ceux qui : vont : faire une fiChe de lecture sont PRIVILÉGIÉS pour le : master/ je ne sais pas.

A corrige spontanément l'énoncé de B dans (*ah : LE mémoire on a soutenance et tout / je ne sais pas juste / c'est un peu gênant / et : un peu trop pour nous : moi : personnellement c'est trop<*) ; ce dernier ratifie et poursuit sa réflexion (*oui le mémoire / on m'a dit que :: ceux qui vont faire le mémoire / ils sont :*).

Dans ce contexte, les participants à la conversation seraient disposés à se corriger et s'entraider sans que les asymétries linguistiques qui se manifestent ou la manière dont s'enchaînent les tours de parole menacent le déroulement de l'interaction comme le montre l'extrait suivant tiré du corpus informel:

- Extrait tiré du corpus B<sub>7</sub>  
91. A: **vous allez comprendre** par la suite (7s) // un moustache qui s'est ::

92. K : euh ::
93. A : un moustache
94. K : UNE moustache / UNE moustache/
95. A : ah> ouais: une moustache
96. K : euh: le moustache/ j'ai un moustache ici (*rire*)
97. A : ce qui cause problème surtout
98. K: un moustache décapotable (*rire*).

### Que dire de l'étayage ?

Le processus d'étayage, qui s'exerce dans le mode communicationnel, correspond aux moyens par lesquels l'adulte (ou l'expert) aide l'apprenant à mener à bien une tâche qu'il ne pouvait pas réussir seul (Mattey, 2003). En effet, dans cette optique, l'apprentissage dépend, en grande partie, du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui guide l'apprenant et l'aide à s'impliquer davantage.

Dans notre corpus formel, le concept d'étayage a surtout été appliqué à des moments de l'interaction où l'enseignant (locuteur expert) a aidé l'apprenant à surmonter des difficultés (de compréhension ou de production) liées à une insuffisance linguistique (maîtrise du code). L'étayage se manifeste ainsi sous forme de corrections, d'aide à la production, de reformulations... etc.

Pourtant on ne peut limiter le processus d'étayage à un soutien linguistique dû seulement à une supériorité cognitive. Il serait utile de le définir comme un processus qui tient compte de la pluralité des dimensions (linguistiques, pragmatiques, interactives, etc...). Ceci dit, cette bifocalisation qui caractérise l'interaction en classe convient aussi à l'interaction en dehors de la classe puisque les interlocuteurs, dans les deux situations, prennent en charge l'objet thématique de la communication (but conversationnel, contenu) et le code de la communication. A ce niveau (code de la communication), l'étayage consiste à corriger l'énoncé d'un apprenant ou d'un pair ou à provoquer une auto-corrrection. Il arrive ainsi, entre pairs, que sans obligatoirement se corriger, les acteurs conversationnels évaluent, par leur intervention, ce qu'ils disent les uns les autres, et ceci de façon mutuelle. Ils corrigent, reprennent, nuancent, complètent sans arrêt les propos de leurs camarades.

Il y a donc aussi étayage, mais étayage réciproque, car partagé. Il n'est pas basé sur la supériorité a priori et affirmée d'un participant qui acquerrait un statut hors groupe, mais par l'idée qu'à tout moment, chaque interactant peut avoir la capacité cognitive et les connaissances linguistiques nécessaires pour intervenir dans le discours d'un autre interactant et l'aider à enrichir ce discours.

Il paraît évident que la correction occupe une place particulière en classe de langue, espace dans lequel les comportements des participants sont motivés par une volonté d'enseigner/apprendre et donc de progresser. Ainsi, la correction d'une erreur linguistique se justifie d'une part, par la présence du contrat didactique et d'autre part, par une attention importante attachée à la norme linguistique. Ce progrès semble passer par une inévitable évaluation permanente.

Nous avons relevé 46 corrections dans notre corpus formel. Les corrections sont surtout faites par l'enseignant qui corrige immédiatement l'apprenant. Cette correction immédiate liée au rôle de l'enseignant traduit une certaine conception selon laquelle ce type de correction aide l'apprenant à s'approprier la langue dans l'interaction.

