

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

UNIVERSITÉ – CONSTANTINE 1

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES

N° d'ordre :

Série :

Thèse pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences

Option : Sciences du langage

TITRE

ANALYSE DES INTERACTIONS EN F.L.E
chez les P.E.M stagiaires en fin de cycle : L'appréhension de la
communication

Sous la direction de :

Pr. Mohamed Salah CHEHAD

Pr. Jean-François SABLAYROLLES

Jury:

Président : Yacine Derradji, Professeur, Université Mentouri, Constantine

Rapporteur : Mohamed Salah CHEHAD - Professeur - Université Mentouri – Constantine

Rapporteur : Jean-François SABLAYROLLES - Professeur – Université Paris XIII CNRS

Examinatrice: Christine Jacquet-Pfau, M.C., collège de France

Examineur: Gaouaoua Manaa, Professeur, Université de Batna

Examinatrice: Dr Nedjma Cherrad, M.C., Université Mentouri, Constantine

Année Universitaire 2012-2013

Merci

*A mes Directeurs de thèse, Messieurs M. S. Chehad et J-7 Sablayrolles
qui m'ont guidé dans ma recherche en me communiquant l'essentiel*

*A tous mes collègues de l'Université Mentouri et de l'ENS avec lesquels je
partage ma passion*

A tous les étudiants stagiaires qui ont accepté d'être filmés

*Aux enseignants d'application du collège Benbaâtouche qui nous ont aidés
durant tout le stage*

A mes amis, je leur exprime toute ma reconnaissance

A ma famille qui m'a encouragé à terminer ce que j'avais entrepris

A ma femme Nora pour avoir toujours été près de moi

*A mon fils aîné Zine El Abidine qui m'a aidé dans la traduction des textes
en langue anglaise*

A mes enfants, Nedjla, Oualid et Lilia pour leur gentillesse

*J'exprime également ma profonde gratitude au personnel administratif de
l'Université Mentouri et de l'ENS pour leur concours*

*Merci à tous les membres du jury qui ont bien voulu accepter de lire ce
modeste travail et de l'évaluer.*

A tous Merci

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail

A ma famille, mes parents, mes beaux-parents

Ma femme Nora

Mes enfants Zine El Abidine, Nedjoua, Oualid et Lilia

A mes collègues de l'Université Mentouri et de l'ENS

A mes Directeurs de thèse

A tout le personnel de l'ENS et du département de français

A tous les chercheurs de ma promotion

A mes Amis Boucherit Abdelwaheb, Atrous Abdellah

A mes élèves

A mes étudiants

Farid Bitat

« Parmi les éléments de la langue qu'il faut acquérir pour s'exprimer figurent non seulement les mots, mais aussi des groupes de mots plus ou moins imprévisibles, dans leur forme parfois, et toujours dans leur valeur[...], connaître le sens de mors, de dent et les règles de syntaxe qui permettent de les assembler, ne suffit pas pour comprendre et a fortiori pour bien employer « le mors aux dents ».

Alain Rey⁽¹⁾

¹ Rey Alain, Dictionnaire des expressions et locutions, Ed. du Robert, 1979.

Sommaire

Introduction	6
Chapitre I : Le système éducatif algérien.....	15
Chapitre II : Circonscription d'un espace d'échanges	46
Chapitre III : Une esquisse des relations interpersonnelles	82
Chapitre IV : Une analyse des échanges suivant une démarche	

Introduction

Introduction

Nous allons observer des stagiaires algériens qui débutent dans leur nouvelle fonction. Ce sont des P.E.M du F.L.E (professeurs d'enseignement moyen du français langue étrangère).

Ces stagiaires ont accepté d'être filmés et nous les en remercions. De ce fait, nous analyserons leurs interactions verbales enregistrées en classe. Nous rendrons ainsi compte des difficultés rencontrées par ces débutants face à leurs élèves.

Les professionnels trouvent tout à fait normal qu'un débutant n'arrive pas à gérer comme il se doit sa classe. A ce stade, il manque d'expérience mais, en principe, possède assez de qualités pour améliorer son côté psychopédagogique. Ce que nous condamnons à partir de nos observations, c'est ce manque de maîtrise de cette langue aussi bien à l'écrit et à l'oral. Nous nous intéressons aussi à la préparation du cours et à la manière dont sont transmis les savoirs en milieu scolaire.

Les apprenants observés sont des collégiens qui en sont à leur 5^{ème} , 6^{ème} , 7^{ème} , 8^{ème} année d'apprentissage de la langue française. Cet enseignement vise à développer progressivement les compétences de communication en suivant les instructions officielles du F.L.E en Algérie.

Ce qui nous intéresse en outre dans notre recherche, c'est cette relation du maître élève stagiaire face à des apprenants habitués à leur enseignant permanent et qui découvrent un stagiaire. L'écart est énorme d'un point de vue compétence et l'on peut facilement repérer certaines attitudes et réactions d'étonnement voire de refus de la part de ces petits apprenants.

Nous montrons tout naturellement ce futur P.E.M en exercice possédant peu de qualités et beaucoup de défauts. On lui reproche entre autres de ne pas pouvoir se défaire de la pratique constante de sa langue maternelle (alternance de la langue arabe dialectale et du français) dans toutes ses interactions verbales quotidiennes.

Nous tenterons de comprendre des faits puis d'expliquer pourquoi les enseignants actuels du français langue étrangère continuent, et sans complexe, à communiquer en " parler algérien" exactement comme ils le faisaient quand ils étaient encore collégiens ou lycéens.

En effet, en salle des professeurs, dans la cour, en allant vers la salle de classe... ils ne parlent que dans leur langue. Partant de ce constat, on comprend par conséquent que la langue française, telle une contrainte, ne peut être opérationnelle que dans une classe d'apprentissage.

Pourtant, dans le nouveaux programmes, les textes favorisent des méthodes d'apprentissage pour une meilleure communication dans cette langue cible. On veut développer en lui tous les aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre, curiosité, soucis de découvrir....Cet apprenant devient alors un acteur des projets de classe. Il se prend en charge et s'auto-évalue tout en gérant avec la participation de tous (enseignant et groupe d'apprenants) ses apprentissages.

Nous savons que l'enseignant prépare son cours en respectant la chronologie du projet et que, pour toute activité, il doit respecter le temps imparti à chaque étape de la progression : observation, analyse , formulation et évaluation. Pour plus de communication, les instructions officielles privilégient le travail en équipe :

« L'unité didactique préconise un enseignement /apprentissage dans les objectifs. La pédagogie du projet, elle , s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.....Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif.... ».

Le rôle de l'enseignant est d'assurer, d'une part la continuité et la cohérence vis-à-vis des ses apprenants tout en respectant les programmes, la progression de chaque projet (séquence+activités) et, d'autre part, il doit connaître les lois et les règles qui régissent cette institution (horaires, instructions officielles...).

Le manque de maîtrise de la langue française par l'ensemble des participants (enseignant stagiaire et apprenants) rend difficile les échanges. Verbaux. Cette situation chaotique en milieu scolaire au " extra scolaire" peut être expliquée par des altérations survenues dans le cours de l'Histoire.

Nous consacrons un premier chapitre au système éducatif algérien, indispensable à notre avis pour comprendre cette évolution, notamment dans le recul de la langue française dans sa pratique et l'instauration d'une nouvelle langue. En effet, depuis déjà une décennie et, de réforme en réforme, on essaie tant bien que mal de redonner à cette langue devenue étrangère, une place privilégiée dans le système éducatif algérien.

Il faut cependant souligner le rôle important joué par l'enseignant postindépendance, de formation francophone, qui maîtrisait parfaitement la langue française et qui arrivait sans difficulté à transmettre un savoir à des apprenants algériens ayant comme langue d'enseignement le français dans les matières techniques et scientifiques.

Cette époque, allant de 1962 à 1980, a connu une population citadine pratiquant convenablement le français dans son quotidien. C'était une langue familière et parlée aussi bien à l'école, dans le rue, au sein même de la famille, dans le commerce... La situation s'est complexifiée à partir du moment où l'Etat algérien a décidé de mettre en place une nouvelle politique de valorisation de la langue officielle ; une politique apparemment d'unilinguisme favorisant la langue arabe standard sur les plans : politique, juridique , social , économique...qui devient dès lors la langue nationale et officielle du pays.

De ce fait, la langue française est reléguée au second plan et, décroissant, commence à s'effacer et n'est plus parlée que par les anciens, alors que la nouvelle génération la considère comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, le russe...

Les jeunes enseignants que l'on forme aujourd'hui dans nos E.N.S (Ecoles Normales Supérieures) font partie de cette frange importante qui n'a presque jamais communiqué en langue française en dehors de l'école.

Dans notre mémoire de magistère, nous avons expliqué, dans un premier temps, l'approche communicative envisagée puis les interactions verbales de Classe en faisant la part des choses du rapport : culture maternelle / culture étrangère.

Dans notre second chapitre, nous analysons des interactions dans un espace où tous les échanges verbaux se font en principe en langue française pour appuyer notre hypothèse, rappelons-le, qui consiste à vérifier d'abord les capacités du stagiaire(savoirs et savoir-faire...), comment il les investit, comment il les négocie, puis sa réaction (positive ou négative) face au public qui l'observe. Nous dépasserons les transgressions du message, déjà étudiées dans notre magistère, et l'incompétence de l'apprenant lycéen à apprendre cette langue devenue difficile. Nous nous sommes cependant interrogé sur les enjeux didactiques de notre projet de recherche partant du fait de notre motivation à examiner les pratiques de classe en mettant beaucoup plus l'accent sur les échanges verbaux.

Notre problématique, il faut le rappeler, se focalise sur ce stagiaire en contact avec des apprenants collégiens et ses capacités à gérer ses cours dans un effort permanent à dynamiser sa classe. Et c'est dans une dynamique éclatée que nous suivrons ce stagiaire dans sa progression où tout énoncé est calculé. Tout autour de lui, un écho lui fait écran. L'apprenant répond aux questions posées, l'enseignant formateur le corrige et l'évalue, appuyé par la synthèse du tuteur.

Notre démarche ethnographique nous permet d'exploiter et de traiter notre corpus en séquences. Il sera question, entre autres, d'observer des comportements langagiers du maître stagiaire face à ses apprenants. C'est à partir de ces faits qu'une stratégie est appliquée pour préciser et comprendre l'imbroglio des différents participants d'une rencontre.

Il s'agit en effet d'une " rencontre" où l'interaction face-à-face précise les rôles et les places des participants . Une" rencontre" c'est : « chaque fois que deux ou plus de deux individus se trouvent en présence, en un même lieu, qu'il soit public ou privé, une rencontre a lieu »⁽¹⁾ Geneviève Dominique De salins cite Goffman pour qui rencontre est synonyme d'interaction. Puis à la page 40 du même ouvrage :

« Si, selon le sociologue, l'interaction est bien la plus petite unité observable, la rencontre n'est qu'une manifestation parmi tant d'autres des rapports ou relations entre participants de la même communauté »⁽²⁾.

De toutes les " rencontres" de G.D. De Salins, la rencontre encadrée ou rencontre parasite peut être une piste intéressante à exploiter car cette rencontre parasite, comme elle l'explique, s'imbrique dans ce qui avait lieu mais télescope deux types de rencontre. En page 92 du même ouvrage, elle parle de rupture d'une rencontre principale qui peut engendrer une série de réactions en chaîne qui sont autant de rencontres encadrées pour retourner à la rencontre principale. Chacune de ces rencontres, précise-t-elle, se caractérise par des changements de rôle des participants et par son effet rupture d'une rencontre encadrées, tout un rituel réparateur pour que soit retrouvé l'équilibre premier.

Partant de cette logique, nous essayons d'expliquer un premier cas observable où enseignant et apprenants se connaissent depuis la rentrée scolaire. Une classe habituée à des automatismes suivant un contrat didactique. D'une part, ce climat de confiance permet à l'apprenant de se sentir en sécurité et, d'autre part, à l'enseignant d'instaurer une discipline de travail dans tous les apprentissages. L'arrivée donc inattendue, du moins pour les collégiens, de ce groupe de quelques stagiaires va changer des habitudes de travail.

¹ DE SALINS, G.D., Approche ethnographique de la communication, Paris, LAL Hatier/Didier,1988,p.39.

² DE SALINBS, G.D.,op.cit.p.40.

Le prise en charge de ce groupe d'intrus (et pour éviter que la classe ne soit davantage perturbée) demande de gros efforts de concentration pour gérer l'espace classe. L'enseignant d'application crée un environnement d'apprentissage positif et met les uns et les autres en confiance. Cette initiative vise, dans un premier temps, à rassurer les stagiaires et à les Préparer à recevoir un apprentissage dans les meilleures conditions. Ce climat de sécurité leur permet en outre de s'investir pleinement dans la formation et d'acquérir les techniques de la pratique de classe sans trop de difficultés.

Il nous semble nécessaire de souligner le poids de ce groupe de stagiaires et son influence sur l'ensemble des apprenants. En effet, ce groupe de stagiaires occupe le fond de la classe, prend des notes et communique à voix basse. Plus tard, un autre intrus fera son apparition. C'est le professeur des ENS, tuteur de ces stagiaires qui vient les superviser.

Ce lieu de classe est devenue un lieu de « rencontre » qui impose une hiérarchie et par conséquent le respect des règles de jeu dans le tour de parole de chaque participant. Avouons qu'il y a trop de monde occupant un petit espace : un groupe d'apprenants, un groupe de stagiaires, un enseignant d'application et un tuteur.

Dans le chapitre 3, nous tenterons une esquisse des relations interpersonnelles dans les échanges, partant de la vision de Kerbarat-Orecchioni qui distingue trois grandes catégories opérationnelles à trois niveaux différents qui sont : l'alternance des prises de parole, les échanges et les interventions. Quant à la construction de la relation interpersonnelle, elle suit le modèle intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel en liaison avec le système de politesse.

Nous monterons également le double intérêt sur l'axe didactique et linguistique. Nous sommes dans un contexte spécifique qui est l'école où les uns et les autres doivent obéir à des lois et prendre en considération un "partenaire" de taille qui est l'apprenant. Nous marquerons aussi cette appréhension du

stagiaire dur à son manque de professionnalisme. Nous nous baserons sur la construction verticale puis horizontale de Kerbrat-Orecchioni.

Partant de la démarche ethnographique, nous essayerons dans ce quatrième chapitre d'aborder le concept du « sens », de découvrir quelques échanges flous qui demandent un éclaircissement pour rendre l'énoncé en question cohérent. Nous monterons à cet effet que la communication est un procédé délicat dans la mesure où les interactants dans un espace interactif ne sont ni libres ni aisés d'agir à leur guise.

Nous prendrons la séquence comme modèle pour souligner d'abord l'ambiguïté de l'énoncé puis nous rapprocher de sens envisagé par la stagiaire à partir de la structuration des séquences.

Nous tenterons enfin, dans ce dernier chapitre, de dénouer ce nœud gordien qui, du début, c'est-à-dire de notre hypothèse de départ, de notre première observation jusqu'à la fin, dans notre conclusion, n'a cessé d'être compliqué. Nous démontrerons par l'exemple, l'appréhension de ce stagiaire à communiquer en langue française avec son public.

Le volet culture est incontournable car certains caractères propres à une société sont influents et par conséquent agissent sur les comportements. Ce qui explique par exemple ce malaise dans la compréhension des textes appartenant à des auteurs français. Et l'on constate que l'enseignant et les apprenants sont confus quand il s'agit de culture. Ils sont confrontés à des difficultés, et l'enseignant surtout se voit incapable de convaincre son petit monde en exploitant un texte riche ou en essayant d'expliquer une expression idiomatique qui demande une compétence interculturelle. Ce qui n'est pas le cas. C'est pourquoi, et nous le montrerons, l'enseignant semble apathique dans ces échanges qui vont d'ailleurs se limiter à des questions fermées pour obtenir des réponses brèves : un oui ou un non. L'enseignant et l'apprenant se cramponnent à leur support texte et toutes les interactions se font à partir de questions /

réponses. On n'arrive pas à détacher du texte. C'est dans ce contexte des échanges que nous allons dépeindre les différents comportements langagiers.

Ce sont justement ces expressions idiomatiques qui sont venues appuyer notre réflexion qui prenait en compte cette transgression " pluriel " involontaire du futur enseignant et dans son utilisation de la langue française. Comme l'écrit Alain Rey mis en épigraphe.

En effet, beaucoup de locutions idiomatiques de la langue française n'ont pas d'équivalent en langue arabe et perdent du sens dans leur traduction. Cela explique la complexité, dans bien des cas, de l'apprentissage et de la compréhension que peut dégager un mot, une expression de texte. C'est ce que nous allons démontrer à partir du cours présenté par la stagiaire et de quelques tests évalués.

CHAPITRE I
LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Chapitre 1

LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Le problème soulevé est en effet complexe et crucial. Ce que l'on croit vrai à moment donné peut s'avérer faux par la suite quand le contexte aura changé. L'Etat fera un choix et suit une ligne politique qui convient à ses objectifs. Comme le souligne Louis Porcher :

« Une politique linguistique est une action volontaire, le plus souvent conduite par un Etat ou une entité officielle, ou encore une communauté spontanée fondée par le souci de préserver (ou de développer) sa langue ou sa culture. Le mot important, ici, est évidemment "volontariste" qui indique que des objectifs précis sont définis et que des moyens et démarches sont consciemment mis en place pour les atteindre. Une politique linguistique repose toujours sur l'idée qu'une langue est un bien symbolique à la fois précieux et utile » (3).

Et l'on se demande à cet effet si l'Etat a fait un bon ou un mauvais choix. Aucun spécialiste au départ ne peut pronostiquer sur l'avenir d'une politique d'un système scolaire. On part d'une hypothèse. C'est en effet sur le terrain et après une longue application que l'on jugera des résultats obtenus. Naturellement on ne peut que se féliciter s'il y a réussite.

Dans le langage ordinaire, "erreur et vérité" s'opposent par leur sens. Quand l'erreur est relevée, car réelle et constatée par tous, on ne peut que l'admettre. Et dans ce cas, seule la vérité peut élucider certains points d'un sujet considéré encore par quelques uns de tabou.

³ PORCHER Louis, " Politique linguistique : orientations", Université Paris Sorbonne nouvelle, p. 10, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n 7, Paris, janvier 1995, Montpellier, sept.

Faut-il persister dans son erreur ou doit-on essayer de remettre sur pied une maison qui s'effrite ? Dans leur livre sur l'évaluation des idées en physique, Albert Einstein et Léopold Infeld écrivent en page 288 :

« A travers tous nos efforts, dans chaque lutte dramatique entre les conceptions nouvelles, nous reconnaissons l'éternelle aspiration à comprendre la croyance toujours ferme en l'harmonie de notre monde, continuellement infirmée par les obstacles qui s'opposent à notre compréhension ».

C'est une lutte continue, menée par tous, non seulement pour comprendre mais aussi pour progresser. L'univers est logiquement ordonné et l'erreur n'est pas forcément fatale mais peut être un déclic, donc bénéfique partant de l'idée : comprendre son erreur puis agir pour se corriger et mieux faire. Il est indispensable que tous les spécialistes dans ce domaine prennent en considération les résultats du terrain et que toute analyse ne doit pas rester uniquement théorique. Sans se lasser, il faudrait renouveler et innover selon le besoin en apportant des corrections et en progressant dans le bon sens. Et la question fondamentale que l'on se pose est la suivante : quelles langues les algériens parlaient-ils à cette époque ? Exception la langue maternelle (arabe dialectal ou le berbère), comment pratiquaient-ils l'arabe standard et la langue française ?

Pour Véronique Castellotti :

« Le fait de n'apprendre qu'une langue à la fois, même si, paradoxalement, on en apprend plusieurs en même temps, induit des pratiques pédagogiques et des représentations marquées. Là encore par une relation binaire entre une langue et une autre, ce que traduisent abondamment les propos d'élève et d'enseignants hantés par la peur

du mélange et de la confusion dès que l'on envisage la coexistence de plus de deux langues » (4)

A l'école donc, quelles langues utiliser ? pourquoi et comment ?

Une prise de conscience s'imposait car dans l'urgence, il fallait faire face aux différents problèmes et ne pas rejeter sans raison les solutions apportées. En outre, ce qui a été édifié en Algérie durant une époque de rêverie et pour un avenir meilleur, n'a pas donné les résultats escomptés. Il est vrai qu'il faut beaucoup de bon sens et de philosophie pour accepter son "échec" sans écœurement et ne rien tenter équivaut à suicide.

C'est pourquoi notre réflexion portera sur cette mort préméditée de la langue française et ses conséquences négatives sur tout un système éducatif. Aujourd'hui, ces stagiaires sont victimes de cette réforme et paient comptant les erreurs du passé et continuent à servir de cobayes. Jean-Louis Calvet note, en parlant du changement aux Etats-Unis des "Latino" et le respect des minorités :

« Or, ces "Latino" ont une langue, l'espagnol, qui aujourd'hui est en train de s'imposer en Floride, au Texas au en Californie, qui demain peut-être y supplantera l'anglais.[...] Ainsi, au moment même où l'on se lamente sur la "mort" des langues, où se mobilise contre la mondialisation qui en serait la responsable, et contre l'anglicisation qui en serait l'autre contrepartie linguistique, l'anglais semble menacé au cœur même du système. Paradoxe ? Peut-être pas. Mais, ce qui est sûr, c'est que la thanatophobie et l'anglophobie, ces deux faces d'un Janus inquiet de l'avenir linguistique du monde, ne prennent pas le pouls de ces changements partout et sans cesse à l'œuvre »(5).

C'est une politique linguistique qui a fait son choix en optant pour une arabisation totale, plaçant ainsi les autres langues au second degré.

1. La restructuration de l'école algérienne

⁴ CASTELLOTTI, Véronique, D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations, Publications de l'Université de Rouen, 2001, pp 12-13

La restructuration de l'école algérienne a commencé en fait au lendemain de son indépendance où des décisions importantes devaient être prises en matière de politique éducative et il fallait coûte réformer l'enseignement.⁵

L'objectif premier des dirigeants algériens à cette époque, était le recouvrement d'une indépendance totale vis-à-vis de la France sur les plans politique, économique et culturel. L'année 1962 a été surtout perturbée par les départs massifs des Français quittant définitivement l'Algérie. Il fallait combler ce grand vide mais hélas ! la bonne volonté des responsables n'a pas suffi et il était encore trop tôt pour rénover. Sur le moment, il y avait urgence car on devait préparer la rentrée scolaire 1962-1963. Le démarrage fut lent et pénible. Cela est dû à un manque d'enseignements et d'un personnel auxiliaire qualifié auxquels viennent s'ajouter divers problèmes et entre autres les effectifs des classes.

La période du tâtonnement commence. Les décideurs n'en sont pourtant jusque là, qu'à la partie la plus simple de la tâche. Il est certes aisé relativement d'ouvrir les portes de l'école mais comment faut-il affronter les milliers d'élèves inscrits ? le côté pédagogique ? et quel enseignement préconiser ? Il n'en demeure pas moins que la langue d'enseignement demeurait toujours la langue française et que les programmes, les instructions officielles ainsi que les contenus d'enseignement ne varient pas. Les enseignants algériens continuaient à encadrer normalement cette école en suivant le modèle français sans que les textes officiels régissant ce secteur ne soient modifiés. A noter cependant qu'aucun changement n'a été effectué durant les trois premières années après l'indépendance. La langue arabe, quand à elle, fut introduite dès la rentrée scolaire 1962-1963, et son enseignement fut assuré par des personnes recrutées

⁵ CALVET , Louis-Jean, Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation, Paris, Ed. Plon, 2002, p.119.

la hâte dans les médersas et les zaouïas ⁽⁶⁾. Ce sont des jeunes formés dans le système d'enseignement traditionnel.

En apparence l'école fonctionnait. Il faut également mettre l'accent sur le manque d'enseignants qui se faisait sentir surtout dans le milieu rural.

Dans l'enseignement secondaire, la situation n'était pas aussi dramatique car les lycées se situent en milieu urbain et les coopérants assuraient presque en totalité les cours. Même constat pour les universités (Alger, Oran, Constantine). Nous évoquons cependant le primaire, le palier le plus affecté. En effet l'Etat était forcé de recourir à des expédients avec tous les risques que cela comportait pour justement pallier a ce manque et tous les moyens étaient bons. On a commencé par maintenir en activité des instituteurs, des maîtres, voire des professeurs en retraite. Les effectifs grossissent de plus en plus et l'on entasse les élèves dans des classes déjà surchargées, au-delà de toute limite raisonnable, au mépris de toutes les exigences d'une saine pédagogie.

Et comme il y a toujours plus d'élèves et moins d'enseignants, on continuait à recruter cette fois-ci même des personnes sans qualification ni formation pédagogique.

A partir de 1965, les discours officiels changent de ton et les modifications se font sentir avec de nouvelles orientations suivant une nouvelle ligne politique. La réforme est lancée et doit atteindre ses objectifs. C'est une explosion spectaculaire qui va en dérouter plus d'un. L'Etat dans sa révolution culturelle s'attaque à l'organisation des études en mettant en chantier une réforme de l'enseignement. On décide alors de ce que l'on va enseigner et du comment l'enseigner. C'est-à-dire du choix des programmes scolaires, des méthodes pédagogiques, de la langue d'enseignement. Les décideurs s'accordent cependant à reconnaître l'importance fondamentale des disciplines techniques et scientifiques et quels seront leurs programmes scolaires et quelle place il

⁶ Médersa ou zaouïa, d'après le dictionnaire Larousse : n.f.(1876 ; medressé 1846 ; mot de l'arabe maghrébin" collégé).Etablissement d'enseignement religieux musulman.

convient d'accorder par exemple à la littérature, à l'art, à l'apprentissage des langues étrangères, à l'épanouissement de la sensibilité et de l'imagination ou à la formation du goût.

2. Le choix de la langue d'enseignement, un choix politique

Faut-il conserver la langue française ? Faut-il la conserver en l'élimination progressivement ? Et jusqu'à quel stade ? Faut-il introduire carrément la langue arabe standard comme langue d'enseignement ? Que faire ?

A cette époque, ce ne sont que des minorités d'Algériens, en milieu urbain, qui maîtrisaient soit la langue française, soit la langue arabe standard pour la simple raison que les uns fréquentaient l'école française et les autres les médersas. Le reste, c'est-à-dire la majorité, quelle langue parlait-elle ? Certainement le berbère et l'arabe dialectal.

L'usage des langues entre les différentes communautés devient un véritable dilemme. Il s'agit en fait d'adopter des changements politiques à des programmes scolaires, à une didactique et à une pédagogie. Quelles langues choisir ? La continuité avec la langue française ? L'intégration de la langue arabe standard ? Pourquoi pas le berbère ou l'arabe dialectal ?

En fin de compte on choisit l'hypothèse qui consiste à remplacer progressivement la langue française par la langue arabe standard. C'est une décision politique importante pour l'avenir de l'enseignement du pays. Les décideurs ont mis en place un enseignement en langue arabe standard, un choix certes politique mais aussi linguistique, historique et culturel pour se démarquer de l'emprise coloniale toujours présente à l'esprit et marquer son territoire d'un sceau arabo-musulman longtemps revendiqué.

Beaucoup d'ambitions certes, mais un pari jugé périlleux par les observateurs. En effet, un nouveau clivage social se dessine et prend forme avec le temps. Vexé, le berbère, langue vernaculaire, s'implique légitimement.

Dans ce contexte social d'enseignement – apprentissage et politiques linguistiques et à propos de clivages, pierre Martinez remarque : « Pour

l'essentiel, où résident donc les clivages ? Tout apprentissage est, pour citer une formule de Hymes bien connue, une cognition se manifestant à nos yeux, d'abord au niveau de l'individu apprenant, avec toute son épaisseur d'acteur social. La diversification (on voit mieux les différences et la complexité (les situations se fractionnent) dominant [...]) On citera la seule question de l'insécurité linguistique très variable, et ses cas extrême, par exemple ceux des zones créolophones, de toutes ces zones "périphérique" pour reprendre un terme déjà employé par M. Francard. La recherche contrastive ou comparatiste montre comment doit s'opérer un dégagement de besoins liés à des normes linguistico-pédagogiques de la communauté de communication et en fonction de pratiques sociales de référence. A cet égard, on a bien vu, me semble-t-il, quel rôle jouent des idéologies souvent dévoilées au coup par coup et souvent après coup » (7).

Sans tarder, on a commencé par "arabiser" : l'histoire, la géographie et la philosophie seront enseignées en langue arabe. On crée, par la suite, les classes bilingues et les classes "arabiser". Georges Lüdi et Bernard Py dans *Etre bilingue* soulignent :

« Le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception. Dans l'optique du mythe de la tour de Babel, la diversité linguistique est une punition divine et donc foncièrement mauvaise. Plus proche de nous, Antonio de Nebrya, grammairien et lexicographe espagnol de la fin du XVe siècle, préconisait la diffusion du castillan en Espagne selon le dicton : une nation, un roi, une langue. La révolution française cimentait cette attitude : Dans une république une et indivisible, la langue doit être une [...]. En plein XXe siècle, dans l'Espagne de

⁷ DEFAYS, Jean-Marc, DELCOMINETTE, Bernadette, DUMORTIER, Jean-Louis, VINCENT, Louis (Ed.), *Didactique du français langue maternelle langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* MARTINEZ Pierre, *Contextes sociaux d'enseignement /apprentissage et politiques linguistique*, Ed. Proximités, E.M.E,2003,p.115.

Franco, on inculquait aux élèves la thèse que la monoglossie est une vertu civique, gage d'unité nationale » (8)

Apparemment nous nous dirigeons tout droit vers cette unité nationale. Les matières enseignées en langue française dans ces classes dites bilingues étaient : les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences physiques et la technologie.

Ce n'est qu'à partir de 1976 que l'école algérienne connaîtra une réforme totale avec la mise en place d'une école dite fondamentale et qui allait dispenser un enseignement obligatoire de neuf années pour tous les enfants scolarisés. L'école primaire assurera six années et le collège trois années au lieu de quatre et enfin le secondaire, trois années.

C'est un enseignement important qui demande énormément de moyens. D'abord des compétences humaines puis des infrastructures modernes pour faciliter cet enseignement et atteindre les objectifs visés. Désormais, la langue de l'enseignement n'est plus la langue française mais la langue arabe standard. On assiste dès lors à un véritable chambardement de reconversions ; et c'est dans un ballet incessant de journées pédagogiques que les enseignants francisant se forment en langue arabe. Il faut cependant le préciser, car ces enseignants n'avaient pas le choix et devaient se reconvertir pour ne pas perdre leur emploi. Ceux, par contre, qui avaient un retard en langue arabe ont choisi d'enseigner le français langue étrangère. Une transition pénible et beaucoup d'enseignants ont souffert avant de s'y adapter parce que ce n'était pas du tout évident.

Pour assurer cet enseignement (phase décisive), l'Etat algérien fait appel à de nombreux pays arabes tels que l'Egypte, l'Irak, la Syrie et la Palestine. Un afflux impressionnant de coopérants arabes venus tous pour la même raison. Nous sommes dès lors sur un terrain expérimental mais va-t-on réussir le pari ?

⁸ LUDI, Georges et PY Bernard, *Etre bilingue*, Peter Lang S.A., Ed. Scientifiques Européennes, Berne, 1986,2002, 3ème éd. 2003,chap.1,pp.1-2.

Il a fallu attendre les années 1987-1988 pour se rendre compte des résultats obtenus à partir du premier baccalauréat en langue arabe. Pour rappel, l'école fondamentale a débuté en 1976. Les résultats enregistrés n'étaient pas du tout encourageants. Le doute s'installe et le plus inquiétant c'est le nœud gordien impossible à défaire. La réaction des nouveaux étudiants inscrits dans les différentes filières techniques et scientifiques était virulente. Ces étudiants légitimement demandaient un enseignement universitaire en langue arabe car ne maîtrisant pas suffisamment la langue française. Le paradoxe est le même constat est fait par les enseignants universitaires qui eux en revanche, ne maîtrisent pas la langue arabe. Que faire, face à ce nouveau type d'étudiants ?

La politique "On commence, après on verra" n'a pas tout fonctionné comme on l'a souhaitée. On a certes pensé à recycler une fois encore les enseignants universitaires mais à ce stade, tout devient complexe. Oui, l'idée de recyclage est intéressante mais comment la réaliser ? Avec quel encadrement ? Un vrai casse-tête chinois.

L'inquiétude de l'étudiant est fondée sachant qu'il n'a pas choisi sa langue d'enseignement. Le choix linguistique devrait en principe lui assurer un minimum de débouchés ? Louis Jean Calvet, dans son étude de cas : Le marché au langues de l'école donne un exemple d'un cas similaire :

« [...] Nous sommes tous, à un autre, confrontés à des choix linguistiques. [...] et dans tous les cas, ces choix sont dictés par des représentations linguistiques et des projets de vie derrière lesquels se profilent le marché et ses lois. [...] Staline, dans les années trente, change les choses en russifiant le pays à marche forcée [...], il fait parler le russe pour faire carrière dans l'armée, dans le parti communiste, pour aller à la prestigieuse université de Moscou, etc [...]. Un référendum est organisé en 1955 et 83 % des votants se

prononcent pour que le russe soit la seconde langue nationale, à parité avec le biélorusse » (⁹) .

C'est finalement au détriment de l'étudiant que l'enseignement universitaire devrait se poursuivre. Une fois encore, c'est à cet étudiant de fournir des efforts pour apprendre la langue française. A l'université, l'enseignement est dispensé dans cette langue, du moins pour les filières scientifiques où la documentation ou presque toute, est disponible dans cette langue étrangère. Un handicap de taille et des obstacles supplémentaires qui n'arrangent pas les choses pour ces jeunes étudiants cobayes et victimes d'un système politique en matière d'éducation.

3. L'émergence d'une querelle :

Ce qui a accentué la querelle entre arabisants et francisants, c'est ce long silence des uns et des autres ; nous entendons par "silence" le manque de débat sur un sujet explosif : celui de l'arabisation et de ses perspectives.

Cette querelle est venue alourdir un climat déjà morose. Et peu importe les divergences, une loi, celle du 12 décembre 1996 est venue consolider une assise qui se voulait forte. Cette loi précise la généralisation de l'arabe à toutes les activités avant le 09 juillet 1998, et pour l'enseignement supérieur avant le 05 juillet 2000.

Partisans et adversaire, pour les uns comme pour les autres, la persuasion n'était pas forte et on tournait en rond, croyant défendre l'intérêt général. Dans cette confusion, on s'accusait en allant quelquefois très loin dans les propos avancés. Une chose est certaine, c'est que l'intérêt national a été bafoué. Le doute commence à planer, la peur s'installe et chacun éprouve de la méfiance à l'égard de l'autre. On évoque alors la foi, le nationalisme, le patriotisme... mais la réalité est tout autre. Beaucoup d'interrogations autour du même problème posé. Pourquoi cet effacement ? Pourquoi supprimer une langue étrangère que tous les Algériens maîtrisent plus ou moins bien (et qui est celle du colonisateur

⁹ CALVET, Louis-Jean, Op. cit. pp. 156-157.

français) pour encourager une autre langue étrangère qu'aucun Algérien ne parle (et qui est celle d'un autre grand colonisateur) en l'occurrence l'anglais ?

