

Communication interculturelle et interactions entre apprenants de FLE et natifs en contexte endolingue¹

Virginie Viallon
Université de Lyon 2

Résumé

Dans le but de développer une compétence de communication interculturelle chez des étudiants étrangers, la rencontre interculturelle nous est apparue comme un moyen permettant de favoriser les interactions sociales. En effet, le contexte français offre l'exposition à la langue - culture et la rencontre avec des natifs permet à l'apprenant d'expérimenter ses savoirs et savoir-faire. À partir d'une analyse de corpus oraux / vidéo et d'une démarche de type linguistique et pragmatique, on mettra en évidence les enjeux linguistiques et culturels de cette situation de communication exolingue. On remarque notamment comment l'inégalité linguistique des partenaires communiquant est surmontée par la dimension culturelle du langage : la dimension non verbale ainsi que la connaissance des règles interactionnelles jouent un rôle essentiel pour construire l'échange interculturel, la complémentarité des rôles est assurée par chaque interlocuteur pour que la communication progresse et tende vers l'intercompréhension. C'est à un apprentissage de la compétence de communication interculturelle que tendent ces échanges.

Mots-clés : langue -culture, dimension culturelle du langage, communication interculturelle

Comunicación intercultural e interacciones entre alumnos de francés como lengua extranjera y hablantes nativos en contexto endolingue

Resumen

Con el propósito de desarrollar una competencia de comunicación intercultural en estudiantes extranjeros, el encuentro intercultural se nos revela como un instrumento que permite favorecer las interacciones sociales. En efecto, el contexto francés ofrece la exposición a la lengua-cultura y el encuentro con nativos permite al estudiante experimentar sus conocimientos y habilidades. A partir de un análisis de corpus orales / video y de un procedimiento de tipo lingüístico y pragmático, se pondrá en evidencia las posturas lingüísticas y culturales de esta situación de comunicación exolingue. Se observa principalmente la manera como la desigualdad lingüística de los interlocutores que participan en la comunicación es superada por la dimensión cultural del lenguaje: tanto la dimensión no verbal como el conocimiento de las reglas interaccionales cumplen un rol esencial en la construcción del intercambio intercultural, la complementariedad de los roles es garantizada por cada interlocutor con el fin de que la comunicación avance hacia la intercomprensión. Estos intercambios tienden hacia un aprendizaje de la competencia de comunicación intercultural.

Palabras clave: lengua-cultura, dimensión cultural del lenguaje, comunicación intercultural

Abstract

Intercultural communication between native speakers and students of French as a foreign language in a French environment

In the development of intercultural communicative competence, the intercultural exchange is revealed as a means to promote social interaction. The French context offers the necessary exposure to the language and culture, and the interaction with native speakers allows the student to experiment his own knowledge and skills. The linguistic and cultural exchanges in this exolingual communicative situation are pointed out through an analysis of oral/video corpus and pragmatic and linguistic procedures. What is perceived is mainly how linguistic inequalities among interlocutors are overcome by the cultural dimension of language. Both, the non verbal dimension and knowledge of the rules of interaction play an essential role in the development of intercultural exchange, and each interlocutor guarantees the complementary character of the roles in the achievement of mutual understanding. These exchanges tend toward the development of intercultural communicative competence.

Key words: *language-culture, cultural dimension of language, intercultural communication*

Introduction

Parmi les différentes situations d'apprentissage du FLE, le contexte endolingue semble être le milieu idéal pour l'apprenant de langue qui peut mettre en pratique les savoirs et savoir-faire acquis en classe de langue. Pourtant, l'hétérogénéité culturelle des publics qui caractérise le contexte endolingue - étudiants qui viennent notamment de Corée, du Japon et de Chine - pose à l'enseignant plusieurs problèmes qui viennent se surajouter à l'hétérogénéité linguistique. Il se trouve face à des difficultés qui relèvent de cultures d'enseignement/apprentissage maternelles différentes, de divergences entre les objectifs et les attentes du cours de langue en France et des représentations des étudiants étrangers. Ainsi, les stratégies de communication habituelles lors d'un apprentissage de l'oral telles les interactions entre l'enseignant et l'apprenant ou celles qui visent à mettre en scène les apprenants dans des jeux de rôle ou des activités de tandem aboutissent parfois à un double échec : celui qui apprend les considère souvent comme peu efficaces, car ses références sont essentiellement liées à la culture de l'écrit base de l'apprentissage dans son pays ; quant à l'enseignant, il n'arrive pas à motiver tous ses étudiants. Face à ce constat, comment amener ces étudiants à participer de façon interactive au cours de langue et de manière plus large à s'adapter à l'environnement français ? L'enseignant peut-il trouver dans le contexte endolingue des solutions spécifiques pour remédier à cette situation ?

L'interview de natifs par des étudiants apprenants de FLE peut apporter des éléments de réponse didactiques. C'est une activité que l'on peut considérer comme finalisée et autonomisante. Elle repose sur deux principes : la communication authentique en situation d'interaction et le contexte endolingue ou naturel qui permet des dispositifs socio-culturels particuliers. Par ailleurs, la recherche interactionnelle sur les rencontres exolingues a montré le lien entre l'interaction comme activité sociale et l'acquisition comme activité socio-cognitive (Vygotsky 1985, Bange 1992, Arditty & Vasseur, 1999). On sait l'influence que le milieu exerce sur l'apprentissage-acquisition : le milieu naturel, qui offre l'exposition à la langue-culture, est à voir aussi comme lieu de constructions de savoirs et savoir-faire, d'attitudes, de représentations. Il s'agit donc à la fois d'élargir le cadre traditionnel de la classe de langue, d'établir des ponts entre milieu institutionnel et naturel et de susciter ainsi des productions langagières variées.