- Extrait tiré du corpus A1

96. E : c'est bien / je suis contente t'es partie dans : dans le fond

97. A<sub>3</sub> : dans cette nouvelle il présente les évènements selon une : une méthode qui : qui reste qui reste heu : qui reste logique/ il se veut d'une heu : rationalité heu : rationnel de la même façon qu'il entendait heu entenDU se soumettre du contrôle de sa raison heu xxxx et les troubles illicinatoires heu :

98. E : HALLUCINATOIRES

99. A<sub>3</sub> : hallucinatoires>.

Nous pouvons constater que l'intervention de l'enseignant est courte et porte sur l'élément non accepté. Nous pouvons dire aussi que le comportement de l'enseignant qui a engendré ce nombre important de corrections montre clairement la dimension didactique de l'interaction.

Mais est-il nécessaire de réduire l'étayage à la correction ? On peut sans doute intervenir de manière différente pour générer des discours améliorés. Comme on vient de le voir, il est possible de voir apparaître dans une interaction en dehors de la classe (entre pairs) une récurrence de problèmes formels et d'activités métalinguistiques semblables à ceux que l'on observe au sein de la classe tels que la négociation du sens, la reformulation,...etc. Cela s'explique par le fait que la compétence langagière de nos apprenants est irrégulière et que leurs compétences ne sont jamais symétriques, ce qui arrive aussi souvent en langue maternelle. Nous pouvons, ainsi comme nous l'avons déjà souligné, voir un apprenant corriger un autre ou lui demander de l'aide.

- Extrait tiré du corpus B<sub>4</sub>

43. B : il faut PRENDRE / les comment : il FAUT chercher : les vedettes là : pour aller à l'Espagne

44. A : en Espagne> non < (rire)

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

41. B : il est devenu **dangereusefêlhadra** euh : dans ses paroles

42. A : il est devenu **dangereux** / *mara:kchaà:kèlfèl td taà M.<* / la semaine passée / dernière séance/

tu ne te souviens pas lors du td de M.

Le petit nombre de corrections initiées montre leur préférence pour l'hétéro-correction, motivée par leur volonté de ne pas interrompre la communication et de privilégier l'interaction sur la forme. Il faut souligner que la plupart des « erreurs », ou écarts par rapport à la norme, nombreux dans notre corpus informel ont rarement été corrigées ; leur correction systématique de l'ensemble aurait certainement entravé l'interaction et les interactants ont préféré s'en dispenser du moment que le sens ne posait pas d'équivoque. Les exemples suivants sont signifiants à ce sujet ; ils montrent clairement que les interlocuteurs ne



s'interrompent pas pour se corriger systématiquement. C'est sans doute un choix où le groupe « s'entend » pour « laisser passer » ce qui lui semble intelligible.

On voit ainsi apparaître une norme du groupe, différente de celle de la classe, existante bien sûr, mais au « grain » plus large que celui de l'enseignant. Par ailleurs, elle semble « filtrer » une proportion régulière de « corrections étayantes », acceptable pour ne pas entraver le fil sémantique du discours collectif, qui est prioritaire. Elle correspond donc à un ajustement régulier du groupe sur lui-même, qui jauge au fur et à mesure de son déroulement, le moment où on peut l'interrompre, et celui où il faut le laisser « filer ». On note enfin l'aspect « adoucissant » des rires, fréquents au moment des étayages correctifs, qui veulent ainsi modaliser l'irruption d'une « supériorité » linguistique et quasiment l'excuser : ce moment d'étayage est ainsi transformé en moment de connivence, que renforceraient sans doute les éléments prosodiques si nous les avions pris en compte dans notre analyse comme le montre les deux extraits suivants tirés de notre corpus informel :

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

43. A : convention sociale

44. K : ouais/ c'est : la définition le : plus générale et le plus<

45. A : mais **c'est dur** euh : :

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

4. D : voilà la lecture < / les différentes types de lecture / et le cours de M.

5. Z : ça: c'est le programme de quoi >

6. D : **lesquels** > celui d'aujourd'hui

7. Z : le cours d'aujourd'hui **hada**.

*celui là*

Dans le premier exemple, sans corriger vraiment K, A étaye par un accompagnement de sympathie en reconnaissant « *c'est dur* », à propos de l'expression du comparatif de supériorité en français : A fait donc, dans le même temps, un commentaire métalinguistique : elle signale une erreur et note la difficulté de la règle. Quant au deuxième exemple, il est intéressant de noter que le commentaire métalinguistique s'accompagne d'un passage par la langue maternelle, comme pour détendre la tension créée par la difficulté rencontrée.