Quelle serait la place de chaque langue dans le système éducatif ? Pourquoi les instigateurs étaient-ils si pressés ? Voici donc de simples questions de réflexion qui des nous donnent une idée assez claire sur cette position politique.

Un coup de force terrible et un dangereux jeu serré entre ces antagonistes qui continuent à se montre du doigt et à se condamner. Point d'équilibre entre ces deux partis dont l'attitude est jugée irresponsable. C'est ce constat, du moins pour l'instant, d'un inconcevable bilan d'un interminable psychodrame qui se résume en jeu de dupes.

La guerre scolaire a bel et bien commencé dès le premier jour de la réforme qui a été approuvé par l'Etat. Et aussitôt le train législatif gouvernemental est passé, entraînant tout sur son passage en engageant ainsi sa responsabilité. Des textes, des lois et des décrets ont été établis et mis en application. C'est une ingénieuse d'éviter tout amendement qui pourrait déstabiliser l'équilibre de ce qui a été tracé et de ce qui s'appliquera à l'apprenant algérien, futur cadre d'un pays libre et indépendant. Le risque était incommensurable mais l'obsession l'emporta. Il fallait aller de l'avant, même si la probabilité d'un brutal ripage pourrait tout changer. On sentait que cette période expérimentale allait se solder par échec. Est-ce que les réformateurs ont pris considération la situation géographique et historique pour déterminer des phénomènes sociolinguistiques ? une consultation a-t-elle été faite avant la promulgation d'un statut des langues et de leurs fonctions ? quelles places et quels rôles occuperaient les langues officielles dans l'administration par exemple, dans la vie familiale, commerciale, religieuse ?

Aujourd'hui encore, on appelle à une nouvelle réforme qui se veut efficace et prospère pour ainsi dire, à nos enfants. Une réforme pour consolider le français langue étrangère en Algérie. A titre d'exemple, nous citons un projet FSP 2006-37, un projet franco-algérien pour répondre au cahier des charges n 4

ayant comme intitulé : "appui à l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants de français en Algérie". Un comité de pilotage pour construire, accompagner et réguler ce projet est constitué d'experts français en l'occurrence Pierre Belmas, Rose-Marie Chevalier, Denis Legros de l'UFM de l'académie de Créteil, Paris, et de serge Valette et Michel Ramos de l'UFM de Montpellier, pour ne citer que ceux-là. Ce projet est en cours de réalisation et sera opérationnel dès l'année 2011. La partie algérienne est représentée par les ENS de Constantine, Alger et Oran, par l'Education nationale et l'U.F.C.

C'est la preuve d'un retour en force de la langue française en Algérie.

4. La nécessité de l'apprentissage des langues étrangères :

C'est ainsi qu'une initiative d'une nouvelle politique scolaire plus ambitieuse que d'habitude apparaît pour encourager l'apprentissage des langues étrangères. Elles sont nécessaires pour la communication et la recherche dans un monde moderne qui ne cesse de se développer et de progresser. La langue arabe standard n'a pas de concurrent et demeure langue officielle, langue nationale et langue d'enseignement. Le slogan de la révolution algérienne est indigne à celui du mythe de Babel, du grammairien Antonio de Nebrija et à celui de la Révolution française. En effet, la pensée du réformiste algérien Abdelhamid Benbadis servira de garde-fou pour empêcher tout dérapage :

"L'Algérie est notre patrie, l'Islam est notre religion et l'arabe est notre langue " (¹⁰)

Quelles sont alors les langues étrangères que l'Etat encourage à cette époque ? La prépotence passe l'intérêt politique avant toute autre considération. L'Algérie indépendante s'est ralliée à la Russie (ex URSS) et la langue russe devient alors prioritaire. la présence des Russes sur notre sol témoigne de l'intérêt que le gouvernement accorde à ce grand pays, symbole d'une puissance

¹⁰) BENBADIS Abdelhamid (1889-1940), figure emblématique du mouvement réformiste musulman en Algérie.

indestructible. Les Russes envahissent nos écoles, nos lycées, nos universités, nos chantiers

Indépendant et euphorique, l'Etat algérien voulut battre tous les records. En si peu de temps, mettre fin au sous-développement en développant tous les secteurs de l'économie. Cette précipitation ne donna en fin de compte que du "négatif" et la reconversion dans un modèle politique "parfait" n'était qu'un leurre. Quand au concours des pays arabes, il était prématuré et avait provoqué des heurts terribles. Nous étions au centre d'un véritable dilemme et l'erreur incombe à nos décideurs.

Aujourd'hui, on est plus que jamais favorable à une nouvelle réforme scolaire et convaincu que les résultats seront excellents. L'arabisation, il faut le rappeler, décidée comme tâche culturelle et éducationnelle, reste irrévocable avec cependant une ouverture dans ce débat orageux autour des langues en Algérie et l'incorporation du berbère dans le système.

Cette prise de conscience est arrivée au bon moment pour calmer une communauté berbère frustrée par la politique menée par le gouvernement.

On assiste à un revirement de situation. La langue française indésirable revient en force. On encourage de plus en plus l'apprentissage de la langue française qu'on privilégie aux autres langues : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe... Un flirt prend forme et on voit comme par enchantement des crédits que les Etats algérien et français débloquent et mettent à la disposition du ministère de l'Education pour la bonne cause.

5. Les langues dans la communauté linguistique algérienne :

Au centre de ce gigantesque laboratoire, on teste la langue arabe standard, son utilisation sur le terrain, son impact sur toute la communauté linguistique algérienne et surtout l'écho, l'accueil ainsi que la réaction du voisinage, de l'ensemble de la communauté arabe et du monde entier. Comblés d'éloges, les dirigeants algériens allaient se distinguer sur la plus haute marche du podium de tous les sommets : maghrébins, arabes, africains, du Tiers-monde...

Les pays voisins, notamment le Maroc et la Tunisie, avec le même cas de figure, n'ont pas suivi la voie choisie par l'Algérie en matière de réforme scolaire. Moins enthousiastes, prudents ou craintifs peut-être, ces pays arabes du Maghreb, anciennes colonies françaises, n'ont pas été tellement influencés et se sont contentés en bons observateurs, de suivre l'évolution de ce processus tout en continuant à maintenir le français comme langue d'enseignement.

Le dispositif est enclenché et au fur et à mesure qu'on avançait, des changements se réalisaient sur le terrain. L'Etat pouvait même se permettre quelques prouesses au détriment de son économie en perturbant le calendrier universel. On décide du samedi premier jour de la semaine et du jeudi et vendredi comme week-end.

Le temps imparti pour la réussite était important et la course contre la montre commença. La langue arabe standard devrait remplacer la langue française. Première grosse difficulté parce que la langue arabe standard est aussi une langue étrangère pour les Algériens. Ce sérieux handicap va freiner la machine.

En effet, l'Algérien ne parle pas l'arabe standard, classique ou littéraire mais plutôt un arabe dialectal où chaque région de ce vaste pays en possède le sien alors que certaines régions ne parlent que le berbère. Nous sommes en présence d'un plurilinguistique à langues dominantes minoritaires au pluriel où quatre langues se côtoient dont deux dominantes socio-politiquement (l'arabe officiel et le français) alors que les dialectes arabes et berbères servent d'échanges au quotidien.

Avoir choisi la langue arabe standard comme mode d'enseignement était trop risqué, partant du fait que l'Algérien ne parlait pas cette langue et allant jusqu'à ignorer son écriture. Il faut préciser cependant que le système éducatif colonial n'avantageait pas les Algériens à étudier l'arabe standard. Elle était choisie comme langue optionnelle. A partir de l'indépendance, le gouvernement

s'est engagé dans l'espoir de réussir en déployant les gros moyens. On comptait sur la participation et la bonne volonté de tous pour y arriver.

Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les Algériens découvrent pour la première fois les lettres de la langue arabe et étaient ravis de les apprendre. Ils découvrent également, stupéfaits, que la maître d'arabe en classe ne parlait pas la même langue qu'eux en les poussant à se corriger. Il n'en demeure pas moins que les jalons sont posés pour consolider une culture arabo-musulmane.

A cette époque, les jeunes commençaient à côtoyer fidèlement les mosquées parrainées par des imams égyptiens qui prêchent le Coran avec éloquence et par conséquent captent facilement l'attention de ces jeunes adeptes en quête d'un savoir absolu. Cependant, nous pensons qu'il fallait faire la part des choses en progressant dans le bon sens. N'était-il pas astucieux d'avancer doucement mais sûrement pour ne pas enrayer la machine ? Pourquoi, n'a-t-on pas conservé jalousement ce qui a été acquis c'est-à-dire la langue française ? Pourquoi n'a-t-on pas pensé à faire de la langue française un instrument complémentaire pour la recherche ? Pourquoi cette amputation ?

C'est probablement cette erreur qui nous pousse à réagir de la sorte car nous pensons que réellement la langue française aurait contribué au développement linguistique et pédagogique de notre système éducatif. Avec du recul nous constatons bien sûr cet échec. Fierté peut-être mais mauvais calculs aussi et voulant être plus royalistes que le roi, nous avons perdu la maîtrise des deux langues : une langue française qu'on a oubliée et une langue arabe qu'on n'arrive pas à apprendre. Drôle de parcours ! On se rend compte tardivement de cet obstacle majeur et soucieux de l'apprentissage de ces deux langues. Comme le dit si bien l'adage : On ne sait plus sur quel pied danser. Les exemples qui nous montrent toutes les difficultés rencontrées par l'élève et son maître dans une classe sont nombreux.

Il faut également le préciser car l'enseignant reconverti a mal accompli sa mission. Francisant, donc contraint à penser et à exploiter une documentation en

langue française pour ensuite transmettre un savoir en langue arabe. Cette double contrainte a en effet déboussolé tout le monde. Finalement l'enseignant des matières scientifiques opte malgré lui pour l'utilisation de la langue arabe dialectale dans ses interactions verbales de classe. Le cas similaire a été observé dans les régions berbères où l'enseignant communique avec ses élèves en alternant tamazight et langue arabe. L'alternance codique est définie par J. Hamers et M. Blanc comme :

« Une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux. Cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'alternance de codes de compétence et l'alternance des codes d'incompétence » ⁽¹¹⁾

Nous sommes en présence de deux langues non reconnues par l'Etat en l'occurrence l'arabe dialectal et le berbère. Et pourtant, qu'on le veuille ou non, ce sont ces deux langues qui dominent et qui fonctionnent en milieu scolaire comme langues d'enseignement. Selon les régions, pour expliquer un simple concept de mathématique à un enfant, l'enseignant doit recourir à plusieurs langues.

La question que tout un chacun se pose est la suivante : Comment la langue française a-t-elle résisté aux vents et marées ? En effet, quarante ans après, le français est toujours là, vivant et parlé plus ou moins dans toutes les couches sociales du pays.

Peut-on dire qu'à partir de 2008 le français revient comme mode d'expression et de communication ? Et pourquoi la langue anglaise et la langue arabe standard n'ont-elles pas réussi à la détrôner ? Ce sont là quelques questions qui nous semblent pertinentes et auxquelles nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse.

¹¹ HAMERS, J.F. et BLANC, M., Bilinguisme et bilinguisme, Ed. Mardaga, 1983.

C'est le chercheur J.J. Gumperz qui a ouvert cette piste nouvelle avec son ouvrage " Discourse Strategies " (Cambridge University Press, 1982) dans lequel il distingue à propos de la langue de base, l'alternance codique situationnelle de l'alternance codique conversationnelle.

On sait que la langue française, depuis la création de l'Ecole fondamentale, a cessé d'être une langue d'enseignement et est étudiée simplement comme langue étrangère.

Les instructions, les circulaires, les bulletins ainsi que tous les arrêtés ministériels étaient clairs à ce propos. Par conséquent, il n'y a aucune équivoque concernant l'application de la langue arabe standard. Désormais la langue française est considérée comme langue étrangère avec un statut la défavorisant par rapport à la place qu'occupe l'anglais en milieu scolaire. Pour prendre ses distances, l'Etat supprime l'épreuve de français continue à se faire uniquement dans les séries "Lettres" et "Economie" alors que la langue anglaise est obligatoire et y figure comme épreuve écrite dans toutes les séries.

Dans les universités, le français est resté langue d'enseignement dans quelques filières et disciplines, notamment en médecine, en pharmacie, en biologie, en architecture... C'est dans cette langue que le savoir et les technologies sont diffusés. Le continuum de base de l'Ecole fondamentale n'a pas pu aller plus loin. Dans ce contexte également nous évoquons la presse qui demeure présente et fait bonne figure : chaîne de radio diffusée en langue française et une presse écrite dynamique avec ses quotidiens, ses hebdomadaires, ses mensuels, ses bimensuels...

On notera que les Algériens francophones surtout, continuent à lire et à s'informer dans cette langue. Cette pratique, on la retrouve chez les personnes âgées dans les grandes villes qui continuent à communiquer sans aucun complexe en français avec un accent métropolitain ; l'information circule bien et nos vieux véhiculent à leur manière un savoir-vivre en évoquant de temps à autre un passé, une nostalgie, un divorce sans pour autant renier leur culture. C'est aussi un trait d'union très important entre deux générations confuses, désorientées car l'une en extinction et l'autre en vogue.

Nous sommes tous témoins de l'histoire d'une communauté exceptionnelle. Les poètes et écrivains algériens d'expression française ont fait "couler"

beaucoup d'encre. Ils continuent à s'exprimer dans cette langue qui reste leur instrument de travail le plus précieux. Ils continuent à faire passer le message désiré, à communiquer avec un large public, à défendre leurs points de vue, à décrire leur vision du monde, réelle ou imaginaire...leurs œuvres sont lues et appréciées par une bonne couche lettrée de la société.

Il faut reconnaître néanmoins que l'espace linguistique algérien est complexe car constitué de plusieurs langues : un peuple et une diversité appréciable de langues (variétés dialectales). Nous donnons l'exemple de la haute et de la petite Kabylie. Ce sont en effet deux importantes régions reconnues comme communautés linguistiques conservatrices et qui revendiquent, entre autres, le berbère comme langue nationale et officielle au même titre que la langue arabe standard. Ce statut a été enfin reconnu par l'Etat et le berbère côtoie de nos jours l'arabe. A propos de la reconnaissance d'une langue, Ducrot Oswald précise :

« C'est une langue reconnue par un Etat comme langue de communication interne (avec la possibilité qu'il y en ait plusieurs, comme en Belgique ou en Suisse). Etablie de façon généralement assez tardive et due à la suprématie d'un parler local, elle est imposée par l'organisation administrative et par la vie culturelle (c'est elle qui est enseignée, et souvent elle est seule à avoir donné lieu à une littérature : certains parles régionaux sont même difficiles à écrire faute de conventions orthographiques). Il n'est pas rare que la langue soit utilisée par le pouvoir comme instrument politique (la lutte contre les "patois" locaux fait partie d'une politique centralisatrice et le nationalisme, sous toutes ses formes, s'accompagne souvent de tentatives pour "épurer" la langue des contaminations étrangères » ⁽¹²⁾

¹² DUCROT Oswald, et SCHAEFFER, J.M., Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Ed. du Seuil, Paris, 1995, pp.136-137.

Ce même berbère, moins fougueux peut-être et réservé, on le retrouve dans les régions du M'Zab, des Aurès et du Hoggar ⁽¹³⁾. Le pays est vaste et chaque communauté linguistique a sa spécificité. On ne parle pas tous le même arabe dialectal comme on ne parle pas tous le même berbère.

Quant à l'arabe standard, il n'est en fait parlé que par une minorité en milieu scolaire ou universitaire et par certains intellectuels qui s'approprient des domaines d'emplois distincts.

Il faut cependant rappeler que la présence coloniale française est considérable (132 années de présence pour un peu plus d'une quarantaine d'années d'indépendance) et qu'il est difficile voire impossible d'annihiler du jour au lendemain une langue qui a recouvert les 2 376 391 km² pour une population estimée jusqu'à 1962 à 11 millions d'habitants. Aujourd'hui, 35 millions d'habitants.

Ces langues du terroir ont (durant cette longue époque coloniale) évolué considérablement. Elles sont toutes incrustées pour ainsi dire d'un lexique français appréciable ? Le parler linguistique algérien est vivant et riche. Un milieu qui bouge, qui évolue, qui crée aussi. A titre d'exemple, on enregistre pour chaque génération de nouvelles lexies. Le purisme n'existe pas et c'est ce mélange qui fait l'exceptionnel. La chanson algérienne (le raï) est mixte et fortement teintée de particularités lexicales. Les nouveaux artistes de la chanson, les Chabs (C'est-à-dire les jeunes) Khaled, Mami et consorts alternent des couplets tantôt en langue arabe sans pour autant choquer les esprits. Bien au contraire, l'harmonie est perçue agréablement par tous.

6. Communiquer en langue arabe : une obligation

Dés lors, nous faisons face à un phénomène ou le phénomène établi et observé sur le terrain est aussi complexe qu'un "phénomène de physique" qui demande

¹³ M'Zab, groupe d'oasis du nord du Sahara algérien, Ville : Ghardaïa.

Aurès, massif montagneux de l'Algérie méridionale, culminant au djebel Chelia, région des berbères Chaouïas (Batna, Aris, Khenchla...).

Hoggar, Ahaggar, massif volcanique du Sahara au Tahat. Il est habité par les Touaregs.

de l'observation, de l'analyse et des applications dans un laboratoire bien équipé. La langue française et la langue arabe constituent ce phénomène et sont deux forces qui s'opposent et essaient de s'imposer sur un terrain fragile aux idées contradictoires. Le berbère, langue pourtant du terroir, était à cette époque exclue du contexte "étatique" car considérée comme simple dialecte langues vivantes en présence.

Le berbère reste cependant une épine plantée au pied. La langue arabe, quant à elle, est imposée et officialisée. Elle a rapidement infiltré tous les secteurs et est devenue mode d'expression même si on était encore très loin de sa maîtrise ; et toute personne visant une promotion sociale doit maîtriser, ou du moins essayer d'utiliser correctement, cette langue. On essaie, quand on est dans un cadre officiel, de parler un arabe "hyper soigné" sans y parvenir et tournant ainsi le plus souvent au ridicule.

La langue arabe, comme toutes autres langues vivantes, obéit à des règles, c'est-à-dire à une norme qu'il faut connaître. Or l'individu algérien généralement ne parle correctement que l'arabe dialectal ou le berbère. Ceci explique cela, et il faut revenir au règne colonial pour comprendre la hiérarchie et le fonctionnement de ces langues. En effet, les parlers algériens occupaient une position subalterne et seul le français était privilégié (école, administration,...). La langue arabe standard était enseignée comme langue étrangère et choisie par quelques collégiens algériens d'origine arabe. Ce n'est qu'à partir de l'indépendance qu'on a commencé à introduire la langue arabe dans les secteurs clés et la plaçant ainsi au premier rang. C'est un signe avant-coureur d'un effacement progressif mais certain de la langue française. Indiscutablement, la langue arabe domine dans cette sphère linguistique suivie de la langue anglaise.

Bien que la volonté politique soit forte et ferme en contrôlant même les mass media et en imposant une ligne politique, la réalité n'obéit pas toujours à ce qui est dicté par les décideurs. Dans ce contexte complexe, c'est l'enfant qui

est le plus affecté, un être fragile qui n'existe réellement que dans son entourage et qui ne comprend pas vraiment pourquoi étudier telle ou telle langue.

Et pour la bonne cause, l'Etat interdit l'utilisation de la langue française dans toutes les manifestations officielles. L'exemple le plus spectaculaire est celui des discours politiques et des débats télévisés menés par des hommes politiques, des hommes d'affaires, des syndicalistes... communiquant en arabe standard en essayant de faire bon usage. Et c'est là justement que l'on s'aperçoit de toute la difficulté rencontrée par ces hommes qui ne parviennent pas à communiquer aisément, à faire passer leur message, à toucher le grand public. Un frein, un blocage, les poussent à recourir à des interjections, à des exclamations du genre "Ahhh !", "Heueee... !" Continues qui semblent interminables et qui dénotent leur incompetence. On s'exprime alors dans un arabe décousu et l'on tente souvent de limiter sa réserve idiomatique à quelques expressions "passe-partout", et de réprimer toute particularité d'élocution pouvant trahir des connaissances dialectales.

C'est ainsi que l'on constate dans le langage de ces politiciens, des dialectismes qu'on essaie de remplacer par des formes hypercorrectes, à recourir à des périphrases répétées... On s'applique en bégayant mais en vain...

Le non respect de la norme, plutôt son ignorance, donne un tableau burlesque au téléspectateur qui, du coup, se désintéresse du débat devenue monotone.

Dans ce comportement linguistique imposé n'apparaissent pas, évidemment, les avantages sociaux et culturels. Les deux rives ne sont pas reliées par un pont solide et c'est encore l'enfant qui se perd dans cet univers du discours. La langue enseignée à l'école n'est pas sa langue maternelle. Le Comble, même ceux qui l'ont instaurée ne la parlent pas. Nous affrontons alors une situation complexe.

7. Le signe du renouveau : l'innovation

La lueur d'espoir apparaît dès 1999. C'est peut-être une ère nouvelle qui est entamée favorisant le multipartisme et, par là, la consolidation et le renforcement du caractère démocratique des institutions, la rénovation de l'administration et la réhabilitation du service public, du développement des médias, de la liberté d'expression... Et la politique linguistique ? C'est la langue française qui ressurgit au bruit des vagues alors qu'on la croyait noyée dans une mer profonde. Et c'est la classe politique qui ouvre le bal, qui annonce la couleur en tolérant l'usage de la langue française dans un contexte officiel. On s'exprime dans cette langue en multipliant les interventions, les interviews, les débats télévisés, les entretiens de tous genres... On casse un tabou et on renoue avec une langue chère à Kateb Yacine, Mohammed Dib, Mouloud Mammeri, Assia Djebar et les autres. Des hommes et des femmes qui aimaient leur partie et qui l'ont défendue corps et âme dans la langue du colonisateur et dans une littérature engagée d'expression française.

La langue française retrouvera-t-elle une place honorable dans le système éducatif algérien ?

Une chose est certaine, c'est que le discours des officiels n'est plus imposé et chacun peut s'exprimer à sa manière, dans la langue qu'il maîtrise le mieux sans aucune contrainte.

Le vrai visage de l'Algérie bilingue refait surface .F. Grosjean souligne à ce propos :

« Est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues » (¹⁴)

Le discours devient clair et intelligible pour tous. Les locuteurs, à présent, s'expriment aisément dans une langue qui est la leur sans choquer les esprits. C'est ça, le parler algérien : faire succéder alternativement par rotation un

¹⁴ GROSJEAN, F., *Life with two languages, An introduction to bilingualism*, Harvard University Press, 1982.

lexique tantôt arabe, tantôt français, pour rendre le discours clair et précis. On revient à l'innovation éducative avec cette crainte qui se traduit par une déperdition très forte et un échec quasi-total.

On reconnaît quand même, aujourd'hui, la mauvaise articulation entre les différents paliers du système éducatif et de la formation professionnelle. On dénonce à présent les inadéquations et les insuffisances, qui entravent le bon fonctionnement de l'école.

Au cœur de cette innovation, c'est la politique du livre, des méthodes pédagogiques, du recrutement des enseignants, de leur formation mais aussi du retour de la langue française.

On s'accorde à dire qu'une réforme se prépare. L'innovation apparaît donc comme une nécessité et une réponse à des attentes légitimes de la société pour un développement intellectuel et moral d'une jeunesse livrée depuis quelque temps à elle-même, mal orientée et qui aspire cependant à un avenir meilleur dans une Algérie prospère. On parle également du progrès, d'un mouvement universel, de la mondialisation, de notre intégration, et de l'apport de l'enseignement des langues étrangères qui permettront un essor. Dans leur avant-propos en page 12, Louis Armand et Michel Drancourt soulignent :

« Le devoir des hommes de notre temps, instruits dans les disciplines et de la gestion, maîtres des techniques nécessaires au progrès matériel, lui-même condition essentielle du bonheur de l'Homme, est d'avoir assez d'imagination et de générosité pour concevoir, proposer, faire adopter les mesures nécessaires pour mettre ces biens matériels au service des hommes, et, d'abord, de ceux qui les ont produits » ⁽¹⁵⁾

Voilà donc un constat et une volonté pour le développement de l'éducation. Cette volonté politique (même fragile) envisage de revenir à la langue française comme langue d'enseignement dans nos écoles, même s'il est encore trop tôt pour le dire, dénote la volonté d'un changement et montre l'implacable nécessité

¹⁵ ARMAND Louis et DRANCOURT Michel, *Le pari européen*, Librairie Arthème Fayard, 1968.

imposée par la "crise" que traverse notre processus éducatif. Il reste à prouver si cette volonté de changement, une fois approuvée, prend forme et puisse se concrétiser réellement sur le terrain. L'obstacle est incommensurable pour ainsi dire car doit-on suivre le circuit choisi par les fondateurs de l'École fondamentale ou le démolir et reprendre à zéro ? Les plus sages recommandent la prudence et dans ce cas de figure, conserver ce qui a été réalisé positivement en créant en parallèle des classes bilingues. En fait, ce n'est pas une création mais un retour à la version des années 70.

Il faut souligner cependant, que l'Etat a investi un agent important avec beaucoup de sacrifices pour la seule consécration d'une école algérienne unique par sa politique. En effet, des hommes se sont engagés pour assouvir une idéologie. Des hommes, bien qu'ils soient ambitieux, se sont heurtés dans leur avancée à maints obstacles, quelquefois insurmontables, pour résoudre cette problématique des langues et aujourd'hui encore, ce sont ces mêmes questions qui reviennent au menu : comment rénover cet enseignement ? comment convaincre les uns et les autres ? comment rattraper le temps perdu ? C'est une étape importante et déterminante pour un éventuel changement.

8. L'époque bilingue

Les Algériens découvrent d'abord une nouvelle langue, la leur qu'ils croyaient connaître car ils la parlaient plus ou moins bien (parler algérien) sans l'écrire. C'est à partir de 1971 que l'essor de la langue arabe standard s'est fait sentir. L'arrivée des coopérants enseignants arabes a donné plus de poids à la création des classes arabisées où tout l'enseignement est dispensé dans cette langue. La langue française devient dès lors une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, le russe...

Quant aux classes dites bilingues, les élèves qui la composent étudient toutes les matières en langue française sauf l'histoire et la philosophie. Il faut attendre les années 76 pour voir l'Etat appliquer une politique nouvelle qui tend vers une arabisation progressive et totale de l'école algérienne.

L'Ecole fondamentale est née. Cette école se voulait réformatrice, forte et efficace. Tous les cycles sont concernés : le primaire, le collège et le lycée.

Un travail d'effacement progressif était mis en application. Progressivement donc, il fallait éliminer les classes bilingues et les remplacer par des élèves complètement arabisés. La règle du jeu était simple : l'élève qui redoublait devait refaire son année en classe arabisée. L'effacement se faisait automatiquement.

C'était une période critique avec des contraintes qui allaient frustrer plus d'un. Enfin, la dernière classe bilingue prit fin dans les années 1989-1992. Depuis, l'enseignement algérien est définitivement arabisé pour ces cycles.

L'élève, démotivé, ne s'intéresse plus à la langue française et trouve même le cours de français monotone et sans grand intérêt. Nos voisins Tunisiens qui venaient chaque année passer le baccalauréat bilingue algérien en "libre", ont cessé de venir une fois le bac arabisé.

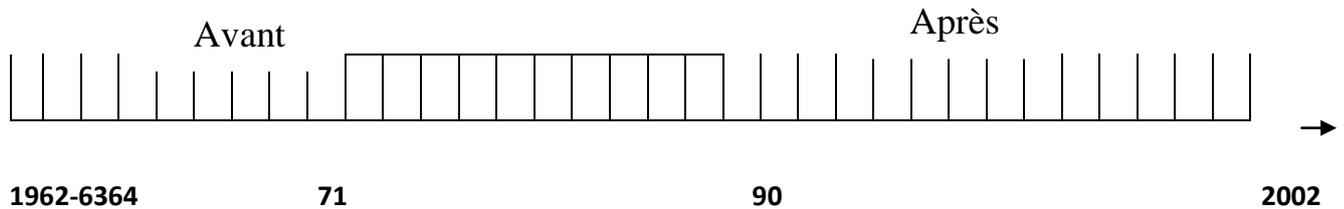
Allons-nous vers une décadence ? Oui car il y a des indices qui ne trompent pas. D'une part, l'élève passe d'une classe à une autre quelle que soit la moyenne obtenue et le redoublement est exceptionnel et, d'autre part, la motivation perd de sa valeur : l'excellent élève et le médiocre se côtoient et restent ensemble, dans la même classe, jusqu'à la fin du cycle fondamental. Cette mascarade a duré plusieurs années.

Au baccalauréat, les résultats sont devenus catastrophiques et c'était "le rachat" qui venait secourir les pauvres élèves victimes du système. Un baccalauréat tronqué car obtenu par la majorité "sans mention" avec une moyenne inférieure à 10/20. Le pourcentage de réussite était très faible. Cependant, la politique de l'arabisation se poursuivait car jugée inachevée. L'université, n'a pas suivi ou plutôt, n'a pas pu suivre : une cassure qui a provoqué de gros dégâts ; un enseignement bafoué, une formation universitaire amputée et des diplômes "douteux" délivrés à tous.

Ce n'est que plus tard qu'on a redonné la priorité à la langue française. Est-ce un nouvel itinéraire ? Le tracé inverse serait-il possible ? Retrouverions-nous les classes bilingues d'antan ? Ce n'est pas évident certes, mais probable.

Voici un schéma d'un scénario probable :

1- Période allant de 1962 à 2000



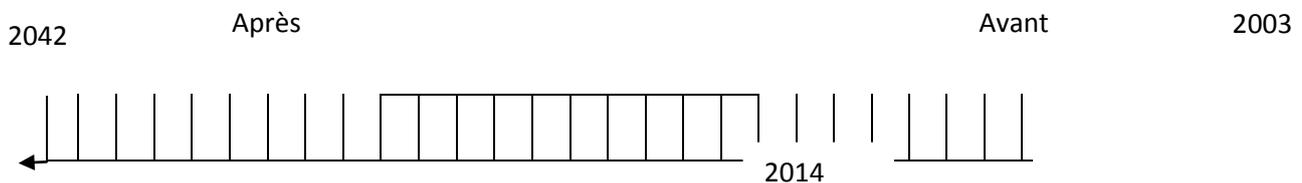
Les années bilingues

-Les années bilingues se situent de 1971 à 1992.-

Avant 1971 le français est langue d'enseignement

-Après 1990 L'arabe est langue d'enseignement.

2-Période allant de 2003 à 2042



Les années probables bilingues

2031

-Les années probables bilingues se situeront à partir de 2014.

-Avant 2014 l'arabe est langue d'enseignement.

-Après 2031, le français est langue d'enseignement des matières scientifique.

9. La pyramide inversée

L'enfant commence l'apprentissage de la langue française à partir de la 3^{ème} année du premier palier (le primaire). Il étudiera cette langue en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année. Un examen final (la sixième) est obligatoire pour accéder au second palier.

Au collège, le procédé est le même : il étudiera le français en 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année. Il passera son BEM (Brevet d'enseignement moyen) pour aller au lycée.

Au lycée (3^e palier), ce sont trois années d'études du français.

Tout compte fait, l'élève qui suivra normalement sa scolarité aura fait dix années d'études de la langue française. Dix longues années qui, en principe, sont largement suffisantes pour poursuivre aisément des études universitaires. Or, ce n'est pas le cas et nous allons essayer, en outre, de l'expliquer d'exemples concrets. Premier fait saillant, la décision du conseil de classes qui ne se soucie jamais de la moyenne de français obtenue par l'élève. Le coefficient est faible et par conséquent n'influe pas sur la moyenne générale. C'est ainsi que l'élève passe d'une classe à une autre avec son même niveau.

Deuxième fait saillant, l'indifférence. En effet, dès sa première année d'apprentissage, l'élève a pris le pli, celui de ne pas donner de l'importance à cette langue car croyant qu'elle n'est pas essentielle. Cet élève sait pertinemment que quelle que soit la note obtenue en français, il passera en classe supérieure. Pour lui, la note de français n'est pas un obstacle.

Ce n'est que récemment qu'on a opté enfin pour une moyenne minimum de 10/20 pour le passage en classe supérieure. C'est le sommet de la pyramide (Haut). Les bons élèves, ceux qui généralement obtiennent une moyenne générale supérieure à 15/20 faisant partie des 20 % des admis ; sont assez bons en français et ont une note égale ou supérieure à 10/20. Les 80% restant, n'arrivent pas à la moyenne. 30% sont faibles ou presque moyens et leurs notes varient entre 5 et 9/20. 50% ont moins de 5/20. Bas de la pyramide.