La réalisation du projet soulève de nombreuses questions qui concernent à la fois

l'apprenant de langue et l'enseignant. Comment impliquer l'apprenant dans le projet, le motiver pour communiquer et l'amener à la prise de parole autonome ? Quel type d'interaction et quelles thématiques choisir pour favoriser la communication, développer/construire des échanges entre locuteurs natifs et non natifs ? À partir du principe que c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer, on fait l'hypothèse qu'en créant des espaces de rencontre interculturels, les discours produits auront une finalité communicative. On suppose que le rôle de l'enseignant est appelé à évoluer, car le dispositif de l'interview modifie la situation didactique traditionnelle et donne de l'autonomie à l'apprenant. Enfin, on détaillera dans quelle mesure l'enregistrement vidéo des interviews est à voir comme un outil didactique. Pour cela, le corpus² en annexe, composé de trois documents, sert de base à l'analyse pragmatolinguistique.

Pour répondre à ces interrogations, le rôle du contexte socioculturel va être abordé dans un premier temps, puis les stratégies de communication seront détaillées. Enfin, dans une troisième partie, l'évaluation didactique sera menée.

1. Le contexte socioculturel : le choix des lieux, des personnes et des thèmes

En s'appuyant sur l'environnement français et sur un dispositif communicatif particulier, celui de l'interview, on favorise d'autres discours dont l'enjeu langagier est nouveau pour l'apprenant, car il se trouve dans une situation de communication dont il est le centre. De plus, l'interview réalisée à l'aide d'une caméra vidéo permet d'insister sur la dimension non verbale de la communication, sur le comportement para-verbal, kinésique, proxémique, vestimentaire... et sur l'interaction des signes entre eux³. Dans la perspective actionnelle, l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage est supposé favoriser de nombreux apprentissages (Puren, 2002) : linguistique, cognitive, pragmatique et disciplinaire. Par ailleurs, la compétence orale (expression et compréhension) est une des compétences les plus complexes à acquérir, les difficultés sont autant d'ordre linguistique que psychologique et culturel. Les apprenants ici un groupe multiculturel où la langue véhiculaire est obligatoirement le français. Le recours à la langue maternelle est exclu, à la différence d'un groupe culturellement homogène où certaines activités peuvent être menées dans la langue maternelle, ou alternativement en français. Ainsi la préparation technique a lieu obligatoirement dans la langue cible : la pratique et la manipulation du matériel vidéo se fait avec l'assistance de techniciens français. C'est l'occasion d'un transfert de savoir-faire en langue étrangère (de nombreux étudiants ont déjà manipulé chez eux une caméra vidéo), seul le lexique spécifique sera nouveau.

- **le choix des lieux.** Les productions orales sont très marquées en premier par le contexte spatio-temporel où se déroulent les interviews. Le fait que la scène se passe à l'extérieur (espace public, dans un parc, une rue) ou dans un espace fermé, voire semi-public (chez un commerçant, dans un magasin) donne à l'entretien un caractère plus ou moins anonyme, familier ou officiel. L'organisation à l'intérieur de l'espace est ensuite un autre élément culturel décisif : l'accent est mis sur le comportement non verbal, notamment sur la distance proxémique qui doit séparer l'interviewé et l'interviewer. En s'appuyant sur l'échelle des distances établie par E. T. Hall (1971), il s'agit de créer un espace dynamique c'est-à-dire qui prenne en compte les variations de distances et de postures entre les personnes : on remarque que la distance personnelle est créée lors d'une situation en face à face (interview à deux, distance d'environ 30 centimètres qui permet de détailler le visage et les réactions du partenaire). En position debout, les partenaires se font face et se regardent ou se concentrent (regard autocentré). Ils élargissent aussi le regard à leur environnement ce qui leur conduit à inclure le lieu dans le discours. La distance peut devenir intime en posture assise, l'apprenant est assis sur un banc à côté d'un couple de retraités qu'il interviewe (I, exemple 2). La distance doit être la moins grande possible pour permettre au regard de jouer son rôle de lien communicatif. En effet, c'est davantage par le regard que par les paroles que va être assurée la continuité de l'interaction. Il est l'expression visible de l'attention qu'on prête à l'interviewé.

C'est pour l'apprenant la marque de sa participation (l'acquiescement passe souvent par le hochement de tête) et de sa compréhension. Le regard vient soutenir l'interaction, tout comme les gestes et les sourires, ils renforcent l'acte de parole. Il est fait appel à la dimension cachée de la communication et plus largement à la connaissance de la culture étrangère, au fonctionnement des interactions, des comportements et des rituels de politesse.

- **Les personnes choisies** : que ce soient des étudiants sur le campus, des commerçants, ou des passants dans la rue, tous produiront des discours sociaux différents. Les apprenants s'adressent souvent dans un premier temps (lorsqu'il y a plusieurs interviews) à des personnes qui sont susceptibles de leur ressembler, et qui se trouvent dans un lieu familier, l'université : ce sont des étudiants français ou parfois étrangers, lorsque le niveau de langue est débutant ; ceux-ci auront de nombreux points communs qui facilitent la proximité linguistique. Mais leur choix se porte aussi sur des personnes de l'extérieur : dans la rue ou sur leur lieu de travail, par exemple des commerçants ayant un magasin proche de l'université. Certains apprenants, engagés dans la vie active, choisissent délibérément quelqu'un de jeune, proche de leurs préoccupations ; ils souhaitent avoir des contacts avec des natifs issus du même milieu professionnel, ce qui détermine aussi le choix des thèmes de l'interview. D'autres préféreront une tranche d'âge différente, âgée par exemple qui leur apportera d'autres éclairages sur le mode de vie français. Des interlocuteurs dépendra en grande partie le contenu de l'interview, et en fonction de leur statut social, de leur âge et de leur sensibilité, ils offriront une variété de discours et de réactions qui réservent toujours des surprises.

