

# L'interaction en cours particulier de langue étrangère : un lieu de communication et d'apprentissage

Sophie DUFOUR, Jean-Charles POCHARD

ICAR UMR 5191 Université Lyon 2

Depuis plus de vingt ans de nombreux travaux ont été consacrés à la communication à l'intérieur de la classe de langue. Le cas particulier des cours où la " classe " se réduit à une seule personne en tête à tête avec un enseignant n'a par contre que très peu retenu l'attention. C'est de cette situation spécifique dont il va être question dans cet article.

Dans une première partie, nous proposons un survol des situations de *cours particuliers* (CP) pour tenter de cerner ce que recouvre cette notion (J.C. Pochard).

La deuxième partie sera plus spécialement consacrée aux *cours particuliers de langues* (CPL) proposés dans des institutions à finalité commerciale. S. Dufour, utilisant les outils de l'analyse interactionnelle et conversationnelle, propose une étude détaillée de ce qui se passe dans ce type de cours en s'appuyant tout à la fois sur une analyse de corpus et sur son expérience personnelle de type d'enseignement-apprentissage (E/A).

## I. Les situations de cours particuliers

Tentons dans un premier temps d'examiner rapidement les représentations courantes associées aux CP. Nous décrirons ensuite l'emploi qui est fait de cette appellation dans la situation des établissements commerciaux d'enseignement des langues. Quelques remarques évoqueront en conclusion les pièges terminologiques d'une réflexion didactique sur l'enseignement individuel des langues.

### A. Les représentations courantes

"Cherche cours particuliers", "donne cours particuliers" (et leurs variantes), sont des messages que l'on trouve fréquemment dans les magasins de quartier, dans les colonnes de petites annonces des journaux, sur les sites spécialisés de la Toile ou sur des tableaux d'affichage stratégiquement placés.

Les destinataires de ces messages, ceux qui y prêtent attention, les interprètent en fonction de leurs préoccupations du moment. Ils pensent en général à leurs enfants en âge d'être à l'école, au collège ou au lycée et qui rencontrent des difficultés avec telle ou telle matière, ou avec tel ou tel enseignant. Dans ces cas de figure, la notion de "cours particuliers" renvoie à l'idée de *soutien* ou de *rattrapage* scolaire. Ces cours sont perçus par les utilisateurs potentiels comme un moyen d'aider leurs enfants à mieux réussir à l'école.

Matériellement, il s'agit d'organiser, généralement au domicile de l'enfant, des séances en face à face où l'"enseignant" va reprendre les éléments du programme scolaire qui font problème, en essayant de centrer au plus près les explications, les conseils sur les besoins exprimés par "l'élève" et en aidant à la réalisation des devoirs.

A priori, dans ce cas précis, les CP correspondent à des séquences de rencontres seul à seul programmées dans le temps et la durée d'un commun accord entre les partenaires. Le contenu des interventions est plus ou moins ad hoc. Il a toutefois comme cadre de référence le programme d'études de l'élève, tel que défini par l'Éducation nationale. L'intervenant peut être catégorisé comme *répétiteur*. Le contrat passé entre les deux partenaires est de nature vénale : l'élève, ou sa famille, paie le service rendu directement à l'enseignant, de manière informelle. L'ensemble de l'opération se fait *de particulier à particulier*, c'est-à-dire hors institution intermédiaire.

À la suite d'une législation fiscale favorable et d'une très forte demande pour ce genre de services à domicile, des organismes privés sont apparus en grand nombre au cours des dix dernières années pour proposer à des tarifs relativement élevés, des "prestations professionnelles"

en matière de cours particuliers. Une facturation sophistiquée avec certificat pour les services fiscaux, un système de tests, ainsi qu'une offre émanant de " conseillers " ou de " responsables " pédagogiques donnent effectivement une apparence de sérieux à ces prestataires de cours. Le plus souvent cependant, les intervenants (souvent recrutés avec une formation minimale de niveau Bac+3) proposés sont les mêmes que ceux qui laissent des petites annonces dans les magasins. Ce sont aussi des enseignants titulaires qui ont besoin de travailler plus... En définitive, le dispositif de ces cours diffère des CP précédemment évoqués par l'adjonction d'un tiers qui institutionnalise le contrat commercialo-pédagogique entre l'intervenant et le destinataire du service.

