

Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue : quels enjeux pour quels apprentissages ?

Véronique MIGUEL-ADDISU

Laboratoire Dyalang (Université de Rouen) ; Centre Français des Études Éthiopiennes (Addis-
Abéba)

Les sociolinguistes éclairent les recherches en acquisition d'une L2 par l'interaction¹ sous un angle complémentaire : une interaction se construit en lien avec les appartenances identitaires et sociales des sujets parlants, ce qui les conduit à produire des énoncés marqués par la variation (Labov). Les travaux en ethnographie de la communication (initiés essentiellement par Goffman) étudient les liens qui se tissent dans l'interaction en contexte scolaire entre cette identité sociale et dynamique du locuteur, et l'apprentissage d'une L2. Dans tous les domaines de recherche se posant la question de l'acquisition d'une L2 en contexte plurilingue, c'est une didactique ancrée dans le socio-constructivisme qui semble aujourd'hui faire davantage sens : l'apprenant-élève-sujet social développe des stratégies en lien avec un contexte marqué².

Ces regards complémentaires aident à mieux comprendre les enjeux de la classe de langue (classe de français et en français dans le cas qui nous intéresse), en montrant combien le contexte linguistique et social dans lequel se situe un apprentissage est complexe, mouvant, dynamique. Simona Pekarek Doehler le souligne (2005 :56) : La production des élèves n'est pas un simple reflet des compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celles d'autrui.

Nous situons notre recherche dans cette perspective plurielle en analysant des interactions entre enseignant et élèves dans la classe de français d'un Lycée français de l'étranger (Addis-Abéba, Éthiopie). L'apprentissage est situé dans un environnement plurilingue, et pluriculturel. L'analyse de deux groupes de *séquences potentiellement acquisitionnelles*³ (ou *séquences d'évaluation normative*⁴, question que nous discuterons plus bas) permet de mettre à jour des indices d'apprentissage liés au contexte linguistique exolingue. Mais ce qui se noue au cours des échanges est tout autant identitaire : les élèves produisent du discours pour apprendre, mais aussi (et surtout ?) pour se dire devant l'adulte, l'enseignant, et devant les pairs. Les interactions que nous présentons ici pourront donc se placer sur un continuum, selon la manière avec laquelle fonction d'apprentissage et fonction identitaire de l'interlangue s'articulent. Nous verrons alors quelles perspectives didactiques en tirer.

I. Le cadre de notre recherche

A. Un contexte exolingue

Le Lycée Guebre Mariam⁵ est un établissement scolaire franco-éthiopien, (géré par l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger) et scolarise statutairement - et dans les faits - 70% d'élèves éthiopiens, les autres élèves étant français (10%) ou d'autres nationalités (15 % au moins d'Africains francophones). Les quelques élèves français sont généralement des enfants d'expatriés, de passage dans le pays (pas d'élèves français dans notre corpus).

¹ Voir en particulier les travaux de Py, Matthey, De Pietro, Pekarek.

² Ce que Danièle Moore a synthétisé dans son récent ouvrage *Plurilinguismes et école* (2006).

³ Voir De Pietro, Matthey, Py, 1989 (reproduit dans Gajo *et al.*, 2005).

⁴ Voir Py, 2000.

⁵ Désormais *LGM*.

L'Éthiopie est un pays amharophone (langue de travail : l'amharique) et anglophone dans une moindre mesure. Les familles des enfants inscrits dans cet établissement appartiennent à une classe sociale relativement élevée, peu ou pas francophone, et assez ouverte sur l'étranger⁶. Un enfant de famille non francophone arrive en sixième après avoir été scolarisé dans l'établissement en français depuis 8 ans environ. La plupart d'entre eux parlent essentiellement amharique avec leurs parents. Mais des marques transcodiques sont fréquemment déclarées, ce qui génère des pratiques langagières bilingues et mixtes. Par ailleurs, l'écart culturel (important) entre la France et l'Éthiopie rend la situation complexe pour l'élève éthiopien de famille non francophone (18/26 élèves de notre corpus).

Les élèves francophones africains ont suivi leurs parents expatriés à Addis-Abéba. Ces derniers ont généralement des contrats de longue durée (une dizaine d'années ou plus parfois) dans des institutions internationales présentes dans la capitale et les familles parlent généralement à la maison le français et une ou plusieurs autres langues familiales. Les élèves de familles francophones parlent au moins le français à la maison (5 élèves dans notre corpus).