- **Le choix des thèmes** à aborder est laissé aux apprenants, il est cependant conditionné par le choix des personnes : quels sont les sujets sur lesquels ils pourront répondre ? Dans l'interview, c'est le contenu langagier qui guide les échanges et non la forme linguistique isolée : rencontrer un Français pour lui poser des questions sur... , avoir son point de vue, mieux connaître sa culture à travers le thème des études, de la famille, les loisirs... L'interview est apparue être le modèle le plus approprié parce qu'elle utilise un comportement langagier spécifique, le comportement interrogatif qui est à la base de l'échange verbal. C'est de plus, comme le souligne Vion (1992), une interaction qui repose sur « la complémentarité des rôles où de manière alternative, chacun des acteurs se voit placé dans l'obligation d'apporter des informations et d'occuper seul la ligne discursive. »

L'apprenant doit cependant se familiariser avec les différents types de questionnement, apprendre à ordonner ses questions du général au particulier, à les formuler de manière claire pour éviter les ambiguïtés, à poser des questions qui ne soient pas trop personnelles ou trop générales, ouvertes/fermées, familières/ distantes. Il fait également partie des règles de l'interview de ne pas intervenir personnellement, de ne pas juger, approuver ou désapprouver les dires d'autrui. Le comportement verbal du questionneur doit en permanence s'adapter à celui de son partenaire : lui laisser le temps de répondre, ne pas chercher à l'influencer dans ses réponses, reformuler ses réponses, et ne pas oublier de le remercier à la fin de l'interview.

Des étudiants de niveau intermédiaire abordent des thèmes d'ordre général sur les études, la vie universitaire, des questions de société, la famille, et parfois personnelles (les fumeurs). Lors de rencontres à l'extérieur, il y a aussi le désir de connaître le milieu du travail et la réalité sociale. Au travers des questions sur la profession, les horaires, la clientèle, on remarque les rapprochements culturels faits par les apprenants à posteriori entre les activités d'une boulangerie en France et dans leur(s) pays d'origine. L'apprenant cherche dans certains cas à accentuer la dimension interpersonnelle de l'échange en donnant son point de vue ou une image de sa culture, il cherche à la confronter au regard du natif (à travers le thème du divorce, des enfants) ; il attend en retour que le locuteur français lui permette de mieux connaître « l'identité française ». Étranger et natif se trouvent ici face à une situation complexe où ils découvrent derrière les mots des clichés,

des représentations individuelles et/ou collectives. La situation d'interview ne permet généralement pas d'apporter des réponses à toutes les attentes culturelles de l'apprenant, c'est davantage lors de la situation de réflexivité et du visionnement que cela se produit.

Les thèmes évoluent en fonction du lieu et de son caractère plus ou moins rassurant ou des contraintes extérieures. Dans certains cas, on remarque le désir de prolonger la rencontre et de s'informer aussi sur l'interviewer, l'apprenant : l'échange ciblé et performatif tend alors vers la communication sociale et phatique. Il y a donc une concentration sur la communication grâce au contexte et à une nouvelle organisation de l'espace communicatif autour du natif et de l'apprenant.

2. Les stratégies de communication

La communication interculturelle se caractérise ici par la présence de locuteurs natifs et renvoie à la communication exolingue, parfois décrite comme asymétrique, entre un locuteur de langue maternelle et un locuteur « étranger ». Comme dans toutes les situations de communication, les participants partent du présupposé d'un savoir partagé sur les objets du monde, les règles du comportement social et discursif et acceptent de définir ensemble le rôle de chacun dans l'interaction. Dans la situation de communication interculturelle, il n'existe pas de savoir entièrement partagé sur la langue ni de savoir-faire égal dans son maniement. On constate donc un déséquilibre au niveau de la compétence linguistique que l'on peut qualifier en termes de différences d'usage, parfois source de malentendus.

Cependant, ces locuteurs ne doivent pas être uniquement catégorisés en une paire relationnelle natif/apprenant étranger⁴. Le locuteur natif n'est pas en effet à voir comme le locuteur idéal, reflet d'une norme, mais comme un individu ayant une identité propre, appartenant à un milieu socioculturel donné et engagé dans une interaction particulière. De même, le locuteur non natif passe du rôle d'apprenant à celui d'interviewer, puisque c'est lui qui initie et organise l'entretien. La conduite interactionnelle est donc liée à l'activité en cours et est susceptible de se modifier au cours de l'interaction. D'une réponse générale concernant la vie dans son pays, le natif peut être amené à prendre position et à s'engager personnellement sur le sujet. Les deux locuteurs sont avant tout des partenaires de l'acte communicatif, et si l'interaction se développe c'est parce qu'elle s'appuie avant tout sur la dimension interpersonnelle, culturelle et pas seulement linguistique.

La communication en général et l'interview en particulier ne fonctionnent que si elles sont basées sur la complémentarité, la coopération et l'adaptation au partenaire. De nombreuses stratégies de communication telles la prise de parole, la gestion pragmatique et linguistique de l'interaction, la coopération sont donc à mettre en évidence pour pouvoir être modélisées, pour parvenir à un emploi conscient. Quelques exemples sont extraits du corpus d'enregistrements vidéo mis en annexe.