Si l'on peut faire l'hypothèse que les deux dispositifs que nous venons d'évoquer recouvrent l'essentiel des représentations du public en ce qui concerne les CP, le sujet n'est pas épuisé pour autant. Jusqu'ici, nous avons limité nos observations aux CP en général à vocation péri-scolaire, toutes disciplines confondues. Cependant, cette formule est particulièrement développée dans le domaine de l'apprentissage des langues<sup>1</sup>. Elle touche essentiellement des publics adultes prêts à " retourner à l'école ".

## **B. Les cours particuliers de langues**

L'offre de CPL existe depuis très longtemps sur des bases que l'on qualifiera d'informelles, bien sûr, mais aussi du fait, plus récemment, d'institutions spécialisées<sup>2</sup>. Les " boîtes à/de langues " se sont multipliées. Quand on consulte leurs sites sur la Toile, on se rend compte qu'il y a une grande homogénéisation de l'offre. Les prestations proposées se ressemblent beaucoup : même différenciation des publics, mêmes principes méthodologiques inspirés de la doxa à la mode, préparation aux différentes certifications, malgré des efforts de démarcation dans le choix des termes utilisés pour séduire le chaland.

Un fait relativement nouveau, depuis environ une vingtaine d'années, est l'apparition d'une offre très variée en matière de *cours individuels*, vraisemblablement liée au phénomène désigné maintenant par le doux nom de *mondialisation*. Les cadres et les dirigeants des grandes entreprises ont découvert qu'il leur fallait ajouter des compétences langagières à leurs savoir-faire professionnels traditionnels. Forte demande et pouvoir d'achat enviable ont stimulé l'imagination des prestataires de services linguistiques. Toutes sortes de formules sont proposées s'appuyant sur toutes les possibilités technologiques actuelles de communication, afin de prendre en compte les contraintes de lieu et de temps des candidats à l'apprentissage et au perfectionnement en langue étrangère. Certaines entreprises profitent même des " nouvelles technologies éducatives " pour laisser leurs clients en tête-à-tête avec un ordinateur, cela permet de réduire les frais de fonctionnement ! Il n'est pas utile ici de détailler ces offres, nous ne nous intéresserons qu'aux CPL. Pratiquement toutes les enseignes proposent cette formule. C'est aussi la plus onéreuse.

Essayons d'analyser quelques uns des paramètres caractéristiques de ces CPL en comparaison avec le travail effectué un peu plus haut sur les cours individuels (de *soutien* ou de *rattrapage*) institutionnalisés. Ainsi, les CP des établissements de formation linguistique sont entièrement gérés par l'institution : accueil, mise en place des séances (horaires, fréquence, durée, etc.), évaluation initiale et finale, contrat d'apprentissage et contrat commercial. L'entreprise fournit au client un *intervenant*, un *formateur*, un *enseignant* selon les endroits et elle garantit la compétence professionnelle de ceux-ci.

Si le client le désire, les rencontres peuvent se faire sur son lieu de travail. Cependant, contrairement aux CP évoqués précédemment, beaucoup d'établissements organisent les cours dans leurs locaux. Ce dispositif permet à la direction de l'établissement de donner les apparences d'une prestation professionnelle. Le client devient contractuellement un apprenant. On reviendra sur cet aspect dans la deuxième partie de cet article.

On a vu plus tôt que le contenu des interventions dans les CP, pris au sens courant, était lié à des programmes scolaires. Ce n'est plus du tout le cas dans les écoles de langues. Les interventions sont entièrement centrées sur les besoins des apprenants. Cette situation de cours en face à face est la seule qui permette de mettre totalement en application cet idéal pédagogique qui relève le plus souvent du vœu pieux dans les cours collectifs. Les cours individuels de ce type d'établissements sont fréquentés par des adultes, déjà bien engagés dans une activité professionnelle. C'est souvent l'entreprise qui finance ces cours particuliers qui sont, nous l'avons

---

<sup>1</sup> Il n'existe pas à notre connaissance d'institutions offrant des cours particuliers de mathématiques ou d'histoire à des adultes.