Un élève du LGM se présente comme ayant une identité plurielle : il est *fil* ou *fil*le de (réseau familial), mais il se reconnaît généralement aussi en tant qu'adolescent *élève du LGM* (réseau des pairs). C'est à ce titre qu'un grand nombre d'entre eux évoquent une *langue du Lycée*, qui serait plutôt un parler bilingue, inégalement partagé, aux contours mouvants, et dont les caractéristiques sont d'abord (dans le désordre) un mélange de français, d'amharique, d'anglais, de langues autres africaines (sur les plans syntaxique, sémantique, phonétique...). Ce langage permet à l'adolescent de construire son identité *jeune* sans gommer sa différence (la langue première) et sans entrer en conflit avec des pairs qui n'en sont pas tout à fait. Effort de reconnaissance de l'altérité, même si la conséquence en est ... une pratique du français quotidien presque inexistante pour les enfants de famille non francophone. Du point de vue de l'institution scolaire, le français est pour les élèves éthiopiens d'abord une langue de scolarisation, dont la maîtrise conditionne la réussite scolaire.

B. Protocole de recherche

Nous nous appuyons sur deux exercices oraux faits en classe de sixième, en début d'heure (20 minutes environ pour chaque enregistrement, mars et mai 2007), et qui prennent place dans des prises de parole ritualisées. La consigne est de *raconter ses vacances* (corpus 1) ou de *raconter son week-end* (corpus 2) à tour de rôle en quelques phrases.

La classe se compose d'un groupe de pairs (26 élèves), dont 18 élèves ne pratiquent pas ou peu le français en-dehors des cours⁷. L'enseignant, seul interlocuteur français du groupe, est à ce titre le représentant de la norme langagière standard (pédagogique et native) et le représentant du pouvoir institutionnel.

II. Interactions et processus acquisitionnel

A. Interaction, ritualisation et appropriation d'une L2⁸

La consigne de l'exercice est précise, et la ritualisation de l'échange est forte : chacun prend la parole à tour de rôle, des notes doivent être prises, il faut écouter l'autre sans intervenir, chaque élève ayant la parole prend aussi le magnétophone.

On peut observer des marques du format en comparant le début des énoncés de chaque élève. Dans le corpus 1 (21 élèves), après des débuts difficiles (*pendant cette semaine, j'ai passé les week-ends...*) on relève 8 occurrences successives du syntagme *pendant le week-end*. Le corpus 2 est bien plus révélateur (25 élèves) : 13 élèves commencent leur énoncé par *la première semaine de mes vacances*, 7 élèves par *pendant les/mes vacances*. Le format de l'interaction est intégré par les élèves. Outre le fait que cela diminue sans doute une certaine insécurité linguistique potentielle, nous verrons plus bas quels liens faire entre prégnance du format et traces d'appropriation⁹.

⁶ Les profils sociolinguistiques de ces familles fait l'objet de recherches en cours.

⁷ 21 Éthiopiens (dont 3 ayant vécu dans un pays francophone), 5 Africains de divers pays francophones (vivant depuis plusieurs années en Éthiopie), il n'y a pas d'élèves français dans cette classe.

⁸ Bien que notre recherche se situe dans le courant interactionniste, envisager l'interactant comme sujet nous fait préférer le terme « appropriation », qui selon nous rend davantage compte de la complexité des facteurs des processus d'apprentissage en jeu dans notre étude.

⁹ Nous rappelons que *pour qu'il puisse y avoir acquisition, il faut que le format de l'interaction s'y prête, c'est-à-dire qu'il soit assez souple pour s'adapter à la compétence de l'enfant* (Matthey, 1996 : 71).

C'est dans ce cadre qu'un étayage essentiellement linguistique (lui aussi très ritualisé) est proposé à A¹⁰ par E.¹¹ La comparaison des deux corpus ne met pas en évidence un étayage moindre (C.1¹² : 50 données¹³, C.2 : 57 données) mais un changement dans la nature de l'étayage : si E prend toujours autant la parole pour faire des corrections linguistiques, celles-ci sont beaucoup plus largement suggérées en C.2 (30 données suggérées) qu'en C.1 (12 données suggérées). La comparaison des prises suite à une donnée explicite va dans le même sens (65.8 % en C.1 pour 81.5 % en C.2).