- **La prise de parole** caractérise l'interview, c'est une des activités les plus difficiles en langue étrangère. Ici, il s'agit de nouer le contact avec l'étudiant français, de se présenter, d'introduire le thème. L'apprenant doit gérer les séquences d'ouverture et de clôture avec les rituels de politesse, l'introduction de thème ou de changement de thème. Ces phases sont plus ou moins bien dominées. Le premier document présente trois types d'interviews mises en parallèle qui se différencient par les lieux choisis, le nombre de participants, la gestion de l'espace. Dans l'exemple 1, l'étudiante étrangère a choisi comme cadre situationnel le patio de l'université, elle fait face à une étudiante française et débute l'interview en se présentant :

A1 « je suis étudiante au CIEF dans l'université Lyon 2 / je suis venue de Corée du Sud / il y a peu de temps que je suis à Lyon / comment vous appelez-vous ' //

A3 Eliane, enchantée (sourire)» On remarque dans cette phase d'ouverture différentes

caractéristiques qui laissent augurer de la réussite de l'interview : la voix posée de l'étudiante, un effort de correction linguistique, l'emploi de formule de politesse et le sourire de l'étudiante coréenne. Ses efforts ont un effet positif sur la partenaire, ils la mettent dans une situation plutôt valorisante.

Si l'apprenant prend la plupart des initiatives, son rôle est cependant moins de parler que de susciter la parole de l'autre. À la différence des interactions en classe où l'apprenant est questionné par l'enseignant, c'est lui qui assure la médiation : il prend en charge le déroulement de l'interview sur le plan linguistique et pragmatique. L'apprenant est donc responsable de la **gestion** des interactions, cela renvoie à certains mécanismes d'organisation verbale et non verbales : l'alternance des locuteurs et des tours de parole. L'apprenant est à la fois interviewer, auditeur, médiateur. Dans le deuxième exemple (I, III, interview « Les Lyonnais »), l'étudiant étranger est assis à côté de deux personnes âgées pour les interviewer. Il pose une nouvelle question A24 « *qu'est-ce qui vous plaît euh vivre à Lyon'* » qui est mal perçue par le monsieur (N25 *quoi donc ?*) et que sa femme répète : N26 « *qu'est-ce qui te plaît pour vivre de vivre à Lyon'* ». Cet échange accompagné de rires ainsi que le fait que la dame répète la question dans la même formulation syntaxique peu courante - on attendrait plutôt « qu'est ce qui te plaît dans la vie à Lyon » - montrent le degré de familiarité qui s'est installé entre les participants, dû notamment à l'espace proxémique mis en place. L'observation du déroulement de l'entretien montre également que l'alternance se fait bien à trois locuteurs, que chacun a une part dans la construction du dialogue : les deux natifs ont différentes fonctions qui vont de la complémentarité, à la ratification (III, N15-N19), leurs réponses s'ajustent sur les réactions du partenaire (III, N31-N'34). Dans le troisième exemple qui a lieu à l'intérieur d'une boulangerie, plusieurs étudiants interviewent la boulangère, ils sont séparés par le comptoir et interviennent tour à tour. La difficulté interactionnelle réside ici dans le passage de parole entre les trois apprenants. L'apprenant mène seul le questionnement, le reste du groupe écoute mais doit être prêt à intervenir au bon moment pour prendre le relais ; ce sont à la fois des repères linguistiques et non verbaux qui vont servir d'appui aux apprenants : « *hein voilà* » de la boulangère marque la fin de son explication et le double échange de regard, vers l'interviewée ainsi que vers l'apprenant I, marquent la nouvelle prise de parole et le changement d'interlocuteur (confirmé par le passage de micro).

- Le comportement non verbal. Dans l'interview sur « Les fumeurs » (II), l'étudiante étrangère doit faire face à un long développement de l'étudiant français (en N5) qui lit les indications écrites sur le paquet de cigarettes. Le comportement d'écoute est à souligner : l'apprenant écoute sans interrompre et soutient les dires de son interlocuteur (acquiescement et hochement de tête, sourire). Malgré des difficultés de compréhension, l'étudiante étrangère parvient à reprendre sa place dans l'interaction, à poursuivre son questionnement : II, A2 « *merci, vous êtes fumeur/ quel combien de cigarettes par jour ?* »

À travers les sourires et les rires, on remarque tout au long de l'interview la volonté de coopération des deux partenaires (II, A8, N9, N19, A20). Les échanges se construisent à travers le questionnement, mais aussi par des tours de parole rapprochés à partir de la moitié de l'interview (A14-N19). On voit comment verbal et non verbal sont intimement liés (les gestes d'accompagnement du fumeur), puis la remarque A10 « *c'est les cigarettes c'est mal santé* », l'étudiant reprend l'apprenant « *c'est mauvais pour la santé* » et baisse la tête, il regarde par terre (N11) et A12 : « *oui oui et que pensez-vous ?* » L'étudiante étrangère contrôle l'intercompréhension par le contact visuel et les réactions non verbales : ce sont autant de mécanismes desquels dépend la réussite de l'interaction. Vers le milieu de l'entretien, on pense que l'interaction va s'arrêter lorsque le natif répond par deux fois à la question « non » (N15-N17). Il est difficile de savoir si l'étudiant est sincère ou ironique, si sa réponse est à prendre au deuxième degré. En ce qui concerne l'étudiante japonaise, elle semble interpréter cela comme une marque signifiant la fin de sa coopération et essaie de conclure en remerciant (A20 « *d'accord*

merci merci... »). C'est pourtant le natif qui relance l'interaction en demandant de reformuler la question : N21 « vous pouvez répéter ? ».

Il apparaît clairement que la communication non verbale sous-tend l'interaction verbale et qu'elle devient essentielle notamment dans les moments difficiles ou de non compréhension. Cela est visible lorsque l'étudiante japonaise cherche ses mots dans la dernière séquence (II, A22 « *comment on dit maintenant* ») : les nombreux silences et ses gestes (elle met sa main devant sa bouche) expriment son embarras, mais ont aussi un effet régulateur. Elle doit faire face à la complexité de la situation linguistique et communicative : s'approprier le discours de l'autre et en même temps guider l'interaction, assurer la correction linguistique et la compréhension du partenaire. En effet, l'adaptation au partenaire se fait tant pour le natif qui doit juger des compétences de son partenaire sur le plan verbal que pour l'apprenant qui doit alterner les phases d'écoute et d'activité langagière. Ce type d'interaction exige un effort de chacun : le locuteur natif doit lui aussi faire un effort de compréhension, car il doit à la fois anticiper sur ce que dit le locuteur étranger et vérifier si ce qu'il perçoit est acceptable.