<sup>2</sup> La plus ancienne de ces institutions, est sans doute l'école *Berlitz* créée en 1878 à Providence, Rhode Island, par un immigré allemand, Maximilian D. Berlitz.

vu, très chers. Les " élèves " sont généralement des cadres habitués à l'exercice de responsabilités, en position d'autorité. En tant que clients, ils sont rois. Dans ces conditions, l'intervenant n'est plus *répétiteur*, il joue un rôle de *précepteur* comme ces enseignants mis à la disposition des nobles et des princes autrefois. On est loin de l'image du *professeur* des classes collectives.

Remarquons enfin que si les institutions de CP pour scolaires exploitent autant que faire se peut la législation sur l'emploi à domicile, les institutions pour adultes tirent parti du DIF, le droit individuel à la formation. Il existe donc un marché pour ce type de prestations et bon nombre de nos étudiants des filières FLES trouvent un emploi dans ces établissements.

On peut dire sans beaucoup se tromper que le discours de la didactique des langues ignore complètement la problématique des cours individuels : les publications en français sur ce sujet sont inexistantes (elles sont aussi très rares en anglais). C'est normal dans une certaine mesure, il s'agit de situations marginales par rapport aux publics habituels des établissements scolaires et universitaires. Néanmoins d'un point de vue didactologique, cette situation de cours est intéressante car elle constitue un cas limite entre l'enseignement guidé et non guidé. À partir du moment où l'on parle d'enseignement guidé, on rentre dans le domaine du didactique. Ceci nous amène à une autre dichotomie : *cours individuels* et *cours collectifs*. Pour pouvoir parler de " classe ", il faut qu'il y ait plus d'un élève. Dès que l'on se pose ce genre de problème, on se rend compte qu'une classe ne comprenant que deux ou trois élèves n'est pas encore réellement une classe au sens courant du terme. En deçà d'un certain seuil, que l'on se gardera de quantifier, on sent que beaucoup de choses changent dans les interactions : on ne s'adresse plus à un ensemble, on individualise davantage et tout change. Les tours de parole ne sont plus répartis de la même façon que dans le cas où la cohorte d'élèves est plus importante.

Si l'on revient au cours individuel, on se rend compte que les rôles des protagonistes varient en permanence. Les marqueurs de place assignés aux deux individus en présence deviennent flous : le lieu n'est plus stéréotypé par un tableau, un bureau, des tables (bien que ces "accessoires" puissent faire partie de l'environnement offert par les boîtes de langues). Le contenu de l'interaction est négocié en temps réel, de manière ad hoc dans les limites du contrat pédagogique-commercial. L'intervenant est tour à tour enseignant, formateur, informateur, répétiteur, précepteur, confident, guide touristique, interprète, etc. L'autre est client, élève, en formation, assisté, demandeur d'assistance, complice, etc.

De ce brouillage des rôles et des statuts, va naître une situation d'apprentissage et de communication singulière qui a fait l'objet d'un travail de thèse de doctorat conduit par S. Dufour (2007). Ce sont sa démarche et quelques uns de ses résultats qui vont être présentés dans la section suivante.

## **II. Analyse des interactions prenant place lors de cours particuliers.**

Dans un premier temps, sera exposée la façon dont l'objet de recherche a été conçu et construit, puis l'on proposera une modélisation de la communication en CPL. La troisième partie sera consacrée aux lectures et interprétations permises par le modèle. Les perspectives ouvertes par cette démarche concluront cet article.

### **A. Présentation de l'objet de recherche**

La démarche engagée pour ce travail de recherche est de type ethnographique puisque son point de départ est la pratique quotidienne d'une enseignante en CPL, l'auteure de ces lignes. Elle a durant 2 ans et demi effectué une observation participante dite "complète" en auto-observant et analysant ses propres pratiques et discours, ainsi que ceux, bien entendu, de ses apprenants. Son lieu de travail, un centre de langue privé (du type de ceux dont il a été question dans la première partie) dispensant essentiellement des cours de langue particuliers à des personnes dans le cadre de leur activité professionnelle, est donc devenu également un lieu de recherche.

À l'aide, entre autres choses, des méthodes de l'analyse des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994), les genres interactionnels opérant en CPL ont été identifiés et catégorisés. Cette recherche touchant à une situation d'E/A linguistique, se situe aussi dans le champ de la didactique des langues étrangères (cf. supra 1<sup>ère</sup> partie), et utilise les outils d'investigation actuellement mobilisés dans ce domaine d'études.