Ces résultats nous font poser l'hypothèse que dans ce contexte, la répétition d'un tel exercice (étayage ritualisé) permet aux élèves de faire évoluer leur interlangue, mais aussi de développer une certaine autonomie dans leur apprentissage en développant des automatismes autocorrectifs transposables à d'autres contextes d'apprentissages de la L2 et en L2, même si l'influence du cadre scolaire nuance quelque peu ces propos.

B. Interactions, contrat didactique et acquisition

L'interaction se déroule dans le cadre d'un contrat didactique qui génère ses propres règles : l'enseignant est reconnu comme le garant d'une norme qu'il exige et l'élève reconnaît (plus ou moins) devoir produire un énoncé obéissant à cette norme, dans le cadre d'un énoncé faisant sens. Du point de vue de l'élève comme de celui de l'enseignant, l'interaction est donc théoriquement bifocalisée (Bange, 1992) : le locuteur doit être tout autant attentif à la qualité communicative qu'à la correction linguistique imposée par le contrat.

E fait souvent allusion à cette bifocalisation, constitutive de l'interaction didactique, en intervenant auprès d'un même élève de deux façons différentes : pour poser une question sur le contenu (focalisation communicative) et pour proposer une meilleure reformulation (focalisation linguistique).

Mais le peu de demandes d'aide observables dans le discours des élèves est remarquable, même s'il progresse (C.1 : 3/21 ; C.2 : 8/25). Le nombre de saisies linguistiques (et autocorrections linguistiques) relevées est tout aussi restreint (C.1 : 1 saisie et 3 autocorrections linguistiques ; C.2 : 10 saisies et 4 autocorrections linguistiques). Se contenter d'interpréter les observables pousserait à voir respectivement en C.1 et C.2 dans 6 et 8 cas des SPA, et dans 9 et 10 cas des SEN efficaces.

C. Interactions, contrat didactique et évolution de la zone proximale de développement

Le format ritualisé et l'étayage évolutif semblent cependant développer chez les élèves une certaine appropriation des processus d'apprentissage. On peut sans doute voir ici des traces de l'interlangue en tant que système en cours d'évolution, mais aussi l'expression du dynamisme de la *zone proximale de développement*¹⁴ (Vygotski, [1934] 1997). Les résultats quantitatifs le montrent (1/12 prises sur données suggérées en C.1 et 15/30 en C.2), mais on peut le voir aussi d'un point de vue qualitatif auprès de certains élèves. On prendra ici l'exemple de FI-BEM. En mars, elle ne fait aucune demande d'aide et ne fait qu'une prise sur donnée explicite (0 prises sur 3 données suggérées). En mai, l'énoncé est plus riche, les prises sont plus nombreuses (4/4 données explicites mais 0/4 données suggérées), et les saisies aussi (4). Par ailleurs, on observe une

¹⁰ Désormais A pour *Apprenant* et E pour *Enseignant*.

¹¹ *L'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue.* (Matthey, 1996 : 61)

¹² C.1 pour « corpus 1 » ; C.2 pour « corpus 2 ».

¹³ Nous parlerons de donnée en tant qu'intervention de E sur le discours de A. Elle peut se faire suite à une demande d'aide de A (nous parlerons alors d'une trace de séquence potentiellement acquisitionnelle, désormais SPA), ou suite à une évaluation normative linguistique ou pragmatique de E (nous parlerons alors de séquence d'évaluation normative, désormais SEN). Nous faisons la différence entre les données explicites (proposition de la forme correcte) et les données suggérées (en posant une question, ou en proposant un syntagme incomplet, E tente de faire produire à A un énoncé correct). Les réactions de A à ces données sont généralement des prises : il accepte la correction et répète ou formule la forme attendue. Le contrat didactique étant ici fortement institutionnalisé, ces observables ne permettent pas d'interpréter nécessairement les prises comme des marques d'une acquisition langagière. De façon plus probable, les saisies (utilisation de la forme corrigée dans la suite d'un même énoncé, ou dans un énoncé successif) et les auto-corrections vont dans le sens de l'acquisition.

¹⁴ La zone proximale de développement désigne la zone laissée libre entre le niveau actuel de développement de l'enfant (c'est-à-dire sa capacité à résoudre des problèmes de manière indépendante) et un niveau potentiel (c'est-à-dire sa capacité à résoudre des problèmes sous le guidage d'adultes ou en collaboration avec des interactants plus compétents) (Bange, 1991 : 62).

autocorrection que l'on peut interpréter comme la saisie d'une hétéro-correction faite précédemment auprès d'un autre élève.