- **La coopération** linguistique se traduit par des reprises, répétitions ou reformulations qui permettent au locuteur soit de réfléchir à la suite de sa réponse, soit d'aider son partenaire linguistiquement ou de s'assurer qu'il l'a bien compris. A10 « *vous sait ça c'est c'est les cigarettes c'est mal santé*

N11 *c'est mauvais pour la santé*

A12 *oui oui et que pensez-vous ?* » (II)

Dans cette interview le partenaire natif se montre peu coopérant, il s'assure pourtant de la bonne interprétation/construction du sens de la question et apporte la correction linguistique. C'est ici le moyen pour l'apprenant d'acquérir une expression et de progresser. L'étudiante japonaise ratifie en A12 (*oui oui et que pensez-vous ?*) ce qui sert à assurer l'intercompréhension, puis elle renoue avec le sujet, car le plus important est que le fil de la communication ne s'interrompe pas. Dans les moments d'incompréhension ou de malentendu surtout avec des étudiants peu avancés, il s'agit de surmonter la difficulté et de poursuivre la communication (II, N21 - N28). Le natif doit se montrer attentif et prendre en charge le processus de remédiation. Ces situations mettent la langue au centre de la communication, et sont qualifiées de métalinguistique et méta-communicative, par exemple la demande de définition d'un terme inconnu. Mais la difficulté peut s'exprimer pour l'apprenant en un déficit culturel, un manque de référents culturels communs, ce qui est plus difficile à repérer pour le natif. Certains signaux linguistiques, ou le silence, vont révéler le problème : « *comment ? qu'est-ce que c'est ? c'est quoi ?* », mais c'est surtout lors de la phase de réflexivité que les difficultés seront mises à jour. Les malentendus sont aussi bien d'ordre référentiel (« *c'est quoi sciences po ?* ») que linguistique (longueur de l'explication du natif) ou relèvent d'un problème d'attente (« *que voulez-vous dire ?* »). Il est important de montrer à l'apprenant que le sens d'un acte verbal n'est pas défini une fois pour toutes, mais que c'est le résultat d'un travail commun de construction et de collaboration. On remarque enfin qu'en fonction du niveau linguistique de l'apprenant, il est fait plus ou moins appel à la contribution du natif. Dans le cas d'étudiants de niveau débutant et intermédiaire, la correction linguistique étant plus importante, cela augmente considérablement la part d'activité de celui-ci dans l'interaction. Elle sera donc plus difficile à gérer pour le natif lorsque le niveau de compétence en langue étrangère est faible, car la sollicitation est grande (explications, corrections).

Par ailleurs, l'apprenant doit accepter certains risques liés à la situation d'apprentissage : la menace de « perdre la face », l'effort pour faire bonne figure, la crainte de laisser paraître ses déficiences. Tout un travail de régulation intervient (Goffman, 1975) : « Dans les rencontres, chacun tend à se conduire de façon à garder aussi bien sa face que celles des autres participants. » Les participants doivent en permanence s'adapter, pouvoir faire

face à tout imprévu (au refus de répondre dans l'interview sur le divorce) et faire en sorte que les échanges se déroulent dans de bonnes conditions. Chaque partenaire doit être reconnu comme un membre du groupe, et être capable de tenir un rôle.

3. Évaluation et processus réflexif sur l'apprentissage

Le projet didactique est à comprendre comme une tâche authentique pour la réalisation de laquelle les apprenants mettent en oeuvre des compétences langagières et cognitives et des savoir-faire : ils doivent à la fois utiliser les savoirs culturels et linguistiques des locuteurs natifs et s'appuyer sur leur coopération. Pour amener les apprenants à communiquer, à la prise de parole autonome, certaines conditions doivent être réunies telles que l'implication de l'apprenant, la gestion de l'inégalité linguistique, la situation d'autonomie et l'attitude de l'enseignant. L'engagement de l'apprenant est en effet autant de nature psychologique que linguistique et repose d'abord sur une situation d'autonomie.

L'autonomie n'est pas réservée aux apprentissages en milieu scolaire, mais, comme le précise Little (1997), c'est une attitude responsable dont il faut prendre conscience :

« Des êtres humains sont autonomes par rapport à une tâche particulière, lorsqu'ils sont capables d'assumer cette tâche sans qu'on les aide, hors du contexte spécifique dans lequel ils ont acquis les connaissances et les savoir-faire indispensables pour assumer la tâche avec succès et avec souplesse, c'est-à-dire en prenant en considération les exigences particulières aux circonstances ».

- **L'implication** de l'apprenant dans un projet que l'on peut qualifier d'individuel et de groupe est ensuite nécessaire. « L'implication est le phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne » (Lauga-Hamid, 1990) : le locuteur « apprenant » est amené à s'effacer au profit du sujet. L'implication est basée sur la participation et la volonté de compréhension de la langue du partenaire. Si l'apprenant est amené à prendre des décisions, de concert avec l'enseignant, s'il détermine les activités langagières comme le choix thématique, le choix des personnes et des lieux, cela stimule sa participation et son engagement. Afin de renforcer le comportement interactif des apprenants, la vidéo a été utilisée pour réaliser de petites séquences, car elle met l'apprenant dans l'image et donc au centre du processus de communication. Le média vidéo assure la médiation technique sur laquelle repose la réalisation même du projet, elle introduit aussi un rituel médiatique avec l'apprentissage de savoir-faire. En outre, moins de contraintes d'ordre pédagogique pèsent sur l'apprenant qui peut alors s'engager dans l'interaction.