Trois corpus ("Cours particuliers", "Cours collectifs"<sup>3</sup> et "Sorties"<sup>4</sup>) ont été constitués pour mener à bien ce travail. Nous nous limiterons dans cet article à mentionner quelques résultats qui ont émergé de l'analyse du premier d'entre eux, les autres ne pouvant ici faire l'objet d'un développement détaillé (cf. Dufour, 2007). Le Corpus "Cours particuliers", composé de neuf transcriptions de tailles variables, rend compte de plusieurs moments et contenus de cours, et a été obtenu grâce à des enregistrements audio de l'enseignante avec cinq apprenants de sexes, nationalités et âges différents. Les observations tirées de son examen sont à la base de la modélisation de l'interaction telle qu'elle peut se manifester dans le cadre de CPL<sup>5</sup> envisagée ici.

## **B. Modélisation de la communication en face à face**

La *communication didactique* appartient de fait au paradigme de la *communication exolingue*. Par ailleurs, le *cadre participatif du face à face* influence les pratiques de classe et opère aussi sur la relation que vont entretenir le locuteur natif (LN) et le locuteur non-natif (LNN) en situation de contact. La superposition de ces deux types de communication est une conséquence immédiate de la situation contractuelle client/apprenant : le LN et l'enseignant, le LNN et l'apprenant occupent des places qu'il n'est pas toujours aisé de différencier. Les activités de ces deux couples dialogiques s'entrelacent sans qu'il y ait de rupture évidente entre elles, comme cela sera montré plus loin.

Des constats qui précèdent, il est possible de dégager une tentative de modélisation de la communication en face à face en situation de CPL. Il faut au préalable identifier les observables qui permettront de caractériser la nature de l'interaction en question. Celles-ci, après analyse, se rattachent à plusieurs genres interactionnels. On observe ainsi la présence non négligeable de marqueurs qui relèvent de la *conversation* (cf. Kerbrat-Orecchioni) mais également d'éléments qui démontrent une volonté conjointe d'E/A langagier qui s'exprime au moyen d'*interactions didactiques*.

Le genre *conversationnel* peut être attesté dans les CPL à partir de trois éléments :

Tout d'abord, un certain *dynamisme* dans les *places interactionnelles* occupées fait qu'un *apprenant* peut facilement se retrouver à donner des conseils concernant son propre domaine d'activité à son enseignant (en tant que banquier, assureur, juriste, etc.).

*Le choix et la gestion des topiques* qui interviennent lors des échanges verbaux en CPL apparaissent comme généralement très flexibles. Il n'est pas inhabituel comme nous avons pu l'observer dans l'un de nos corpus, qu'un apprenant demande ainsi spontanément à son enseignante sa date d'anniversaire ou encore la questionne sur ses goûts personnels.

Enfin, l'intérêt mutuel que peuvent se porter les interlocuteurs les amène parfois à produire des échanges assimilables à ceux que l'on peut rencontrer lors une conversation ordinaire. On parlera à ce sujet de *finalité interne* des échanges (surtout lorsque enseignant et apprenant passent de une à plusieurs semaines ensemble en cours intensifs).

Les *interactions didactiques* relevées sont aussi très largement contraintes par le face à face. Cinq observables ont été retenues dans notre analyse parce qu'elles semblent globalement caractériser ce type d'interactions : dissymétrie des places interactionnelles, progression de la négociation des contenus, finalité externe, statut de fictivité du discours et activités réflexives :

– La *dissymétrie* caractéristique des places occupées lors d'une interaction didactique est instable car l'enseignant dans ce type de contexte peut, par exemple, être amené à utiliser spontanément la langue maternelle de l'apprenant, le rejoignant ainsi sur son propre terrain au "risque" d'inverser le contrat didactique.

– La *progression* et la *négociation* prenant place lors des séances d'E/A en CPL sont beaucoup plus fluides que dans celles qui peuvent exister en cours collectifs : l'enseignant dans le

---

<sup>3</sup> Dans la mesure où les pratiques de classe en CPL sont assez spécifiques, le besoin s'est fait sentir d'avoir des points de comparaison avec d'autres situations pédagogiques, notamment celles correspondant aux cours collectifs. Ainsi, deux séances dans une même classe avec la même enseignante concernée qu'en cours particuliers ont également été enregistrées. Ces données sont intitulées Corpus "Cours collectifs".