Corpus 1 : mars 2007	Corpus 2 : mai 2007
14.1 FI-BEM : (...) après le samedi après-midi Hiwot m'a téléphoné / on a parlé plus ¹⁵ d'une heure //	13.1 FI-BEM : pendant mes vacances j'ai passé mes vacances à travailler à partir des mariages et à se bagarrer avec mon frère /
14.2 E : plus d'une heure au téléphone?	13.2 E : j'entends pas /
14.3 FI-BEM: oui ! après le soir mon cousin était venu //	13.3 FI-BEM : et à se bagarrer avec mon frère /
14.4 E : reprends /	13.4 E : à me bagarrer /
14.5 FI-BEM : le soir / le samedi soir mon cousin était venu chez -/-	13.5 FI-BEM : à me bagarrer avec mon frère / la première mariage c'est celle de //
14.6 E : non / on dit comment ?	13.6 E : de /
14.7 FI-BEM : EST venu chez moi / (sur le conseil d'une voisine qui lui a chuchoté cette forme) / après le dimanche matin ma tante est venue on est partis avec elle / et c'était bien // voilà / (...)	13.7 FI-BEM : le premier mariage c'est celle de ma tante /
	13.8 E : reprends /
	13.9 FI-BEM : celle de ma tante /
	13.10 E : non / (chuchotis des élèves) (E écrit au tableau l'expression <i>un mariage</i>)
	13.14 FI-BEM : / celui de ma tante / et je savais pas que c'était le mariage de ma tante / quand on m'avait dit j'avais pleuré /
	13.15 E : alors / quand on ME l'a dit /
	13.16 FI-BEM : quand on me l'a dit j'avais pleuré /
	13.17 E : non j'ai pleuré /
	13.18 FI-BEM : j'ai pleuré / et c'était ça mes vacances /
	13.19 E : et pourquoi tu as pleuré ?
	13.20 FI-BEM : parce que j'savais pas qu'elle allait marier / qu'elle allait se marier / parce que mes parents me l'ont pas dit / alors j'ai pleuré / (...)

Cet optimisme se tempère cependant de l'évidence des erreurs fossiles¹⁶, dont cet exemple est représentatif.

Les résultats observés ici nous font cependant dire que les enseignants gagneraient sans doute à développer davantage ce type d'interactions avec des élèves qui n'ont que trop peu l'occasion de parler de leur quotidien en français, ce qui est le cas d'élèves étrangers ne parlant pas le français en-dehors de la classe, le cas de nombreux élèves des lycées français de l'étranger. Cela sous-entend d'ailleurs que E puisse avoir une certaine compétence exolingue, que Porquier et Py évoquent ainsi : C'est dans la mesure où les interlocuteurs perçoivent et thématisent des problèmes de communication (liés au code) que l'on peut vraiment parler d'exolingue. (...) Thématisation et résolution supposent une certaine compétence exolingue ; (...) elle fait partie de la culture et de l'expérience sociale et linguistique des participants (2004 :29).

D. Comparaison entre les deux corpus : quelle progression ?

Dans un contexte exolingue d'interactions scolaires, les élèves produisent donc presque tous un discours qu'ils veulent unilingue, même s'il est minimale (aucune consigne de *longueur* n'avait d'ailleurs été donnée). Cela va dans le sens d'une certaine docilité face à un contrat didactique imposé de fait.

¹⁵ Voir les conventions de transcription en annexe ; par souci de lisibilité, nous avons pris le parti de transcrire sans utiliser l'alphabet phonétique. Par contre, désirant étudier les caractéristiques des variations dans les sociolectes, nous avons cherché à en rendre compte sur un mode empirique. C'est la raison pour laquelle « il y a » prononcé [ya] est rendu compte tel quel par exemple. De même, lorsque les liaisons ne sont pas relevées, c'est qu'elles ne sont pas faites par le locuteur.

¹⁶ Nous verrons plus bas qu'elles sont liées à des pratiques langagières ayant une fonction identitaire forte.