- **La gestion de l'inégalité linguistique** des partenaires communiquant. Cet aspect peut paraître source de difficultés au premier abord puisque les deux partenaires n'ont que peu de choses en commun. On pourrait donc s'attendre à ce que la langue soit l'enjeu de l'interaction. Or, on s'aperçoit que c'est rarement le cas, le discours métalinguistique restant marginal. Une explication vient de la forme de l'interaction choisie, l'interview qui contient un fort potentiel didactique : d'une part, les formes de communication sont assez simples et peuvent être rapidement maîtrisées. D'autre part, à travers le questionnement, l'apprenant a accès à une somme d'informations bien supérieures à son niveau langagier, de plus, sa fonction d'interviewer le met en position forte par rapport à la langue. C'est pour cela que ces pratiques peuvent aussi bien s'adresser à des étudiants de niveau débutant ou avancé, chacun s'investissant en fonction de ses capacités à communiquer.

La participation de locuteurs natifs aux interactions assure une grande part de la médiation linguistique et culturelle : le natif fournit le matériau linguistique et encourage l'élaboration des connaissances. Enfin, il n'a pas d'arrière pensée pédagogique. Pour sa part, l'apprenant prend en charge la médiation linguistique et pragmatique en dirigeant

l'interview (renversement de la situation d'apprentissage habituelle). Pour parvenir à un échange complet qui soit plus que la réponse unilatérale du cours de langue, le locuteur étranger s'appuie, au-delà de la dimension verbale, sur la dimension culturelle et pragmatique du langage, sur la connaissance des règles interactionnelles qui jouent un rôle essentiel dans la construction de l'interaction.

- **L'attitude différente de l'enseignant** est une dernière condition (ou condition première) pour le bon déroulement des interactions : il abandonne la position centrale de donneur de parole, il intervient surtout dans les phases de préparation et d'évaluation. Il reste aussi en retrait du réseau de communication pour laisser place à la spontanéité de l'apprenant et du groupe. On voit également combien son rôle évolue en fonction du contexte d'apprentissage : en milieu institutionnel, il assure la préparation du projet et sert de personne ressource. Il devient animateur et encadre le groupe pendant la phase de réalisation des interviews, il s'assure par exemple de l'accord des interviewés pour les filmer. L'enseignant est aussi l'expert, le spécialiste de l'apprentissage lors du retour dans la classe de langue et du visionnement des séquences filmées. On voit que sa présence reste indispensable pour assurer la continuité de l'apprentissage, c'est-à-dire pour instaurer un lien entre les phases d'interaction et de réflexivité. Il a donc pour rôle de rendre l'apprenant autonome, de faire évoluer sa représentation de l'apprentissage vers la prise de responsabilité ; comme le précise Holec (1990), il doit avant tout le considérer « comme un être actif qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme ». Le contexte culturel et la variété des dispositifs d'apprentissage, ainsi que les rôles nouveaux de l'enseignant contribuent à modifier la médiation pédagogique traditionnelle. Ce sont de nouveaux réseaux de communication qui se créent, des usages multiples de la langue, des comportements, des tâches et des compétences langagières variées. Ce que confirme Bateson (1971) :

« Le courant permanent de la communication est donc, pour chaque individu, une chaîne continue de contextes d'apprentissage et, plus particulièrement, d'apprentissage des prémisses de la communication ».

- **La phase de réflexivité.**

L'enregistrement des séquences vidéo est à la fois le moyen de « conserver » la communication et de passer de l'interaction à la réflexion sur l'apprentissage. Après la première phase de communication authentique en face à face, le visionnement des interviews introduit une deuxième phase de distanciation et de **réflexivité** sur les interactions de niveau méta-communicatif : ce sont les interactions entre les apprenants et le formateur à propos des interactions filmées. C'est dans la double perspective d'interactivité et de réflexivité dont parle Vasseur (1999) que se rejoignent les activités langagières : on s'approche à la fois d'un usage authentique comme langue de communication et d'un usage réflexif à propos du processus d'apprentissage.

Il est important que les apprenants prennent conscience de l'enjeu pédagogique de la phase de réception. En effet, le visionnement et l'écoute des enregistrements prolongent le circuit didactique : la décomposition visuelle et verbale des séquences permet le suivi des tours de parole et de s'arrêter sur les parties qui posent problème. On peut choisir de s'intéresser aux productions des apprenants comme à celles des natifs. L'apprenant lui-même ainsi que le groupe réagissent assez facilement à leurs propres productions, car, comme cela a été montré, leurs intérêts et leurs besoins ont été intégrés dans la tâche didactique. Cependant, comme le rappelle Bange (1992),

« L'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif. Est apprenant celui qui considère le matériau linguistique et communicatif comme objet d'appropriation et qui mobilise, dans ce but, ses facultés d'attention, de mémorisation,

d'analyse et de généralisation, même de façon variable ou intermittente ».

Cette phase d'auto-évaluation ne doit pas être considérée comme une critique des ratés de la communication, car l'évaluation linguistique n'est pas le seul critère de réussite de l'interaction. La dimension communicationnelle est tout aussi importante : l'apprenant a-t-il réussi à obtenir la participation du locuteur natif, a-t-il obtenu des informations et celles-ci sont-elles suffisantes ? La réussite de l'acte de communication ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi du degré de complexité de l'interaction. En observant l'adéquation des questions et des réponses entre les interlocuteurs, on peut mesurer le degré d'intercompréhension des apprenants. On pourra juger des capacités à interpréter ou négocier le thème de l'interview, à s'adapter à la situation de discours : il s'agit donc d'apprendre à gérer la complexité.