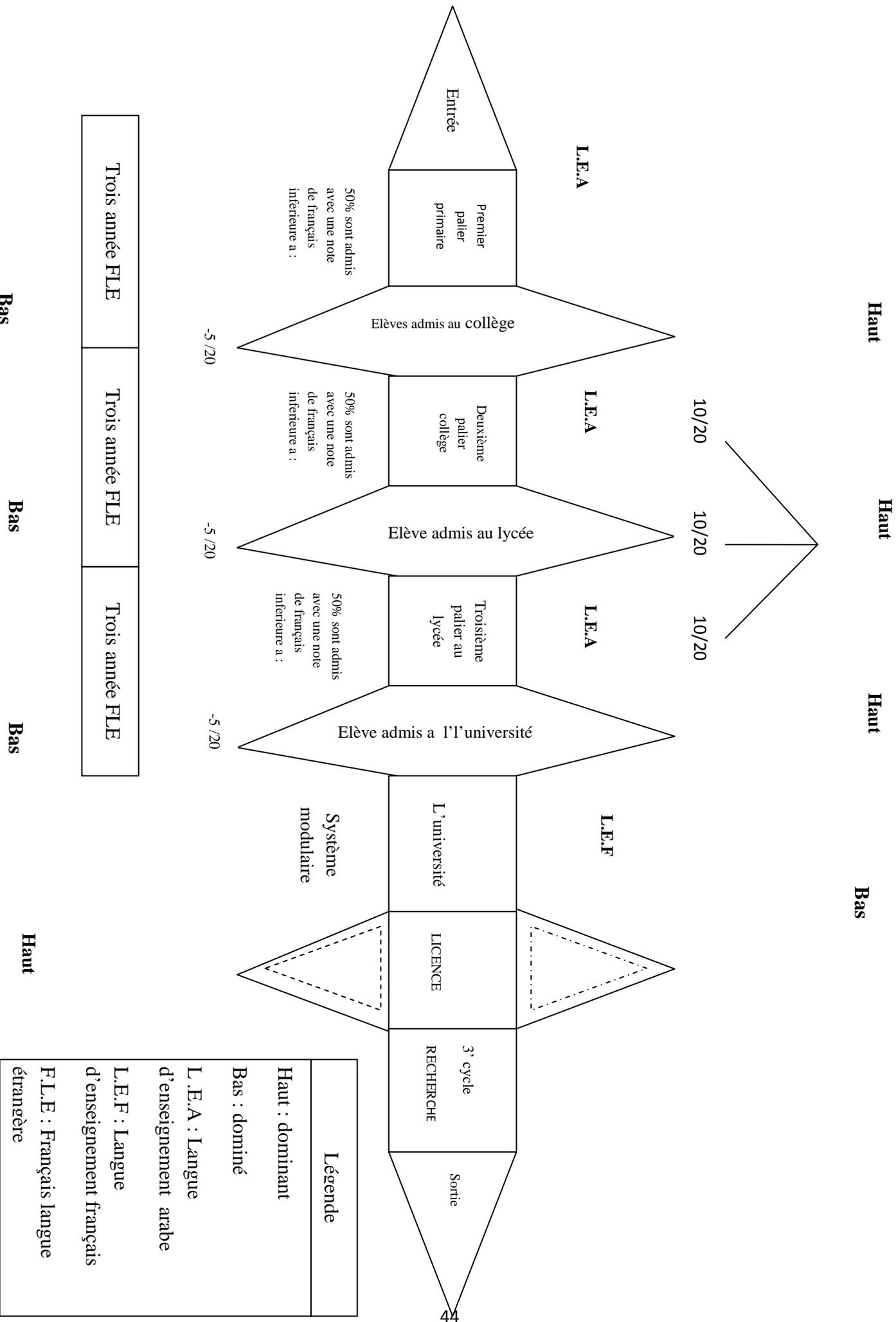
Ceci explique cela. L'élève n'ayant pas acquis une base, s'est très vite désintéressé et est devenu un pantin. En classe, il marque simplement sa présence. Il ne lit pas parce qu'il ne sait pas lire et ne parle pas parce qu'il ne sait pas parler. Sur 40 voire 45 élèves présents qui constituent la classe pédagogique, l'enseignant, en fait, ne travaille réellement qu'avec 3 ou 4 élèves

capables de lire et de comprendre un texte, de répondre à une question. Nos élèves habitués au silence ne se manifestent pas, ne demandent rien du tout et acceptent naturellement la note de 02, 03, 04 ou 05/20 qui les suit depuis leur première classe. Les enseignants se contentent de dire pour justifier ce désastre : « ils sont faibles, ils n'ont pas de base, l'école fondamentale est la cause... ».

Le haut de la pyramide n'est pas constant, durable, dominant. En effet, il perd de sa valeur, s'écroule une fois que l'élève aura décroché son baccalauréat. Pas de continuum. A l'université la langue d'enseignement n'est plus la langue arabe pour les raisons que nous avons évoquées et c'est l'effet inverse qui se produit. Une culbute spectaculaire qui nous laisse ahuris. Une pyramide qui bascule et, face à cette situation, les professeurs universitaires sont désemparés et aussi scandalisés que leurs étudiants.

Les étudiants ne maîtrisant pas le français, n'arrivent pas à suivre le rythme imposé. Beaucoup essaient de rattraper leur retard en s'inscrivant au centre d'enseignement intensif des langues. Ils croient, certes, mais perdent énormément de temps.

Voici schéma de la pyramide inversée telle que nous la concevons :



Haut

Haut

Haut

Bas

10/20

10/20

10/20

L.E.A

L.E.A

L.E.A

L.E.F

3e cycle
RECHERCHE

Sortie

Trois année FLE

Trois année FLE

Trois année FLE

Bas

Bas

Bas

Haut

Bilan

Nous exposons, dans ce chapitre 1, les nombreuses difficultés rencontrées par un Etat inexpérimenté. Ce constat nous semble incontournable pour comprendre les différentes évolutions : échecs et réussites. Nous avons décrit dans cette mouvance historique, le décideur algérien, premier acteur d'une ligne politique choisie et appliquée en matière d'enseignement. Autour de cette école, nous avons placé les hommes les plus importants et les plus influents, en l'occurrence les politiques et les enseignants.

Nous pensons que cette école affectée, victime d'une ligne de conduite dans un premier temps, se reconstruit selon un nouveau modèle et à partir d'une expérience vécue dans le passé. Cette volonté de l'Etat de vouloir dépasser tous les obstacles se fait sentir sur le terrain. En effet, l'Etat met tous les moyens pour repartir sur de solides bases en évitant les erreurs du passé.

C'est un énorme chantier qui s'ouvre sur le monde de l'éducation où enseignants et parents d'élèves s'attèlent à un long travail de reconstruction. Nous avons aussi évoqué un problème crucial : celui des langues et leur impact sur la société. Une société plurilingue et beaucoup de réticence concernant le choix de telle langue au détriment d'autres langues.

Des frictions (dues justement à la sensibilité des uns et des autres) ont créé un climat d'insécurité. En effet, les opposants et défenseurs n'ont fait qu'aggraver la situation, le rendant quelquefois intolérable. L'Etat, enfin, a réagi pour un équilibre des langues avec une perspective du retour à la classe bilingue ou l'être algérien doit maîtriser la langue française(outil de travail) en vue d'aborder l'université, les grandes Ecoles et la recherche sans appréhension.

Ce chapitre 1 nous permet de mieux définir notre objet de recherche, de comprendre et d'expliquer cette appréhension de notre stagiaire à communiquer en langue française. Nous entamons un nouveau chapitre plaçant notre stagiaire dans son contexte scolaire où il sera analysé à partir d'une dynamique interactionnelle.

CHAPITRE II
CIRCONSCRIPTION D'UN ESPACE D'ECHANGES

CHAPITRE II

CIRCONSCRIPTION D'UN ESPACE D'ÉCHANGES

A la lumière de ce qui a été développé au chapitre 1, nous analysons un espace où tous échanges verbaux se font en principe en langue française. C'est cet espace d'échange qui nous permettra d'analyser adroitement des faits observables sur le terrain. Nous reprenons à cet effet une réflexion qui nous semble pertinente et intéressante dans la mesure où les groupes observés pour une étude, présentent à peu près les mêmes caractéristiques dans ce domaine d'enseignement / apprentissage.

Il faut, au départ, élucider les notions de F.L.M, F.L.E, F.L.S, F.L.P, F.L1 et F.L2... Dans quelques ouvrages scolaires, en effet, on précise qu'il s'agit d'une langue étrangère et dans d'autres, une langue privilégiée ou seconde...

Les travaux de J.P. Cuq, cité dans "Didactique du français" ayant comme sous-titre : Vers quel partage de la langue française ?, précise :

« Le partage, comme le rappelle Cuq (2000, P. 42) a eu lieu dans les années 60 entre le F.L.M et le F.L.E, et vingt ans plus tard il y a eu l'émergence d'un nouveau concept, celui de F.L.S : « ...Je pense en effet que cette rupture de la dichotomie F.L.M/ F.L.E au projet d'une triade F.L.M/F.L.E /F.L.S est loin d'être sans conséquences sur la discipline ». Pour Cuq, le fait que le français ait le statut de F.L.S est lié à son rôle de langue de scolarisation, donc de langue des apprentissages scolaires dans les pays francophones [...]. Ce même F.L.S est de retour aujourd'hui au détriment des langues d'origine des élèves ; ce F.L.S dont la légitimité réside dans sa propre disparition, n'est à notre avis, ni un sous-ensemble du F.L.E ni une modalité du F.L.M, mais une nouvelle branche de l'enseignement du français qui a besoin d'un curriculum avec un statut institutionnel.»¹

¹ DEFAYS, J-M., DELCOMINETTE, B., DUMORTIER, J-L. et VINCENT Louis, op. cit. pp. 86-87

Le rapprochement est pertinent et nous permet de lever l'ambiguïté sur ces concepts partant de l'analyse de J-L. Dumortier :

« Quels genres de situations de communication devrait pouvoir et vouloir faire face l'apprenant dont on souhaite qu'il prenne une part active à la vie sociale, économique et culturelle, qu'il acquière des dispositions à l'autoformation ou à la formation continue, qu'il se montre curieux d'autrui, qu'il fasse preuve d'esprit critique tant dans le domaine scientifique que dans ceux des valeurs éthiques et esthétiques. »¹

Nous avons déjà évoqué cet espace appartenant en principe à un enseignant permanent et à un groupe d'élèves ; or ce lieu a été investi par d'autres personnes adultes, en l'occurrence des stagiaires et leur tuteur. Notre première question concerne la relation du maître et le comportement de ses élèves avant l'arrivée des stagiaires. Les échanges sont-ils restés les mêmes ? Cette circonscription proposée est par conséquent une combinaison qui nous permet de comprendre des procédés allant du simple au composé. Des lectures seront faites cependant à partir d'un corpus où des interactions verbales seront analysées.

Nous sommes en effet dans un espace classe pour analyser des échanges verbaux dans une langue étrangère à l'ensemble des interactants dans un contexte scolaire. Une étude comparative pourrait être réalisée à partir d'une observation toute simple : la relation culturelle de l'application voire du tuteur. La variation linguistique dans ce cas de figure est plus que révélatrice d'une complexité dans la communication et la transmission d'un savoir :

« Les travaux de John Gumperz ont mis en évidence les fonctions communicatives de la variabilité linguistique. Ils ont montré que les variables sociolinguistiques ne se présentent pas de façon isolée dans le discours et que l'apparition d'une variable est contrainte par la sélection

¹ DUMORTIER, J-L., *ibid*, Université de Liège, p.43.

antérieure d'autres variables. Ces regroupements de variables sociolinguistiques sont liés à la poursuite de fins communicatives particulières et fonctionnent en particulier comme des signes indexicaux qui guident et orientent l'interprétation des énoncés. » ⁽¹⁾

La pragmatique et la psychologie occupent une place importante dans les échanges verbaux.

Les savoirs et les savoir-faire enseignés en langue française, langue étrangère et nous envisageons, bien entendu, d'exploiter quelques approches d'ordre psycholinguistique en liaison avec un corpus riche en interactions de la classe de langue. C'est la linguistique interactionnelle qui nous interpelle pour mettre en lumière notre approche autour des interactions verbales.

L'interdisciplinarité contribue à l'émergence de nouveaux domaines dans les sciences humaines qui suscitent des regards des intérêts plus vastes.

1. Analyser des interactions

1.1. Quelle méthode appliquée ?

Nous avons choisi le film pour analyser nos interactions en vous soumettant un échantillon typique qui constituera notre corpus. Notre démarche inductive empruntée à Véronique Traverso sera appliquée :

« L'analyse des interactions repose sur une méthode inductive : elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations. La démarche est résolument descriptive. Elle se fonde sur l'observation, l'enregistrement et la transcription minutieuse d'interactions authentiques » ²

¹ DUCROT Oswald et SCHEAFFER, J-M., op. cit. pp. 146-147.

Cite J. Gumperz pour rendre compte non seulement du comportement social des individus mais aussi de leur langue comme ressource communicative pour une cohérence des énoncés.

² TRAVERSO, Véronique, L'analyse des conversations, Nathan Université, 1999, p.22.

Le groupe de stagiaires a accepté d'être filmé à des fins de recherche en sciences du langage. Nous reproduisons cependant des séquences choisies pour étayer nos hypothèses qui seront défendues dans notre analyse. L'image est très significative et nous permettra de mettre l'accent sur les séquences ciblées, de la place et du rôle de chaque participant dans tous les échanges.

1.2 Le montage du corpus

L'image nous renseigne fidèlement sur les comportements des uns et des autres dans un contexte de travail (voir 1.3, l'apport du contexte). Les participants savent pertinemment qu'une caméra les suit. Ils ne sont pas du tout gênés par sa présence et jouent convenablement leur rôle d'enseignant avec beaucoup de sérieux. Ils s'impliquent fortement à la vie de classe et font de leur mieux pour réussir le cours. Leur coopération nous a permis de cerner certains points essentiels à notre analyse. A signaler que la situation de communication, n'a pas été tellement perturbée.

Notre corpus se définit comme un recueil de données et c'est un tout qui s'organise grâce à une participation sérieuse des interactants. Il faut dire aussi qu'une cohérence se dessine et, tel un jeu, chaque groupe ou chaque ensemble de participants prend la parole suivant un ordre et est observé par les autres. En outre, le corpus est bien organisé car nous sommes dans une institution qui exige le respect du règlement. Nous sommes donc contraints de suivre cette logique (contrairement à un lieu public qui, lui, n'obéit pas toujours à cette logique).

Notre corpus à cet effet dégage du sens dans la mesure où l'on essaie de justifier ce choix en expliquant des comportements et des faits. Un corpus cependant n'est jamais simple à analyser d'autant plus que nous sommes en présence d'une langue étrangère qui suscite non seulement de la curiosité de tout apprenant mais aussi qui s'impose d'elle-même. Ce n'est pas évident diriez-vous, car comme nous le verrons plus loin, la culture de l'autre force tout esprit à interpréter des mots ou des expressions car le sens n'existe pas dans la langue maternelle de cet apprenant. Nous essaierons cependant d'être objectif en

décrivant certains aspects de notre projet qui tournent autour de la didactique et de la pédagogie. On ne peut pas écarter, à notre sens, des éléments personnels - jugés sans importance - sous prétexte qu'on s'éloigne de notre problématique.

Notre cohérence suivra essentiellement un modèle d'une approche ethnographique de la communication (voir G.D. De Salins, déjà cité). Notre corpus se veut authentique et nous pousse à expliquer des faits ciblés. Nous prendrons en compte notre étude des phénomènes langagiers et nous le verrons beaucoup plus en détails lorsqu'on abordera les interprétations des expressions idiomatiques par exemple. Ce cas a été observé chez une stagiaire présentant un cours de lexique sur un thème de cuisine qui n'arrivait pas à donner le sens exact de l'expression présentée. La langue exige aussi des compétences culturelles. Nous essayerons de formuler des hypothèses qui seront suivies d'explications. Nous nous référons à une théorie même si cette théorie ne glisse pas parfaitement sur la pratique, car chaque corpus analysé présente ses propres caractéristiques.

Il est évident que notre analyse se fera sur le corpus dans sa globalité mais il se pourrait qu'une vue hors corpus apparaisse pour consolider notre argumentation sur quelques aspects. Notre corpus est un objet vivant qui nous révèle une pratique de la langue dans un environnement professionnel. Nous nous interrogerons notamment sur des phénomènes langagiers intéressants ayant pour objectif la description du français enseigné par une nouvelle génération et pourquoi pas l'exploitation de nouvelles pistes de recherches.

1.3 L'apport du contexte ou de la situation du discours

On est en présence d'un corpus qu'il faut analyser : ce sont échanges qui se font en langue française en milieu scolaire. On essaie de comprendre cette langue. On passe le plus souvent du mot au segment, à la phrase, à tout l'énoncé. Des sens vont être dégagés. Dans un milieu où on ne parle pas tous de la même manière, des hiatus vont être repérés. Nous sommes dans un processus didactique (enseignement / apprentissage) avec des nuances apparentes

concernant les différents niveaux de la maîtrise de la langue française (voir compétence / performance). Ces apprenants font partie du corpus. Ce sont des partenaires actifs qui stimulent l'interaction de classe. Les stagiaires assurent durant des périodes déterminées (stage d'observation, stage intégré, stage bloqué) des cours en suivant un programme. Ces stagiaires formés par l'E.N.S sont suivis par un enseignant d'application expérimenté et éventuellement par un tuteur spécialiste dans ce domaine. Ces stagiaires sont évalués et notés.

En milieu scolaire, des programmes sont appliqués. Des textes de lecture, par exemple, sont exploités où l'enseignant, le plus souvent, doit suivre la logique d'un récit en respectant les idées de l'auteur, son idéologie, sa philosophie, sa culture.... On peut passer d'un énoncé à un autre, d'une situation à une autre et "x" sens peuvent être donnés dans un contexte.

Le paradoxe dans ce genre de situations est cette contrainte d'aller jusqu'au bout de son raisonnement : il faut convaincre. L'élève qui dira : "Monsieur, je n'ai pas compris le sens de ce mot, de cet énoncé..." exige une explication claire et l'enseignant n'a pas le droit de le décevoir. Contrairement à la conversation ordinaire entre amis, autour d'un café, où un locuteur pourrait dire à son interlocuteur : "vous n'avez pas compris, ce n'est pas grave". Il n'aura aucune explication.

La pragmatique est présente et consolide la situation de communication. Elle rend clair l'énoncé ; Oswald Ducrot et J-M. Schaeffer disent à ce propos :

« Si l'on admet que l'influence exercée par l'énoncé est avant tout une influence prétendue, la construction imaginaire d'une sorte d'environnement idéal, et si l'on admet d'autre part que la situation déterminant le sens est en grande partie celle projetée par l'énoncé lui-même, on est amené à établir d'étroites relations entre les deux

pragmatiques : elles concernent l'une et l'autre, la construction du monde par la parole »¹.

Oswald Ducrot, selon lui, à propos des deux pragmatiques (la pragmatique intégrée et la pragmatique cognitive), dira "la situation du discours" étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à sa situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée et la pragmatique, "langue et action", concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation.

Dans ce cas de figure, étudie-t-on véritablement la langue dans son contexte social ? Bien entendu, non. Nous sommes en milieu scolaire où les uns (les apprenants) apprennent cette langue étrangère et les autres (les enseignants) transmettent des savoirs dans cette langue.

Il nous arrive cependant d'analyser des séquences en choisissant un courant de la sociolinguistique². Cette discipline qui prend en compte l'hétérogénéité de la langue, la sociolinguistique variationniste dont William Labov est le fondateur ou l'ethnographie de la communication pour comparer des événements de parole à partir d'une compétence communicative, faisant référence à Hymes. La sociolinguistique interactionnelle (ou interprétative) est aussi présente pour intégrer l'étendue pragmatique avec le souci d'élucider certains énoncés (significations, interprétations...)

Il est vrai cependant que le langage doit être étudié en situation. C'est pourquoi il faut considérer les éléments au moment même des interactions. Est-ce que les échanges se font entre les apprenants ? (un groupe exécutant une tâche précise) sont-ils dirigés ? (questions/ réponses). Se font-ils entre les

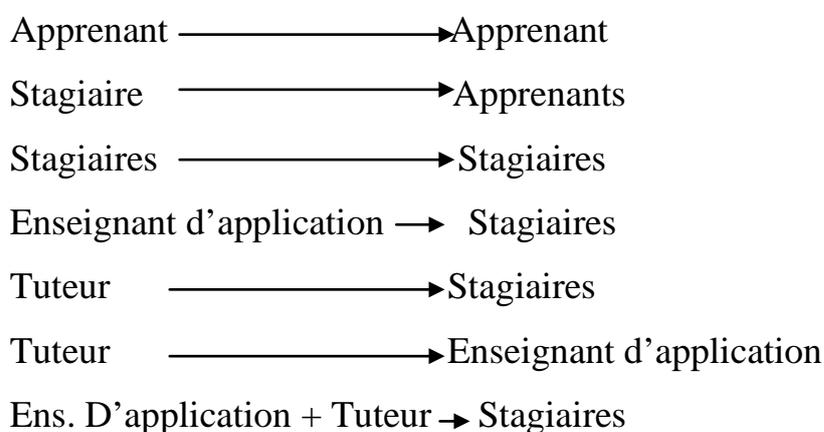
¹ DUCROT, O. et SCHAEFFER, J-M., op. cit. p. 134.

² DUCROT, O. et SCHAEFFER, J-M., op. cit. p. 143.

La sociolinguistique comme discipline est apparue dans les années soixante aux Etats-Unis sous l'impulsion de William Labov, John Gumperz et Dell Hymes. Cette discipline qui a bénéficié des apports de certains courants de la sociologie (l'interactionnisme d'Erving Goffman et l'ethnométhodologie, se propose d'étudier la langue dans son contexte social, à partir du langage concret plutôt qu'à partir des seules données de l'introspection. Elle s'est développée dans les trois directions principales, la sociolinguistique variationniste, l'ethnographie de la communication, et la sociolinguistique interactionnelle.

stagiaires ? (préparation d'un cours. Sont-ils animés par l'enseignant d'application ? (débat après le cours) ; se font-ils entre le professeur tuteur et l'enseignant d'application ? (séance d'évaluation des stagiaires en tête-à-tête). Se font-ils entre le tuteur, le professeur d'application et les stagiaires ? (critique, autocritique d'un cours)...

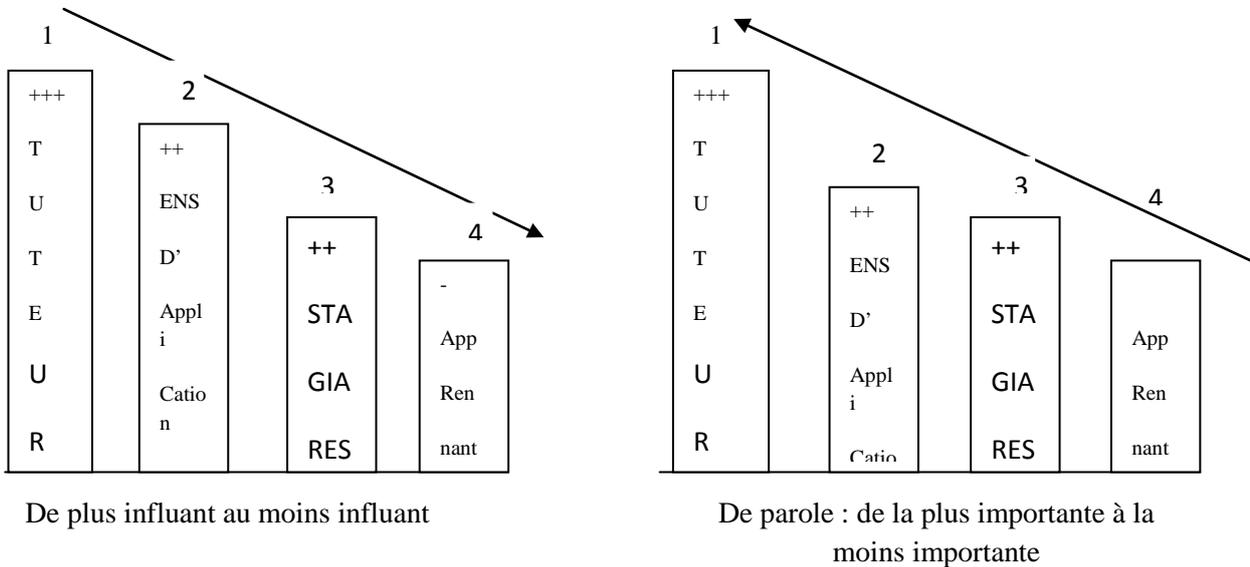
Une hiérarchie est respectée dans chaque situation d'interaction, à partir de cette classification :



Les participants n'ont pas le même statut d'où l'influence des uns sur les autres. C'est le caractère institutionnel qui impose cette distance (le respect hiérarchique) et de surcroît on délimite le territoire de chaque participant. La parole est monopolisée et sa distribution organisée. Nous placerons en première position le tuteur (participant très peu actif mais très influent). Il peut en effet intervenir à n'importe quel moment des échanges en imposant sa manière de voir les choses. C'est le participant le plus gradé. Ensuite, arrive en deuxième position l'enseignant d'application (participant peu actif et influent sur le groupe stagiaire). Il peut intervenir quand c'est nécessaire pour corriger un point de langue, faire une remarque... En troisième position, le stagiaire (participant actif et influent sur le groupe d'apprenants). C'est lui qui anime la classe, le rend dynamique en interrogeant, corrigeant, évaluant... En quatrième position, le

groupe classe (participants très actifs mais non influents). Le groupe classe exécute des ordres.

Diagrammes : influence et prise de parole



Dans chaque cas de figure, on retrouve des contraintes et des complexes. Et c'est en fonction du déroulement de l'interaction dans ce contexte précis, que des mouvements observés seront analysés. De la parole au geste au silence, d'une catégorie à une autre, nous tenterons d'expliquer cet environnement situationnel.

2. L'analyse des interactions

2.1 Communiquer en langue étrangère

Il ne s'agit nullement, dans notre corpus, d'un public étudiant sa langue maternelle. Notre apprenant essaie de parler cette langue uniquement en cours de français. Il étudie le français comme langue étrangère. L'enseignant stagiaire, à un degré moindre, vit la même situation. Il essaie, tout comme son apprenant, de communiquer dans cette langue. Il est censé certes maîtriser cette langue pour transmettre correctement un enseignement mais ce n'est pas toujours évident. Il doit, en outre, appliquer un programme correspondant à un niveau donné. Sa tâche première est de lui faire acquérir des habiletés techniques comme lire, écrire, parler et comprendre le français.

Nous sommes dans une classe où la plupart des échanges oraux se font à partir d'un support pédagogique : c'est un texte qu'on exploite, un support visuel qu'on commente, un sujet qu'on argumente, une situation qu'on explique...

On respecte un certain ordre d'apprentissage dans une progression. Aussi gêné que son apprenant, le stagiaire s'applique pour ne pas trop commettre d'erreurs de langue. On le voit dans ses interventions, dans ses déplacements, dans ses mouvements, dans son geste, dans son regard...

Notre analyse, rappelons-le, n'est pas axée sur la compétence et la performance de l'apprenant ; c'est le stagiaire qui est observé dans sa classe, mettant en exergue son savoir-faire, ses capacités d'action, son dynamique ou sa paresse... Notre caméra le suivra tout au long de son stage pour rendre compte de sa pratique de la langue française. Comment se comporte-t-il face à son public ? Comment procède-t-il pour réussir sa leçon ? Quelles méthodes utilise-t-il ?

2.1.1 L'ethnographie de la communication

Ce courant, emprunté à J. Gumperz et D. Hymes, nous semble intéressant pour décrire, entre autres, l'aspect culturel. Hymes développe le concept de compétence de communication :

« Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. » ¹

Nous insistons sur le fait que nous sommes en milieu scolaire (voir 1.3.1'apport du contexte) et qu'il nous faut clarifier les notions de "social" et de "naturelle".

Le dictionnaire "Le petit Robert" nous donne les définitions suivantes :
Relatif à un groupe d'individus, d'hommes, conçu comme une réalité distincte

¹ HYMES, D., 1973, traduction française, 1981.

(v. société). Relatif aux rapports entre les personnes, au groupe. Psychologie sociale, qui étudie l'interaction entre l'individu et les groupes auxquels il appartient. Le social est le comportement de l'individu dans ses rapports avec ses semblables [...]. Dans une société, c'est l'ensemble des individus entre lesquels existent des rapports durables et organisés, le plus souvent établis en institutions et garantis par des sanctions [...].

Le naturel renvoie aussi au groupe d'individus vivant en harmonie dans une communauté car ayant en commun un mode de vie acceptables par tous.

Notre jeune stagiaire ignore la culture de la métropole et ne la découvre que dans les textes. Dans le chapitre 3, Culture et cultures en 3.1, le rapport culture maternelle / culture étrangère, nous avons tenté d'expliquer la difficulté rencontrée aussi bien par l'apprenant et l'enseignant :

« Les textes qu'on y trouve sont variés et leurs auteurs ne sont pas forcément algériens. Dans le projet¹, par exemple, des programmes de 2^{ème} AS, le reportage, le premier texte est de S. Hocine qui nous décrit la région du M'Zab (pp. 13-14) ; dans le même projet, en p.29, un court texte descriptif d'Alphonse de Lamartine, puis un autre en p.37 de Camara Laye, tiré de "L'enfant noir", p. 18. On passe ainsi d'un auteur à un autre, d'une culture à une autre, d'une civilisation à une autre où l'apprenant découvre à chaque fois un mode de vie qui diffère du sien. »¹

Le stagiaire documenté essaie de développer chez son apprenant une compétence culturelle axée sur les réalités des peuples. Tout texte, quelle que soit sa complexité, peut (s'il est bien exploité) susciter de la curiosité et soulever un débat. La classe deviendra un lieu de confrontation où tout apprenant essaie de défendre son point de vue en comparant, en argumentant...et toujours en langue française.

¹ BITAT FARID, Magister, "La transgression du message dans les interactions verbales en classe de F.L.E dans le secondaire " pp. 36-37 , Université de Constantine, 2007.

2.1.2. L'apport de l'ethnoscience ¹

On part à la découverte de la pensée en analysant des structures sémantiques d'une langue appartenant à un même peuple. L'ethnoscience repose sur l'analyse taxinomique et l'analyse componentielle. Ces analyses nous expliquent "la vision du monde " des interactants. Cette analyse peut nous aider à mettre en lumière certaines oppositions dans l'utilisation de mots confus ou de pratiques confuses. Un trait distinctif pourrait à ce moment-là illustrer nettement une situation et lever du coup l'ambiguïté. Dans les représentations en 3.2. p. 39 de notre magister, un tableau en p. 43 a été dressé justement pour clarifier certaines oppositions de deux cultures différentes.

Vin	}	boisson et viande de porc
Jambon		autorisées dans la religion chrétienne
Petit-lait	}	boisson et viande rouge
Viande de veau		autorisées dans la religion musulmane

Ces comparaisons sont données pour comprendre une pratique de deux cultures. De ce fait, des méthodes empiriques peuvent apparaître pour dégager des sens.

Cependant, ce courant a ses limites car ne peut être appliqué à toutes les situations observées. Comme le souligne S. Turtevant, une expression linguistique ne prend son véritable sens qu'en fonction du contexte pragmatique, ce que ne fait pas l'ethnoscience. Tyler souligne à ce propos :

« Il faut tenir compte du contexte social dans toute étude du vocabulaire d'un peuple. Se référant à Good enough, il rappelle l'existence de variations à l'intérieure d'une culture, de même que l'on trouve différents systèmes de classification dans diverses ethnies, il y a au sein du groupe même, des variations d'un individu à un autre ou d'un contexte à un autre. Il convient donc, pour découvrir les structures

¹ L'ethnoscience est issue de l'ethnosémantique ou étude du lexique d'un peuple. Selon (S. Turtevant, 1964) " L'étude des systèmes cognitifs propres à une culture.

cognitives d'un peuple telles qu'elles se révèlent dans le langage, d'examiner ce dernier dans son contexte d'usage. Il ne faut pas s'arrêter aux analyses taxinomiques ou componentielles fondées sur une recherche décontextualisée des traits pertinents. Il faut également analyser le discours, la langue "située" ; il faut découvrir le sens dans son contexte naturel »¹

Frake (1962) (²) démontre que le hors contexte ne rend pas compte fidèlement des structures cognitives d'un groupe socioculturel. En effet, un énoncé peut avoir un sens ou des sens. Il faudrait prendre en compte la combinatoire sémantique et la combinatoire syntaxique.

Nous revenons donc à l'acte de parole, d'individus parlant une langue étrangère en milieu scolaire (enseignant / enseignés) en essayant de comprendre voire d'imiter l'autre dans sa pratique culturelle. Ervin-Tripp (1964), lors d'une étude expérimentale sur le bilinguisme (cité par C. Bachmann) :

« Ayant demandé à des japonaises établies aux Etats-Unis de compléter certaines phrase en anglais, puis en japonais, Ervin-Tripp obtint des données qui vinrent confirmer ses expériences précédentes parmi des bilingues français-anglais : le choix du code linguistique fait varier le contenu des phrases, c'est ainsi que, devant compléter une phrase ayant trait à l'avenir, l'une des japonaises se voit maîtresse de maison quand l'entretien se déroule en japonais, et enseignante quand il se fait en anglais. D'autre part, le code linguistique se trouve influencé par le sujet de la conversation : l'anglais de ces bilingues est moins bon quand il s'agit de thèmes propres à la culture japonaise que lorsqu'il s'agit de thèmes nettement américains. Enfin, leur anglais

¹ TYLER, S., recueil collectif, *Cognitive Anthropology*, 1969, cité par BACHMANN Christian, LINDENFELD, J., LAL, Credif, Hatier/Didier, Paris, 1991, p.60.

² Idem, p. 59.

varie en fonction de l'auditeur : il est moins bon quand il s'agit d'un Japonais que lorsqu'il s'agit d'un Américain »¹.

La situation de communication est presque identique et nous constatons qu'il y a une très grande ressemblance dans le comportement langagier du bilingue algérien (arabe/français) avec l'expérience menée sur des Japonaises d'Ervin-Tripp.

En effet, ces stagiaires entre eux ne communiquent qu'en arabe dialectal. Leur français est un des outils de travail. Le stagiaire exploite la langue uniquement dans le cours et sans s'éloigner du support pédagogique qu'il partage avec ses élèves. Nous le verrons dans l'étude des expressions idiomatiques, toute la difficulté éprouvée par une stagiaire qui n'arrive pas à convaincre dans l'expression "haute comme trois pommes".

2.1.3. L'étude de la prise de parole des participants

Nous sommes en présence d'un public hétérogène. Des participants, du plus influent au moins influent, avec une prise de parole de la plus importante à la moins importante (voir 1.3. les diagrammes : Influence et prise de parole). Certes, les apprenants sont inclus dans le jeu interactif car ce sont de bons stimulateurs qui incitent l'enseignant stagiaire à réagir. Et c'est en fonction de son intervention que des évaluations positives ou négatives apparaissent. Lors des débats, à la fin du cours, chaque stagiaire fait son autocritique. Cette première confrontation permet à chaque stagiaire de prendre la parole pour apporter une appréciation (d'égal à égal). Une deuxième appréciation, cette fois-ci elle de l'enseignant d'application, qui sera beaucoup plus pointue et pertinente (erreurs commises, utilisation du tableau...) et enfin une dernière évaluation, celle du tuteur, le plus souvent servant de synthèse (méthode, technique de la classe...).

Et c'est dans cet ordre que la prise de parole circule. Le stagiaire, en s'adressant à ses élèves, les pousse à s'exprimer (jeu de questions / réponses.).

¹ TYLER, S., op. cit., pp. 64-65

Ce premier ensemble, constitué d'un stagiaire et du groupe d'apprenants, est le plus important. Le deuxième ensemble est celui du professeur d'application procédant à la correction, puis un troisième ensemble, celui du tuteur en tête-à-tête avec le professeur d'application pour une évaluation finale. Le terme d'interaction a été présenté en tant que phénomène appréhendé par Robert Vion :

« Le terme d'interaction intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe. En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contact sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction. »¹

Palo Alto, cité également par Robert Vion dans le même ouvrage affirmant que tout comportement engendre du sens. Qu'on ne peut pas ne pas communiquer. De fait, un geste, un vêtement, une absence sont porteurs de signification. Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication.