<sup>4</sup> L'une des pistes didactiques pour le CPL développée au cours de cette recherche est l'utilisation du milieu extra-institutionnel. Un Corpus "Sorties" a aussi été élaboré durant quatre "excursions" effectuées hors de la salle de cours (dans une banque, une librairie, à la préfecture, chez une amie de l'enseignante pour une rencontre portant sur un sujet professionnel).

<sup>5</sup> Les mouvements interactionnels décrits ci-après correspondent à de nombreux tours de parole. Il n'a malheureusement pas été possible de les insérer dans le texte pour asseoir notre argumentation. Le tout aurait largement débordé des limites imposées à cet article.

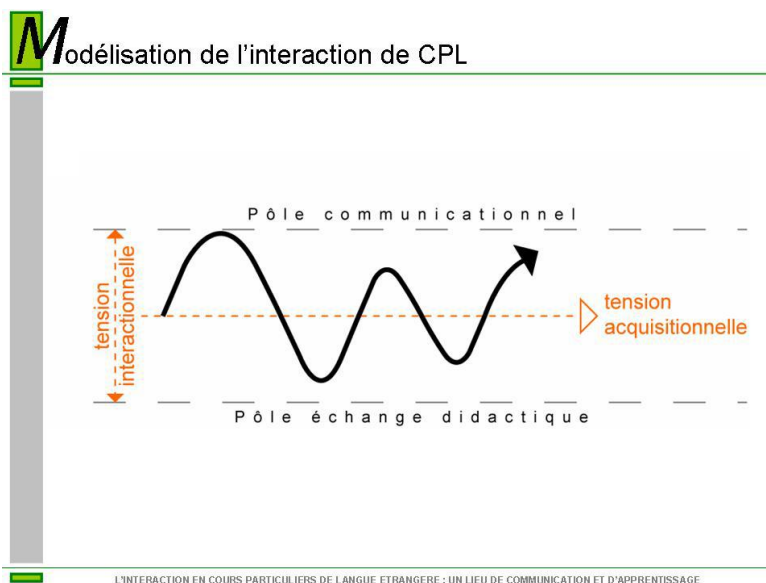
premier cas s'adapte spontanément au rythme et aux demandes émanant de l'apprenant unique avec lequel il travaille.

– Dans les cours particuliers observés, bon nombre d'échanges portent sur le fonctionnement de la langue ; leur *finalité externe* (qui renvoie à la fonction métalinguistique du langage) est la manifestation concrète du contrat didactique qui lie les deux interlocuteurs du CPL.

– L'analyse de la gestion que font les acteurs du CPL du *statut de fictivité du discours*, c'est à dire leur manière de jouer avec le contenu plus ou moins fictionnel de leurs propos<sup>6</sup>, montre que des échanges ayant un contenu personnel sont fréquemment utilisés à des fins pédagogiques. (On raconte ses vacances pour utiliser le passé composé de manière peut-être plus détaillée et réelle qu'on ne le ferait en cours collectif).

– Par ailleurs, il apparaît plus facile en CPL de déceler les moments où l'apprenant s'interroge sur son apprentissage ou sur un point de langue précis, où il se livre à des *activités réflexives*. L'épilinguistique se manifeste clairement du côté des apprenants aussi lorsque l'on n'est que deux en cours (par exemple, dans une séquence de notre *Corpus " Cours particuliers "* un apprenant raconte sa "rencontre" avec le subjonctif).

Ainsi, deux genres interactionnels principaux, la conversation et l'échange didactique, se rencontrent et se combinent dans les CPL. Le flux discursif, dans cette situation, oscille de fait constamment entre *deux pôles* tels qu'ils sont représentés dans le schéma ci-dessous : un pôle *communicationnel* et un pôle *échange didactique*. On préférera en effet au terme de " conversationnel " celui de " communicationnel " car cet adjectif a un sens hyperonymique que n'a pas le premier. Il permet de caractériser un champ élargi englobant tous les échanges qui prennent place lors d'une séance de CPL, notamment ceux qui ne sont pas de l'ordre de l'échange didactique mais qui ne sont pas pour autant " purement " conversationnels.