En revanche, le petit nombre de prises suite à des données suggérées et le petit nombre de saisies et/ou autocorrections plaiderait dans le sens d'une insécurité linguistique telle que les mécanismes de l'apprentissage sont bloqués. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons choisi d'étudier de plus près les occurrences récurrentes de l'expression *regarder la télé*. Elle est employée en effet très fréquemment (C.1 : 10 fois ; C.2 : 9 fois) et fait souvent l'objet d'hétéro-corrections, généralement suite à la production du syntagme *j'ai vu la télé*. En mars, 7 productions sont reprises. Par contre en C.2, si la confusion existe dans une production (*voir la télé/voir un film*), les 6 dernières occurrences sont correctes.

Ces résultats tendent à montrer que les corrections répétées portent leurs fruits, et que les erreurs fossiles ne peuvent être déconstruites qu'à ce prix. Cela confirme par ailleurs qu'on peut effectivement parler ici d'acquisition/appropriation par l'interaction.

III. Contexte exolingue, contexte pluriculturel

L'appropriation de la L2 est indéniablement liée à la L1 de l'apprenant et à ses pratiques identitaires, dans des proportions évidemment différentes selon l'individu.

A. Des traces culturelles dans le discours des élèves

L'Éthiopie : langue et culture

Aucun élève éthiopien de famille (ou histoire) non francophone n'a utilisé de mot d'amharique (même si les élèves utilisent parfois cette langue entre eux en classe), ce qui montre que leurs représentations d'une interaction avec un enseignant natif français dans le cadre du cours de français est de type exolingue-unilingue (De Pietro, 1988) : ils pensent être dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur privilégié qu'est l'enseignant, alors même qu'ils partagent une autre langue avec la majorité des autres élèves. Ce sont les termes implicites du contrat didactique scolaire, redoublés du fait que tous les élèves ne sont pas amharophones. Il s'agit bien de règles d'interactions liées aux représentations que se font les élèves de l'enseignant : ce qu'ils perçoivent de lui (enseignant français) modifie pour une part leur représentation de la situation (avec un *français* il faut parler *français*).

On peut cependant observer des marques transcodiques de ce que l'on peut interpréter comme les traces d'une interlangue instable, mais aussi comme des interférences, en tant que marques de L1 utilisées en L2 altérant (au moins potentiellement ici) la compréhension de l'interlocuteur. GA-STI est l'élève dont le discours est le plus révélateur. Dans son récit, il utilise en effet le présent en lieu et place du passé, en accord avec le système de la langue amharique¹⁷.

L'utilisation du présent et du passé qu'il fait dans son récit (C.2) rend les choses confuses et l'on pourrait penser à un présent d'habitude. Les hétéro-corrections de E, les prises, et la production du récit final montrent que l'interlangue de GA-STI, instable, tend à se rapprocher de la langue cible.

25.16 E: mais qu'est-ce qu'elle faisait?
 25.17 GA-STI : quand ma mère est là elle me tapait / et quand ma mère est pas là moi je la tape /
 25.18 E : quand ma mère était là / on est dans le passé là reprends /
 25.19 GA-STI : quand ma mère était là elle me tapait / et moi quand je m'énerve j'attends jusque ma mère parte et je / je la tape /
 (...)
 25.27 GA-STI : la première semaine j'ai travaillé / la première semaine de mes vacances je travaillais / et + la deuxième semaine ma p'tite sœur m'énervait quand ma mère était là / et quand ma mère elle partait euh + pour travailler / moi je tapais ma petite sœur /

Même si les séquences FI-BEM (voir plus haut) ont des points communs avec cet extrait, ces exemples restent exceptionnels dans notre corpus. On peut penser qu'ils ne concernent que des élèves ayant des difficultés, mais ils révèlent plus probablement une stratégie d'évitement: la plupart des élèves éthiopiens ont produit des récits très courts et les deux évoqués plus haut sont parmi les plus riches.

¹⁷ L'amharique (langue sémitique, appartenant à la famille afro-asiatique) a un système verbal fondé non sur l'expression du temps situé par rapport au moment de l'énonciation (...) mais sur l'aspect intrinsèque de la notion (...). Il s'agit de l'opposition d'un aspect processif à un aspect statif-duratif. (D. Cohen, 1968 : 1307).