En effet, du fond de la classe, l'enseignant d'application, d'un geste de la main gauche et en souriant attire l'attention du stagiaire puis, de la main droite traçant des lignes, lui demandant de fixer au tableau la phrase qui vient d'être donnée par un élève. Différents gestes et expressions du visage interviennent pour compléter l'interaction. Goffman, déjà cité en introduction, met l'accent sur les statuts, les rôles et les images identitaires en évoquant les concepts de face et de self. Robert Vion souligne également :

¹ VION, Robert, La communication verbale, analyse des interactions, Hachette Université Communication, 1992, pp. 17, 18.

« L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture, s'élaborent à travers une interactivité incessante qui, sans s'y limiter, implique l'ordre du langage. »¹

2.1.3.1. Les apprenants, une dynamique innocente

L'élève ne se permet pas d'intervenir à sa guise. Il doit demander la parole en levant le doigt et attendre son tour. Il peut être sollicité ou non. Cela dépend du nombre d'élèves qui constitue cette classe. Plus le nombre est grand, plus ses chances sont minimes pour intervenir. La disposition des tables est aussi importante. Vu le nombre d'élèves (plus de 40 par salle de classe), c'est la disposition frontale qui est la plus utilisée. L'enseignant est gêné par un bruitage interne (chuchotement, grincement des chaises et tables, objets qui tombent à terre) et ce sont généralement les élèves de la première rangée qui prennent la parole. Les réponses données sont souvent confuses.

La disposition en "U" par contre est plus intéressante. Le nombre d'élèves est réduit et l'enseignant qui se place au milieu peut communiquer aisément avec l'ensemble du groupe. Les apprenants apprécient cette disposition et la trouvent chaleureuse. On sent la complicité dans les apprentissages à travers les différentes interactions où même les plus timides participent sans aucune gêne. Les énoncés perceptibles sont appréciables.

La disposition étoilée (4 à 5 élèves autour d'une table) est pratique et efficace lors des travaux dirigés. Les apprenants disposés en sous-groupes sont appelés à exécuter une tâche précise sous la responsabilité d'un chef de groupe qui rapportera en fin de séance ce qui a été réalisé par l'ensemble du groupe. L'interaction dans un premier temps est interne. Ils se parlent, commentent, argumentent, se concertent, construisent un énoncé, font appel de temps à autre à leur enseignant pour une nouvelle orientation. Le groupe ne s'ennuie pas, assimile mieux et ne sent pas le temps passer.

¹ VION, Robert, La communication verbale, op. cit. p. 19.

Un bon animateur fait vibrer sa classe et tout apprentissage devient un jeu. Les élèves sont habitués à la méthode de leur enseignant et respectent les règles du jeu. Que la disposition des tables soit frontale, en "U "ou "étoilée", que le jeu soit dirigé, improvisé ou autre, les apprenants s'adaptent très vite. C'est une mécanique facile à manier car innocente et ne dispose pas de pouvoir.

On les voit le doigt levé pour participer, pour dire quelque chose et peu importe la réponse donnée. Aussi étonnant que cela puisse paraître, ils ne sont jamais affectés par l'appréciation positive ou négative de leur maître. Ils acceptant tout et continuent à maintenir le même rythme jusqu'à la sonnerie.

2.1.3.2. Les stagiaires, une dynamique calculée

La classe est un lieu animé. On y trouve un jeune stagiaire jouant le rôle de maître d'orchestre et en face de lui des apprenants constituant une chorale. Pour ces enfants, sans doute le maître est une personne savante et autoritaire. A cet âge, ils ne sont pas calculateurs et ne sont pas prétentieux au point de piéger leur enseignant. Chez l'enseignant par contre, tout est calculé : la durée du cours, sa préparation, son contenu, les questions posées, les réponses envisagées, la trace écrite fixée au tableau, comment dominer le groupe, comment convaincre les encadreurs... Il doit faire naître une véritable dynamique de groupe grâce à son expérience. Il jouit en principe d'un savoir-faire qui est un facteur incontournable pour unifier le groupe et le rendre homogène.

La classe observée est mixte et sans aucune discrimination, il veille à la stabilité en collaborant avec l'ensemble du groupe. Le stagiaire observé ne s'aventure pas trop. Il se limite au cours. Il a ses points de repère. Il s'accroche à son support pédagogique et à sa fiche, entraînant avec lui l'ensemble des participants. A la dérobée, il nous dévisage et devine, par moment, nos craintes et nos appréhensions.

Ce manque de confiance et cette attitude de tout calculer le poussent souvent à la faute. Un élève, même s'il est innocent, reste un être intelligent et peut donner une phrase hors texte et juste. Il doit non seulement l'accepter et

encourager une telle initiative. Tout se joue sur cette différence, ce petit détail qui a son poids et qui détermine la compétence du stagiaire. Vouloir poser des questions préparées et ciblées en exigeant des réponses précises, n'est pas la bonne solution. Le stagiaire qui feint ne pas entendre une autre réponse fait preuve de faiblesse.

2.1.3.3. L'enseignant formateur, une dynamique professionnelle

En fin de cycle, des écoles de formation accueillent les stagiaires de l'E.N.S. Ces stagiaires seront encadrés par des enseignants formateurs expérimentés.

Répartis en groupes de 4 ou 5 éléments, ils iront, dans un premier temps, faire un travail de prospection, faire de l'observation et prendre des notes. Ce groupe de travail motivé s'engagera à communiquer à l'administration, verbalement et par écrit, tous les travaux effectués lors du stage. C'est un réseau complexe qui pourrait grossir notre champ d'étude.

Une pédagogie dynamique se crée entre les stagiaires et leur enseignant formateur et en liaison avec leur tuteur. Ces deux formateurs étant sans cesse à la disposition du groupe pour une progression constante, une forte complicité qui les aidera à se libérer et à prendre conscience de la réalité du terrain et à avoir confiance en soi. L'intervention de l'un ou l'autre encadrant est fondamentale et l'élève stagiaire doit accepter toute critique en faisant preuve de sagesse.

Le rôle du professionnel est de partager son expérience avec ces jeunes enseignants. Ses conseils, ses explications, ses orientations seront utiles. Il leur transmet des connaissances et leur montre comment animer et organiser une classe.

Comme le recommandent les instructions, l'objectif premier est d'amener le stagiaire à prendre contact avec la réalité de l'école. Il aura ainsi l'occasion d'explorer ce milieu fantastique pour l'appivoiser par la suite et en faire son

monde. Ce qui a été enseigné théoriquement à l'Ecole Normale Supérieure en Didactique générale et en Didactique de la discipline (deux modules importants qui englobent des savoirs acquis d'un cursus) doit se concrétiser sur le terrain. On passe alors de la théorie à la pratique. Comment transmettre un savoir ?

L'enseignant formateur est un P.E.M (Professeur d'Enseignement Moyen) titulaire et qui possède une connaissance étendue et solide de la langue cible. Il présentera à ses stagiaires les classes qui lui sont confiées : généralement deux niveaux différents, par exemple une 1^{ère} année et une 3^{ème} année, une 2^{ème} année et une 4^{ème} année... Les stagiaires découvrent ce lieu institutionnel avec ses normes de vie, son règlement...

A ce stade de l'observation, il leur explique la démarche pédagogique à suivre, leur remet un emploi du temps, les initie au projet, à sa gestion, à sa planification, à ses étapes, aux différentes activités et séquence, aux évaluations (diagnostique, formative, sommative...) ainsi que la relation enseignant / apprenants. Il leur explique également ce qu'est une compétence, un objectif d'apprentissage, une approche par compétence. Il leur donne des exemples des stratégies d'enseignement / apprentissage sur l'oral, l'écrit, la lecture, la grammaire... Il les met en confiance et leur facilite la tâche en leur remettant des documents de travail.

2.1.3.4. Le tuteur, une dynamique synthétisante

Il est certes influent de par sa personnalité et son savoir-faire, mais complètement effacé de notre sphère d'étude. Il a pour mission le suivi psychologique et didactique en les incitant à parler dans cette langue étrangère. A la fin du cours, il a le dernier mot, celui de la touche finale. Il pèse de son poids et le fait sentir à tous.

En effet, la discussion autour d'une table sur ce qui a été donné comme "savoir" aux élèves est très important pour lui. Sur le champ, il procède à une correction collective. La discussion, pour lui, est un outil efficace d'apprentissage qui développe certainement des aptitudes à communiquer

oralement, à être aussi spontané et arriver à manipuler correctement cette langue étrangère enseignée

Le tuteur, partant des faits observés sur le terrain, les oriente en leur remettant des clés de travail pour mieux communiquer avec le groupe classe. Il leur transmet des techniques très simples, quelques ficelles aussi pour ne pas se perdre. Son expérience est indispensable pendant la formation car nos étudiants parlent peu cette langue et ne la parlent qu'en cours de français.

C'est cet encadrement de qualité qui aide les jeunes enseignants à apprendre ce métier. Ces derniers possèdent certes des savoirs théoriques mais leur inexpérience et leur manque de pratique ont besoin de soutien pour bien gérer leurs enseignements. Cette relation, en effet, leur permet d'acquérir progressivement des réflexes et les rend indépendants.

Les encadreurs veillent au bon déroulement du stage et, sans se lasser, corrigent à chaque fois que cela est nécessaire, les erreurs relevées. Ils doivent, entre autres, faire sentir aux stagiaires certains principes indispensables pour réussir. De l'implication et du dynamisme dans toutes leurs interactions professionnelles. Ils doivent participer à la vie sociale en se montrant efficaces dans leurs interventions grâce à leurs compétences. Dans son groupe, le stagiaire est pertinent et fait preuve de clarté. Il montre un intérêt particulier à ce qu'il produit en assurant la cohésion du groupe. Il, n'hésitera pas à consulter ses encadreurs pour clarifier ce qui est obscur pour lui, difficile ou demeure un obstacle. Les encadreurs sont des professionnels de terrain qui lui apportent un plus en le plaçant sur la bonne voie tout en lui faisant aimer le métier.

2.1.4. L'inégalité dans la prise de parole : une influence permanente

Dans l'approche interactionniste, Catherine Kerbat Orecchioni souligne :

« Dans la communication réelle pourtant, les actes de langage fonctionnent en contexte (étant en particulier pris en charge par des locuteurs ayant des caractéristiques propres) et à l'intérieur d'une séquence d'actes qui ne sont pas enchaînés au hasard [...]. Loin

d'abandonner la notion d'acte de langage, la perspective interactionniste confirme et même renforce l'idée selon laquelle parler c'est agir – ou plutôt interagir, en ce sens que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants exercent les uns sur les autres des influences de nature diverse : L'occurrence des actes de langage en situation interlocutive en fait des interactions de langage comme elle fait des locuteurs des Interlocuteurs, c'est-à-dire des interactants par le discours (F . Jacques, 1979, p. 203) » (¹)

Nous sommes effectivement dans un contexte réel où les interactions sont déséquilibrées. Ces échanges communicatifs ne se font pas entre adultes où l'influence des uns sur les autres est possible. On est en présence d'un stagiaire adulte communiquant un savoir à un groupe d'adolescents. Le jeu de questions / réponses évacue dans ce cas les influences mutuelles. La position de force du dominant sur le dominé, de l'enseignant sur l'enseigné déséquilibre la communication. L'influence est à sens unique : l'enseignant impose son questionnaire en exigeant des réponses précises évaluées par "C'est juste", "C'est faux"... Et même quand il leur demande : Que pensez-vous de...? C'est lui qui imposera tout à l'heure sa vision du monde sans aucune contestation car c'est lui qui détient à ce niveau le savoir et en même temps le pouvoir de le transmettre. Contraindre son maître relèverait de l'insolence. On ne conçoit pas qu'un élève rétorque à son enseignant : «Monsieur, vous avez tort car selon X... qui a dit ceci et Y... qui l'affirma, je pense que... ». A cet âge-là, l'élève ne pense pas, il apprend en exécutant des ordres.

Cette situation d'échanges et de réflexions pourrait exister dans des classes supérieures où le jeu de l'égalité dans la pensée est autorisée voire souhaitée. Le

¹ KERBRAT ORECCHIONI, Catherine, Les actes de langage dans le discours, chapitre 3 : L'approche interactionniste, Ed. Nathan, VUEF , 2001, p. 53.

professeur faisant partie de ce cadre communicatif tentera de convaincre pour s'imposer et non imposer son savoir qui se veut indiscutable.

L'expérience menée par Sinclair et Coulthard concernant le discours à l'école est à plus d'un titre intéressante. On la cite en référence car beaucoup de ressemblances dans les échanges et les comportements de classe ont été répertoriés dans notre corpus. Sinclair, à l'université de Birmingham (Angleterre) part d'un modèle fonctionnel en examinant des exemples réels, prenant ainsi en compte dans les traits de performance. Le contexte, quant à lui, est très important pour déterminer la forme de la phrase et son impact sur le groupe et sa capacité à réagir. Tout énoncé est pourvu de sens dans le jeu discursif.

Sinclair et Coulthard, en traitant leur corpus en termes d'énoncés et d'échanges, font la part des choses pour dire la notion de rang correspond à ceci et le niveau d'analyse correspond à cela. Pour eux, le discours est un niveau et non un rang, comme l'indique le tableau ci-après, extrait de Sinclair et Coulthard :

Organisation linguistique	non	Discours	Grammaire
Cours		Leçon	Phrase
Moment pédagogique		Transaction	Proposition
Sujet		Echange	Groupe
		Mouvement	Mot
		Acte	Morphème

(¹)

La transaction à partir de la structure ternaire : question de l'enseignant, réponse de l'enseigné, feed-back de l'enseignant, se référant toujours à Sinclair et Coulthard, est incontournable dans notre étude car tout est transaction.

A notre sens, nul ne peut contrôler comme il le souhaite, dans un échange, même supposé évident, la réaction d'un élève. Il peut en effet surprendre par sa réponse. Que faire dans ce cas ? Quel serait la réaction, le feed-back du stagiaire ? C'est cette appréhension qui nous préoccupe et qui nous pousse à l'analyser. Nous sommes en présence d'être intelligents et les échanges ne peuvent qu'être éclatés. Dans ce cas, l'enseignant tel un régulateur, ne s'éloigne pas de son cadre de travail car ayant à l'esprit un objectif à atteindre. Sinclair et Coulthard dans ce codage d'une interaction pédagogique, énumèrent trois principaux types d'échanges : l'information, l'ordre et la demande. Tout en respectant un ordre hiérarchique, ils insèrent des éléments de description de la leçon : Transactions, échanges, mouvements, actes.

Ce modèle est certes intéressant mais ne peut être parfait et applicable à toutes les situations dans le domaine pédagogique. Dans notre corpus, nous analyserons des situations analogues à celles décrites par Sinclair et Coulthard et d'autres plus complexes parce que de nouveaux éléments interviennent marquant la spécificité du groupe observé.

2.2. L'ordre social

2.2.1. Le respect "dissimulé" d'un ordre social

Le fait social selon "Durkheim" :

« Un état du groupe, qui se répète chez les individus parce qu'il s'impose à eux. Il est dans chaque partie parce qu'il est dans le tout, loin qu'il soit dans le tout parce qu'il est dans les parties » (¹)

¹) Sinclair, J., et Coulthard, R.M., Towards and analysis of Discourse : the English used by teachers and pupils, Osford, U. Press, England, 1975, p.24

L'individu obéit par tradition aux règles établies dans sa société car supposées être conventionnelles et en aucun cas il ne doit les enfreindre. Les bafouer relèverait d'actes condamnables et, selon le degré de gravité de la faute, parce que c'est une infraction, le fautif est passible d'une remontrance, d'une amende, d'un emprisonnement...

Dans les approches interactionnistes, Robert Vion (p.64) :

« Les sujets produisent du social dès lors qu'ils participent activement à la définition de la situation dans laquelle ils sont engagés, qu'ils sont les acteurs de l'actualisation des images et des représentations sans lesquelles il ne saurait y avoir de communication » ⁽²⁾

Dans toutes les sociétés, des aspects contradictoires sont perceptibles quand il s'agit de normes et de règles. Comme nous l'avons précisé en (1.3. L'apport du contexte ou de la situation du discours), il est difficile voire Impossible d'établir (parce qu'il y a des contraintes) des liens logiques et sans limites entre les différents participants.

Notre étude, certes, se concentre essentiellement sur la relation "maître-stagiaire /apprenants " mais tout autour, d'autres acteurs l'occurrence le maître d'application et le tuteur sont témoins des échanges et leur influence sur le groupe stagiaire, directe ou indirecte change le plus souvent la physionomie d'un discours.

A ce stade, le stagiaire ne jouit d'aucune liberté et fonctionne tel un curseur glissant sur une coulisse de haut en bas, en amont ou en aval, pour une éventuelle correction.

Lors du débat, le "je" du stagiaire devient muet. Il ne peut pas se défendre et subit par conséquent la pression des observateurs. Ce n'est que plus tard, en dehors de ce cadre institutionnel où l'évaluation est intouchable, que le "je"

¹) DURKHEIM, E., les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF Quadrige, 23^{ème} édition, 1987.

²) VION, Robert, op. cit. p. 64.

extérieur, en apparence affirmatif qui dira à qui veut l'entendre : On a été trop sévère avec moi.

En effet, souvent le stagiaire, par respect pour son encadrant, préfère se taire pour ne pas le contraindre. Il acceptera toutes les remarques même si intérieurement une bonne partie est refoulée. Par respect ou par hypocrisie, il appuiera toute critique par des termes ou expressions affirmatifs tels que : "C'est juste", "oui", "c'est exact", "c'est ce que j'avais pensé", "j'avais des doutes"... en hochant la tête de haut en bas et en accompagnant le tout d'un petit sourire pour marquer son accord, faisant preuve d'élément assidu.

C'est notre expérience (à partir d'un débat réunissant le tuteur et ses stagiaires) qui nous a poussé à avancer l'approche d'un respect dissimulé.

En effet, lors d'une discussion, le tuteur demanda à son stagiaire :

Tuteur : Pourquoi n'as-tu pas procédé au réemploi de tous les mots donnés par les élèves ?

Stagiaire : Quels mots ?

Tuteur : Tu as classé dans un tableau, le langage familier, le langage soutenu et langage courant.

Stagiaire : Oui. On m'a donné sous, monnaie, argent, automobile, voiture, bagnole...

Tuteur : Tu n'as pas demandé à tes élèves le réemploi des mots sous et bagnole, pourquoi ?

Stagiaire : Le maître d'application nous a demandé d'éviter le langage familier....

Tuteur : Tu étais convaincue ?

Stagiaire : Non, bien sûr, mais je n'avais pas le choix.

Tuteur : Lorsque tu seras toute seule dans la classe, le feras-tu ?

Stagiaire : Oui, certainement.

Tuteur : Pourquoi ?

Stagiaire : Ce sont des mots que le français emploie naturellement dans leurs échanges de tous échanges de tous les jours et même si ces mots ne sont pas trop jolis, l'élève doit les connaître.

Quelle serait la réaction du maître d'application si la stagiaire avait exploité les mots "sous" et "bagnole" pour leur acquisition ? Nous sommes passés d'une acceptation forcée dans ce cas (application des consignes) pour plaire, à des aveux différés pour contester ces consignes données. On pourrait supposer qu'un tel scénario est probable entre stagiaires et maître d'application pour marquer un désaccord quelconque avec son tuteur.

Nous revenons à R. Vion (pp. 66-67) qui fait trois remarques sur l'apport des sciences humaines :

- 1) Le social est d'ordre cognitif et même "extérieur " aux sujets, les concerne de "l'intérieur". La dichotomie "externe/interne " est dépassée, exigeant de ce fait une disjonction entre le sujet et le social.
- 2) Le social est d'ordre cognitif, impliquant une appropriation active de la part des sujets.
- 3) Enfin, il est un domaine qui permet de penser directement l'articulation entre le sujet et le social : celui de l'action. Si l'action des individus résulte de leur seule volonté consciente, nous retrouvons le sujet psychologique et la négation de l'ordre social. Par contre, si le sujet n'est plus appréhendé comme étant à l'origine de ses actions et de ses énonciations, nous pouvons espérer retrouver les catégories du social et du sujet social. »

2.2.2. Le stagiaire, un "moi" non substantiel

Nous sommes tentés de rapprocher notre analyse sur ce respect dissimulé, de ce "moi" non substantiel :

« J'ai entrepris de distinguer le "je" et le "moi" comme des éléments constitutifs du "soi". Le "moi" correspond à l'attitude organisée des

autres que nous assumons en fait et qui, en conséquence, détermine notre propre conduite dans la mesure où il y a conscience de soi. Or on peut considérer que le "moi" exprime la forme du "je". La nouveauté se produit par l'action du "je" mais la structure, la forme du soi est conventionnelle. » (1)

A ce niveau de la réflexion, le "je", le "moi" et le "soi" ne font qu'un car obéissent au conventionnel. Dans un échange où la liberté d'expression est tolérée, où les acceptations et les refus s'échangent, la personnalité de chaque individu joue un rôle important et pèse sur le contenu. La différence réside dans l'influence des uns sur les autres grâce à des compétences, des savoirs, des savoir-faire, des argumentations propres à chaque personne dans des échanges de ce type.

La domination de l'être instruit et compétent dans un domaine donné est plus que significative. Les autres participants, non spécialistes du domaine traité, approuvent et leur participation n'est point compétitive. Ils se contentent d'affirmer en gesticulant ou en accompagnant le discours de l'autre de mots brefs approuvatifs qui trahissent leur incompetence du domaine : Ah bon ! C'est formidable ! Je l'ignore ! Je viens de l'apprendre !... Quelquefois, c'est une question que l'on pose pour faire croire qu'on a compris, que le sujet nous passionne et qu'on partage les mêmes idées... On fait semblant de... pour ne pas trop se découvrir au risque d'être ridicule.

Robert Vion distingue :

« a) la face sociale du sujet, le soi, ou image provenant de la manière dont les autres nous renvoient notre façon de remplir un rôle. B) Le sujet un tant qu'acteur pouvant modifier les données situationnelles, le je. C) La personnalité, c'est-à-dire la manière d'intégrer avec une certaine consistance les divers soi élémentaires qui constituent le moi.

¹ MEAD, G.M., L'esprit, le soi et la société, Paris, PUF, 1963, P. 178.

S'il ne fait pas de difficulté d'opposer la face à l'acteur agissant, et peut paraître plus délicat de distinguer les catégories du moi et du soi. Ne rencontrant le sujet que dans l'interaction, on ne le voit jamais qu'à travers des rôles, de sorte qu'en cherchant la personnalité dissimulée sous ces rôles, on risque de ne rien trouver » (¹)

Pour rendre plus claire sa pensée, il s'appuie sur une citation :

« Le moi est comme un oignon dont on enlèverait en vain les peaux successives [Les soi] pour en arriver à la dernière peau, c'est-à-dire au cœur de l'oignon. Il n'y a pas de cœur de l'oignon, il n'y a pas de dernière peau ou de substance du sujet. » (²)

La confusion du concept rend l'implication dans les échanges de chaque participant d'ailleurs complexe. Les interactants généralement sont spontanés et n'ont pas assez de temps pour faire une lecture rapide et juste d'un énoncé. Souvent, ils se taisent (souhaitant intérieurement une confirmation ou une vérification de ce qui a été dit). Le premier cas de figure, c'est d'accepter le discours avancé et subir l'influence de l'autre. Le deuxième cas de figure, c'est de rétorquer pour dévier le discours, le plaçant sur une nouvelle voie avec cet avantage de mieux contrôler la situation et demeurer actif et non un simple figurant.

Cette façon d'agir est courante chez les individus refusant de suivre un raisonnement prolongé, qui dure et qui ne leur inspire pas grand-chose. La table ronde d'un débat télévisé autour d'un thème quelconque, d'actualité, de politique... entre des représentants de partis politique différents, illustre parfaitement (bien que ce soit dans un autre contexte) ce que nous tentons d'expliquer. Rares sont ceux qui prennent la parole pour terminer une idée. Souvent la coupure vient freiner l'élan de l'autre dans un brouhaha indescriptible où quatre, cinq, six invités parlent en même temps. Cela pourrait

¹ VION, Robert, op. cit. p. 36.

² CASTEL. In GOFFMAN, 1989, p. 39.

amuser le public présent ou le téléspectateur ou l'agacer au point de quitter le plateau ou de changer de chaîne.

Dans ce jeu de débat, la parole est certes distribuée par un animateur mais non respectée car les participants présentent les mêmes forces d'action. Ce qui n'est pas le cas du stagiaire face à ses encadrants où au conventionnel s'ajoute l'institutionnel et la loi de la hiérarchie s'impose d'elle-même.

2.2..3. Le stagiaire, un figurant docile

Nous partons d'un exemple opposé pour rendre compte de la docilité du sujet observé. En effet, la table ronde lors d'un débat télévisé autour d'un thème d'actualité, politique, économique... entre des représentants de partis différents illustre bien ce que nous tentons d'expliquer. Contrairement à la fragilité de notre stagiaire face à ses encadrants qui ne peut se défendre pour les raisons déjà évoquées, les intervenants refusent de passer la main à leurs antagonistes.

Nous avons déjà évoqué la notion de rencontre dans notre introduction pour déterminer la place et le rôle de chaque participant dans un cadre institutionnel qui est l'école. Nous avons également en (1.3. dans l'apport du contexte ou de la situation du discours), présenté nos participants en les classant selon un ordre précis qui conviendrait à leur statut (voir diagrammes : influence et prise de parole).

Partant de ce constat, nous nous sommes référé à la notion de figuration illustrée par R. Vion qui compare la communication au jeu théâtral ⁽¹⁾. Il reprend la notion de "face " de Goffman pour expliquer ce qu'est une "image "dans une interaction :

« On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action [...]. La face est une image du moi. » (Goffman, 1974b :9)

¹ VION, Robert, op. cit. p. 39.

Nous revenons cependant à ce qui a été expliqué en (2.2.1, le respect "dissimulé" d'un ordre social) pour préciser que notre stagiaire, à notre avis, ne jouit d'aucune liberté car soumis à une évaluation. Certes les encadreurs ne sont pas des monstres mais quelque part ils coincent la machine. Leur statut les autorise à exercer une pression qui se veut positive sur les formés. On essaie de les corriger en leur fournissant un outillage nécessaire à leur formation. Ce qui n'est pas toujours évident pour un stagiaire qui se sent frustré par moment, de certaines remarques. Il faut signaler que le stagiaire est évalué en présence de tous les éléments composant le groupe. Ce n'est donc pas une évaluation individuelle. Si la relation formateur / stagiaire paraît logique, celle du stagiaire / stagiaire est plus complexe. Dans ce genre de situation, c'est un impact psychologique exercé sur eux qui est gênant. D'une part, ce qui est positif, bien entendu, est acceptable car peut être pris comme un compliment ; d'autre part, ce qui est négatif est aussitôt rejeté parce que son retentissement ou son écho peut devenir dramatique.

C'est une contrainte sociale qui fait partie du jeu théâtral cité plus haut. Goffman (1974b : 10) cité par R. Vion, dit :

« L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne : il s'y "attache". Si la rencontre confirme une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela le laisse indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il "se sent bien". Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente "mal" ou "blessé" [...]. Il est alors évident que la face n'est pas logée à l'intérieur ou à la surface de son possesseur, mais qu'elle est diffuse dans le flux des événements de la rencontre » (¹)

¹ VION, Robert, op. cit. p. 39.

Il ne faut pas, à ce niveau, faire perdre la face à son interlocuteur, même si ce dernier occupe un rang inférieur. L'enseignant, fort de son expérience, ne doit en aucun cas heurter les sentiments de ses élèves. Il peut en fin pédagogique et psychologue et parce que ce sont de futurs enseignants, les considérer comme des collègues. Une attitude qui les mettrait en confiance et par conséquent diminuerait la distance qui les sépare. En apparence, c'est une égalité qui présente une face positive même si l'enseignant encadreur connaît la valeur de chacun. Cette stratégie mise en œuvre permettrait de les protéger d'éventuelles critiques stériles.

Pour R. Vion

« La figuration se présente donc comme une théorie psychosociologique des comportements humains. Elle permet d'expliquer des phénomènes linguistiques aussi différents que les préliminaires, les actes préparatoires, les justifications, les actes indirects, les sous-entendus, les excuses, les mouvements contradictoires dans le développement discursif, etc. » ⁽¹⁾

2.2.4. Le statut du stagiaire

Ce sont des stagiaires formés dans une Ecole Normale Supérieure et destinés à l'enseignement. Les candidats admis remplissent certaines conditions : la moyenne obtenue en français, la mention, plus un concours oral où le candidat sera évalué sur son choix, ses compétences, ses aptitudes, sa personnalité, son physique...

Le stagiaire définitivement admis signera un contrat avec le ministère de l'Education nationale. Il bénéficiera du statut d'élève-stagiaire et jouira d'une protection administrative et juridique jusqu'à la fin de sa formation. La notion de statut selon Linton :

« La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné nommé statut (statuts) par rapport à ce système. Dans

¹ VION, Robert, op. cit. p. 41.

d'autres recherches sur la structure sociale, le terme de position[...] a été utilisé dans un sens très voisin, mais sans qu'on ait clairement identifié la condition de temps ni la simultanéité des différents systèmes d'organisation au sein de la même société. On s'est aussi servi pendant longtemps du terme de "statut" pour désigner la position de l'individu dans le système de prestige de sa société. Mais dans l'usage que nous en faisons, il s'applique aussi bien à la position de l'individu dans chacun des autres systèmes. »¹

Le statut actuel du stagiaire, dans ce cas de figure, dépend aussi des différentes positions des sujets cités par Linton à savoir :

- a) Les catégories d'âge et de sexe
- b) L'activité professionnelle
- c) Les relations familiales
- d) Les groupes associatifs
- e) Les positions de prestige

et ne se limitent pas donc, comme c'est trop souvent le cas, à la seule profession.

Selon toujours Linton, un individu ne peut parler que d'une seule position statutaire (adulte, père, enseignant...) à la fois. La position choisie constitue son statut actuel. Les autres, parce que non actualisées, sont des statuts latents. Il peut y avoir, cependant, des positions simultanées en respectant la hiérarchie. Un tuteur, par exemple, peut être l'ami du maître d'application, un maître d'application ami avec un stagiaire. Cette relation amicale n'entrave pas un cadre de travail institutionnel. A cet égard, nous signalons l'importance de la hiérarchie établie par des lois et que tout fonctionnaire doit respecter.

Le contexte ne permet pas aux uns et aux autres d'utiliser à ce moment précis de l'interaction (cours, débat...) la langue arabe ou le berbère. Les formateurs et les formés sont contraints de s'exprimer en langue française. A ce

¹ LINTON, R., Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1977, p. 71.

niveau, les stagiaires sont en formation et sont considérés comme des apprenants.

Mondada et Py, sur la question de l'identité de l'apprenant :

« Les catégories proposées par les chercheurs doivent intégrer (de manière bien entendu critique) les activités de catégorisation effectuées par les acteurs eux-mêmes [...] nous nous plaçons dans une perspective ethnométhodologique en partant de l'idée que le profil d'apprenant n'est pas une donnée extérieure et antérieure à la pratique de la langue, mais le résultat, souvent remis sur le chantier, d'une construction qui se réalise dans et par cette pratique[...]. Cette perspective considère alors que l'apprenant est une catégorie endogène, qui émerge dans le fil du discours, qui est produite, ratifiée, modifiée par les interactants » (¹)

En effet, un stagiaire qui sait parler attire l'attention de l'expert qui lui reconnaît des qualités et par conséquent, lors d'un échange, c'est ce stagiaire qu'on fixe. Comme si on lui demandait indirectement d'assurer la liaison avec le reste du groupe.

-Est-ce clair ?

-Oui.

Ce "oui" affirmatif est significatif pour le tuteur qui sait pertinemment que le reste du groupe exigera certainement de ce meneur du groupe une synthèse de ce qui a été dit lors du débat ou du moins sur certains points flous.

Des transgressions d'un comportement langagier en langue française sont également constatées et montrent explicitement la difficulté d'un stagiaire à s'exprimer aisément. C'est un comportement marqué le plus souvent d'un geste, d'un sourire... d'incapacité.

L'interaction didactique nous révèle dans cet exercice, la capacité vs l'incapacité de tout stagiaire à communiquer dans cette langue étrangère et à pouvoir transmettre correctement un savoir.

¹ MONDADA, L, et PY, B., 'Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant', dans PORCHARD, J-C., 1994, pp. 382 et 392.

A signaler que si l'échec est considéré comme total suite à une évaluation continue, le stagiaire pourrait perdre son statut d'élève stagiaire et serait, dans ce cas, réorienté vers une nouvelle branche universitaire. Le conseil des enseignants est souverain et le contrat signé au début de la formation serait annulé.

Bilan

Dans ce chapitre, nous avons projeté un espace d'échanges en l'insérant dans le champ didactique. Nous avons montré à cet effet que les interactions verbales se situent en milieu scolaire et que les principaux acteurs sont des stagiaires en formation. Pour cela, nous avons pris en considération leur jeune âge, leur inexpérience mais aussi leur manque de maîtrise de la langue française laquelle, rappelons-le, est leur outil de travail ainsi que leur ignorance de la culture de la langue cible.

Dans leur discours et plus exactement dans leur transmission d'un savoir, nous avons relevé et souligné des insuffisances dues à des contraintes auxquelles se heurtent nos stagiaires. C'est à partir de la linguistique interactionnelle que nous avons essayé de mettre en lumière "le pourquoi" de certains actes, comportements et faits. Nous sommes partis d'une observation minutieuse (enregistrement, film) pour décrire des interactions authentiques.

Notre approche ethnographique de la communication nous a permis d'expliquer certains faits dans un environnement professionnel. Nous soulignons que nous sommes dans une institution forte et sévère : une hiérarchie et des statuts différents des participants d'où l'influence des uns sur les autres (voir diagrammes : Influence et prise de parole, en page 53).

La vision du monde des interactants est analysée à partir du courant de l'ethnoscience qui sera d'un grand secours pour dégager des sens dans un contexte naturel. De plus, l'ordre social obéit à des lois. Le manque de liberté fait de notre stagiaire un figurant docile car occupant un statut subalterne le fragilisant. Nous cernerons dans le chapitre 3 l'importance des relations interpersonnelles.

Chapitre III

UNE ESQUISSE DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Chapitre III

UNE ESQUISSE DES RELATIONS INTERPERSONNELLES

1. l'interaction : des échanges normalement constants.

Kerbrat-Orecchioni précise qu'elle distingue trois grandes catégories opérationnelles à trois niveaux différents :

« L'alternance des prises de paroles , les échanges et les interventions , et les règles qui déterminent la construction de la relation interpersonnelle sur un modèle intime ou distant , égalitaire ou hiérarchique , consensuel ou conflictuel et qui ont partie liée avec le système de la politesse en vigueur dans la société considérée »¹ .