Les forces qui animent cette schématisation de l'interaction de CPL vont apparaître sous la forme de *tensions*. La première d'entre elles (horizontale) est la *tension acquisitionnelle* telle que définie par B. Py (1991). Elle suggère que tout ce qui se passe en cours est globalement orienté vers *l'acquisition* (dans les exercices, les échanges de tous types, etc.). À la tension acquisitionnelle s'ajoute une seconde tension (verticale), nommée *tension interactionnelle* ; celle-ci montre que cette acquisition peut se faire selon les situations d'E/A par le biais d'interactions plus ou moins orientées soit vers un pôle communicationnel (échanges informels), soit vers un

<sup>6</sup> F. Cicurel (1996) parle d'un "contrat de fiction" qui serait ratifié au sein de la communication de la classe, et manifesterait une sorte de distance avec la langue prise par les apprenants. La fictivité du discours serait donc une des caractéristiques du discours didactique. C'est le groupe qui apparemment favorise cette distance en cela qu'il est malaisé pour un enseignant dans ce genre de contexte d'utiliser des informations personnelles émanant des uns et des autres, alors que l'on se trouve dans une sphère qui n'est pas intime.

pôle où des échanges de nature didactique sont plus clairement décelables (explication grammaticale, exercice quelconque, etc.).

Il s'agit là de la *thèse* développée dans ce travail : durant un CPL, l'objectif d'acquisition de la pratique de la langue implique que les deux interactants se concentrent alternativement sur le *code* et sur le *contenu* de ce qu'ils échangent.

Ce modèle a donc été élaboré pour les deux raisons suivantes :

Il permet une lecture à la fois des *interactions*, mais aussi corollairement des *pratiques de cours* qui y sont associées.

Il offre une *représentation formelle* d'un *continuum verbal fluctuant* et foncièrement dynamique.

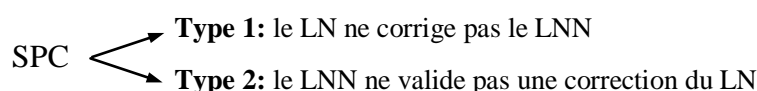
Pour mettre à l'épreuve le *fonctionnement interne de ce modèle*, il est pertinent de repérer des marqueurs qui font varier le cours de l'interaction, en détectant les moments de basculement d'un pôle à l'autre.

Quand on s'attache à recenser dans le corpus les *facteurs possibles de tensions vers le pôle communicationnel*, on identifie les éléments suivants :

– *L'attraction du contenu*: Ce facteur est à rapprocher de la gestion de la fictivité du discours déjà mentionnée, qui permet d'observer que lorsque l'on n'est pas sous le regard d'un groupe, on se laisse davantage capter par le contenu de ce que dit l'autre en y réagissant avec une implication personnelle évidente. Cela donne lieu à des échanges spontanés qui s'intègrent parfaitement dans le flux discursif.

– *Les séquences potentiellement conversationnelles*: En situation de communication exolingue, hors situation d'apprentissage guidé, J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py (1989) ont pu identifier des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles). Il apparaît "à l'inverse" dans les échanges fortement finalisés relevés dans nos corpus (dans des conditions d'apprentissage guidé), des "séquences" qui échappent au strict contrat didactique où des phases de conversation ordinaire peuvent prendre place. Nous proposons de qualifier ces moments de *séquences potentiellement conversationnelles* (SPC), puisqu'elles constituent une sorte de pendant des SPA.

Pour identifier ces SPC, il faut procéder de manière différentielle : dans une situation de communication à finalité explicitement didactique, le LN fait généralement respecter une norme de manière assez systématique. Quand il ne reprend pas le LNN, cela peut indiquer qu'il s'attache éventuellement plus au contenu de ce qui est dit qu'à sa forme (SPC de type 1). On peut envisager un deuxième type de SPC lorsque le LNN choisit de ne pas valider les corrections proposées en se concentrant sur ce qu'il veut exprimer.



Les deux phénomènes interactionnels que nous avons détaillés orientent ainsi l'interaction de CPL vers le pôle "communicationnel".

Quant aux facteurs de *tensions vers le pôle échange didactique*, ils peuvent être rangés dans trois catégories:

– La fonction d'*expert* attribuée contractuellement à l'enseignant dans une situation de cours fait que ce dernier intervient facilement dès que son interlocuteur hésite ou ne respecte pas les règles du code de la langue. Ces interventions sont des "réponses" à une perception de difficulté rencontrée par l'interlocuteur, sans que celui-ci ne fasse explicitement appel à l'expert présent en question. C'est une réaction motivée par ce que l'on pourrait appeler "l'appel à la faute".