Les deux seuls mots amhariques évoqués sont le fait d'un seul élève dans une seule séquence (C.2, GA-HIL). Il est éthiopien mais a vécu plusieurs années à Genève. Nous présentons une occurrence représentative :

19.13 GA-HIL : mmh / et après hier on est allés voir un match / yavait une grande télévision je sais plus comment ça s'appelle / vers le stade / après yavait beaucoup d'personnes surtout des + des *douriés* / (rires)
 19.14 E : (à la classe) alors quel mot on pourrait utiliser pour -/-
 19.15 GA-HIL : des voyous /
 19.16 E : des voyous voilà (rires) (E écrit au tableau)

Cet emprunt est associé à une hésitation puis à une auto-translation. Cela va dans le sens d'un choix sociolinguistique : l'élève cherche sans doute davantage à fédérer le groupe de pairs autour de son discours qu'à produire un énoncé répondant aux attentes de l'enseignant.

Il n'est fait mention d'aucun trait culturel éthiopien particulier, mais on peut noter une *interférence culturelle* faite par FI-ELE (C.1) : elle raconte un évènement en donnant l'heure selon le mode éthiopien, ce qui pourrait provoquer un malentendu si E n'était pas au fait de la situation. On peut remarquer que l'élève fait la conversion après une question de E (donnée suggérée).

17.7 FI-ELE : j'y suis allée / quand même / et / le matin on est partis à Dukam / après Debrezeit / on a joué là-bas / et puis on est revenus à + trois heures¹⁸ comme ça / du soir /
 17.8 E : de la nuit /
 17.9 FI-ELE : oui /
 17.10 E : trois heures de la nuit /
 17.11 FI-ELE : oui / et puis / -/-
 17.11 E : en heure éthiopienne ou en heure française?
 17.12 FI-ELE : en heure éthiopienne /
 17.13 E : alors ça fait quoi en heure française?
 17.14 FI-ELE : neuf heures /
 17.15 E : neuf heures du soir / il faisait nuit /

Le fait que les élèves d'autres nationalités s'expriment généralement davantage ici n'est pas nécessairement révélateur d'un trait culturel particulièrement éthiopien : l'insécurité quant à une langue parfois mal maîtrisée, et le désir de préserver sa *face*¹⁹ devant des pairs qui maîtrisent mieux le français peut être le facteur premier. Par ailleurs, le fait que ces jeunes soient scolarisés au Lycée depuis leur plus jeune âge ne plaide pas en faveur d'un particularisme culturel.

L'Afrique francophone

On peut relever une séquence particulièrement intéressante du point de vue de la revendication identitaire de FI-ADO (C.2) : après avoir produit un énoncé que E a jugé devoir corriger, elle reproduit la même construction à plusieurs reprises après que les autres élèves ont réagi par le rire à une autre erreur. Cet écart par rapport à la norme du français standard (et la résistance de A à l'hétéro-correction) passe d'abord par le choix d'une expression familière (*je devais faire entraînement*) et se termine par une expression typiquement africaine (*s'habiller habit africain*) C'est ici le signe d'un répertoire langagier qui s'inscrit comme une revendication identitaire face aux autres élèves qui ont menacé sa face. Cette stratégie semble d'ailleurs fonctionner puisque les rires enregistrés à la fin sont plutôt des marques d'adhésion des pairs à son discours.

10.1 FI-ADO : (...) / puis on avait une fête + traditionnelle / euh / je devais faire

¹⁸ On compte ici les heures en fonction du soleil : les nuits durent environs 12 heures, les jours aussi. La première heure est celle qui débute la journée : il est 1 heure à 7 heures du matin. On pourrait penser ici qu'elle parle de trois heures de l'après-midi, mais la suite montre que ce n'est pas possible puisqu'elle insiste sur le fait qu'ils sont rentrés tard. Cette ambiguïté sera explicitée. On voit le processus de la pensée interculturelle de E : la conversion a été automatique pour E, mais cela s'est traduit par une incorrection linguistique fondée sur une interférence: trois heures de la nuit. Il ne faut pas oublier qu'en Ethiopie c'est toute une aventure de rouler de nuit pour des raisons de sécurité.

¹⁹ Nous nous référons au concept proposé par Goffman (1974 : 9, *On peut définir le terme de « face » comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier*).

défilé de mode /
 10.2 E: tu devais faire quoi?
 10.3 FI-ADO : défilé de mode /
 10.4 E : un défilé de mode /
 10.5 FI-ADO : oui / je devais faire entraînement / puis le 30 mai
 10.6 les autres élèves : le 30 mai ? (rires)
 10.7 FI-ADO : le premier mai on devait aller au Sheraton pour + célébrer la fête / j'ai fait défilé de mode pour les gens / ils ont applaudi / on a dansé et / j'ai rencontré Luigi / il était là-bas / et c'est fini /
 10.8 E: tu étais habillée comment?
 10.9 FI-ADO : on devait s'habiller habit africain /
 10.10 E: oui tu étais habillée comment alors ?
 10.11 FI-ADO : euh + j'avais mis un pagne / attaché ici / et on m'a mis un chapeau / sur la tête (rires)

Et la France ?