Or, Nous devons rendre compte des discours énoncés à partir de notre observation , de notre description et surtout de nos interprétations . Des interprétations que nous croyons le plus souvent fidèles à notre pensée . Certes nous sommes en présence d'un corpus authentique mais pas toujours évident à analyser . En effet , en le détaillant on se rend compte de la complexité du discours à travers la personnalité parfois surprenante voire étonnante de chaque acteur , et vouloir dégager du sens à tous les énoncés , gestes et mouvements , c'est faire preuve , certes , d'intelligence mais aussi se heurter à un dilemme .

L'expérience nous a montré que dans une rencontre, le comportement de tout être dégage du sens . Robert Vion évoquant Palo Alto dit :

« Cette constatation est à l'origine du premier axiome de l'école de Palo Alto, affirmant qu'on ne peut pas ne pas communiquer . De fait , un geste , un vêtement , une absence , sont porteurs de signification . Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication [...] . Le domaine de l'interaction verbale est donc plus précis que celui de l'interaction, même s'il implique la présence de tous les

¹ KERBRAT-ORECCHIONI , Catherine , interactions verbales , volume 1 , 1990 , p. 157 .

canaux , para-verbaux et non verbaux , de la communication . certains voudront y avoir une différence entre communications non intentionnelle et intentionnelle . nous ne les suivrons pas dans cette voie car il y a toujours , selon nous , une distance entre ce que l'on pense communiquer et ce l'on communique réellement »¹ .

Bange , à propos du relationnel et du rationnel nous dit :

« Toute interaction met en présence des individus qui , en agissant ensemble , en jouant leurs rôles , construisent des relations entre eux , c'est-à-dire construisent leur image " positive " (en voulant être respectés et appréciés) et " négative " (en refusant les empiètements) »² .

Nous pensons que la logique dans les rapports relationnels obéissent à des lois et que ces dernières s'établissent le plus souvent dans un contexte donné pour rappeler à chacun le rôle et les limites à ne pas franchir pour que l'interaction se termine normalement . Dans toute communication , l'aspect sérieux vs non sérieux , officiel vs amical , dramatique vs comique ... apparaît clairement . De ce fait , le rationnel est dépendant de l'importance accordée aux échanges , aux participants à ces échanges , au lieu , à l'institution ... Le contexte donc , détermine en partie la constance des échanges .

Généralement les échanges ne basculent pas trop et se maintiennent au même niveau et sans dérapage (dans une institution , le " sérieux " se maintient du début à la fin ; dans un café , le " relâché " se maintient du début à la fin) .

On verrait mal des échanges entre un tuteur et des stagiaires passant brusquement du vouvoiement au tutoiement , d'un langage soutenu à un langage populaire voire vulgaire et quitter sans raison un débat professionnel de formation pour aborder un sujet de peu d'importance et ridicule avec rires et désinvoltures .

¹ VION , Robert , La communication verbale , analyse des interactions , Hachette Supérieur , 1992 , p. 18 .

² BANGE , p. , Analyse conversationnelle et théorie de l'action , paris , Hatier / Didier / rédif , 1992 a .

Un tel basculement (impensable mais probable) s'il venait à se produire mettrait en danger la formation en annihilant les valeurs de l'institution .

Imaginons les scénarios suivants :

Scénarios 01

Tuteur : Nous allons analyser vos travaux .

Stagiaire 1 : Et si on parlait d'autre chose .

Stagiaire 2 : C'est une bonne idée , tu ne penses pas ?

(s'adressant au tuteur)

Tuteur (tâtant le pouls) : Oui , allons-y pour voir !

Stagiaire 1 : j'aime les blagues salées .

Stagiaire 2 : Allez Mimi (surnom) , raconte-nous en une !

Quelle serait la réaction du tuteur ? partant du " contrat " , nous allons essayer de comprendre un fonctionnement rationnel .

1.1. le contrat , un régulateur fiable :

Le dictionnaire " petit Robert " nous donne la définition suivante :

« Convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres , à donner , à faire ou à ne pas faire quelque chose » .

Pour plus de précision autour du contrat de travail et lien de subordination , le lexinter nous précise :

« L'élément essentiel du contrat de travail est le lien de subordination caractérisé par l'exécution d'un travail sous l'autorité d'un employeur qui a le pouvoir de donner des ordres et des directives , d'en contrôler l'exécution et de sanctionner les manquements de son subordonné .

[...] Les droits et les libertés dans l'entreprise sont le corollaire des limitations des pouvoirs de l'employeur , et en particulier du

pouvoir disciplinaire , mais aussi de son pouvoir de direction . Il s'agit du respect de la vie personnelle et familiale du salarié ... »¹ .

De ce fait , en aucun cas le relationnel ne doit entraver le rationnel , c'est-à-dire qu'à ce niveau les relations tuteur / stagiaires , enseignant d'application / stagiaires , élève-stagiaire/apprenants ... doivent rester purement professionnelles . En effet , notre comportement d'éducateur ne doit pas changer . Le respect est de rigueur en rappelant de temps à autres aux récalcitrants le règlement institutionnel en soulignant l'importance de la hiérarchie établie par des lois que tout fonctionnaire doit respecter .

Il importe cependant de prévenir le stagiaire débutant de certaine grosses erreurs à éviter car une fois commises, elles se répercuteraient automatiquement sur lui et sur l'ensemble du groupe d'une façon négative .

Scénario 2

Tuteur : Ecoutez, je ne suis pas votre ami et je vous rappelle que je suis votre enseignant, que nous sommes dans un lieu de travail pour vous évaluer.

Stagiaire 1 : C'est juste pour plaisanter, monsieur !

Stagiaire 2 : Nous nous excusons, monsieur, ça ne se reproduira plus jamais.

Tuteur : Le mal est fait. Je dois rédiger un rapport détaillé à mes supérieurs pour rendre compte de cet incident. Vous passerez certainement en conseil me voit-il de discipline.

Dans ce deuxième cas de figure , le tuteur refuse la proposition grossière des stagiaires et en professionnel protège son rang social . Il assume sa responsabilité et demande des sanctions .

Scénario 3

Stagiaire 1 : Voila , un jour , un mec propose à sa compagne ...

Groupe (une fois la blague terminée , rires , plaisanterie , accolades ...)

Tuteur (complice) : Elle est bonne , celle-là !

¹ Le contrat de travail , site Internet : [lexinter . net/jf/contrat de travail.htm](http://lexinter.net/jf/contrat%20de%20travail.htm) .

Stagiaire 2 : la mienne également va te plaire . Voila , une fois , une fille dit à son mec ...

Groupe (rires , plaisanterie , accolades ...).

Tuteur : Je vais vous raconter une plus belle . C'est un garçon et une fille qui se sont connus par hasard ...

Groupe (rires , plaisanterie , accolades ...).

Ce troisième scénario est pour nous improbable et s'il venait à se produire condamnerait en premier lieu le tuteur car complice d'un désordre et serait considéré comme fautif et soumis par conséquent à des sanctions administratives .

Les trois scénarios probables ou improbables nous renseignent sur les comportements , les actions et les réactions des interactants . Les conséquences entraînent les sanctions en fonction de la gravité de la faute et de l'acte commis . Ce qui nous semble intéressant de retenir , c'est cette transgression du contrat . Quelle soit volontaire ou involontaire , elle est condamnable par la loi . Nul ne doit l'ignorer . Un contrat moral doit exister dans chaque esprit pour le bon fonctionnement des échanges : les différents participants s'engagent (implicitement car connaissant le règlement) dans un jeu de rôles à respecter un contrat moral pour se respecter .

1.2. La courtoisie, une forme de civilité :

L'aspect relationnel joue un rôle important dans l'interaction : une parole , un geste , un regard , une grimace ... tout est communication et tout s'interprète et dégage du sens . Une interaction quel que soit son intérêt , peut durer des heures ou quelques minutes . Tout dépend de la stratégie volontaire ou involontaire , mise en place pour entamer des échanges . un participant peut , dès le premier contact , juger négativement son interlocuteur . Il le trouve impoli : ne l'a pas salué , ne sourit pas , mal rasé , mal habillé , mâche du

chewing-gum ... Ce sont des signes forts qui trompent pas et qui poussent l'une des deux parties sous un quelconque prétexte à rompre la rencontre .

Catherine Kerbat-Orecchioni , selon elle notre propre système de la politesse est structuré à partir des trois axes suivants :

« (1) principes " A-Orientés " (qui dictent les comportements que le locuteur est censé observer vis-à-vis de son partenaire d'interaction) , vs " L-Orientés " (qui nous disent comment il convient de se comporter (envers soi-même) . (2) principes relevant de la " politesse négative " (qui consiste à éviter d'accomplir un FTA (Face Threatening Acts) ou à en adoucir la réalisation au moyen de quelque procédé de " mitigation ") vs " positive " (production d'actes carrément valorisants pour autrui , comme le cadeau ou le compliment) . (3) principes qui concernent la " face négative " (i.e : le " territoire " , avec ses différentes composantes) , ou au contraire " positive " des participants (i.e : leur narcissisme , la " face positive " étant celle que dans la langue ordinaire on peut " perdre " ou " garder ") .

Ce système se veut à la fois universel et modulable , en ce sens qu'il permet d'engendrer autant de sous-systèmes qu'il y a de façons de hiérarchiser les différents principes constitutifs du système »¹ .

Dans son chapitre 3 , " Dimensions symboliques et affectives " , en petit 1 , " Rituels et politesse " , Véronique Traverso , s'appuyant sur des notions introduites par Goffman , précise :

« - L'individu se présente comme ayant adopté une certaine ligne de conduite à laquelle correspond une image (sa face) qu'il construit en conformité avec ce qu'il croit être les attentes sociales dans une situation donnée ;

¹ KERBRAT-ORECCHIONI , C., Les interactions verbales , variations culturelles et échanges rituels , tome 3 , Paris , Armand Colin , 1994 , 2^{ème} éd. , 1998 , pp. 88-89 .

- Au cours de la rencontre avec autrui, il doit maintenir cette ligne de conduite (sous peine de perdre la face) ;
- Or la rencontre présente des risques liés à la nature potentiellement menaçante des actions et à la possible incompatibilité des désirs et des images des individus réunis :
- Le problème étant le même pour tous, chacun va donc s'efforcer d'éviter de produire des actions offensantes et de réparer celles qu'il aura inévitablement commises. Le principe est le suivant : au cours de l'interaction, chacun prend les précautions nécessaires pour que personne , y compris lui-même , ne perde la face . C'est ce que Goffman appelle le travail de figuration [face work] »¹ .

Etre courtois , c'est faire preuve de bon sens en respectant d'abord sa propre personne puis celle d'autrui . C'est vivre correctement dans une société . C'est aussi la somme , voir le couronnement , d'une expérience acquise d'une longue instruction et éducation qui valorise un savoir-faire et un savoir-vivre appartenant à un individu ou à un groupe d'individus se partageant les mêmes rituels , la même langue , la même culture universelle dans un monde qui se veut civilisé dans ce sens .

Peut-on parler de courtoisie ciblée ? Oui , bien entendu , dans la mesure où les hommes se saluent naturellement d'abord par respect mais aussi pour un intérêt personnel . A notre sens , une courtoisie exagérée n'est pas innocente car elle détermine un certain intérêt² . On peut certes être tout le temps poli " par

¹ TRAVERSO , Véronique , L'analyse des conversations , Paris ,Nathan , 1999 , p. 50 .

² La " loi d'intérêt " paraît due à Höffding. Dans son manuel *Esquisse d'une psychologie* (1882) ch. V , B § 8 , il ramène tout d'abord l'association à la " loi de totalité " , mais en ajoutant qu'elle ne suffit pas , et que " le cours de nos idées , de même que nos sensations immédiates , est dirigé par l'intérêt , et l'attention que suscite cet intérêt " . Le sentiment dominant les tendances , les buts actuels , soit idéaux , soit pratiques déterminent , entre toutes les évocations possibles , celle qui se réalisera . Il indique que cette idée apparaît déjà chez Hobbes (*Human nature* , ch. IV , *Léviathan* , ch . III) , que Hamilton , à la fin de sa vie , admettant comme facteur dans la direction des idées .

habitude " et faire de son geste un geste mécanique . Dans la culture arabo-musulmane par exemple , les salamalecs fusent de partout et s'adressent à tout le monde . Ne pas saluer par des salamalecs est un manque de respect voire une menace .

La courtoisie est synonyme d'un comportement correct des partenaires échangeant des paroles et qui essaient de s'éviter des énervements et des frustrations . Quand on parle , on surveille son langage . Quand on parle , on regard son partenaire . Quand on parle , on surveille son regard . Quand on parle , on sourit . Quand on ne parle pas , on écoute attentivement ce qui se dit . Quand on parle , on contrôle ses gestes et ses mouvements et même quand on se tait , on surveille son silence .

Tout acte accompli peut être interprété positivement ou négativement avec parfois des conséquences fâcheuses . L'être humain essaie de s'appliquer pour un équilibre durable le temps d'un échange . On rit quand il faut rire , on compatit quand il faut compatir , on se tait quand il faut se taire , en aucun cas interrompre l'autre sans raison , on accompagne son discours de mots et de gestes brefs significatifs , on s'intéresse au thème développé même s'il ne vaut rien . On intervient de temps à autre pour orienter la discussion et pour montrer son intérêt .

Ces comportements paraissent peut-être hypocrites par moment , mais a-t-on le choix ? Peut-on comme cela nous semble , emballer dans tous les azimuts une discussion ? Cette hypocrites , nous semble-t-il , est positive dans la mesure ou elle consolide des relations empathiques . Dans (1.2. nous avons évoqué la notion de contrat agissant comme régulateur fiable) car accepté par tout interagant normalement constitué et jouant le jeu à fond .

2. L'intérêt du rituel : sincère vs non sincère .

Les individus selon un ordre rituel , s'échangent des paroles en respectant certaines règles et conventions . Goffman parle de valeurs de figuration des

actes symboliques marquant le respect . Ces marques , on les retrouve le plus souvent dans les ouvertures et les clôtures des interactions . Exemple :

E.S : J'ai besoin , monsieur , d'un livre de grammaire .

E.A : Pas de problème, lequel ?

E.S : La grammaire générative de Dubois.

E.A : OK. Je l'ai.

E.S : Merci monsieur. Vous êtes bien aimable .

E.A : Je vous en prie.

Le respect, comme on le voit dans ces échanges , est réciproque , paraissant naturel (une demande formulée et acceptée : présence d'actes rituels positifs : Monsieur , pas de problème , OK ; merci ; bien aimable , je vous en prie ...) .

Véronique Traverso à propos des routines conversationnelles , précise :

« les routines sont des expressions dont l'occurrence , liée à certaines situations sociales , est hautement prédictible [...] sur le plan interactionnel , les routines sont à la fois :

- Economiques : leur adéquation aux situations permet la mise en ordre de l'interaction par la réduction des tensions inhérentes aux rencontres . Elles évitent en particulier d'en passer par des négociations (chap.4.2) ;
- Intégratives : Elles permettent de s'intégrer dans le groupe social et d'en renforcer les valeurs »¹ .

Nous constatons cependant que dans notre corpus , en milieu scolaire , les formules de politesse fonctionnent automatiquement et ne sont pas négligées . C'est un réflexe devenu naturel. Il est inconcevable qu'à la demande formulée par la stagiaire : J'ai besoin, monsieur, d'un livre de grammaire, l'enseignant d'application lui réponde : Je ne suis pas ton esclave. Dans ce cas, le relationnel perdrait de sa valeur . Par contre , deux amis jouant aux cartes , peuvent se permettre l'emploi d'un lexique populaire , peuvent se tutoyer , se raconter des

¹ TRAVERSO , Véronique , op. cit. p. 54 .

blagues ... C'est aussi dans ce contexte , une situation qui paraît naturelle . Faire le sérieux briserait le relationnel " amitié " .

Donc l'intérêt du rituel sincère ou non sincère dépend de la situation de communication, du lieu , des relations interpersonnelles , du rang , du rôle de chaque personnage dans un contexte donné . Même les enfants le font très bien mais une fois en classe, avec leur enseignant , se comportent différemment .

Extrait 1 (stagiaire M. Souad)

1.
2. E.S : Bonjour tout le monde.
3. G.C : Bonjour madame.
4. E.S : Quels sont vos loisirs, c'est-à-dire qu'est –ce que vous aimez faire lorsque vous avez un temps libre ?
5. Ap : Madame !
6. E.S : Oui.
7. Ap : Entendre la nature.
8. E.S : Entendre la nature ! encore ...
9. Ap : Entendre la musique.
10. E.S : Entendre la musique, oui ...
11. Ap : Faire du sport.
12. E.S : Faire du sport, c'est-à-dire, vous avez des loisirs et vous aimez faire des choses. Bon, vous utilisez quel moyen pour écouter cette musique ?
[...]

Nous voyons bien qu'une discipline est appliquée et respectée ; chacun joue correctement son rôle : la stagiaire pose la question , l'élève lève le doigt , la stagiaire désigne l'élève qui doit répondre ; l'élève répond , et ainsi de suite ... Dans ce cas précis , l'intérêt de l'enseignante est d'atteindre son objectif , de terminer son cours par une évaluation sommative¹ alors que l'apprenant , en

¹ L'enseignant évalué au fur et à mesure chaque étape du projet , chaque activité d'enseignements / apprentissage par :

participant , fait preuve d'intelligence et marque des points . L'intérêt du rituel est sincère et dénué de toute hypocrisie . On ne fait pas semblant de ... on vit les interactions : la sincérité est réciproque .

Nous montrons ci-dessous dans ce tableau , quelques cas ou les situations de " sincère " vs " non sincère " dans le rituel nous semblent pertinentes .

1^{er} cas : Dans ce premier cas , nous montrons clairement un rituel ou la courtoisie d'habitude est rapide , économique et rassurante . En fait , ce sont toutes les rencontres furtives de personnes se rencontrant par hasard . Ces personnes peuvent ne pas se connaître , se connaître très peu ou très bien se connaître . Leurs échanges ne durent que quelques secondes dans un couloir , dans un ascenseur , dans les escaliers d'un lieu public (bâtiment administratif ...).

- Entre deux personnes ne se connaissant pas :

- Bonjour madame.

- Bonjour monsieur.

Cet échange aussi banal qu'il soit dégage de la sincérité : léger sourire , geste de la main , regard furtif , expression du visage rassurante ...

- Entre deux personnes se connaissant depuis peu ; leurs échanges sont plus accentués :

- Salut !

- Salut !

- Alors, t'as réglé ton problème N .

- Pas tout à fait !

- Bonne chance quand même !

- une évaluation diagnostique qui permet de préciser un état initial , un profil d'entrée ;

- une évaluation formative qui est intégrée aux apprentissages et permet de réguler un enseignement et de remédier aux difficultés en cours d'apprentissage ;

- une évaluation sommative qui permet de faire le point à la fin d'un projet pour mesurer le degré de la maîtrise des compétences attendues et de prendre une décision d'enseignement (régulation , remédiation ou poursuite de l'apprentissage) .

- Merci, c'est gentil !

Cet échange légèrement plus long que le premier , marque la considération , la sympathie , l'encouragement pour l'autre qu'on a déjà croisé dans un autre lieu et qu'on ne connaît que de visage . Il est aussi sincère que le premier ;

- Entre deux personnes se connaissant depuis longtemps (un ami , un proche , un collègue de travail ... :

- Salut Kamel !

- Salut Omar !

- ça va !

- Oui, très bien, et toi ?

- ça va, merci. Au fait, que fais-tus ici ?

- Je te raconterai plus tard.

- On se voit ce soir !

- OK, comme d'habitude au café !

Cet échange beaucoup plus intime est suivi de rires , de gestes amicaux , de plaisanterie ... On se touche , on s'embrasse , on se regarde dans les yeux ... pour marquer son affection .

Dans les trois exemples du premier cas, l'intérêt est sincère car les interactants sont spontanés et non calculateurs .

2^{ème} cas : Dans ce deuxième cas, nous montrons aussi un rituel ou la courtoisie d'habitude est rapide, économique et rassurante . C'est aussi une rencontre furtive car ne dure qu'un court moment. Dans ce genre de rencontre , le geste et le regard sont très importants . On salue la personne (geste de la main) en la suivant du regard . La personne qu'on salue se trouve loin de nous , sur l'autre trottoir , dans une voiture , à l'arrêt d'un feu rouge ... Le regard est aussi important que le geste car c'est lui qui localise la personne qu'on salue . Le geste s'efface une fois qu'on perd le contact. Dans ce genre d'échange, on est

généralement sincère. On peut parler de geste provocateur mais dans d'autres situations.

3^{ème} cas : Dans ce troisième cas, nous montrons un rituel différent des deux premiers. Il s'agit d'un cortège présidentiel et d'un président saluant le peuple . Nous qualifions cet échange de symbolique : un président qui salue de la main et une foule qui l'applaudit et qui le gronde. Une assistance nombreuse et curieuse venue beaucoup plus voir une personnalité et vivre des moments inoubliables . Dans ce rituel exceptionnel, c'est tout un protocole qui se met en branle : grosses voitures , voiture décapotable du président , policiers , motards , garde rapprochée , sirène , foule , circulation bloquée ... Et on assiste à un passage rapide et sans contact direct . Ce qui est perceptible, ce sont des voix confuses (d'une foule agitée) qui se mêlent aux klaxons et sirènes de véhicules alors que le salut d'une main levée et visible ne peut traduire qu'une politique de prestige et il est difficile de dire si le geste est sincère ou non sincère. Il n'en demeure pas moins que cet intérêt est beaucoup plus décoratif d'un prestige commenté le lendemain par une presse le qualifiant de positif et de sincère. C'est la complicité d'un geste amical qu'on associe aux acclamations.

4^{ème} cas : Ce quatrième cas est essentiellement à caractère protocolaire. L'intérêt est basé sur une diplomatie maîtrisée par les deux parties. En effet, ce qui prime pour ces états , ce sont les intérêts ; pour y arriver , on déploie son talent , de l'habitude , du tact et un savoir-faire .

En ce qui concerne le dispositif rituel, nous nous référons à Chantal Cali dans Cediscor-Syled qui a étudié les échanges rituels dans les conférences internationales. Dans (1) en page 175 , il nous semble intéressant d'en faire un lien avec ce quatrième cas exposé . Elle part d'une première définition empruntée à Goffman pour explorer la notion de rituel en conférence :

« Le rituel est un acte formel et conventionnalité par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant » (1973 : 73) .

Et poursuit :

« Dans le cadre des conférences, cela revient à interroger trois composantes essentielles du rituel : les valeurs fondatrices de l'institution considérée, les règles de prise de parole autorisant le positionnement des acteurs dans l'interaction, et enfin la nature du lien entre ces deux pôles »¹ .

A ce niveau, il y a bien entendu les rites protocolaires ou tous les échanges pèsent par leur côté symbolique et par conséquent très significatifs. Le moindre mot prononcé a son importance car interprétatif, le moindre mouvement, geste, sourire, rire , regard , expression quelconque ... tout prend une forme et donne du sens . C'est pour cette raison qu'un chef d'état, un ministre, un PDG, un homme d'affaires ... est entouré de consultants et de conseillers qui sont des spécialistes dont le rôle est de veiller au bon fonctionnement des échanges.

Dans 1.2 (Les délégués comme vecteurs du rituel : un discours autorisé) on lit en page 177 :

« Ces pouvoirs peuvent se superposer, et ce cumul oblige à un positionnement énonciatif constant dans les interventions . Les délégués peuvent ainsi faire l'objet de trois niveaux de désignation . Le premier correspond au statut qu'ils possèdent lors de la conférence : ministre, ambassadeur, directeur ou jeune fonctionnaire débutant . La mise en évidence du statut se fait du point de vue énonciatif par les formules d'appel utilisées en début de discours rituel : " Excellences " (pour les ambassadeurs) , " Monsieur le Ministre " , " Mesdames , Messieurs " (pour les délégués sans autres fonctions particulières) . Ainsi : Monsieur le président , Monsieur le président du Conseil exécutif , Monsieur le Directeur général , Mesdames et Messieurs les délégués , je m'adresserai d'abord à vous

¹ CALI , Chantal / Syled-Cediscor , Interactions et discours professionnels , usages et transmission , les carnets du Cediscor 7 , Coordination éditoriale Francine Circurel et Marianne Douryn Paris , 2001 n p. 175 .

en tant que chef de la délégation du pays qui s'honore d'être depuis les origines celui du siège de l'UNESCO ... (UNESCO , 1985- 5 SP – 17 - 1 – Chevènement (France) »¹ .

2.1. L'appréhension d'une relation :

2.1.1. La relation maître / élèves :

C'est sur un axe vertical puis horizontal que Kerbrat-Orecchioni distingue la construction de la relation interpersonnelle prenant ainsi en compte la hiérarchie et les rapports de pouvoir d'une part, et d'autre la distance et la familiarité .

Or ce qui est gênant pour notre stagiaire, c'est sa position de médian . C'est encore un élève stagiaire en formation qui doit faire face à une double confrontation : faire face aux apprenants et faire face aux formateurs .

Comme tout débutant, il est envahi par cette phobie de mal agir et de mal se comporter. Il essaie dans un premier temps d'imiter son enseignant d'application pour trouver les bonnes habitudes et se mettre en confiance.

Qu'est-ce qu'une bonne habitude ? C'est, bien entendu, une manière de se comporter, d'agir par des actes observables dans une société donnée dans laquelle évoluent des individus. Ce sont des habitudes acceptables par tous. Une habitude peut être aussi une manie, un tic, un pli , une règle ... C'est une pratique , une expérience . Nous sommes en milieu éducatif et notre rôle est d'éduquer les enfants par l'habitude. C'est pourquoi il faudrait, dès le premier contact, se montrer correct . Une correction qui va dans le bon sens, menée par un éducateur averti. Notre stagiaire sait pertinemment qu'un public le regarde, l'écoute et l'évalue. Pour les enfants, tout est important à leurs yeux : la tenue vestimentaire, l'hygiène le cartable, le matériel de travail , le langage , le geste , la démarche ... Le maître désormais , est un élément du groupe et c'est son image qui le fait accepter ou qui le fait rejeter par l'ensemble du groupe classe .

L'élève stagiaire est conscient de l'enjeu et sait qu'enseigner n'est pas seulement cette transmission du savoir d'une classe à une autre avec cette

¹ CALI , Chantal , op. cit. p. 177 .

contrainte du respect des textes officiels , des programmes ... Bien se comporter , c'est aussi un apprentissage . Apprendre à respecter l'élève et à se faire respecter. Pour l'intérêt du groupe , il essaie de neutraliser tout ce qui est négatif en instaurant une discipline de travail . Pour cela , il crée des automatismes , des réflexes , suscite des comportements acceptables qu'il juge corrects . Nous avons dit tout à l'heure , des habitudes acceptables par tous et une manie peut être considérée comme acceptable et positive si elle appartient à l'enseignant d'application qui , lui , n'est pétri que de qualités .

Le stagiaire B. Abdeldjabar , justement , imitant son enseignant d'application qui use du " hein ! " qui signifie : " Alors , qu'en pensez-vous ?" et les élèves automatiquement à ce hein ! réagissent pour donner une réponse . Le plus extraordinaire, c'est que le stagiaire imite parfaitement le hein ! de son encadrant (intonation, rythme , débit ...) .

Stagiaire B. Abdeldjabar (extrait) .

416 : E.S : Oui, non , non , qu'est-ce qu'on a dit hier ? qu'est-ce qu'on a dit hier, hein !

417 : Ap : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !

418 : E.S : D'abord, qu'est-ce qu'on , qu'est-ce qu'on a vu , qu'on enlève ... hein !

419 : G.C : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !

420 : Ap : On enlève les guillemets et les deux points .

421 : E.S : Qu'est-ce qu'on enlève ? hein ! hein !

422 : Ap : Les guillemets et les deux points .

423 : E.S : Les guillemets et les deux points hein ! hein !

424 : G.C : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !

425 : E.S : hein ! hein ! Il devient ?

426 : G.C : Tu.

427 : E.S : Le nous devient ? hein !

428 : G.C : Eux, nous , ils ...

Nous relevons le hein ! dans les réponses : 416 , 418 , 421 , 423 , 425 , 427 .
Pratiquement dans chacune de ses interventions, le hein ! apparaît. Le stagiaire était-il contraint d'imiter son enseignant ? Ce hein ! ne serait-il pas par la suite un handicap pour ce stagiaire ? Serait-il capable une fois dans sa classe de se débarrasser de ce tic que l'on trouve indésirable ? Et la contagion est-elle possible ? Nous pensons pour cette dernière question , qu'à l'école , en effet , on vit comme tout le monde en respectant l'institution avec ses textes officiels , ses arrêtés , ses programmes , son règlement intérieur ... ou l'exception est rarissime . L'enseignant à cet effet est considéré comme l'architecte de cette harmonisation de la vie collective . Il ne peut être que fier de son travail et du modèle construit et apprécie de sa société .

On sait que l'enfant n'imité pas toujours son maître et s'il le fait quelquefois et en dehors de l'école , c'est tout simplement pour plaisanter . Il est , par contre , influencé par le milieu dans lequel il vit , ou ses gestes , paroles et attitudes sont le plus souvent ceux de sa famille . Disons qu'il construit à partir d'un tout sa personnalité en prenant progressivement conscience de son individualité , de son moi .

Dans sa classe , un enseignant expérimenté évalué positivement un élément du groupe voire tout le groupe quand il est convaincu que la discipline instaurée est irréprochable (obéissance , assiduité , hygiène ...) .

L'enseignant débutant , quant à lui , devra néanmoins se poser quelques questions : je suis certes un élément du groupe mais suis-je vraiment accepté par le groupe ? Comment me voit-il ? Comment me voit-il ? comment me juge-t-il ? Que dois-je faire de si important pour donner le bon exemple ?

Il nous appartient ici, après avoir dégagé un aspect du comportement, de mettre à la disposition du débutant, un outillage, c'est-à-dire un certain nombre d'actions indispensables pour mener correctement sa mission.

L'enseignant débutant, à présent, n'est plus un enfant ni un adolescent mais un jeune adulte en apprentissage qui possède une vie affective qui est la sienne

et qu'il peut par moment partager avec ses collègues de travail. Il peut, si cela l'amuse, leur rencontrer une de ses mésaventures, un moment de bonheur ou une tranche de sa vie... Il prend à ce moment-là des attitudes et des comportements qui reflètent sa personnalité pour dégager certaines émotions ou certains sentiments. Son attitude peut être arrogante, ferme, décidé, évasive... Sa réaction affective peut être intense et des troubles d'ordre neurovégétatif peuvent apparaître. Avec les adultes, cela paraît normal mais en aucun cas ces manifestations de "soi" ne doivent apparaître dans une classe. C'est ce que le stagiaire doit apprendre. La prudence et la discrétion. Il doit être pour les enfants un être admiratif, affectif, agile, agréable, aimable, bon, clair, fort, généreux, gentil, intelligent, intègre, logique, modeste, ouvert, positif, serviable, simple...

2.1.2. La relation stagiaire / formateurs

L'enseignant est une personne physique, morale et juridique. D'après André Lalande :

« Personne physique se dit du corps d'un homme en tant que ce corps est considéré comme manifestation, comme "phénomène" de sa personne morale, en tant qu'il en exprime le caractère et qu'il doit être traité en conséquence.

Personne morale : Etre individuel, en tant qu'il possède les caractères qui lui permettent de participer à la société intellectuelle et morale des esprits : conscience de soi, raison, c'est-à-dire capacité de distinguer le vrai et le faux, le bien et le mal : capacité de se déterminer par des motifs dont il puisse justifier la valeur devant d'autres entres raisonnables.

Personne juridique : Etre qui possède des droits ou des devoirs déterminés par la loi »¹

Certes, les rapports de place est important car le statut de l'un et de l'autre n'est pas identique. Les stagiaires restent malgré tout des formés. Ils participent

¹ LALANDE, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, PUF, 1972, p. 759.

en se contrôlant et en se positionnant dans l'échelle des hiérarchies.

L'enseignant formateur les écoute, les oriente puis agit en faisant appel à son expérience pour une touche finale. Il peut dans son aller-retour, définir, comparer, envisager les différentes méthodes d'enseignement, les différents modes de vie appartenant à telle génération de telle ou telle époque en mettant en exergue son expériences professionnelle. Les formés le suivent dans son raisonnement sans l'interrompre ni le contrarier. C'est tout simplement une marque de respect tout comme la ponctualité, l'assiduité, la tenue vestimentaire, le port de blouse, le langage...

Il n'en demeure pas moins que le cadre institutionnel doit être respecté. Dans cette optique, l'acteur fait partie du système, selon Robert Vion qui précise à propos de l'effacement du sujet :

« [...] L'intérêt historique du structuralisme est d'avoir poussé à l'extrême l'idée que le principe explicatif de tout phénomène et de tout comportement individuel repose sur la prise en compte du système, système linguistique ou système social selon la nature des phénomènes observé. Obéissant aux lois d'un système que seul par pensé scientifique pouvait (re)construire, le sujet se caractérisait par une sorte de "non-conscience". »

Il s'appuie sur une citation :

« Loin que la description des attitudes, des opinions, et des aspirations individuelles puisse procurer le principe explicatif du fonctionnement d'une organisation, c'est l'appréhension de la logique objectif de l'organisation qui conduit au principe d'expliquer, par surcroit, les attitudes, les opinions et les aspirations... » (Bourdieu et al. 1968 :41)

Cette non conscience des sujets, liée au caractère déterministe du système, conduisait à une vision très passive de l'individu :

« On pourrait entendre que le système impose mécaniquement les normes de comportement aux individus et que ceux-ci ne font que les reproduire "surcroît" (Ansart 1990 : 40-41) »¹

Robert Vion explique par la suite, faisant référence aux conceptions structuralistes avec des approches sociolinguistiques qui lient l'activité du sujet qui est gouvernée par des normes et l'apparition d'un social qui évacue l'action structurante des acteurs.

Alors que le rapport de places dans une interaction entre participants, Kerbat-Oreccioni préfère la notion de taxèmes qui sont des marqueurs de position haute ou basse qui fonctionnent à la fois comme des indicateurs de places. Dans une interaction asymétrique, le plus souvent inégales, les taxèmes jouent le rôle quelques fois de régularité ou au contraire creusent davantage le fossé entre les participants.

Dans 1.2, le contrat, un régulateur fiable, nous avons parlé de convention qui détermine la place, le rôle et la tâche de chaque acteur.

Il convient cependant, parce que nous sommes des êtres humains, de nous éviter des frustrations et que chacun préserve sa face et celle de son interlocuteur. Nos relations doivent rester excellentes. Le comportement d'éducateur ne doit pas changer. En effet, nous devons nous comporter correctement, c'est-à-dire respecter son partenaire et se faire respecter. Cette prise de conscience du respect vis-à-vis de soi et son entourage facilite les relations humaines. A cet égard, nous ne manquerons pas de souligner l'importance de la hiérarchie (déjà citée) établie par des lois et que tout fonctionnaire doit respecter.