– L'enseignant est responsable de la conduite du cours. Il a donc une intention de faire / dire qui affleure dans son discours par des marqueurs de *planification* : l'utilisation de sa part d'expressions du style "alors", "bien", "d'accord" lui permet ainsi de mettre fin à des échanges qui s'écartent trop, selon sa perception, de l'objectif didactique qu'il s'était assigné.

– Des *activités réflexives* vont apparaître très fréquemment en CPL, permettant au LNN de s'exprimer sur un point de langue donné ou de demander des précisions lors de moments qui mettent le système de la langue-cible au centre des échanges. Le cours collectif en fait quant à lui

une gestion plus parcimonieuse, dans la mesure où il n'est pas possible que chacun exprime dans le détail ses difficultés.

En définitive, cette modélisation, bien qu'elle demande à être affinée et complétée, peut s'avérer un instrument de mesure des interactions exolingues pour apprécier leur potentiel soit conversationnel, soit didactique. Elle peut également servir à analyser toute interaction marquée par une asymétrie. Le CPL permet ainsi d'opérer des effets de loupe sur des phénomènes qui peuvent intervenir également dans toute autre situation didactique. Il représente en effet un milieu propice à l'examen de la continuité envisageable entre "appropriation" et "communication".

### **C. Lectures de ce modèle**

Le modèle qui vient d'être esquissé permet différentes lectures des échanges prenant place en CPL, en mettant en évidence ses implications sur plusieurs plans à la fois interactionnel, pédagogique et relationnel.

Sur un *plan interactionnel*, le fait que l'on puisse facilement parler de sa vie personnelle tout en poursuivant l'apprentissage, occasionne souvent une sorte de brouillage des statuts activés (on ne sait parfois plus quel est le rôle de l'enseignant s'il raconte son week-end par exemple...). Cet état de fait entraîne un phénomène de bifocalisation<sup>7</sup> plus ou moins permanent. Dans la situation du CPL, notre modèle permet en conséquence de rendre compte de la souplesse des règles interactionnelles qui régissent le flux discursif.

Deuxième lecture possible, l'interaction mouvante que l'on a précédemment observée permet de voir sur un *plan pédagogique*, qu'en CPL le rythme d'E/A fait l'objet d'une gestion spécifique, strictement individualisée. Par conséquent, une collaboration peut donc très facilement se réaliser au niveau de la négociation des contenus. Cela requiert l'acceptation et la manifestation d'une certaine flexibilité de la part de l'enseignant.

Celle-ci peut se manifester à l'occasion de "sorties"<sup>8</sup> au cours desquelles la participation de l'apprenant et l'étayage fourni par l'enseignant peuvent prendre des formes que l'on rencontre peu fréquemment en situation de cours. Ces activités offrent une piste didactique potentielle qu'il n'est pas possible d'explorer sans déborder des limites de cet article. Il suffira de mentionner ici le fait que les activités retenues dans les CPL dépendent fortement du profil cognitif de chaque apprenant en particulier, de son style et de ses stratégies d'apprentissage. Le CPL permet de mieux comprendre ce que l'on entend par approche cognitive. Cette prise en compte des caractéristiques de chaque apprenant et sa responsabilisation par rapport à sa démarche d'apprentissage ne peuvent se concrétiser véritablement que dans le face à face.

On peut effectuer une dernière lecture du processus qui prend place au cours des CPL en se situant sur un *plan relationnel*. Elle semble essentielle puisqu'elle montre les implications proprement personnelles révélées par les conduites interactionnelles des acteurs du CPL. En effet, passer plusieurs heures par jour avec une personne, partager des repas avec elle, signifie que l'on n'échange pas uniquement des connaissances portant sur la langue-cible, mais qu'une rencontre se fait à un niveau plus personnel et humain. Celle-ci passe bien entendu par le plaisir social de l'échange verbal, déjà évoqué. L'une des conséquences pratiques des remarques qui précèdent est que l'intimité présente de fait entre les acteurs des CPL, impose au LN de préserver beaucoup plus qu'on ne le fait dans une classe "ordinaire" la face de son/ses interlocuteur(s), quels que soient les paroles échangées et les thèmes discutés. On retrouve le comportement attendu dans une situation de communication exolingue courante et plus généralement, dans le déroulement d'une conversation polie.