### Les échanges à focalisation métalinguistique

Nous avons constaté que les intervenants, en dehors de la classe, tentent souvent de résoudre des problèmes concernant la forme ou le sens d'un mot ou d'un énoncé, qui peuvent être déclenchés par un malentendu ou une difficulté de compréhension. On en trouvera quelques exemples dans ce qui suit :

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

2. B : voilà d'hom d'homo d'homophonie non>

3. M : phonétiquement euh:

4. B : homophonie

5. M : l'homophonie<

6. B : **ce n'est pas l'homophonie** non

7. M : non non (8s) l'homone l'homonymie ou je ne sais pas
8. B : homonymie
9. M : homonyme
10. B : voilà< qui sont les mêmes euh::
11. M : se prononcent de la même façon mais qui ont deux sens différents< / même même ils s'écrivent de deux façons différentes.

On voit qu'après avoir cherché ensemble avec B le bon mot, M se charge en plus d'en donner la définition. Ces échanges peuvent être également initiés par une question sur la forme ou le sens d'une unité linguistique. L'exemple suivant tiré de notre corpus informel est significatif dans ce sens :

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

80. B : on dit comme ça < ce que le temps nous réserve < / je sais m'exprimer euh: > (rire)
81. A : elle nous elle nous recèle<
82. B : elle nous >
83. A : recèle<
84. B : recèle> ça veut dire quoi
85. A : receler le verbe receler<
86. B : ah: receler ouais>
87. A : xxx implicite explicite</ dénoncer connoter
88. B : et ouais < xxx tu m'as bouleversé avec tes mots là.

Ici les amis cherchent ensemble le bon mot - sans d'ailleurs le trouver réellement - à partir de son sens, en donnant des formes proches. L'ensemble de ces exemples nous renseigne encore une fois sur l'inégalité des compétences langagières des apprenants (compétences langagières asymétriques) et leur comportement d'entraide qui empêche cette inégalité d'être mal vécue. Elle introduit entre pairs « une dynamique de co-apprentissage » (Mondada, L & PekarekDoehler, S, 2001 : 110) puisque chaque apprenant peut fournir des données à ses interlocuteurs (ses pairs). On peut aussi y déceler des traces de l'insécurité linguistique des locuteurs, à la fois dans les mots coupés, les « euh », le mot « bouleversé » par exemple. Il est surtout intéressant de noter que, dans ces situations d'incertitude, les étudiants ne fuient pas la négociation linguistique, entre autres par le recours à la langue maternelle, au contraire ! Et que le groupe de pairs joue un rôle d'étayage qu'il ne joue pas en classe, le déléguant au seul enseignant. Il contribue aussi à créer un espace de jeu linguistique et d'expérimentation où peuvent s'essayer sans trop de risques des formes incertaines.

La deuxième remarque tient au fait que ces moments d'incertitude et de négociation linguistique naissent, nous l'avons vu, de la nécessité de préciser une pensée, de la complexifier, de la nuancer. Il semble donc que ce soit dans des situations dites « naturelles » que le besoin sémantique crée des besoins de complexification linguistique.

On peut enfin se demander quelles places tiennent les locuteurs les uns par rapport aux autres et si les échanges conversationnels se développent dans la diversité.

## En conclusion, que tirer de nos observations ?

Notre travail est une étude sur l'université où l'enseignement des langues est sans doute en perpétuel changement. Nous nous inscrivons en micro-didactique puisque notre analyse provient d'une situation particulière, contextualisée (dans l'espace et dans le temps); celle de l'Algérie (région oranaise). Toute généralisation doit donc se faire avec prudence.