Il importe de prévenir le débutant sur des erreurs ou maladroites commises qui pourraient détériorer un débat par exemple et fâcher la partie dominante (voire 1.1, scénario 2, p.83).

¹ VION, Robert, op. cit. p.58.

D'une part, c'est cet aspect "école" qui nous réunit et dans lequel est donné un enseignement collectif. C'est un "nous" consciencieux qui se meut dans un monde civilisé pour bâtir une société plus forte, une société composée d'hommes et de femmes instruits qui connaissent les lois, les respectent, les appliquent et qui vivent dans la dignité. En outre, ils font respecter un système optique. C'est à partir de cette école que le monde se construit. Le savoir est profitable à tous et ne peut faire que le bonheur des peuples. Rappelons cependant que la mondialisation dans ce sens est une bonne opportunité qui apporte un plus à l'humanité, c'est-à-dire plus d'égalité et plus de justice entre les hommes.

D'autre part, bien savoir faire son métier relève certes de la compétence mais aussi de la sagesse. Cette dynamique, nous la retrouvons au sein de l'école : ce sont nos relations avec élèves, nos collègues, notre directeur, notre inspecteur, avec le personnel administratif, l'économiste, le bibliothécaire, le surveillant général, les adjoints de l'éducation, le cuisinier, le serveur du foyer, le concierge, les parents d'élèves... Les rôles, les places, les tâches sont différentes dans une rencontre et peuvent se terminer par une note de satisfaction quand le respect est mutuel.

Pour conclure, nous dirons qu'en principe toutes les personnes ont les mêmes droits et doivent être solidaires. Le savoir communiquer est une compétence à valoir et une carte incontournable pour prendre et se faire comprendre : utiliser le mot et le geste qu'il faut, c'est réussir son interaction.

2.2. La complexité d'une relation : s'élever au rang d'enseignant

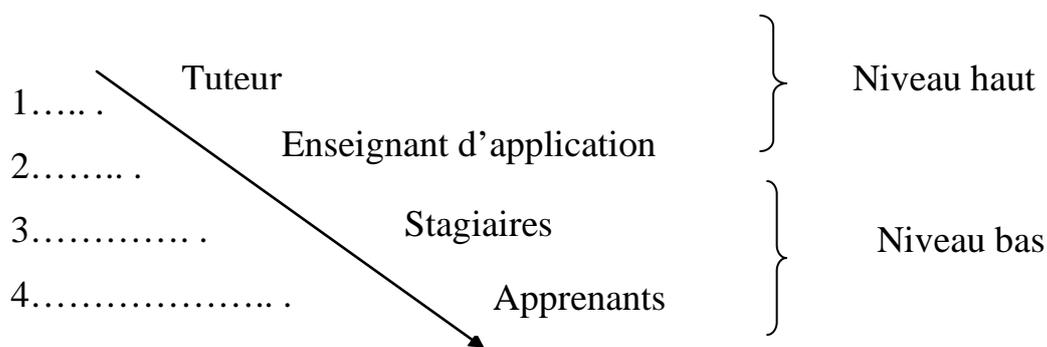
Pour analyser une activité de classe, il faut prendre en compte le contexte institutionnel : d'une part, des professionnels et, d'autre part, des enseignants débutants en contact avec des apprenants. Nous plaçons au centre de notre corpus ce stagiaire communiquant en langue française avec des apprenants qui, eux-mêmes, ne maîtrisent pas la langue et, à l'arrière plan une équipe pour les

évaluer. Nous constatons que la relation maître-élèves est différente de la relation stagiaire / enseignants formateurs.

En effet, face à ses élèves, le stagiaire essaie de présenter un cours, essaie de communiquer en langue étrangère et peut importe la manière et importe le respect de la norme. Pour lui, le plus important est de terminer la leçon. Il sait pertinemment qu'il sera à la fin du cours critiqué. Il en a l'habitude.

En classe, on lui demande de communiquer en langue française, d'appliquer le programme, d'utiliser une méthode d'apprentissage et d'atteindre des objectifs pédagogiques. Et quel que soit le projet entamé et l'activité choisie, il doit s'efforcer de communiquer dans cette langue, de réfléchir dans cette langue et de se rassurer de l'enseignement donné par l'évaluation, ce qui n'est pas évident sachant que cette langue enseignée est étrangère aux uns et aux autres. Il n'en demeure pas moins que le français est objet d'apprentissage et aussi instrument d'acquisition. On le voit très bien lors des échanges dans le passage d'un niveau à un autre.

Les stagiaires communiquent n'importe comment avec leurs apprenants et s'appliquent au maximum des leurs débats.



(1 et 2) font bon usage de la langue française, sont spontanés, dégagent du sens, respectent la norme, peuvent passer d'un registre de langue à un autre, évaluent correctement...

(3 et 4) ne parlent que lorsqu'on leur demande de parler : les stagiaires, par exemple, utilisent la fiche pédagogique pour questionner les élèves et le plus souvent souhaitent qu'on leur donne des réponses envisagées. Les apprenants,

quant à eux, se contentent d'un oui ou d'un non ou reprennent carrément un mot, un segment de phrase, une phrase du texte. Les échanges entre le stagiaire et les apprenants ne dépassent pas le texte et l'échange n'est jamais prolongé.

Nous prenons conscience de la complexité à communiquer dans une langue étrangère.

Exemple 1 : La stagiaire B. Nawel, la fiche pédagogique à la main, essaie de faire parler ses élèves (Extrait 181 à 201) :

181. ES : Bonjour tout le monde. Pour faire un gâteau, il nous faut ?

182. Ap : La farine

183. ES : Oui, la farine.

184. Ap : les chips.

185. Es : oui.

186. Ap : Le chocolat.

187. ES : Très bien. Donc prenez vos livres à la page 131.

Observez le texte sans le lire. 130, la page 130.

188. ES : (Les élèves tournent les pages) : c'est bon ?

189. ES : (continue à chercher) : Dites moi, comment est-il présenté ?

190. Ap (n'ont pas compris la question)....

Le texte ?

191. (ne répondent pas)

192. ES : Oui

193. Ap : Tableau.

194. (la stagiaire s'énerve).

195. ES : Comment est-il présentée ? Il y a un titre, par exemple, oui.

196. Ap : le gâteau aux poires.

197. ES : Comment, comment le texte est présentée ?

198. (L'enseignante d'application intervient enfin pour la corriger)

199. EA : ... est présenté (en appuyant sur le é)

200. (la stagiaire se corrige)

201. ES : ... est présenté ?

Nous essayons d'étaler quelques points que nous jugeons importants pour le débutant, en répondant à une question essentielle : Que doit observer l'enseignant durant son stage ? Le dictionnaire " Petit Robert" nous donne la définition suivante : « Période d'études pratiques imposé aux candidats à certaines professions libérales ou publiques. Période de formation ou de perfectionnement dans un service d'une entreprise ». C'est une formation de terrain encadrée par des professionnels poussant le stagiaire à prendre conscience d'une réalité complexe.

En effet, l'objectif de cette formation est de préparer ce futur enseignant à mieux débiter sa première année en tant qu'enseignant stagiaire inscrit sur la liste de titularisation. Il aura la possibilité, durant ce stage, d'observer l'espace classe et la relation maître / élève dans sa globalité. Ce stagiaire suffisamment formé théoriquement et possédant des connaissances, doit s'investir pleinement pour transmettre correctement aux apprenants. C'est cet aspect professionnel qu'il découvrira. La didactique cependant, lui permettra de conjuguer les différentes méthodes en liaison avec les techniques et procédés d'enseignement.

A ce stade, il sera soutenu par des professionnels, en l'occurrence l'enseignant formateur et le tuteur, qui sauront l'aider à accomplir toutes les tâches imposées. La linguistique lui permettra de réfléchir sur la langue enseignée et enfin, une évaluation pour donner du sens aux travaux des élèves.

Ce stagiaire habitué à la théorie, aura l'opportunité, cette fois-ci, non pas d'emmagasiner des connaissances théoriques, mais de les transmettre simplement et efficacement et d'en sortir satisfait à la fin du cours avec des objectifs atteints. Il enseignera à ce propos des règles de fonctionnement en syntaxe, des techniques d'expression orale et écrite... Le stagiaire profitera de la présence permanente de ses encadreurs (relations interpersonnelles incontournables) pour faire le point du travail effectué, des leçons à préparer, des difficultés rencontrées... et d'en tirer des conclusions.

Durant ce stage, les formés sauront élaborer des outils didactiques indispensables à leur profession à partir des programmes, des besoins du public, des différentes activités, des évaluations, des compétences... le stagiaire est confronté à une didactique praticienne. Une didactique qui entretient des liens étroits avec la pédagogie et la pratique des professionnels de terrain en s'appuyant sur trois dominantes incontournables : une dominante épistémologique, une dominante psychologique et une dominante praxéologique. Ce sont des dominantes théoriquement connues du stagiaire et qui doivent être mises en application sur le terrain. Autrement dit, c'est passer à l'action pour transmettre un savoir, suivre un public, corriger des travaux. Selon Francis Danvers :

« Le contrat didactique désigne les règles implicites qui régissent la relation enseignant / apprenant. Alors que la "transposition didactique" désigne les transformations que subit un "savoir-savant" pour devenir objet d'enseignement. »¹

On attend du stagiaire, par cette pratique de classe (sa gestion, les interactions, des différents problèmes...) à mieux distinguer la pédagogie de la didactique. Ce n'est pas toujours évident de faire la part des choses et on a souvent tendance à dire que la pédagogie c'est de la didactique. A faire remarquer que le terme "linguistique appliquée" désignait ce domaine d'investigation avant que le terme "didactique des langues" ne soit admis. Il n'en demeure pas moins que le stagiaire va tenter une expérience en jouant le rôle d'enseignant et partant du fait qu'il maîtrise la langue étrangère enseignée et qu'il possède des savoirs. Par conséquent, cet avantage le place au-dessus de son public.

De ce fait, le stage le positionne en situation d'enseignement dans un espace spécifique où des acteurs (enseignants / apprenants) intelligemment se transmettent des savoirs en exploitant des techniques d'apprentissage issues des

¹ DANVERS, Francis, 700 mots pour l'éducation, Presses Universitaires de Lille, 1994.

expériences de la pédagogie et de la didactique. S'élever au rang d'enseignant, c'est apprendre à bien observer. Observer, selon le "Petit Robert", c'est se conformer de façon régulière à (une prescription) ; c'est considérer avec attention afin de connaître, d'étudier. C'est soumettre à l'observation scientifique, c'est constater, c'est remarquer par l'observation. Le dictionnaire nous renvoie aux verbes : contempler, examiner, regarder, noter.

2.2.1. Observer quoi ?

Connaitre les objets de son environnement faciliterait certainement la communication. Souvent un objet se situant dans un espace classe est plus bavard qu'une personne. En effet, tous les interactants utilisent le tableau noir, vert ou blanc, l'estrade, la porte d'entrée, les fenêtres, l'éclairage, le matériel du maître, les tables, les murs...

- La salle est un espace assez vaste pour recevoir un certain nombre d'élèves. Elle doit répondre à des normes facilitant ainsi les déplacements de personnes et objets. Cette salle doit être propre, bien éclairée, aérée en période de chaleur et chauffée en hiver.
- Le tableau est un support pédagogique très important pour l'enseignant et pour l'apprenant. Qu'il soit teinté en noir ou en vert, qu'il soit tableau blanc, son utilité est de capter l'attention des élèves. Toute trace écrite est importante. Et, dans sa progression l'enseignant efface et réécrit jusqu'à la fin du cours.
- Une estrade, un plancher élevé au-dessus du sol permettant à l'enseignant de dominer son petit monde et aux petits par la taille d'écrire au tableau sans se fatiguer.
- Le bureau appartient en principe à l'enseignant. Il y met tout son matériel de travail (cartable, livres, cahier, stylos, marqueurs ou craies...). Les élèves le suivent des yeux et font la même chose. Ils retirent par exemple le livre de lecture parce que l'enseignant l'a mis sur son bureau.

- L'éclairage doit être parfait de jour comme de nuit. Un mauvais éclairage fatigue les yeux et énerve les élèves qui, très vite se désintéressent du cours et demande à quitter la salle.
- La porte d'entrée n'est pas un passage de bousculade. Les élèves se rangent avant d'entrer en salle de classe sous la surveillance de leur enseignant.
- Les fenêtres doivent fonctionner normalement. Elles s'ouvrent et se ferment selon les besoins. Un carreau cassé peut perturber une classe et réduire le cours à néant (infiltration d'eau de pluie, courant d'air, bruit venant de l'extérieur...)
- Les murs sont souvent marqués par inscriptions ou des dessins. Les graffiti surtout obscènes, que l'on voit sur les murs, les tables et les chaises, doivent disparaître.
- La disposition frontale des tableaux est la plus utilisée dans nos écoles. Parfois le nombre d'élèves est important et peut dépasser les 40 élèves par salle de classe. L'enseignant, dans ce cas de figure, est contraint de ne pas trop s'éloigner de son bureau et de se déplacer uniquement sur son estrade quand il veut écrire au tableau. Il est souvent gêné par un bruitage interne (chuchotement, grincement, des chaises et tables, objets qui tombent par terre...). Les échanges oraux sont souvent perturbés et c'est au détriment d'un contrôle continu, d'un contrôle continu, d'une évaluation, d'un bon enseignement que l'enseignant avance dans sa progression. Cette disposition frontale est révolue car ne convient plus aux espérances de l'école actuelle qui se veut ambitieuse et aspire à un enseignement moderne.

On pourrait dire que tout objet dans une salle de classe joue rôle. Tous ses détails ont leur importance. Cela semble évident pour un ancien, mais pas pour un stagiaire qui, à ses débuts, doit signaler toute anomalie au premier responsable. La réparation doit se faire rapidement. Une salle de cours bien équipé motive tous les acteurs à réaliser un bon travail.

2.2.2. Observer quoi ?

Le "qui " renvoie ici aux différent acteurs, qui sont-ils ? Que font-ils ? Il s'agit au fait d'un enseignant formateur qui rencontre chaque jour un groupe d'élève pour leur transmettre de nouveau savoirs. Le stagiaire doit prendre des notes. Il doit regarder l'enseignant dans sa classe en essayant de comprendre les faits et gestes accomplis durant le cours et à des moments précis. Il doit le suivre dans ses déplacements et doit se demander pourquoi il se comporte ainsi. Comment se font les interactions ? Quelles méthodes utilise t-il ? Comment pose-t-il ses questions ? Comment sont elles reformulées ? Comment utilise –t-il son tableau ? Comment évalue-t-il ses élèves ? Comment remplit-t-il son cahier journal et son cahier de textes? Comment prépare-t-il sa fiche pédagogique ? Comment gère-t-il son temps ? Comment termine –t-il son cours ? Comment les élèves réagissent-ils ? Toutes ces questions aideront certainement le stagiaire à mieux comprendre le métier d'enseignant.

3. La formation des sous-groupes dans les interactions verbales de classe

Nous avons déjà évoqué la notion de "groupes" dans notre première partie de magistère dans le chapitre II (cadre théorique). En effet, nos apprenants parlent peut parce qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment la langue française. On a l'impression qu'ils fuient du regard leur enseignant et refusent la communication. Ils 's'enferment dans un mutisme opiniâtre.

Dans les programmes officiels, l'expression orale qui devrait être une activité première, a été effacée et par conséquent, n'occupe plus une place importante. Pourtant cet exercice est indispensable à l'apprentissage de cette langue étrangère. Il n'en demeure pas moins que l'enseignant essaie, dans ses activités, d'explorer un thème qui traite de phénomènes, de faits ou d'événements, objet, de lieux, de personnes... dans le seul but de faire parler ses apprenants. De ce fait, une organisation relationnelle est incontournable. Eddy Roulet, dans le chapitre 6, dit à propos de l'organisation relationnelle :

« L'organisation relationnelle est une forme d'organisation élémentaire qui vise, d'une part à identifier les relations illocutoires (demande d'information, requête, etc.) et interactives (argument, reformulation, etc.) génériques entre les constituants de la structure hiérarchique et des informations en mémoire discursive et, d'autre part, à écrire le parcours inférentiel permettant de déterminer la relation spécifique entre un constituant et une information en mémoire discursive. La description de l'organisation relationnelle est donc fondée sur le couplage entre les informations d'ordre hiérarchique, concernant la définition des constituants textuels, des informations d'ordre lexicale, ou syntaxique, concernant les instructions données par les éventuelles marques de ces relations, et des informations d'ordre référentiel, concernant les connaissances sur l'univers du discours stockées en mémoire discursive .»¹

Toutes ces relations sont nécessaires pour bien communiquer. On le voit bien dans une classe où l'enseignement, à partir d'un support visuel, guide dans un premier temps l'interaction verbale sous forme de questions-réponses (relations illocutoires) et progressivement libère l'expression où les élèves doivent argumenter, reformuler... (relation interactives). L'enseignant devra lors de cet exercice, établir un vrai dialogue avec ses apprenants, dans lequel les questions contraignantes posées faciliteraient les échanges. Quelquefois aussi, les occasions se présentent d'elles-mêmes : c'est un fait divers, une curiosité quelconque... qui pourrait servir d'échanges. Les apprenants motivés et intéressés par le sujet et connaissant l'état d'esprit de leur enseignant, n'hésitent pas à ouvrir le débat. Cela dépend également du savoir-faire de l'enseignant qui saura quand et comment explorer judicieusement une situation de communication.

¹ ROULET, Eddy, FILLIETTOZ, Laurant, GROBET, Anne, avec la collaboration de Marcel Burger, UN modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours, Peter Lang (science pour la communication 62), 2001, chap. 6, p.165.

Pour que l'apprenant puisse parler, il faut lui donner la parole, le motiver, le mettre en confiance et le responsabiliser. C'est ainsi qu'il devient adroit, et sans complexe, dira à haute voix sa pensée. On aura suscité en lui le besoin de s'exprimer.

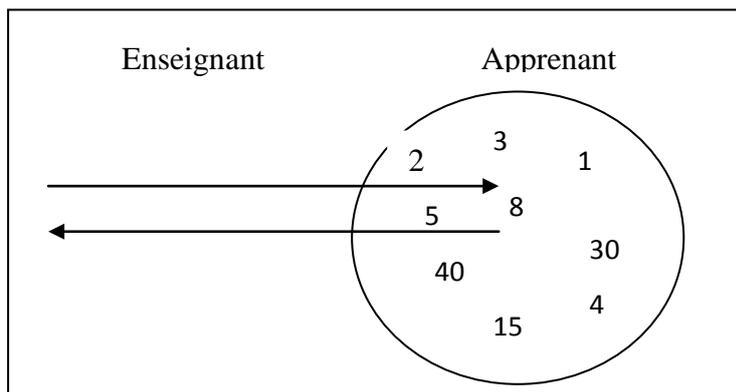
En outre, cet état d'esprit facilitera les échanges interindividuels. La classe devient active et vivante où règne un climat agréable au sein du groupe. C'est dans un contexte de gaieté que tout élève trouvera beaucoup de plaisir à apprendre cette langue étrangère. En s'exprimant, l'apprenant emploiera des mots découverts lors de son apprentissage, un vocabulaire rencontré dans des textes de lecture, un vocabulaire situationnel donné puis expliqué par l'entreprise, un vocabulaire trouvé dans un dictionnaire.

L'apprentissage du langage s'acquiert grâce à l'entraînement, à la manipulation constante de la langue sous la conduite d'un maître dynamique et volontaire. Sa réussite dépendra de son savoir-faire, de son sacrifice, de son amour pour le métier qu'il exerce.

On sait parfaitement que le rôle de l'enseignant est déterminant et primordial. Un enseignant passif, qui se tait volontairement, tue sa classe. Son silence qui se traduit par le refus de transmettre un savoir est le pire des crimes. Ce comportement pousse l'apprenant à mépriser son enseignant et à rester indifférent à la matière enseignée. Consciencieusement, l'enseignant ne doit pas se lasser, se décourager suite à de mauvais résultats mais persévérer en corrigeant si nécessaire plusieurs fois la même erreur commise.

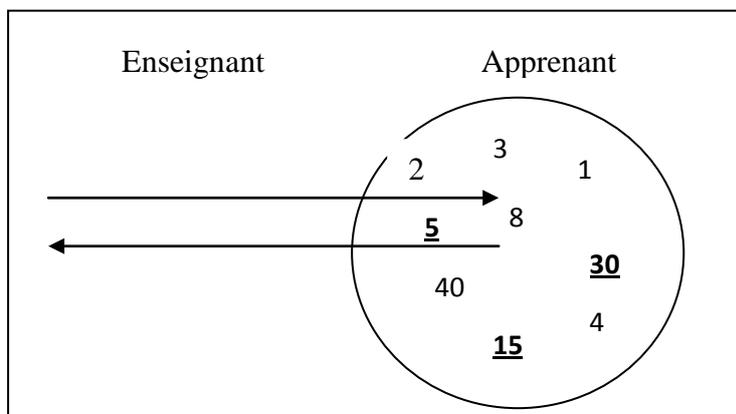
L'idéal est d'arriver progressivement à faire parler les moins bavards, à les pousser à dire quelque chose, à bien le dire, c'est-à-dire d'une manière adéquate, correcte, précise et élégante. L'enseignant du F.L.E doit également veiller à la phonétique en particulier qui rend compte de l'aspect sonore de la langue. C'est une nécessité où les notions essentielles de phonétique doivent être enseignées puis appliquées à l'apprenant qui acquiert des mécanismes psycholinguistiques lui permettant l'acquisition du français langue étrangère.

On sait que l'adolescent, de part sa nature est un être bavard. Il est si bavard dans son milieu naturel, dans la cour, parmi ses camarades, parmi les siens... qu'on s'étonne de son silence en classe : subitement il n'a plus rien à dire. Nous reposons notre schéma classique exploité au chapitre II (Magistère la classe, lieu de l'interaction) en pages 24, 24, pour rendre compte de la dislocation de ce groupe classe.



L'enseignant s'adresse à tout les apprenants de la classe en langue française. La classe compte plus de 40 élèves.

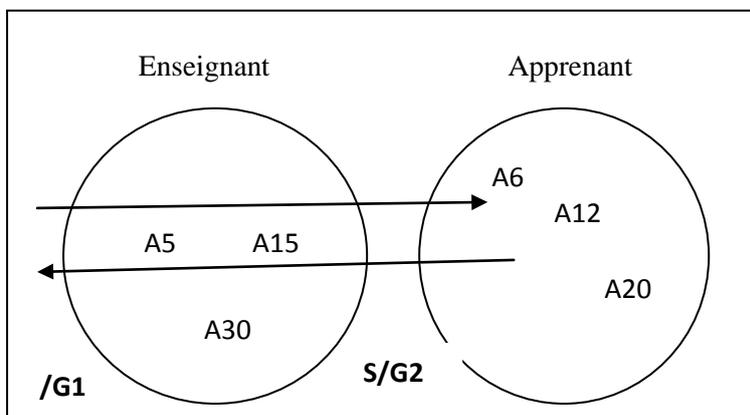
1^{ère} Cas Situation de communication



Le groupe se disloque un sous-groupe se forme (A5, A15, A30).

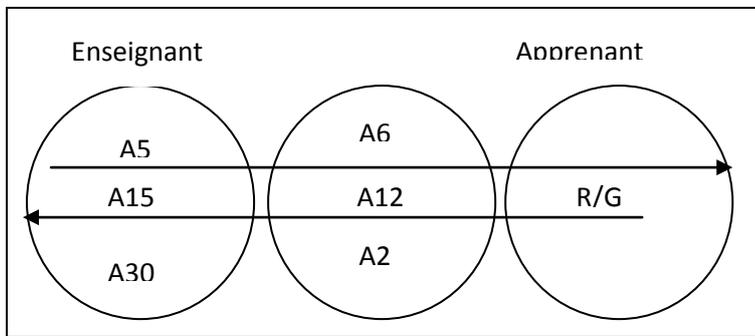
L'enseignant ne communique réellement qu'avec ces 3 élèves/

2^{ème} Cas Situation de communication



3^{ème} Cas s/G constitue le R/G (reste du groupe classe) le plus important par le nombre. Ce groupe, inactif, est préoccupé par autre chose.

3^{ème} Cas Situation de communication



Un 2^{ème} sous groupe se forme.
 Les apprenants A6, A12, A20 sont attentifs mais ne communique pas avec l'enseignant. Ce sont les éléments du S/G1 qui servent de traducteurs au S/G2

4^{ème} cas Situation de communication

Ces cas de figure nous poussent à réfléchir sur l'avenir de la langue française dans nos écoles et quelles solutions apporter pour améliorer cet enseignement. Comme nous venons de le remarquer, excepté quelques apprenants dont le niveau est jugé plus ou moins acceptable, les autres restent des figurants (voir chapitre II en 2.1.3, l'étude de la prise de parole des participants) qui cherchent désespérément à reconstruire une phrase en assemblant quelques mots sans faire attention à l'ordre.

Exemple (stagiaire M.Souheila) Extrait Séquence 270 à 278

270. GC : Madame, madame , madame

271. ES : Oui

272. AP : une salade

273. ES : Très bien ! Ensuite ?

274. AP : Une délicieuse salade

275. ES : Très bien ! Ensuite ?

276. AP : une tasse de café

277. ES : Très bien ! Ensuite ?

278. AP : Madame, il ya la limonade

279. ES : Très bien, il ya la limonade.

Cette attitude négative est constatée chez le collégien qui reprend mécaniquement un terme entendu, un mot du texte ... On a tendance à croire qu'à la fin de chaque année scolaire, l'enfant oublie tout ce qu'il a appris et qu'il faudrait tout refaire à la prochaine rentrée. Point de progrès. Et c'est inadmissible, voire scandaleux qu'un apprenant qui a suivi normalement un programme n'arrive pas à progresser.

Beaucoup de témoignage d'enseignants concordent et laissent à supposer que l'enfant ratant sa scolarité primaire (apprentissage de base) n'est plus en mesure de rattraper son retard et poursuivra ses études exempté de la langue française (voir Chapitre 1, Le système éducatif algérien).

L'élève réprimandé pour n'avoir rien répondu dira dans sa langue maternelle qu'il n'a jamais compris cette langue étrangère et qu'il est arrivé en classe supérieure sans compter sur la note de français.

On suppose que si la classe de français fonctionne encore, c'est grâce à ces quelque rares apprenants (deux ou trois sur la quarantaine qui la compose) qui travaillent bien et sauvent la mise lors d'une inspection pédagogique par exemple.

Bilan

Nous avons essayé de montrer dans ce troisième chapitre la dimension des échanges en milieu scolaire avec un double intérêt : didactique et linguistique.

Il s'agit au fait de la construction interpersonnelle sur un modèle intime ou distant, égalitaire ou hiérarchique, consensuel ou conflictuel, pour reprendre les expressions de Kerbat Oreccioni .

Nous avons analysé dans notre corpus, des interactions dans un contexte précis : les uns en situation d'apprentissage (apprenants et formés), les autres en situation d'enseignement (enseignants formateurs).

A cet effet, un contrat les lie et oblige chaque participant (contrainte) à son respect. A ce niveau, le professionnalisme prime et toute erreur est sanctionnée.

Nous avons filmé sept enseignants stagiaires (un garçon et six filles) dans un collège. Ces stagiaires ont été suivis sur une année scolaire. Chaque stagiaire a progressé à son rythme en s'appliquant et en faisant preuve de bon sens où comportement, respect, courtoisie ...font bon ménage.

Nous avons relevé tout au long de notre analyse cette appréhension du stagiaire due justement à son manque de professionnalisme. A ce sujet, Kerbat Oreccioni distingue la construction de la relation interpersonnelle sur un double axe vertical puis horizontal (voir 2.1. l'appréhension d'une relation) prenant ainsi en compte la hiérarchie et les rapports de pouvoir d'une part, et la distance et la familiarité d'autre part.

Notre étude, car nous le pensons sincèrement, présente cet intérêt d'abord didactique puis dans sa logique linguistique. Mais peut-on envisager une liberté dans les interactions qui viendrait secouer une hiérarchie et changer un système trop mécanisé car basé sur des lois ? La relation interpersonnelle serait-elle plus intéressante ?

CHAPITRE IV
UNE ANALYSE DES ECHANGES
SUIVANT UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE

CHAPITRE IV
UNE ANALYSE DES ECHANGES
SUIVANT UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE

Oswald Ducrot dans son dictionnaire, définit l'ethnographie de la communication :

« est un domaine de recherches issu de la tradition anthropologique dont le point de départ est l'étude comparatives des événements de parole propres à chaque société et à chaque culture. Son objet d'étude est ce que Hymes a appelé la compétence communicative, soit, l'ensemble des règles sociales qui permet d'utiliser de façon appropriée la compétence grammaticale. L'ethnographie de la communication a montré la diversité des performances verbales et des fonctions sociales de la parole ainsi que les normes sociales et culturelles qui les régissent. Elle s'est attachée à décrire le répertoire linguistique des membres d'une communauté ainsi que les caractéristiques des situations de communication où ce dernier peut se déployer. »¹

1. Un corpus et une démarche ethnographique

Tout part de l'observation d'individus se rencontrant dans un lieu précis pour échanger des paroles. C'est en échangeant des paroles que des comportements et attitudes apparaissent. Certes, l'énoncé n'est pas toujours perçu de la même manière par les interactants lors d'un échange et forcément toute personne essaie (quand ce n'est pas clair pour elle) d'interpréter pour lever toute ambiguïté, lui donner du sens et poursuivre une conversation.

La complexité de la langue rend quelquefois un discours ambigu même entre individus d'une même communauté et ayant en commun une seule langue

¹DUCROT , Oswald , op. cit. p . 146.

(langue maternelle). Que dire alors de personnes communiquant dans une langue étrangère ?

A ce propos, nous reprendrons une formule célèbre de Jakobson : on peut tout dire en toute langue, mais il y a des choses qu'on ne peut pas ne pas dire dans certaines langues, comme un genre pour les objets (il et elle en français et non en anglais qui dispose de it), ou la notion de paire quand la langue comporte un "duel" en plus du singulier et au pluriel. Francine Mazière le précise :

« La langue comme forme : Prendre ces formes en compte, c'est aussi déclarer qu'on ne dit pas la même chose, y compris dans une seule et même langue, quand on dit autrement, et donc que l'analyse de contenu ne suffit pas. "Il a convoqué le conseil" et "Le conseil a été convoqué" dans une information, "Je constate que" et "Nous constatons que" sous la plume d'un expert médical, ou "chapeau" et "couvre-chef", ne font pas un sens équivalent. Tout comme on peut dire qu'il y a de la synonymie mais pas de vrais synonymes, toute forme de langue forme du sens et modèle le sens par ses particularités propres. »¹

A titre d'exemple :

Séquence 7 à 12

- | | |
|---|--------|
| 7. Ap : Entendre la nature | (s.er) |
| 8. E.S : Entendre ↓ la nature ! Encore... | (s.er) |
| 9. Ap : Entendre la musique ↑ | (s.er) |
| 10. E.S : Entendre ↓ la musique, oui... ↓ | (s.er) |
| 11. Ap : Faire du sport ↑ | (s.er) |
| 12. E.S : Faire du sport ↓ , c'est-à-dire, vous avez des loisirs et vous aimez faire des choses ↓. Bon, vous utilisez quel moyen pour écouter cette musique ? [...] | (s.er) |

¹ MAZIER, Francine, L'analyse du discours, Histoire et pratiques, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? 2005.p.13.

Les synonymes sont des mots qui ont une signification voisine, voire identique. La stagiaire répète les réponses données par les élèves sans pour autant apporter quelques corrections nécessaires pour nuancer les sens des verbes entendre et écouter.

Que peut-on entendre ? Que peut-on écouter ?

Entendre, c'est être frappé de sons, en recevoir l'impression.

Écouter c'est prêter l'oreille pour entendre les sons.

Oui, on peut entendre les bruits de la nature dans le sens où "nature" fait référence à l'environnement. La stagiaire aurait dû faire sentir aux apprenants, par des exemples simples, la pertinence de chaque verbe :

J'écoute de la musique (acte volontaire)

J'écoute mon professeur (acte volontaire)

J'entends de la musique (acte involontaire car n'ayant aucune idée de sa provenance)

Dans d'autres situations, l'élève arrivera à employer correctement ces deux verbes : Entendre au loin un bruit, des voix, une musique...

Écouter une personne, la radio, une musique...

Faire du sport (s.er)

Faire des choses (s.er)

Un vocabulaire précis (mots expressifs) rendrait plus clair un énoncé. Les stagiaires à ce stade doivent connaître ces usages et utiliser les termes appropriés et éviter l'emploi excessif de ces mots passe-partout.

Faire du sport peut être pratiqué du sport

Faire des choses peut être réalisé des projets.

Le mot chose par exemple est imprécis car il peut tout dire et ne rien dire.

27. E.S : Très bien, très bien ↓. C'est-à-dire qu'il y a plusieurs moyens

euh ! ↑ Par lesquels vous pouvez altérer (S. er) et écouter la musique

que vous préféreriez et vous m'avez dit que vous utiliser euh ! ↑ C'est-à-

dire euh ! ↑ xxx. Aujourd'hui ↓ nous allons voir un texte qui parle de ces moyens

Là aussi, on relève un paronyme : altérer ` alterner. Altérer dans le sens de modifier, changer, ou alterner dans le sens de faire succéder alternativement (tout à tour). La confusion est totale.

Dans notre corpus, nous analysons des interactions verbales de classe, des échanges langagiers en suivant une démarche ethnographique qui nous permet de soulever certains problèmes sous forme de questions ou d'hypothèses. De suivre méthodiquement une recherche en collectant des données pertinentes. Suite aux hypothèses émises, on essaie de comprendre et d'expliquer ce qui, au départ, était problématique.

1.1. L'utilité des éléments relevés

Tout élément pertinent renforce l'analyse d'une recherche. Nous entendons par élément, tout fait observable (parole, geste, comportement, réaction...) par un individu ou un groupe d'individus en interaction. Nous sommes dans un contexte particulier, celui de l'école où tout le monde, et sans exception, parle une langue étrangère.

La graduation de la maîtrise de la langue se situe à plusieurs niveaux (voir diagramme : Influence et prise de parole en 1.3, Chap. II). C'est ce qu'on essaie de comprendre puis d'expliquer partant de la réalité de terrain.