En guise de conclusion, nous voudrions proposer un tableau récapitulatif qui permet l'adaptation du projet à différents cadres institutionnels. La rencontre interculturelle est un moyen de relier deux milieux : médiatique et didactique, deux situations d'apprentissage complémentaires : l'interaction et la réflexivité. Par ce schéma, Bufe (1993) montre que : « la mise en parallèle du processus médiatique et du processus didactique insiste sur le fait que le travail avec les médias et les activités pédagogiques sont interdépendants ».

Phases	Circulation médiatique	Lieu d'apprentissage	Circulation didactique
1.	Introduction à la technique vidéo	Scolaire	Phase de projet : préparation orale
2.	Réalisation d'un tournage	Scolaire	Réalisation d'un plan de synopsis
3.	Reconnaissance des lieux	Extra-scolaire	Phase de préparation linguistique
4.	Réalisation du tournage	Extra-scolaire	Phase de contact
5.	Elaboration des matériaux	Scolaire	Phase d'évaluation
6.	Insertion des documents dans la classe	Scolaire	Première phase d'action/réception
7.	Circuit de distribution des documents vidéo	Scolaire/ extra-scolaire	Deuxième phase d'action/réception

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteceille, M. & Porcher, L., *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996.
- Arditty, J. & Vasseur, M. T. *Interaction en langue étrangère*, Langages n°134, 1999, 2-19.
- Bange, P., *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2*, AILE n°1, 1992, 53-85.
- Bateson, G., *The Natural History of an Interview, 1971, La nouvelle communication*, Y. Winkin, Seuil, 1981, 116-144.
- Bufe, W., *Videogestützter Fremdsprachenunterricht : Von der Medien-rezeption zur Medienproduktion*, *Der Fremdsprachliche Unterricht* 10, 1993, 4-12.
- Bufe, W., Viallon, V., *Rencontre de la didactique et de la communication : la vidéo sur le terrain*, *Dialogues et cultures* n°44, FIPF, Paris 2000, 145-157.
- Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Ed. de Minuit, 1975.
- Hall, E., *La dimension cachée*, Seuil, 1971, (Ed. originale, *The Hidden Dimension*, 1966).
- Holec, H., *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?* Mélanges pédagogiques. Nancy, CRAPEL, 1990, 76-77.

- Lauga-Hamid M-C., *Variations et rituels en classe de langue*, LAL. Hatier, 1990, p. 57.
- Little, D., *Language awareness and the autonomous language learner*, Language Learning, n°6, 1997, 93-104.
- Little, D., *Learner autonomy : Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik, 1991.
- Mondada, L. L'accomplissement de l' « étrangéité » dans et par l'interaction. Langages, n°134, 1999, 20-34.
- Puren, C., *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues – cultures*, ELA n°109, 1998, 9-35.
- Puren, C., *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, Les langues modernes, n°3, 2002, 55-71.
- Vasseur, M-T., *Dialogues, soliloques et projet d'apprenant*, Langages 134, 1999, 85-100.
- Vasseur, M-T., *De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère*, AILE n°12, 2000, 51-76.
- Viallon, V. Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues. L'Harmattan, 2002.
- Viallon, V., *Télévision et apprentissage d'une compétence inter/culturelle*, Les langues modernes 3, 2004, 48-59.
- Vion, R., *La communication verbale*. Hachette, 1992, p. 132.
- Vygotsky, L., *Pensée et langage*, Messidor, Editions sociales, Paris, 1985 (1935).
- Winkin, Y., *La nouvelle communication*, Seuil, 1981.

Notes

1. Communication présentée par Virginie Viallon au séminaire CEDICLEC célébré à l'Université de Saint-Étienne le 2 octobre 2004.
2. Le corpus des interviews entre natifs et non natifs contient plusieurs heures d'enregistrement, seuls quelques exemples sont présentés ici. Ils sont notés de la manière suivante I, A 3-N6 pour document I, Apprenant 3-Natif 6.
3. On peut se référer à l'article de Gregory Bateson sur l'entretien (1971).
4. Nous renvoyons à l'article de Lorenza Mondada sur la catégorisation des locuteurs (1999).

Annexes

Document 1 : trois extraits d'interviews qui se différencient par les lieux choisis, le nombre de participants et le dispositif proxémique.

REPÈRES	IMAGES				VERBAL	
	filmique	cadre	position gestes	distance	regard mimique	A(apprenant) N (natif)
exemple 1 (II, 1) une étudiante un natif début d'interview	plan moyen des deux locuteurs	jardin intérieur de l'université	les deux debout	personnelle	face à face auto-centré sourire	A1 1 je suis étudiant(e) au CIEF dans l'université Lyon2, je suis venue de Corée du Sud il y a peu de temps que je suis à Lyon comment vous appelez-vous' N 2 moi je m'appelle Eliane A1 3 Eliane' enchantée (<i>sourire</i>) N (<i>sourire</i>)
exemple 2 (IV, 6) deux natifs un apprenant milieu d'interview	plan moyen des trois locuteurs	extérieur les quais du Rhône	les trois assis sur un banc	intime	de face et de profil haussement d'épaules rires	A24 : qu'est ce qu'il vous plait euh vivre à Lyon' N25 : quoi donc' N'26 : qu'est-ce qui te plait pour vivre de vivre à Lyon' N27 : c'est tout tout l'ensemble (<i>rire</i>) N'28: (<i>rire</i>) N29 : les gens sont sympathiques
exemple 3 (III, 1) 3 apprenants un natif milieu d'interview	plan rapproché la boulangère de face A de profil	intérieur d'une boulangerie	debout, boulangère derrière le comptoir	sociale	face à face regard dans le magasin, geste regard vers l'apprenant 1	A1 dans la vitrine il y a beaucoup de chocolats N de chocolat oui A1 mais qu'est-ce que c'est' N ça c'était pour euh c'était pour Pâques pour la fête de Pâques qui est une fête religieuse on a fait beaucoup donc les gens offrent aux enfants et aux adultes des œufs des poules pour représenter hein pour pour Pâques hein A1 mais le chocolat le poisson c'est ça' N le poisson ça c'était pour le premier avril le premier donc on on fait des poissons également hein voilà A2 (...) travaillez-vous dans cette boulangerie'