### **III. Conclusion et perspectives**

Les conduites interactionnelles observées dans ce travail engagent à avoir une vision syncrétique à la fois des élans réalisés en direction de l'acquisition linguistique telle qu'elle se fait dans un cadre guidé, mais aussi de la manière dont ils se réalisent en relation avec un cadre participatif restreint (face à face) qui n'est pas sans conséquences. Les perspectives de recherches qui découlent d'une telle analyse nous invitent également à être attentifs aux points suivants.

---

<sup>7</sup> Sur le code et sur le contenu de l'échange pour reprendre la terminologie de P. Bange (1992).

<sup>8</sup> Cf. note 4.

## A. À propos des interactions en CPL

Une conclusion s'impose à nous à cette étape de la recherche qui vient d'être présentée : la distinction établie dans notre modèle entre tension acquisitionnelle et tension interactionnelle (qui oscille entre un mode communicatif ou plus didactique) a fourni un instrument d'analyse efficace, puisque, paradoxalement, elle nous a permis de montrer qu'il n'existe pas de tension à l'état pur. On trouve toujours dans la dynamique de l'échange une part d'acquisitionnel dans le communicatif et, réciproquement, du communicatif dans l'acquisitionnel. Cet amalgame permanent est produit par la situation de dyade liée au CPL qui crée du lien social que les protagonistes le veulent ou non. Les rôles contractuels d'*enseignant* et d'*apprenant* ou de *prestataire* et de *client* perdent de leur pertinence pour se confondre avec ceux de *natif* et d'*alloglotte*, voire de simples *interlocuteurs*. C'est là, nous semble-t-il, la caractéristique principale des interactions à l'intérieur des CPL.

## B. Perspectives

À l'issue de ce compte rendu de recherche, deux directions devraient permettre de poursuivre la réflexion sur les CPL. La première est de nature didactologique, comme cela était suggéré en première partie de cet article. Que peut apporter à la réflexion didactique en général, l'étude des cas limités des situations d'E/A? N'est-ce pas l'occasion d'affiner et de clarifier certaines définitions fondamentales : classe de langue, apprenant et enseignant, etc.

La deuxième piste est plus strictement didactique. Est-il possible de concevoir une doxa transmissible sur la/les conduite(s) à tenir en situation de CPL (déontologie, négociation des apprentissages, identification des profils d'apprenants, propositions d'activités, nature du guidage, etc.) ?

Il reste à observer et analyser d'autres pratiques en CPL que celles qui sont à la base des recherches présentées ici, ce qui permettra de tester voire d'améliorer la modélisation de l'interaction de CPL amorcée ici.

## Bibliographie

- Bange, P., "À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)", *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1, 1992, p. 53-85.
- Bange, P., " Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ", *Les Carnets du Cediscor* 4, 1996, p. 189-202.
- Cicurel, F., "L'instabilité énonciative en classe de langue: du statut didactique au statut fictionnel du discours", *Les carnets du Cediscor* 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p. 77-92.
- De Pietro, J.F., Matthey, M. et PY, B., "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", dans Weil, D. et Fugier, H. (eds.), Actes du 3<sup>ème</sup> colloque régional de linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 9, 1989, p. 9-124.
- Dufour, S., *Singularité des cours particuliers de langue: analyse cognitivo-interactionnelle et pistes didactiques*, Thèse de Doctorat effectuée sous la direction de J.-C. Pochard, 450 p., Université Lumière Lyon II, 2007.
- Dufour, S. et Stauber, J., "Profils d'apprenants en langue en milieu homoglotte: deux exemples de dispositifs en cours collectifs et en cours particuliers", Actes du colloque de l'AIRDF, Lille, 13-15 septembre 2007. [en ligne] <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf2007/PDF/Dufour%20A3.pdf>, 2007.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions Verbales*, tomes 1, 2 et 3, Paris, Colin, 1990, 1992, 1994n.
- PY, B., "Bilinguisme, exolinguisme et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2", *TRANEL* 17, 1991, p. 147-16.