1.2. Sens et effet de sens

Selon Oswald Ducrot,

« On en dira autant de l'opposition établie par G. Guillaume entre les notions de langue et de discours (ce dernier terme jouant un rôle analogue à celui de parole chez Saussure). Elles lui servent essentiellement à distinguer ce qu'il appelle sens et effet de sens. A chaque mot, plus précisément à chaque unité significative minimale, correspond, dans la langue, un et un seul sens, et cela malgré l'infinité de valeurs (ou effets de sens) qu'il peut avoir en fait dans le discours, et

dont chacune représente un point de vue partiel, une visée particulière sur le sens. Le sens d'un mot, en effet, ne peut pas se loger directement dans le discours, car il doit se décrire comme un mouvement de pensée, comme le développement progressif d'une notion, mouvement dans lequel le discours opère des coupes instantanées [...] Pour Guillaume, au contraire, langue et discours ont clairement un statut épistémologique différent : les effets de sens sont des observables, alors que le sens, au moyen duquel on en rend compte, est une construction du linguiste, et ne peut être l'objet d'une observation directe. »¹

Nous verrons plus loin lorsque nous aborderons l'interprétation, la difficulté qu'a rencontrée la stagiaire à traduire deux expressions idiomatiques. Elle a fait de son mieux pour expliquer le sens des mots "pommes" et "casserole" et reprendre l'expression idiomatique en l'expliquant comme si elle s'adressait à des enfants dont le français est langue maternelle. Pour vérifier si les apprenants ont compris ou non, elle leur demande de donner un sens équivalent en langue arabe. L'apprenant qui a tenté cette expérience a donné autre chose.

L'ambiguïté réside en effet dans le sens du mot traduit ou d'une suite de mots. Il faut rappeler cependant que c'est la linguistique comparative qui a imposé une séparation du mot en unités significatives plus petites. On ne peut pas comparer facilement les mots de deux langues différentes et d'en établir une parenté. On peut le faire approximativement de partie de mots à partie de mots pour être plus ou moins fidèle au sens premier du mot traduit.

1.3. Comment les stagiaires et les apprenants partagent-ils cette langue ?

Nous avons, dans notre recherche, axé notre observation beaucoup plus sur le stagiaire qui doit, durant tout son stage, faire l'ascenseur. D'une part, il doit faire face à des apprenants étudiant le français comme langue étrangère pour

¹ DUCROT, Oswald, op.cit .pp.296-297.

leur transmettre simplement des connaissances de langue, et d'autre part, rendre compte du travail effectué aux formateurs qui doivent l'évaluer.

Cet aspect de l'évaluation est tout à fait normal et ne présente aucun trait pertinent qui mérite d'être analysé. Par contre, ce sont les contenus qui sont intéressants. En effet, les participants à l'interaction (stagiaires /apprenants) dans leurs échanges langagiers nous révèlent certaines vérités de la pratique de la langue française dans nos écoles : l'analyste s'attardera certainement sur le dysfonctionnement flagrant de l'emploi de la langue étrangère enseignée. Des entorses qui font mal au spécialiste qui essaie de les corriger sur le champ. Et que les interactants (stagiaires et apprenants) ne font pas attention et continuent normalement à communiquer.

Exemple : Cours de B. Nawel. Séquence 209 à 222.

209 E.S : Très bien ! Quel est le titre de ce texte ?

210 Ap : le gâteau aux poires

211 E.S : Très bien ! Quand vous voyez le texte est illustré par une image, comment présente-t-elle ?

212 Ap : Une tarte aux pommes

213 E.S : Très bien ! xxx

214 Ap : Une tarte aux pommes xxx

215 E.S : très bien ! Donc d'après le titre, d'après cette image qu'est ce qu'on voit parler dans ce texte ?

216 E.S : Oui, les autres ! (s'adressant à l'ensemble du groupe). Qu'est-ce qu'on doit parler dans ce texte N Il y a une image, une tarte, une pomme. Oui...

217Ap : Les ingrédients de la tarte aux poires.

218 E.S : Oui, il y a les ingrédients, il y a le gâteau du poire, qu'est-ce qu'on doit parler dans ce texte ?

219 Ap : La préparation de la tarte.

220 E.S : Très bien quelqu'un d'autre

221 Ap : Comment faire un gâteau aux poires

222 E.S : Oui.

On se rend compte que les questions sont mal posées, mal formulés et pourtant les apprenants répondent. On a l'impression qu'ils communiquent dans un français qui est le leur (confusion dans les voyelles e - i et les consonnes p - b).

Nous assistons à un tiraillement d'une part des formateurs qui essaient de corriger toutes les erreurs commises et d'autre part cette opiniâtreté des stagiaires à persister dans leur fausse pratique.

Nous avons expliqué dans le chapitre I (le système éducatif algérien) les causes de cette chute et ses répercussions sur l'ensemble des générations futures. Ceci explique cela et nous en sommes aujourd'hui en l'an 2010 à tenter d'élucider un phénomène qui aurait dû être évité. Il n'en demeure pas moins que la réalité de terrain est ce qu'elle est et nous devons l'expliquer. Nous examinons à cet effet les relations qui existent entre le français pratiqué par ces stagiaires et celui pratiqué par les apprenants.

Nous revenons donc à la langue et à son code en prenant en compte tout ce qui est phonétique / phonologie, morphosyntaxe, lexico-sémantique, culturel.

Un équilibre qui rend cohérent un discours entraîné automatiquement par une pragmatique et des pratiques ethnoculturelles correctes. Nous associons généralement à la langue sa culture et « à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience »

Certes communiquer c'est faire mais nous sommes en milieu scolaire où communiquer c'est dire, c'est répéter pour faire apprendre une langue étrangère qui un jour sera partagée par intérêt avec d'autres personnes.

Ceci nous renvoie aux différents messages échangés lors d'une interaction. John J. Gumperz dit :

« J'entends par contextualisation l'emploi de locuteurs / auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui relie ce qui se dit à un miment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde. Le but est de

dégager les présuppositions sur lesquelles ils s'appuient pour maintenir leur engagement conversationnel et évaluer ce qu'on veut dire. La notion de contextualisation doit se comprendre par référence à une théorie de l'interprétation qui repose sur les deux hypothèses fondamentales suivantes : (1) L'interprétation en situation de tout énoncé est toujours une question d'inférence. Cette inférence, comme l'ont noté Sperber et Wilson (1986, Levinson (1938) et d'autres auteurs, repose sur des présupposés. Elle est donc d'ordre conjecturel et non assertif. C'est-à-dire qu'elle implique des tentatives d'évaluation de nature hypothétique de l'intention de communication qui ne peut être validée qu'en relation à d'autres hypothèses de base, et non en termes de valeur absolue. (2) Ces hypothèses de base sont elles-mêmes socialement construites comme une partie du processus de la conversation. »¹

Séquence 162 ' 169

162. E.S : Qu'est ce que sa veut dire le bac ? ↑ Prenez le dictionnaire et cherchez-moi la signification de bac ↑.
163. ---- (Elle enchaîne tout de suite sans laisser assez de temps aux élèves qui commencent à tourner les pages du dictionnaire)
164. E.S : Quelqu'un lit la signification, allez ↑ vite ! ↑ Ça va xxx lis-moi ↑ la signification de bac.
165. E.A : Hei !!! (S'adressant aux élèves qui chuchotent)
166. Ap : Madame !
167. E.S : Oui, ↓ lis à haute voix
168. Ap : Première signification ↓ bac ↑ qu'est-ce que la signification de bac, ↓ embarcation à fond plat servant à passer d'une île à l'autre d'un cours d'eau.

¹ GUMPERZ, John J., Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative, Ed. L'armattan, 1989. P.211.

169. E.S : Bac ici ça veut dire un grand cube ↓ un grand récipient ! non, euh ! ↑
ici euh ! ↑ C'est vrai, c'est un bateau mais ici ↓, c'est un grand cube où on
met les paquets de café. Qui ↑ parle à qui ici ↓ dans ce euh ! ↑ texte ! ↓

Nous sommes dans une fabrique de café où les employés machinalement emballent du café dans des sachets pour les placer dans des bacs. Voulant vérifier le sens du mot bac, la stagiaire s'empresse d'interroger rapidement ses élèves et les autoriser à consulter le dictionnaire.

Mais voilà, bac est un mot polysémique et les élèves donnent toutes les explications trouvées :

Bac = baccalauréat

Bac = bateau

Bac = embarcation, radeau

Bac = récipient, bassin, cuve

Bac = tiroir (...)

La stagiaire vise une seule et bonne réponse, celle qui convient à la situation, au contexte. Elle est dans la gêne et n'arrive pas à convaincre.

Elle donne la réponse, oui, c'est un récipient, un cube, puis se rachète, oui, c'est un bateau, mais ici c'est un grand cube où l'on met des paquets de café.

L'enseignante n'insiste pas et ne lève pas l'ambiguïté. S'agit-il d'un récipient où l'en met des paquets de café ou d'un bateau pour le transport de ces paquets de café ?

Les termes : bac, bateau, cube et café ont été repris plusieurs fois dans un bruit indescriptible. Certes, c'est une leçon de grammaire qu'elle présente, mais il faut expliquer correctement un mot de son sens et en le remplaçant dans son contexte.

Nos stagiaires ne sont pas encore aptes à percevoir les nuances de sens propres à la langue française et par conséquent ne sont pas en mesure de les expliquer subtilement. Nous verrons dans l'approche interprétative quelques cas intéressants où la stagiaire n'arrive pas à interpréter une expression qui pourtant paraît toute simple.

1.3.1. La reconstitution du sens dans le corpus

Notre analyse du corpus original et audiovisuel ne fournit des réponses à certaines questions concernant l'effrontément de la langue française déperdition de l'enseignement de cette langue pour une nouvelle génération et qui heureusement est évaluée par l'ancienne école. Non seulement les stagiaires actuels ne maîtrisent pas suffisamment leur leur outil de travail qui est la langue française (avec ses normes) mais dérivent vers une nouvelle pratique de la langue allant même vers une création d'une langue mixte semblable à une créole.

Peut-on ainsi procéder à une analyse détaillée du corpus ? Nous analyseront les séquences transcrites en annexe présentant des stagiaires en formation. Ils font la classe, supervisés par des experts. On essaie de reconstruire le sens à partir justement des données recueillies sur le terrain. A noter aussi que la construction des relations est prise en compte car ce stagiaire est souvent en contact avec ses apprenants, avec ses formateurs et avec le personnel administratif de son école.

Dans son exercice, il est souvent contraint (parce qu'il enseigne une langue étrangère) de faire face à une culture qui n'est pas la sienne et qui pourtant devrait l'expliquer à ses apprenants. En effet, dans leur livre de lecture, on y trouve des textes de type expositif, argumentatif...d'auteurs étrangers (européens, africains, américains ...) qui parlent de leur culture, de leur civilisation, d'un mode de vie... et que l'apprenant découvre.

Le rôle de l'enseignant est d'exploiter ce texte en mettant en valeur chaque culture.

Nous serons objectifs et nous tenterons d'expliquer des données du corpus. C'est dans un contexte où émergent des comportements langagiers les plus pertinents que des comparaisons seront faites. Ces comparaisons nous permettent de mieux réaliser la distance qui sépare l'ancienne génération de la nouvelle.

1.3.2. Une sélection judicieuse des données du corpus

Nous avons élaboré ce corpus à partir d'une approche ethnographique et avons pour cela formulé des hypothèses autour l'appréhension de la communication, sachant que le stagiaire peut expérimenté se cramponne à son support texte et toutes les interactions se font à partir de questions /réponses. Stagiaire et apprenants n'arrivent pas à se détacher du texte. C'est dans ce contexte des échanges que nous avons choisi un recueil de données qui illustre notre choix pour une analyse en vue d'annuler ou de prouver nos hypothèses.

Nous précisons cependant que nous avons filmé (quelque séquences) ces sept stagiaire lors de la phrase finale su stage, c'est-à-dire durant le stage bloqué de fin d'année. Nous signalons également que ces stagiaires ont été suivis de septembre à juin. La quantité des données enregistrées nous parait suffisante pour un corpus transcrit et qui relate parfaitement le sujet à analyser sur une période d'observation de dix mois.

A rappeler que nous sommes en phase finale d'un long cursus de quatre années d'études. Et c'est cette quatrième année de formation qui est couronnée par un stage pratique en trois parties : d'abord un stage d'observation qui a commencé le 29 novembre 2008 et qui a pris fin le 10 janvier 2009, puis un deuxième stage , intégré, allant du 17 janvier 2009 au 14 mars 2009, en enfin un troisième stage, bloqué, du 04 avril au 16 avril 2009. Ces stages s'effectuent dans une école d'application. Les stagiaires bénéficient en parallèle dans leur école (ENS), pour leur dernière année, de cours filmés et visionné en auditorium et commentés par des experts avec la participation de tous les stagiaires en formation.

Le corpus est constitué de plusieurs cours. Les stagiaires (six filles et un garçon) ont assuré pour le seul stage bloqué sur deux semaines, 44 heures. Ces stagiaires sont répartis en deux groupes et chaque groupe est encadré par un enseignant d'application.les niveaux observés sont des classes de 1^{ère} année

moyenne et de 4^{ème} année moyenne (l'équivalent d'une classe de 6^{ème} et de 3^{ème} du collège français).

Voici la présentation des participants dans notre corpus :

Groupes/ classes	Enseignant d'application	Enseignant tuteur	Enseignant stagiaire
2 niveaux : 1 ^{ère} année moyenne, classe mixte de 36 élèves. 4 ^{ème} année moyenne, classe mixte de 45 élèves.	Une femme et un homme, 25 et 15 années d'expérience.	c'est un homme. 30 ans d'expérience.	7 stagiaires, 6 filles et un garçon.

Nom et prénom du ou de la stagiaire	SEX	Niveau de la classe	Cours	Heure et date	Titre de la leçon	Durée de l'enregistrement
M. Souad 1	F	1 ^{ère} année moyenne	Compréhension de l'écrit	8h – 9h Lundi 06-04-09	De la TSF à la radio	8mn 30s
B .Samira 2	F	4 ^{ème} année moyenne	Grammaire	Lundi 06-04-09 9h -10	Style directe style indirecte	10 min
B. Mounira 3	F	4 ^{ème} année moyenne	Grammaire	10h- 11h Lundi 06-04-09	Style directe style indirecte	09 min
B. Nawel 4	F	1 ^{ère} année moyenne	Compréhension de l'écrit	9h- 10h Mardi 07-04-09	Le gateau aux poires	07 min
M. Souhila 5	F	1 ^{ère} année moyenne	Vocabulaire	11h-11h Mardi 07-04-09	Une recette de cuisine	15 min
B. Abdeldjabara 6	M	4 ^{ème} année moyenne	Révision grammaire	11h-12h 08-04-10	Style directe style indirecte	02 min

Bel. Samira 7	F	4 ^{ème} année moyenne	Reconstitutio n d'un texte	8h -9h Jeudi 09-04- 09	Texte libre	03 min
------------------	---	-----------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------	--------

C'est avec l'approbation des stagiaires qui ont accepté d'être filmé, du directeur de l'école d'application benbaatouche, que nous avons recueilli ces données. Nous les en remercions pour leur concours.

Les enseignants d'application (une femme et un homme) titulaires et expérimentés et qui sont de véritables artistes transmettant du savoir avec beaucoup de bon sens et infiniment de dévouement.

Les apprenants sont tous algériens et ont à peut près le même âge selon le niveau de la classe (voir tableau chap. III en 3, la formation des sous-groupes dans les interactions verbales de classe).

Ce film nous a permis d'identifier nos locuteurs (stagiaires et apprenants) ainsi que la trace écrite au tableau. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, notre analyse a ciblé le niveau linguistique des échanges entre les stagiaires et les apprenants d'une part, et le rituel, proxémie et kinésique, d'autre part. une documentation propre à la formation (grille d'observation de l'activité en classe) accompagnera notre corpus en annexe.

1.4. Une camera gênante

Qui dit camera dit images qui témoignent fidèlement de faits, d'événement produits à un moment donné et en lieu donné par des individus. André Lalande définit l'image comme :

« B, répétition mentale, généralement affaiblie, d'une sensation* (ou plus exactement d'une perception*) précédemment éprouvée. On pourra employer divers termes pour l'exprimer, dire qu'elle est un arrière gout, un écho, un simulacre, un fantôme, une image de la sensation primitive ; peu importe : toutes ces comparaisons signifient qu'après une sensation provoquée par le dehors et non spontanée, semblable a cette même sensation, quoi que moins fort, accompagné

des même émotions, agréable ou déplaisant à un degré moindre, suivi des mêmes jugements, et non de tous. La sensation se répète, quoique moins distincte, moins énergique et privée de plusieurs de ses alentours. »¹

Notre intention première était de recueillir des données brutes qui correspondent à notre recherche, c'est-à-dire des interactions réelles de classe entre d'une part des apprenants algériens étudiant le français comme langue étrangère et d'autre part des stagiaires (d'une nouvelle génération n'ayant pas connu l'époque coloniale) et qui se spécialisent pour l'enseignant.

Nous avons été honnêtes avec eux car notre objectif était d'étudier tous les comportements en situation et d'étudier tous les échanges. Tous, sans exception, ont accepté d'être filmé et d'être sujet de recherche pour une thèse de doctorat. Nous avons rassurés en leur précisant qu'il ne s'agit que d'une courte prise qui ne dépasse pas les 10 minutes pour chaque stagiaire. Nous leur avons également proposé de visionner ensemble la cassette à la fin leur du stage et de leur remettre une copie souvenir. Ils étaient heureux de cette initiative.

1.4.1. Découverte

A la fin du stage, nous nous sommes réunis (stagiaires et formateurs) comme prévu pour visionner la cassette et éventuellement apporter quelques éléments de réponses. Nous avons demandé, dans un premier temps, aux stagiaires de se regarder et d'essayer de suivre ces moments forts de la classe. Pendant la projection, et la dérobée, nous les avons regardés (se regarder). Contrairement à ce que nous croyons (attitude calme) ils étaient tous perturbés même si, de temps à autre, on entendait des rires, en se regardait, on se lançait des clins d'œil un peu moqueurs, un peut plaisantins. Il n'en demeure pas moins que la sensation était arrivée à son paroxysme. Lalande, en b dans sa critique sur la sur la sensation, dit :

¹ LALANDE, André . op. cit. pp. 464-465.

« un usage très répandu au XIXe siècle, mais qui paraît tomber en désuétude, oppose sensation et sentiment en attribuant le premier de ces mots aux états affectifs qui ont pour origine le corps, le second à ceux qui ont pour origine la réflexion et la vie morale.

Ces plaisirs et ces peines, qui naissent en nous, soit à propos des modifications de l'organisme, soit à l'occasion des perceptions des sens s'appellent, d'une manière générale, des sensations. Mais ce ne sont pas seulement les corps qui nous plaisent et nous répugnent ; l'état de notre âme, l'exercice de la pensée, certaines conceptions purement intellectuelles sont aussi pour nous la source de jouissances profondes et de souffrance vives : on réserve à ses peines et à ses plaisirs d'un autre genre le nom de sentiment. »¹

Cette découverte a été pour nous très importante parce qu'elle a apporté un élément de réponse très révélateur de leur appréhension. En effet, ils se sont vus en action et à présent ne sont pas tellement rassurés après leurs présentations. Un doute s'installe et c'est ce que nous allons vérifier en 1.4.2.

1.4.2. Autocritique

Sans commentaire, nous avons ainsi laissé le soin aux principaux acteurs de s'exprimer librement.

- **M. Souad (8 min 30s)** : « je n'ai pas su faire passer le message. Je crois que je me suis mal comportée. J'ai trop bougé et je n'ai pas dominé ma classe. Il y avait trop de bruit et j'étais trop perturbée. J'ai posé des questions sans obtenir de réponses. J'ai mal utilisé le tableau et c'est en me regardant que j'ai réalisé toute la difficulté car j'ai commis beaucoup d'erreurs »

- Beaucoup d'erreurs, donnez nous un exemple. Vous voulez vous revoir ?

¹ LALANDE, André . op. cit. pp. 977- 978

- « non, je le ferais lorsque je serais à la maison. Je crois que j'ai mal posé mes questions et je n'arrive pas à me débarrasser de mon tic, je dit trop "hein ! hein !" ».

- Vous avez donné une explication (dans le corpus, séquence 27) : "très bien ! très bien ! c'est-à-dire qu'il ya plusieurs moyens euh ! par lesquels vous pouvez altérer et écouter la musique que vous préférez et vous m'avez dit que vous utilisez euh ! c'est-à-dire euh ! xxx »

- « je voulait dire passer d'une musique à une autre.»

- Vous vouliez dire alterner ?

- « oui, c'est alterner »

- Altérer ou alterner ? Altérer dans le sens de modifier, changer ... ou alterner dans le sens faire succéder alternativement (tour à tour) ...

- « je ne sais plus. C'est confus. »

- Néanmoins vous avez courageusement terminé votre cours et c'est déjà pas mal pour un début.

• **B. Samira (10 min)** : « j'avais peur et votre présence ma perturbée. Le cours était difficile pour moi et pour les élèves. J'ai perdu trop de temps. J'étais lente à agir car je ne voulais pas commettre d'erreurs. Aussi, les élèves sont indisciplinés, ils crient tout le temps. »

• **B. Mouna (9 min)** : « j'utilise comme ma camarade le hein ! et le euh ! parce que je n'arrive pas a terminer mon idée euh ! à,à,à trouver le mot qui convient. Les élèves aussi nous perturbent. Ils savent que nous sommes des stagiaires et ils nous respectent pas »

- Pourquoi dites vous qu'ils ne vous respectent pas ?

- « oui, des fois, l'enseignant d'application s'absente pour quelques minutes, pour ramener des choses, des livres, par exemple des dictionnaires, alors les élèves en profitent pour faire le clown, pour nous taquiner, pour se moquer de nous. »

- Vous les avez signalés ?

- « non, ça ne sert à rien ! »
- **B. Nawel (07 min) :** « quant à moi, j'ai même regretté mon choix. J'aurais du choisir une autre formation. J'étais ridicule et je ne sais pas aujourd'hui pourquoi j'ai choisit l'enseignement. On va se moquer de moi. Je préfère disparaître la cassette. Vous voyez bien que je prononce très mal les mots, les voyelles, les consonnes et je ne crois pas réussir. »
- Attention ! vous êtes en train de vous condamner injustement. N'oubliez pas que l'année prochaine vous serez toute seul dans votre classe.
- « oui, je verrai. Si ça ne va pas, je démissionnerai. »
- **M. Souheila (15 min) :** « je rejoins mes collègues pour dire que l'enseignement est un métier délicat. Personnellement, j'ai raté mon cours et je n'ai pas atteint mon objectif. J'ai enseigné comme une casserole. »
- (rire du groupe).
- Oui, la fameuse expression idiomatique "chanter comme une casserole" ; encore !
- « c'est tout. »
- **B. Abdeljabar (02 min) :** « mêmes remarques que mes collègues. ce ne sont pas nos élèves et on n'a pas beaucoup d'expérience »
- Vous avez usé de hein ! dans vos phrases pourquoi ?
- « j'imité l'enseignant d'application. C'est son tic à lui. Les élèves sont habitué à ce hein !
- C'est un mauvais tic, ne le pensez vous pas ?
- « oui, mais c'est juste pour le stage, après je m'en débarrasserai. »
- Encore !
- « c'est tout ! »
- **B. Samira (03 min) :** « je suis entièrement d'accord avec ce qui a été dit ; mais ce n'est pas toujours de notre faute. la pratique nous a manqué. »
- Et la théorie ?
- « Aussi , mais avec le temps on va s'améliorer, je l'espère. »

Ce témoignage poignant Confirme nos hypothèses de départ sur l'appréhension de ces stagiaires à communiquer en public et dans une langue étrangère ; voici quelques uns de leurs propos négatifs :

- Ne pas transmettre convenablement un savoir.
- Mal se comporter.
- Trop bouger (peur).
- Ne pas dominer sa classe.
- Mal utiliser son tableau.
- Commettre des erreurs.
- Utiliser un mot à la place d'un autre.
- Confusion de sens ;
- Mal préparer son cours.
- Se montrer ridicule.
- La hantise de l'échec.

2. La séquence : une unité dialogale pour une méthode hiérarchique

2.1 Interaction, incursion ou rencontre

C'est en fait le même terme qui désigne des échanges verbaux entre deux ou plusieurs individus. Roulet préfère " rencontre" ; Goffmann, cité par Vion, le précise :

« par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membre d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvant aussi convenir. » (Goffman, 1973 : 23)¹

Pour Kerbat Orrecchioni, toujours cité par Vion, elle propose :

« Pour qu'on ait affaire à une seul et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture,

¹ VION , Robert, op.cit. P . 145.

parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. » (Kerbat orrecchioni 1990 : 216)¹

Voyons à titre ensemble :

Séquence 180 —→187

180. --- --- (la stagiaire commence par écrire au tableau sans rien dire : elle prend tout son temps).

181. ES : bonjour tous le monde. ↓ Pour faire un gâteau, il nous faut ? ↑

182. Ap : La farine

183. ES : Oui ↓ la farine

184. Ap : Les chi↑ps ↓

184. ES : Oui

186. AP : le chocolat

187. ES : très ↓ bien ↓ . Donc ↑ prenez vos livres ↓ à la page 130 ↓ . Observez le texte ↑ sans le lire. 130 ↓ , page 130. ↑

Nous sommes dans une classe constituée d'un nombre d'élèves qui suit un cours présenté par une stagiaire. C'est sans rupture et sous forme de questions / réponses que les échanges se réalisent.

La classe est vivante et progresse par l'enseignante qui respecte les différentes phrases du cours : temps d'observation, de lecture, d'analyse, de performance et d'évaluation.

C'est donc une seule et même interaction : même groupe, même cadre spatio-temporel et même objet d'exploitation.

En effet, une interaction verbale est toujours complexe. Seule une spécifié peut rendre son contenu clair. Dans le cas de notre recherche, nous avons dégagé plusieurs blocs suivant une hiérarchie entre personne dans un lieu donné à et un moment donné. Nous sommes en milieu scolaire faut-il le rappeler ou toute communication est bien cadré (tuteur / stagiaire ; enseignants d'application / stagiaire : stagiaire / apprenants ...).

¹ Idem, p.146

La place qu'occupe chaque locuteur est importante dans cet espace institutionnel. A ce niveau, chaque interactant accepte son statut et son rôle n'intervient que lorsqu'il est autorisé à le faire en respectant conduite et normes. Généralement, les différents acteurs, dans leurs échanges, se respectent et rarement un conflit apparait. Et même lorsqu'il ya désaccord, la partie subordonnée cède mécaniquement et l'en passe a autre chose.

Exemple :

Tuteur : vous avez employé altérer a la place de alterner, pourquoi ?

Stagiaire : oui, j'ai confondu les deux termes.

Nous voyons bien que la stagiaire n'a pas insisté. Son "oui" met fin a toute brouille entre le fometeur et le formé. Imaginons que la stagiaire ait rétorqué (à tort ou à raison) :

- Non, j'ai voulu dire alterner et c'est le sens que je voulais donner et non alterner.

Ce "non" déclencherait automatiquement un conflit ou chacun essaie de se justifier en argumentant le pourquoi de son choix, de son intervention, de sa compréhension ... Une interaction qui non seulement se prolongera mais pourrait prendre une autre tournure.

Pour beaucoup plus d'éclaircissement, Vion propose comme définition de l'interaction :

« Nous pouvons appeler " rencontre" l'ensemble de ce qui se produit entre deux ou plusieurs sujets, de l'instant de leur rencontre et celui de leur séparation. Dans certains cas, nous avons tous intérêt à la concevoir comme formée de plusieurs interactions mettant en présence les mêmes participants. Si le cadre interactif se maintien – en dépit de la séquentialisation et de la coarticulation des types- depuis le début jusqu'à la fin, nous dirions que la rencontre correspond à une seule interaction. Par contre si, à un moment déterminé, il ya modification du cadre interactif, nous dirions que ce moment de rupture permet d'établir une

limite entre deux interactions constitutives de la rencontre. Nous rappelons que le cadre interactif se définit à partir du rapport de places dominant de l'espace interactif. »¹

Une rencontre peut être occasionnelle entre deux individus se rencontrant par hasard et pour la première fois en un lieu donné et à un moment donné (un tuteur qui fait la connaissance avec l'enseignant d'application). Une rencontre qui va durer le temps d'une formation. Désormais, tuteur et enseignant d'application seront partenaires et collègues formateurs (même si le statut de l'un et de l'autre est différent) pour former ou évaluer le même sujet.

Entre autre, c'est une rencontre qui n'est pas brève et qui va nouer une relation sociale non négligeable ; contrairement à la rencontre avec le directeur de l'établissement d'accueil qui était très brève : le temps d'une présentation.

L'incursion pourrait être, à notre avis, une intervention occasionnelle à un moment donné d'un échange. Une incursion est toujours osée car l'intervenant n'a pas été invité à prendre la parole. "Puis –je me permettre, s'il vous plait" est significatif d'un plus d'un titre.

Vion (1992 ; 140) parle également du module conversationnel pour désigner un moment de conversation, intervenant à l'intérieur d'une interaction, comme la consultation par exemple, et de conversation, pour désigner une interaction où ce type fonctionnerait de manière "dominante" en définissant le cadre interactif.

2.2 La séquence comme modèle hiérarchique

Entre l'interaction et les unités monologiques, se situe la séquence. Une séquence difficilement repérable par rapport à l'échange dans une communication où les interactants, tour à tour, se manifestent pour dire quelque chose. En effet, les échanges sont complexes car peuvent partir d'un simple échange de deux interventions entre (A et B). Vion considère l'échange minimum :

¹ VION , Robert, op.cit. P . 148.

« Si l'échange minimum existe c'est d'abord parce que dans la vie social il constitue, à lui seul, un nombre de négligeable de communication : c'est le cas de bien des demandes ou requêtes qui, compte tenu du contexte, peuvent se limiter à coordonner un tout petit nombre d'intervention. L'échange de salutations, de compliments, de présentations, de congratulations, de remerciements, de politesses constituent quelques exemples de ces communications qui tournent vite court. Si le nombre minimal d'interventions peut être fixé à deux, il va de soi qu'un échange peut en comporter davantage. Le problème étant alors de pouvoir le délimiter afin d'éviter qu'il ne se confonde avec l'unité de rang immédiatement supérieur, à savoir à la séquence »¹

Peut-on considérer alors qu'un échange est moins important qu'une séquence ? Oui, dans la mesure où l'échange est bref et ne se limite qu'à un rituel quotidien banal entre personnes civilisées, comme les salutations. On se croise dans la rue, dans un couloir, dans un ascenseur et parce qu'on est poli, on dit :

- Bonjour tout le monde.
- Bonjour monsieur.

On peut également demander un renseignement :

- Madame s'il vous plait, le bureau du directeur ?
- Au fond à droite.

Nous constatons qu'il n'y a pas une poursuite de l'échange d'autant plus que ces personnes ne se connaissent pas.

Alors que la séquence est plus importante dans une interaction car en plus de l'échange rituel, une conversation prend forme autour d'un thème précis et les interactants, selon le degré de leur relation, mettent du baume pour égayer leurs échanges. Ils peuvent également et inconsciemment passer d'un sujet à un

¹ VION , Robert, op.cit. P . 165.

autre. Dans ce cas, on assiste à une série de séquences dans une interaction ou comme le préfère Goffman, dans une rencontre.

Nous donnons un exemple partant de la réalité de l'école : une demi-heure avant le premier cours qui commence à 8 heures. Nous sommes en salle des professeurs.

Tuteur : Alors, qui présente en premier le cours de compréhension de l'écrit ?

Stagiaire 1 ; c'est moi

Tuteur : très bien, qu'as-tu préparé ?

Stagiaire 1 : le texte de la TSF à la radio.

Tuteur : oui, qu'as-tu envisagé comme trace écrite ?

(Pendant ce temps, une autre stagiaire arrivant en retard)

Stagiaire 2 : Bonjour tout le monde, je m'excuse du retard, c'est à cause de la circulation.

Tuteur : C'est pas méchant moi aussi j'ai failli être en retard.

Stagiaire 3 : Moi aussi d'ailleurs, c'est la première fois que j'arrive à l'heure.

Stagiaire 4 : En plus, c'est stressant et la pollution.

Enseignant d'application ! Ça sonne c'est l'heure de monter.

On est sans le vouloir d'un thème à un autre. Une coupure est venue interrompre une suite d'échanges chronologiquement ordonnée concernant la finalisation d'un cours. La première sonnerie de 7h50 mn mis fin à l'interaction et n'a pas permis un retour au premier thème.

Pour Kerbat-Orrecioni :

« La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ ou pragmatique. »

En effet on est passé, dans l'exemple donné qui nous concerne, d'une interaction sérieuse à savoir la finalisation d'une leçon (la compréhension de l'écrit) à une interaction sans importance : les causes d'un retard. Dans ce premier cas, on considère que ce sont deux séquences abordées différemment par le même groupe.

On peut envisager un second cas où l'événement se produit avant l'arrivée du tuteur. (Une stagiaire qui arrive en retard et qui explique le pourquoi de son retard à ses collègues)

Stagiaire 1 : Bonjour mes amis, je m'excuse du retard

Stagiaire 2 : c'est encore le bus, je suppose.

Stagiaire 1 : Oui, il est tombé en panne et j'et du continuer à pied tout ce chemin.

Stagiaire 2 : 9a ne fait rien, de toute façon, le tuteur n'est pas encor arrivé.

Dans ce deuxième cas, c'est une séquence d'ouverture où les échanges ne sont pas importants car ne présentent aucun intérêt. Kerbat-Orrecchioni précise que la séquence d'ouverture peut se limiter aux salutations. Elle peut également comporter plusieurs échanges portant sur des sujets différents mais dont la fonction reste la même : permettre la mise en place de l'interaction.

L'interaction est donc supérieure à l'échange. Roulet, cité par Vion, parle de négociation secondaire. Vion à propos de cette expression :

« Le terme "secondaire" paraît contestable dans la mesure où cette séquence porte sur la dimension illocutoire¹ du discours et donc, sur les images, les rapports de places, la relation. Il s'agit certes d'un développement parenthétique quant au déroulement thématique mais certainement pas secondaire dans la mesure où les actants sont amenés à négocier, de manière relativement explicite, les éléments d'une relation qui reposent habituellement sur des procédures implicites. Nous parlerons plus volontiers de séquence que d'échanges dans la mesure où ce genre de négociation peut ne pas être limité à deux ou trois interventions. »²

¹ MOESCHELER, J., (1985) Argumentation et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier-CREDIF, 1985. Pp. 28-29.

² VION , Robert, op.cit. P . 152.

Selon Jacques Moeschler, l'acte illocutoire peut se définir à partir de trois critères essentiellement :

- Son rapport à d'autres actes, qu'Austin qualifie de locutoires et de perlocutoires.
- Sa structure interne ou sémantique.
- Ses conditions d'emploi.