Document 2 : Interview « les fumeurs »

Etudiante japonaise, niveau intermédiaire et étudiant français

IMAGES			VERBAL
cadre/ distance	position/ gestes	regard mimique	A (apprenant) N (natif)
jardin de l'université	les deux debout A1 tient le micro	face à face	A 1 bonjour je suis étudiante étrangère vous avez du temps encore' N 2 oui (sourire) A 2 merci (rire) vous êtes fumeur'
plan moyen des deux locuteurs personnelle	A agite la main N sort un paquet de sa poche N remet le paquet dans sa poche	hochement de tête	N 3 oui A 4 euh OOO(hésitations) oui il y a longtemps d/que vous êtes fumeur'
		baisse la tête et lit	N 5 ça doit faire quatre ans maintenant vous voulez ma marque c'est philipp morris marron donc fortes tabac 86% papier à cigarettes 5% agents de texture de saveur et conservateurs 9% 0 nicotine 0,9 miligrammes goudron 13 miligrammes
		A hoche la tête rire N rit	A 6 merci vous êtes fumeur quel combien de cigarettes par jour'
		mouvement de la tête	N 7 une quinzaine A 8 ah bon
		rit	N 9 mm c'est ça le ??
		rire	A 10 oui OO vous c'est ça sait les cigarettes c'est mal santé N 11 c'est mauvais pour la santé
		baisse la tête	A 12 oui oui et que pensez-vous' N 13 ben que c'est certainement mauvais à la santé mais que de toutes les façons à mon âge comme on se projette pas bien dans le temps ce qui peut m'arriver comme cancer à cinquante ans je m'en fiche un petit peu quoi
		regard vers le bas vers A	A 14 oui euh vous pensez s'arrêter de cigarettes
		regard caméra	N 15 non A 16 non'
		N se gratte le visage	N 17 non A 18 pourquoi'
A mouvement de main, met sa main devant la bouche	léger sourire sourit	N 19 parce que j'aime bien A 20 d'accord merci merci aujourd'hui c'est de poser les questions pour nous N 21 vous pouvez répéter'	
mouvement de main	mouvement de main droite N mouvement du buste	mouvement de sourcil de N qui baisse la tête, se frotte le	A 22 questions étrangères de de comment on dit maintenant de OO vous vous connaissez les étrangers du Cief O les étudiants étrangers'
		nez, tourne la tête	N 23 oui mais pas à Lyon A 24 pas à Lyon' c'est où'
			N 25 à Lille je connais des étudiants étrangers à Lille
			A 26 ah quelle nationalité' c'est
			N 27 anglais
			A27 anglais vous allez parler quelle langue votre (r)ami
			N 28 attendez là j'ai pas bien compris
			A 29 ah pardon vous parlez vous parlez votre (r)ami quelle langue'
			N 30 ah ben globalement français parce qu'ils sont meilleurs en français que moi en anglais
			A 31 ah d'accord merci merci

Document 3 : Interview : “Les lyonnais” Durée : 2’20”

A : apprenant japonais, débutant

N N’ : deux natifs : un couple de personnes âgées

Situation : sur les quais du Rhône, la dame, son mari et l’étudiant sont assis sur un banc.

A1: bonjour,

NÉ: bonjour.

A3: je m’appelle Shiberu je suis un étudiant japonais je voudrais savoir la vie de Lyon euh vous habitez à Lyon’

N4 : oui avenue Berthelot depuis 1938

A5 : 1938

N6 : oui 1938

A7 : c’est ça.

N8 : et je suis né à Lyon en 1914.

A9 : ah oui d’accord

N et N’10 : rires

A11 : rire euh

A12: euh avant euh avant de habiter Lyon euh euh est ce que vous habitez d’autres pays?

N13 : non j’habitais à Crépieux-la-Pape dans le département de l’Ain

A14 : ah oui d’accord.

N’15 : c’était l’Ain mais maintenant c’est le Rhône.

A16 : ah!

N17 : à ce moment-là c’tait l’Ain maintenant c’est l’Rhône.

N’18 : parce que ça a changé.

N19 : voilà.

A20 : euh est-ce que c’est agréable de vivre à Lyon?

N21 : très agréable.

A22 : euh oui

N’23 : nous y restons à la retraite on ne tient pas du tout d’aller à la campagne parce qu’on n’aime pas la campagne.

A24 : qu’est ce qu’il vous plaît euh vivre à Lyon?

N25 : quoi donc?

N'26 : qu'est-ce qui te plait pour vivre de vivre à Lyon?

N27 : c'est tout tout l'ensemble (rire)

N'28: rire

N29 : les gens sont sympathiques

A30 : hahaaa oui euh d'après vous eeuuhh quelle est la chose qu euh quelle est la chose la plus important pour lyonnais?

N31: c'est c'est c'est se retrouver avec des amis et ...

A32 : des amis...

N33 : et d//

N'34 : on aime beaucoup la ville il y a deux fleuves deux rivières alors euh nous trouvons que c'est joli on est à 300 km de la OO mer et 100 km de la montagne alors donc on trouve qu c'est qu'on peut bien euh se promner OO sans aller trop loin être à la montagne ou être à la mer voila

A35 : euh merci bien euh n'ai

N36 : de rien

A37 : merci beaucoup au revoir

N'38 : si y a trop de baigneurs on n'aime pas ça!

A39 : haha merci bien

N40 : de rien!

A42 : au revoir !