Un élève (sénégalais) mentionne un voyage en France, un autre parle de l'Alliance éthio-française, le seul lieu francophone ouvert d'Addis-Abeba. La culture française semble donc bien étrangère à ces élèves, et l'on peut donc postuler que la langue française est avant tout pour eux la langue de la classe et de l'apprentissage.

Le choix de GA-DJA (élève béninois) d'utiliser le terme *crevaïson* n'est d'ailleurs certainement pas neutre (C.1). Il semble chercher ainsi à privilégier la relation à E dans une interaction qui serait sur l'axe endolingue/unilingue, au détriment de la compréhension des autres (et donc en prenant le risque d'attenter à leur face). E essaye alors de jouer sur la bifocalisation de l'interaction pour faire le lien entre communication et apprentissage.

3.1 GA-DJA : (...) / mon père il a eu une crevaïson / -/- (mouvement d'incompréhension de certains élèves)
 3.2 E: il a eu?
 3.3 GA-DJA : une crevaïson /
 3.4 E : une crevaïson / ouaih
 3.5 GA-DJA : je voulais changer le pneu mais j'avais pas la force / et j'ai failli me casser le bras //
 3.6 E: t'as failli te casser le bras / oui / quelqu'un sait ce que c'est qu'une CREVAISON?
 3.7 GA-DJA : c'est quand le pneu se perce /
 3.8 E: oui / c'est quand le pneu est crevé il faut le changer / d'accord?

La France est clairement absente des représentations des élèves, le français est donc avant tout la langue de scolarisation, celle de la réussite scolaire le cas échéant. Mais elle n'est pas liée au quotidien, ni à la famille, et ne semble être liée que dans une moindre mesure aux interactions entre pairs.

B. La culture des élèves du Lycée

De façon plus consensuelle, trois élèves recherchent l'adhésion des pairs en jouant avec leurs répertoires langagiers (il est admis que le registre familier est une des marques du parler des élèves du Lycée). Ils utilisent en effet des termes familiers (*bouffer, se casser, rien foutu* et *gueule*) avant de pratiquer une autocorrection immédiate, ce qui a pour effet de provoquer une adhésion des pairs par le rire. Ces trois élèves (de famille francophone) manifestent une grande compétence plurilingue car ils savent jouer sur deux répertoires langagiers pour rechercher l'adhésion du groupe des pairs, tout en préservant leur face de *bon apprenant* devant E.

Mais une analyse plus fine du discours de GA-DAG montre qu'il produit en fait un discours positionné sur l'axe exolingue/bilingue :

- 1) autocorrection *se casser/ partir* ;
- 2) utilisation du présent pour une narration au passé, alors que la suite de l'énoncé est une narration au passé ;
- 3) autocorrection *foutu / faire* ;
- 4) emploi de *ouaih* au lieu de *oui* (ce qui correspondrait davantage aux règles conversationnelles avec un enseignant)

5) transformation progressive de l'expression *on est allés au MacDo* (français parlé) ; puis *on est partis là-bas* (choix de l'emploi de *partir* à la place de *aller* alors que c'est un écart stigmatisé par E en tant qu'erreur fossile et récurrente chez de nombreux élèves ; puis *on est partis beaucoup de places* (emploi de *partir* en tant que verbe à valence directe, avec un anglicisme (*place* au lieu de *endroits*)) récurrent dans le parler mixte des élèves. Face à une manifestation identitaire aussi forte, E s'est bien gardé de chercher à corriger le discours.