Toutefois, nous pouvons dire qu'en classe de langue, l'enseignant est impliqué non seulement comme un co-communicateur mais aussi comme celui qui doit assurer la finalité didactique qui est l'apprentissage d'une langue : cela le met dans une position fautive, si nous intégrons ce qui vient d'être exposé ci-dessus. Le nombre de corrections, d'explicitations, de reformulations et de répétitions montre qu'il arrive rarement à dépasser cette dimension didactique qui caractérise la classe et témoigne de son souci qui consiste à veiller au respect d'une norme préétablie et d'assurer une sorte de compréhension monolingue. Dans son paradigme, il n'est pas question d'envisager que les rôles conversationnels soient répartis autrement.

Une grande activité métalinguistique est donc favorisée et guidée par l'enseignant. Elle oblige les apprenants à se focaliser sur le contenu, mais aussi (voire surtout) sur la forme de ce qui est dit. Par contre, en dehors de la classe, l'interaction n'est pas catégorisée par les apprenants comme une situation où la focalisation sur la forme est primordiale. Les interventions entre pairs ne sont pas sous-tendues par un contrat didactique comme celui qui lie enseignant et apprenants en classe. Les apprenants s'entraident et interviennent de manière complémentaire afin de maintenir l'interactivité. De ce fait, leurs actes de langage sont beaucoup plus variés et ils approfondissent et améliorent, presque involontairement, leurs capacités linguistiques et métalinguistiques. De tels processus, encouragés en classe sur le long temps, pourraient proposer à des études longitudinales des résultats tendant à prouver, nous l'espérons, que les langues mêlées se distinguent peu à peu pour les apprenants, et que leur usage, qu'il soit métissé ou pas, devient de plus en plus conscient, comme cela se passe en milieu « naturel » quand des enfants sont élevés dans des milieux plurilingues.

L'asymétrie des compétences langagières entre pairs fait que chaque participant peut constituer une source de données à ses interlocuteurs. Mais la forte collaboration permet de minimiser les atteintes potentielles aux faces des interlocuteurs lors de la correction d'un pair. C'est donc le groupe dans son entier qui progresse, sans que l'effort porte sur un seul. La souplesse de la situation permet à chacun d'en profiter au maximum.

## Notes

<sup>1</sup> Ce travail est issu de notre thèse soutenue en juin 2010 sous la direction de Marielle Rispaill.

<sup>2</sup> Une première série de nos données, de nature sociolinguistique, concerne les pratiques langagières en français chez les étudiants universitaires du département de français en dehors de la classe. Elle a pour but de montrer la spécificité de ce français algérien. La deuxième série de données, plus didactique, a pour but de décrire le milieu formel dans lequel prend place l'enseignement de cette langue. Nous obtenons ainsi un double corpus qui va nous permettre une démarche comparative.

## Bibliographie

- Bange, P. 1992a. « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *AILE* n° 1, pp. 53-85.
- Bange, P. 1992b. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier- Didier, Coll. LAL.
- Cicurel, F. 1983. *Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, Thèse de Doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*, Paris : CLE International.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n° 16, pp. 145-163.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Gombert, J-E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gombert, J-E. 1996. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *AILE* n° 8, pp. 41-55.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. 2004. « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages* n° 153, pp. 41-51.
- Mattey, M. 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Mondada, L & Pekarek doehler, S. 2001. « Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques », *Le Français dans le monde*, recherche et applications, juillet 2001, pp. 107-137.

## Conventions de transcription

<b>Gras</b>	pour attirer l'attention sur l'élément analysé et l'illustrer par des exemples
<u>souligné</u>	chevauchement de paroles
<i>italique</i>	passage en langue arabe traduit sur la ligne suivante
<i>italique petit corps</i>	traduction en français
<b>BRAvo</b>	majuscules : accentuation d'un mot, d'une syllabe
xxxx	partie inaudible
<texte>	série acoustique incertaine
>	intonation montante
<	intonation descendante
::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre de signes est proportionnel à l'allongement)
/	rupture dans l'énoncé ou micropause
(Xs)	pause de X secondes
[texte en petit corps]	description d'un aspect non verbal
E :	enseignant
A, B, D, M, k, Z :	apprenants