8.1 GA-DAG : quand c'était sam'di soir je me suis cassé / je suis parti (éclats de rires de la classe) / je suis parti à Londres /
 8.2 E : à Londres ?
 8.3 GA-DAG : ouaih / on est partis moi / ma tante / ma sœur et ma mère puis quand / ma tante elle doit rester à Londres / que elle a la nationalité alors elle doit rester à Londres / puis quand je suis revenu je suis revenu avec sa valise sans faire exprès alors elle a pris ma valise et moi j'ai pris sa valise / alors euh / quand j'suis revenu jeudi j'ai foutu (sourires) / euh / je veux dire / j'ai fait rien /
 8.4 E : t'as pu rien faire /
 8.5 GA-DAG : ouaih / puis j'ai joué à ma PS2 et / euh / je m'suis ennuyé /
 8.6 E : tu t'es ennuyé /
 8.7 GA-DAG : ouaih / et quand je m'ennuie j'ai appelé Djilil et puis il est venu /
 8.8 E : et à Londres qu'est-ce que tu as fait ?
 8.9 GA-DAG : A Londres on est allé au Macdo avec ma tante ouaih on est partis là-bas/ euh / on est partis beaucoup de places /

On peut cependant se demander ici si ce positionnement (identitaire) ne se fait pas à terme au détriment de la maîtrise de la norme du français standard. Autrement dit, le besoin de donner prioritairement une fonction identitaire à son discours n'est-il pas un danger pour un apprenant ? Ce qui suppose qu'il est nécessaire de réduire l'insécurité linguistique et sociolinguistique des apprenants pour que l'appropriation d'une L2 puisse se faire au mieux (même si nous ne pouvons oublier que le facteur *âge* joue sans doute un rôle non négligeable dans leur positionnement).

Conclusion

L'étude de ces deux corpus a montré que des interactions langagières ritualisées dans le cadre d'un contrat didactique donnent un format rassurant aux élèves. La comparaison de ces deux séances montre les progrès probables des processus d'apprentissage. Mais l'insécurité linguistique liée tant à la tension exolingue qu'à la tension acquisitionnelle (pression externe intégrée par l'apprenant) est un facteur important des interactions. Par ailleurs, les représentations que les élèves ont du groupe des pairs, de leur compréhension de ce qui fait leur culture, influent tout autant sur les productions des apprenants, en particulier sans doute lorsqu'il s'agit d'adolescents.

Pour l'enseignant de français en contexte exolingue (ou plus généralement de L2), l'enjeu est de permettre aux élèves de pratiquer leur français en classe, en parlant de sujets quotidiens, de façon à ce qu'ils puissent améliorer leurs compétences de locuteur et d'auditeur en français, en particulier en enrichissant le lexique du quotidien et en déconstruisant des erreurs fossiles, liées à la pratique du parler bilingue et à la construction de l'interlangue.

Dans un milieu francophone, c'est par la famille et l'environnement qu'a lieu l'appropriation de ce répertoire. D'un point de vue didactique, ne pas tenir compte de ce contexte reviendrait à ne pas donner à l'élève tous les outils nécessaires à sa réussite scolaire. De façon plus pragmatique, il apparaît que permettre à l'élève d'harmoniser son identité d'adolescent et d'apprenant tout en reconnaissant son altérité est un atout précieux pour son apprentissage, quel qu'en soit l'objet.

Annexe: conventions de transcription

/ : pause

// : pause longue (silence avant enchaînement)

+ : hésitation

-/ : chevauchement

* : intonation : demande de confirmation de l'information donnée par l'élève

entre parenthèses : signes paraverbaux à valeur fonctionnelle dans l'échange

x : syllabe inaudible à l'enregistrement

en italiques : mots en langue étrangère (amharique ou anglais)

en majuscules : mot sur lequel le locuteur insiste

Bibliographie

- Bange, P., « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue » in Russier *et al.* (dirs.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence, PU Provence, 1991, p. 61-66.
- Bange, P., « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in *AILE* n°1, 1992, p. 53-86.
- Cohen, D., « Les langues chamito-sémitiques » in Martinet (dir.) *Le Langage*, Paris, La Pléiade, 1968.
- De Pietro, J.F., « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langages et Société* n°43, 1988, p. 65-89.
- Gajo, L., Matthey M., Moore D., Serra C. (eds.), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif/Didier, 2005.
- Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974.
- Labov, W., *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.
- Matthey, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang, 1996.
- Moore, D., *Plurilinguisme et école*, Paris, Lal, Didier, 2006.
- Pekarek Doehler, S., 2005, « De la nature située des compétences », in Bronckart, J.P., Bulea, E., Puoliot, M. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p. 41 – 68.
- Porquier, R., Py B., *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*, Paris, Crédif/Didier, 2004.
- Py, B., « la construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE* n°12 (en ligne), 2000.
- Vygotski, L., *Pensée et langage* Paris, La Dispute, (1934) 1997.