Si la notion d'acte illocutoire décrit l'acte réalisé en disant quelque chose (in saing), elle ne désigne pas pour autant tous les aspects actionnels de l'énoncé. A la question "en quoi dire quelque chose revient-il à faire quelque chose ?", Austin répond en distinguant l'acte illocutoire des actes locutoires et perlocutoires. L'acte locutoire consiste simultanément en l'acte de prononcer certains sons (acte phonétique), certains mots et suites grammaticales (actes phonique) et enfin certaines expressions pourvues d'un sens et d'une référence (acte rhétique) .De son cote, l'acte perlocutoire consiste en la production de certains effets sur l'auditoire, ses sentiments ou ses actions (par exemple l'acte de convaincre, d'effrayer, de mettre en colère, etc.) – que ces effets soient intentionnels, visés par le locuteur ou non. Ainsi en énonçant(25) Walesa a été arrêté,

Le locuteur réalise son acte locutoire (il prononce certains sons /Walesaaetearete/, une phrase grammaticale et réfère à l'individu « walesa » en lui attribuant la propriété « avoir été arrêté »),un acte illocutoire(d'information) et dans certains cas un acte perlocutoire (création d'une émotion chez l'interlocuteur ,ou de son indifférence, etc).

J. Moeschler explique que le concept d'illocutoire est relativement flou.

L'opposition locutoire / illocutoire est basée sur le caractère dénotatif (référentiel) de l'acte locutoire et non dénotatif de l'acte illocutoire. Alors que l'opposition illocutoire / perlocutoire relève de l'opposition conventionnel (illocutoire) / non conventionnel (perlocutoire).

Voyons cela dans l'exemple suivant :

Séquence 70 → 86

70. G.C : Madame ↑ madame ↑ madame ↑

(Elle prend tout son temps avant de désigner un élève)

71. Ap1 : Les deux points ↑ et les guillemets ↑

(Autre apprenant)

72. Ap2 : Le changement de ↑ paroles. ↓

(Autre apprenant)

73. Ap3 : Le verbe introducteur ↓ .

74. E.S : Oui ↑ vous m'avez dit changement de paroles ↓ c'est -à-dire qu'il

ya ↑ les deux personnes qui sont en train de discuter ↑ l'un pose les

questions ↓ l'autre lui répond ↓. Ici ↑ qui ↑ pose les questions ↓

75. Ap : Ali ↓

76. E.S : Donc ↑ quelle est la nature des phrases ↓ ou ↑ des paroles ou des phrases dites par Ali !

77. Ap : interrogative ↓ .

78. E.S : ce sont des phrases interrogatives ↓ euh ! ↑ par quoi ↑ se terminent les phrases ↑ interrogatives ?

79. G.C : (en criant) Madame ↑ madame ↑ madame

80. AP : Le point ↑ d'interrogation ↓

81. E.S : Quels ↑ sont ↓ les autres signes de ponctuation ↓ qui ↑ existent dans ce texte ↓

82. G.C : (en criant) Madame ↑ madame ↑ madame ↑

83. AP : Les guillemets ↑

84. E.S : les guillemets ↓ quoi ↑ encore ? ↓

85. Ap : les deux points ↓

86. E.S : les deux points , oui , vous avez l'habitude de ... ce genre de ↑ ponctuation ↓ c'est-à-dire les deux points ↓ et les guillemets ↓ ? Ou ?

On entend par acte "illocutoire" les informations données par l'enseignante mais aussi par l'apprenant. L'enseignante en posant une question : par quoi se

terminent... ? et l'élève en donnant une réponse : par le point d'interrogation.etc...

La combinaison des trois notions (illocutoire, locutoire, perlocutoire) est perceptible dans les échanges dans une salle de classe. En effet, l'enseignante pose une question et attend une réponse. Elle peut être d'accord ou pas d'accord et selon toute réponse donnée, elle complète l'information ou demandé à ce que l'information ou demande à ce que l'information soit complétée. Et c'est ce triangle qui plus souvent dans un mouvement de rotation continu (question/ réponse/ évaluation...)

On verra dans le chapitre suivant la dimension des incompréhensions dans le discours qui occupe notre recherche et que Vion appelle une séquence latérale.

« L'échange est appréhendé comme la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interactions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires (Moeschler 1985 :191) »

« On peut distinguer avec Goffman(1973) deux types d'échanges : les échanges confirmatifs, qui remplissent généralement dans l'incursion les fonctions d'ouverture et de clôture, et les échanges réparateurs, qui remplissent la fonction de transaction. Les échanges confirmatifs, qui visent essentiellement à confirmer ou établir une relation de deux constituants ; en effet, puisque le premier constituant exprime déjà l'accord du locuteur sur le type de relation qu'il rappelle ou institue, il suffit de l'accord de l'interlocuteur, qui confirme cette relation, pour atteindre la complétude interactionnelle et clore l'échange. » (Roulet et al. 1985 :24)¹

Prenons les exemples suivants :

Séquence 1 → 3

¹ Vion, Robert, op. cit.p.154.

1.

2. E.S : Bonjour ↑ tout le monde ↓

3. G.C : Bonjour ↑ madame ↓

Séquence 50 → 51

50. E.S : La construction de la phrase ↓

51. E.A : Ou bien ↑ la fabrication de ... ↓ Oui , c'est-à-dire ↓ tu mets fabrique

↓ ... voilà ↑ Vous prenez ↑ les cahiers ↓ , vous commencez à écrire ↓ , vous ↑
mettez la date ↓.

Séquence 14 → 25

14. E.S : Comment ↑ vous écoutez la musique ↓ En utilisant ↑ quel moyen ↓ ?

15. G.C : Madame ↑ , madame ↑ , madame ↑ (en criant)

16. E.S : Oui ↓

17. G.C : (confusion : les réponses sont données collectivement)

18. Ap : En utilisant la radio ↑.

19. E.S : Très bien ! ↓

20. Ap : En écoutant la radio ↑.

21. E.S : Très bien ! ↑

22. Ap : En utilisant l'ordinateur ↑

23. E.S : Comment ? ↑

24. Ap : L'ordinateur ↓

25. E.S : Oui, ↑ très bien ↓

En effet, l' »change est la plus petite unité dialogique dans une interaction.

Les échanges confirmatifs : ouverture et clôture, servent beaucoup plus à entamer ou terminer un discours. C'est aussi une façon de faire, une forme de civilité, un réflexe, une mise en scène pour se mettre en confiance, pour dire tout simplement : je prends la parole, je commence mon cours, Ecoutez-moi, suivez-

moi ! Ou bien, je termine mon cours, nous passons à une autre activité ou, je vous libère...

- | | | |
|---------------------------|---|----------------------|
| - Bonjour tout le monde | } | ouverture |
| - Bonjour madame | | (début de la séance) |
| - Vous prenez les cahiers | } | Clôture |
| - Vous commencez à écrire | | (fin de séance) |

L'enseignante part de la question et exige une réponse. Tout en progressant, elle reste attentive aux réponses données et décide de poursuivre ou d'interrompre momentanément le cours pour expliquer par exemple un point de langue.

Toutes ces informations nous poussent à aller vers une analyse hiérarchique basée sur la paire adjacente " question / réponse", un échange qui est la somme d'interventions.

En classe, la paire adjacente est constante dans les échanges. Pour comprendre un texte, l'enseignant pose des questions et avec les réponses données par les élèves, on progresse vers une récapitulation de tout le texte.

Ce cas classique ne pose aucun problème. L'enseignant est dans sa classe, seul le maître du savoir à transmettre. Par contre, dans la situation observée, une influence est exercée sur les stagiaires qui sont évalués par l'enseignant d'application et le tuteur. Là, on se demande, partant de cette influence, quel échange est considéré comme important voire très important par l'ensemble des interactants pendant et en dehors du cours présenté aux élèves.

Voici quelques cas observés :

Pendant le cours

1^{er} cas

stagiaire → apprenant

Le stagiaire transmet un savoir aux apprenants, le plus souvent sous forme de questions / réponses. Il domine sa classe et ne commet aucune erreur. Les formateurs satisfaits n'interviennent pas.

2^{ème} cas :

stagiaire + Enseignant d'application + Apprenants

Le stagiaire commet une erreur. Sur le champ, l'enseignant d'application intervient pour le corriger. L'enseignant stagiaire est perturbé et le doute s'installe (cas observé avec la stagiaire B. Mouna ou c'est l'enseignant d'application qui a récapitulé la leçon de grammaire. Voir stagiaire B. Mouna, en annexe, séquences 132 à 147).

Séquence 273 → 279

273. E.S : Très bien ! ↑ ensuite ↓...
274. Ap : une délicieuse salade ↓
275. E.S : Très bien ! ↑ Ensuite ? ↓
276. Ap : Une tasse de café ↓
277. E.S : Très bien ! ↑ Ensuite ? ↓
278. Ap : Madame ↑, il ya la limonade ↓
279. E.S : Très bien ↑, il ya la limonade ↓
-

Séquence 132 → 139

132. E.A : Dans le style ↑ direct ↓ et le style ↑ indirect ↓, hier, ↓ vous avez dit ↑
oui ↓, alors ↑ qu'il vous manquait une petite phrase ↓ concernant le
future ↑ et le conditionnel ↑, vous l'avez ↓ fait ?
133. G.C : Non ↓
134. E.A : vous ↑ finissez ↓ d'abord ↑ cette petite phrase ↓, la dernière en
formation ↓.
135. /// :
136. E.S : Vous terminez ↑ le tableau ↓
137. EA : D'abord ↑ l'expression de ↓ de ↓ style directe ↓ et du style indirect
↓ ou le passage de euh ! ↑ dans le style directe de la phrase euh ! ↑... dans
le discours rapporté au style direct ↑ conjugué au future ↓, c'est le
conditionnel ↓ présenté par exemple ↓. Amine a dit ↑ je viendrai
demain ↑ par exemple ↓. Ça c'est au style ↑ ?
138. G.C : Directe ↓.

139. E.A : l'indice les guillemets ↑, verbe↑ introducteur↑, les deux points
↓ ainsi de suite ↓.

Nous prenons en considération uniquement les deux premiers cas, pendant le cours, entre d'une part la stagiaire et les apprenants et d'autre part la stagiaire, les apprenants et l'intervention de l'enseignant d'application.

Dans le premier cas, les échanges sont confirmatifs alors que dans le second cas les échanges sont réparateurs et c'est l'enseignant d'application qui passe au tableau et qui explique à ses élèves un point de langue.

Après le cours

3^{ème} cas :

Enseignant d'application → stagiaires

C'est l'enseignant d'application qui domine les débats. Les stagiaires prennent des notes ou posent des questions pour en savoir plus. Ils acceptent toutes les critiques.

4^{ème} cas :

Tuteur → stagiaires

C'est le tuteur qui domine les débats. Les stagiaires sont attentifs et sont plus à l'aise. Ils n'hésitent pas à remettre en cause certaines pratiques de classe conseillées par leur enseignant d'application, certaines remarques aussi jugées trop sévères ... Le tuteur qui est aussi leur enseignant à l'E.N.S les rassure (sans aucune hypocrisie) des interventions de l'enseignant d'application.

5^{ème} cas :

Tuteur → Enseignant d'application

C'est un travail en équipe qui est fait. Leurs avis concordent ainsi que leurs évaluations.

On revient donc aux échanges effectués dans les cinq cas observés pour les insérer dans l'approche de Goffman qui distingue deux types d'échanges : les échanges confirmatifs et les échanges réparateurs (voir citation 15 du même chapitre).

3. De la cohérence dans l'énoncé

L'enseignant et l'apprenant partagent souvent le même texte. Un texte qui doit être lu et expliqué par l'enseignant et compris par l'apprenant. Un texte, c'est l'accumulation de phrases. Des phrases qui dégagent du sens pour rendre claire, intelligible, la pensée de son auteur. La compréhension orale suppose des connaissances linguistiques pour s'éviter des malentendus. Parler, c'est aussi construire un texte. D'une part prendre en compte cet aspect pragmatique de la langue et de l'autre, le fonctionnement des textes.

L'intention à communiquer constitue le point de départ de toute réflexion intellectuelle. On se sert, bien entendu, d'une langue commune qui facilite la communication / la maîtrise parfaite de la langue française de l'enseignant permettra d'équilibrer les échanges avec les apprenants. De ce fait, il saura utiliser un lexique simple et connu de tous. Si les apprenants ont un bon niveau, la communication avancera normalement. Aussitôt la question posée, l'élève repérera les différents mots, et sens de la question et rapidement saura agencer et faire le lien entre ce qui est demandé et la réponse à fournir. Il saura aussi reconnaître l'idée principale des idées secondaires pour ne retenir que l'information importante. En fait, la pragmatique, la sémantique et la syntaxe sont des facteurs importants qui rendent cohérent un texte.

La pragmatique considère la communication des êtres et sa dimension d'important car l'énoncé est déterminant pour la suite de la compréhension. L'absence de cohérence rompt la communication et le texte (échanges entre A et B) quel qu'il soit est vite abandonnée. Une bonne communication suppose la connaissance de la langue et par conséquent l'assemblage des mots dans un ordre logique (la norme). Du mot (déterminant, nom, prénom...) au segment d'une phrase (un groupe nominal) suivi d'un verbe et de son complément (un sujet + un verbe + un complément), et l'idée prend forme. On s'achemine tout droit vers la compétence (grammaire, idées, enchaînement logique, sens, élégance du style...).

Qui parle ? À qui ? Pour dire quoi ? doit être réfléchi car toute bévue entraînera une réaction négative. Pour éviter cette maladresse, le stagiaire doit consulter lors de sa préparation, un dictionnaire, un ouvrage de grammaire, d'orthographe, de lexique... C'est au niveau de l'énoncé qu'on relèvera des mots appartenant à la classe du discours : ce sont des traces reconnaissables nous permettant de nous situer par rapport à notre interlocuteur, par rapport au contenu du message c'est-à-dire du thème abordé.

Dans notre environnement professionnel, l'implication est incontournable. C'est un " je " ou un " nous " de l'enseignant qui s'adresse à un "tu" ou à un "vous" des apprenants. La présence de l'énonciateur est perceptible et le lien l'unissant au destinataire semble logique. Et c'est par rapport à la situation de communication que l'un et l'autre utilisent des mots marquant l'espace, le temps, la demande, la réponse...

Les didactiques jouent le rôle de régulateur dans le passage d'une construction à une autre, d'une idée entamée à sa suite... toujours dans une progression logique et par conséquent acceptable par l'ensemble d'une communauté linguistique parlant la même langue. Quand la logique n'apparaît pas, l'interrogation survient. On parle alors d'incohérence qui tue le sens exact d'un énoncé et pousse le décodeur du message à un jeu d'interprétation. Une interprétation qui n'est pas forcément fidèle à l'idée première et peut être parfois dangereuse.

Voyant l'exemple suivant :

Séquence 252 —→ **262**

252. E.S : Alors ↓ quels sont ↑ les mots que vous n'avez pas compris dans ce texte ?

253. Ap : Il n'y a pas. ↓

254. E.S : vous avez ↑ compris tout ↓ ?

255. Ap : Madame ↓ je n'ai pas compris ↑ mimosa. ↓

256. E.S : Mimosa ↓ c'est une ↓, c'est un arbre qui vit ↓ dans les régions chaudes ↓. Ces arbres ↑ là ils si sont des fleurs jaunes ↓. D'accord ! ↑

les œufs ↓ il y a des œufs ↓ le jaune ↓. C'est pour ça ↑ le jaune ↓ d'œuf
et ↓ xxx par un arbre mimosa ↓ Quoi encore ? ↓

257. Ap : Savourer

258. E.S. Savourer ↓ Les parents ont savouré une tasse de café ↓. Savourer ↑
ça veut dire euh ↑ ça veut dire ↓ ils boivent lentement ↓ c'est-à-dire
euh ↑ ils boivent avec plaisir ↓ lorsqu'on boit ↑ quelque chose ↓ qui
nous plait ↓ par exemple une tasse euh ↑ de jus euh ↑ on la boit avec
plaisir ↓ lentement ↓ comme ça ↓ (geste de la main vers la bouche)
d'accord ↑ vous avez ↑ compris ↓

259. Ap : --- (les élèves la regarde sans rien demander)

260. E.S : Oui, ↑ quels sont les autres ? ↓

261. Ap : Euh copieux. ↓

262. E.S : Oui, la mère a proposé un menu peu copieux ↓ c'est-à-dire ↑ qui
n'est pas en grande quantité ↓, c'est-à-dire ↑ euh ↑ mais soigné ↓ il n'y
a pas une grande quantité ↓ mais ↑ il est dosé ↓, d'accord ↑

Quand la logique n'apparaît pas, l'interrogation survient. En effet, la stagiaire n'a pas su expliquer correctement les mots difficiles : mimosa, savourer, copieux.

Mimosa c'est une ...

C'est un arbre...

Ces arbres-là ...

Ils si sont ...

Les œufs

Il ya dans les œufs le jaune

C'est pour ça le jaune d'œuf xxx par un arbre mimosa.

La stagiaire commence par l'article indéfini "une" puis "un" (confusion au niveau du genre).

Elle ne respecte pas le singulier et passe au pluriel (ces arbres là).

Elle enchaîne avec "ils" et introduit juste après le "si".

Nous ne voyons pas la place de "si" dans cette phrase. Si (conjonction, hypothétique. Supposition. Eventualité...).

Elle dit "d'accord !" pour impliquer le groupe et dire : "c'est clair maintenant".

Elle passe aux œufs : "il y a dans les œufs le jaune". Est-ce une comparaison ? (fleurs jaunes de l'arbre avec jaune d'œufs ?).

Fait-elle allusion (parce qu'elle parle de cuisine) d'œufs de mimosa qui est une garniture de hors-d'œuvre faite de jaune d'œufs écrasés.

L'incohérence est flagrante. La stagiaire aurait dû, à notre avis. Donner d'abord la signification de "mimosa", faire une comparaison puis une deuxième...

"Mimosa est un arbre à fleurs jaunes qui pousse dans les régions chaudes". L'association : arbre + fleurs jaunes + régions chaudes est vite assimilée.

Elle poursuit son raisonnement par une simple comparaison : fleurs jaunes + jaune d'œufs.

Et enfin termine par l'association : œufs de mimosa qui veut dire hors-d'œuvre.

Les mêmes remarques pour les mots : savourer et copieux. La stratégie a employé les mots : boire + lentement + plaisir sans réemployer le mot "savourer" dans une nouvelle situation et s'assurer de la compréhension du mot (association du signifiant, du signifié).

Pour "copieux", là aussi, l'explication reste pauvre : peu copieux pour dire (quantité insuffisante mais un menu soigné et délicieux).

Nos stagiaire manipulent le français comme langue étrangère et n'arrivent pas facilement à organiser leur discours d'où la difficulté de maintenir correctement le contact du début à la fin. Ils parlent, ils expliquent, ils posent des questions, ils reçoivent des réponses et construisent des textes pour les fixer au tableau. Dans la cas observé, il nous semble indispensable de faire à ce niveau le lien entre le texte oral et le texte écrit.

Cette transgression (voir 2.3, les transgressions, de notre magistère) relève de l'incompétence du scripteur et de sa faible maîtrise de la langue cible. Il écrit, certes, mais le plus souvent use d'un niveau relâché. Son texte est alors entaché de fautes d'orthographe, de barbarismes voire de mots créés (néologismes).

Sur le plan énonciatif, le discours désigne toute forme d'énonciation par exemple la présence du locuteur, son implication, sa relation avec son interlocuteur et le respect d'une convention pour que la communication soit réalisable. Le "je" par exemple est un repère qui, dans son contexte donne de la lumière à la progression de l'énoncé. En 1978, Michel Charolles¹ avait tenté de formaliser des règles de cohérences textuelle au nombre de quatre :

- Règle de répétition : « Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte. »

Il explique dans de nombreux exemples que la phrase nouvelle doit reprendre un élément déjà présent dans la phrase précédente (le thème). Cette règle facilitera la compréhension de la transition d'une à une autre. Ce positionnement permet un emploi correct des différentes formes de reprises anaphoriques : répétition, pronominalisation, substitutions lexicales, nominalisation... cette manière de parler ou d'écrire une fois maîtrisée, permet de se situer en avant-plan en arrière-plan, à gérer l'implicite, les présupposés, les inférences, les sous-entendus, etc.

- Règle de progression : « pour qu'un texte [...] soit cohérent, il faut que son environnement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. »

L'information nouvelle ainsi introduite s'appelle (le thème). Le texte progresse grâce à de nouvelles informations avec une lampe témoin : "la reprise de l'information".

¹ Charolles, M., "introduction aux problèmes de la cohérence de textes", revus Langue Française, n° 38, mai 1978.

- Règle de non-contradiction : « Pour qu'un texte soit [...] cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence. »

Pour ne pas justement induire l'autre en erreur, il faut suivre un enchaînement logique des idées en ayant en ligne le maintien d'un régime énonciatif pour éviter toutes les contradictions pouvant parasiter le texte.

- Règle de relation : « *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés.* »

La logique doit être encore une fois respectée pour éviter toute équivoque (événements, actions, personnages...). Il faut éviter l'implicite en expliquant simplement et clairement toutes les informations données.

La cohérence, c'est donc l'absence de contradiction ; Un texte lu et compris est un texte qui a été travaillé, lu puis relu, réfléchi et envoyé. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'on parle de texte homogène, harmonieux, logique et ordonné.

3.1. Les limites d'une séquence

On ne peut imaginer un seul instant qu'une interaction quelle qu'elle soit et peu importe son thème et son importance, entre A et B, soit occultée volontairement de la séquence d'ouverture et de la séquence de clôture.

Et quel que soit le lien affectif qui unit les deux interactants, on commence, d'une façon ou d'une autre, par une séquence d'ouverture. Cette séquence d'ouverture peut être rassurante ou sévère et de même pour la séquence de clôture.

L'homme, parce que c'est un être civilisé, respecte son semblable. On use alors d'actes et de gestes culturellement reconnus. L'expression du visage peut aussi remplacer une parole et jouer le rôle d'ouverture ou de clôture. Habermas, J., à propos de ces éléments culturels dit :

« En s'entendant sur la situation qui la leur, les participants à l'interaction sont tributaires d'une tradition culturelle dont ils tirent parti tout en la renouvelant ; en coordonnant leurs actions par la reconnaissance intersubjective de prétentions à la validité susceptibles d'être critiquées, les participants à l'interaction s'appuient sur leur appartenance à des groupes sociaux, tout en y renforçant leur interrogation. »¹

La séquence d'ouverture, contrairement à la séquence de clôture, est plus importante car constitue une entrée dont dépend sa réussite ou son échec. En effet les rapports, à partir de cette séquence, peuvent devenir tendus ou en contraire sereins. Beaucoup d'indicateurs de faits et de gestes le montrent et vont déterminer le caractère de cet échange. Vion, faisant allusion à la construction sociale, précise :

« Communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à des rôles. Dans la mesure où on ne peut parler sans le faire d'une place et convoquer l'autre dans une place symétrique ou complémentaire, toute interaction s'édifie à partir de rapports de places qui "visualisent" la forme effective prise par la relation sociale entre deux individus. Là encore, les rapports de places mis en œuvre dans le fonctionnement de l'interaction ne reproduisent pas de manière mécaniste les relations sociales "objectives". »²

L'intention de départ peut être préparée à l'avance si on connaît notre interlocuteur, le thème qui sera abordé et son intérêt. On aura assez de temps pour choisir ses formules pour s'entraîner afin de ne pas tomber dans le piège. Mais lorsque c'est une rencontre fortuite, la situation est plus complexe. On est souvent pris au dépourvu et toute erreur pourrait être lourde de conséquences.

¹ HABERMAS, J., Logique des sciences sociales et autres essais, Paris, PUF, coll. " Philosophie d'aujourd'hui », 1987 b.

² VION, Robert, op. cit. p 95.

Dans le cas de la relation maître/élèves, les enseignants habitués emploient mécaniquement des expressions toutes faites au début et à la fin du cours. La stagiaire dira avant d'entamer sa leçon "Bonjour" en souriant et les élèves rassurés lui renvoient en chœur son bonjour. De même, avant de se quitter et toujours en souriant ; "Au revoir, à demain, et n'oubliez pas vos devoirs". "Oui madame" lui répondent les élèves en rangeant leurs affaires.

Le nouveau dictionnaire le précise :

« Un énoncé comme "Bonjour" est une salutation lorsqu'il ouvre une conversation mais constitue un retour de salutation s'il est fourni en réplique à un premier "Bonjour". Il ne reçoit donc pas la même interprétation selon la position séquentielle qu'il occupe et il n'a pas même implicativité séquentielle. Dans le premier cas, il "projette" une action que l'interlocuteur est invité à réaliser (un retour de salutation), alors que dans le second cas il clôt la séquence de salutation.¹ »

Et il rajoute, concernant l'importance de l'analyse de conversation :

« L'analyse de conversation a montré l'importance dans l'interaction des paires adjacentes, telles que le couple question /réponse, les échanges de salutation, une offre et son acceptation ou son refus. [...] Une paire adjacente est une séquence de deux énoncés qui sont adjacentes et produits par des locuteurs différents. Cette séquence est ordonnée : une première action appartenant d'un type catégoriel donné exige une seconde action appartenant à un même type catégoriel. L'action accomplie par le premier énoncé "projette" une action appropriée de la part du destinataire de l'énoncé. La réplique de ce dernier peut donc être examinée pour déterminer si l'action attendue a bien été réalisée ou si elle a été au contraire éludée. »²

¹ DUCROT, Oswald, op. cit. p. 160.

² Idem, pp. 160-161.

Il nous reste à présent à définir la thématique. Si la séquence d'ouverture et de clôture est assez nette, la séquence dite thématique reste ambiguë. En classe, généralement, on suit une certaine logique imposée par les instructions officielles et les programmes. On évite de sauter du coq à l'âne. Mais ce n'est pas si évident que ça. Il y a toujours des débordements qui nous poussent un tant soit-il à sortir du thème principal pour en aborder un autre.

Nous considérons cependant que tout échange autour d'un thème précis, qu'il soit choisi ou qu'il soit imposé par l'un ou l'autre des interactants, constitue un contenu où seul l'intérêt prime. A l'école, et à ce niveau d'apprentissage de la langue française, nous remarquons que non seulement le thème est choisi par l'enseignant qui l'impose à sa classe en la guidant. En effet, l'enseignant stagiaire pour atteindre son objectif, prépare toutes les questions et envisage toutes les réponses possibles. Tout est cadré. Il ne s'amuse pas à quitter son terrain pour être entraîné sur un autre au risque d'être ridicule.

Il n'en demeure pas moins que dans un grand thème, il y a des sous-thèmes (des glissements) qui viennent renforcer son importance (explications, argumentations, exemples, comparaisons...) mais on revient toujours au thème principal. Pour Vion, la séquence, unité thématique, est :

« Enfin, nous pourrions ranger parmi les séquences, l'ensemble des échanges qui fonctionnent sur la même thématique et rejoindre un peu ce que F. François appelle les saynètes. D'une manière générale le découpage en séquence centrées sur le développement d'un thème n'est pas sans poser de sérieux problèmes. Qu'est ce qui, dans le traitement d'un thème, permet de distinguer la dérive de la rupture thématique ? »¹

3.2. La structure des séquences : embrayeurs, déictiques et autres :

Nous avons constaté dans les limites d'une séquence une certaine logique.

¹ VION, Robert, op. cit. pp. 153-154.

Une séquence traitant un thème est préalable grâce à des marques comme le présence des embrayeurs, ses déictiques ou quelques expressions pour passer d'un thème à un autre dans une interaction verbale, Nous allons le vérifier avec un premier extrait de la stagiaire M. Souad, de la séquence 1 à la séquence 51.

Une première séquence d'ouverture reconnaissable à sa paire adjacente.

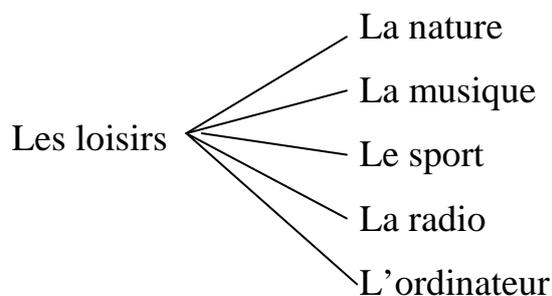
2 ES : Bonjour tout le monde.

3 GC : Bonjour madame.

Puis une première question d'éveil :

4 ES : Quels sont vos loisirs, c'est-à-dire qu'est ce que vous aimer faire lorsque vous aurez un temps libre ?

Elle a obtenu les réponses suivantes :



A partir d'une seule question, les questions, les élèves ont proposé cinq thèmes différents que l'enseignante pourrait séparément traiter. Elle encourageait par des "oui " ou "très bien" mais visait le thème de la radio qui est en relation avec son cours " compréhension de l'écrit" ayant le titre " de la T.S.F¹ à la radio".

Elle insiste pour rester dans le même thème.

14 ES : Comment vous écouter la musique ?

18 Ap : En utilisant la radio.

19 Ap : En écoutant la radio.

Enfin, elle a obtenu la réponse désirée : la radio.

¹ T.S.F : Télégraphie Sans fil .Emission par procédés radioélectriques, de signaux en morse.

Dans cet extrait qui n'a duré que 8 mn 30s, nous avons relevé dans un jeu de questions / réponses des marqueurs significatifs dans le passage d'une idée à une autre.

- Les interrogatifs (pour poser des questions) : quels, qu'est-ce que, quel, quelle, comment.
- Une locution conjonctive : " c'est-à-dire, répétée trois fois pour expliquer ou préciser quelque chose."

4 ES : quels sont vos loisirs, c'est-à-dire ...

27 ES : Très bien, très bien, c'est-à-dire ... euh c'est-à-dire ...

- Les démonstratifs (ce, cette, ces, ça)

12 : cette musique

27 : ces moyens

31 : ça évoque

35 : ce texte

47 : ce texte

Ces déictiques situationnels sont importants dans un discours car précisent un objet reconnaissable par l'allocutaire lors de la communication.

- Les présentatifs

35 ES : c'est (un extrait)

41 Zs : c'est (une nouvelle)

51 EA : Voilà.

Les présentatifs servent à signaler la venue de référents nouveaux ou élément anaphorique comme : voilà pour signifier " oui, c'est ça ".

- Les personnes (vous, nous et tu)

La stagiaire utilise le "vous " pour s'adresser à l'ensemble de la classe.

4 ES : Vous aimez ... vous avez ...

12 ES : Vous avez des loisirs et vous aimez ... vous utilisez...

14 ES : Vous écoutez ...

22 ES : Vous pouvez ... Vous préférez et vous m'avez dit que vous utilisez...

29 ES : lorsque vous avez ...

39 ES : Vous êtes ...

Elle emploie une seule fois le nous pour s'impliquez.

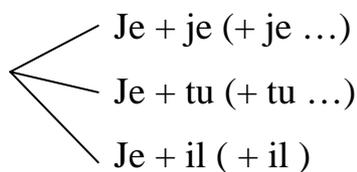
27 ES : Aujourd'hui, nous allons voir un texte ...

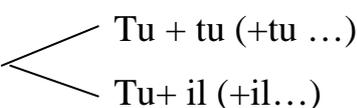
Le "tu" a été employé par l'enseignante d'application qui connaît très bien ses élèves et qui certainement avait l'habitude de les tutoyer.

49 EA : Tu changes maintenant euh ! le verbe.

Dominique Maingueneau parle de coénonciation :

« Dans l'échange linguistique tout tu est un je en puissance et tout je un tu en puissance, les rôles s'inversent indéfiniment dans le jeu du dialogue. Le support de l'énonciation n'est pas tant l'énonciateur isolé que le couple je – tu, qu'à A. Celioli dénomme judicieusement les coénonciateurs d'une activité qui constitue en fait une coénonciation. Non seulement les rôles de locuteur est son propre auditeur et anticipe constamment sur le dire de son allocataire. En outre, la situation d'énonciation est partagée : le moment et le lieu de la parole sont ceux des deux protagonistes. [...] il n'y a pas que je qui permette de se poser en énonciateur et tu de constituer autrui en allocataire. Ce rôle peut être tenu par nous et vous [...] on s'en rend d'ailleurs compte quand on constate que nous et vous sont des formes essentiellement ambiguës :

Nous 

Vous 

Dans les deux cas je et tu transcendent bien la pluralité que nous et vous recouvrent. Nous, c'est avant tous " moi et toi" ou "moi avec lui" : il n'y a pas réellement multiplication des je mais extension, illimitation.»¹

On retrouve également le " On" indéfinis.

47 ES : On va lire le texte.

Maingueneau à propos du on précise :

« il s'agit d'un point de vue morphologique, d'une 3^{eme} personne du masculin singulier, mais qui neutralise l'opposition en genre et en nombre. En effet, ce n'est pas un vrai pronom, comme il, qui renvoie à un antécédent avec lequel il s'accorde, mais un élément autonome qui désigne un sujet humain indéterminé. C'est le contexte qui permet de lui conférer une valeur, qui peut être très variable.»²

Mais dans notre exemple, on va lire le texte, c'est un on (moi et vous) net. L'enseignante s'implique. Maingueneau L'appelle un " on" substitut d'embrayeurs.

- Les déictiques d'espace et temps (les éléments adverbiaux)

27 ES : Aujourd'hui, nous allons ...

31 ES : Maintenant, quelle est la source ...

35 Es : Maintenant, s'il vous plaît ...

On constate que la stagiaire utilise aujourd'hui pour marquer le moment précis, la date d'aujourd'hui alors que maintenant est employé pour marquer une suite logique dans le passage d'un point exploité, étudié, compris à un autre.

Maintenant, s'il vous plaît, est une invitation à poursuivre une progression logique des idées.

¹ MAINGUENEAU ? J., L'énonciation en linguistique française, Hachette, 2^{eme} éd. 1999, pp 22-23.

² Idem, p. 26.

- Les adverbes

Enfin des adverbes qui marquent l'encouragement et la satisfaction. Bien est toujours (dans ce cas) précédé de l'adverbe d'intensité marquant le superlatif absolu (très).

10 ES : Très bien.

11 ES : Très bien

21 ES : Très bien

25 ES : Très bien

27 ES : Très bien, très bien

31 ES : Très bien

47 ES : Très bien

Bilan

Dans ce quatrième chapitre que nous jugeons très important et qui est le prolongement de ce qui a été exploité dans les chapitres précédents, nous le consacrons à l'analyse des échanges suivant une démarche ethnographique où l'utilité de l'observation est incontournable pour expliquer : comportement, faits et gestes de nos hypothèses de départ.

En effet, c'est dans un contexte particulier, celui de l'école, où les participants parlent le français comme langue étrangère. On enseigne dans la douleur, une langue difficile. Nous avons vu comme la stagiaire se débattait (sans y arriver) à expliquer une expression en la transposant (croyant bien faire) dans sa langue maternelle. Elle n'est pas arrivée à comparer les mots de deux langues différentes et d'en établir le lien.

La réponse, nous l'avons en partie cernée dans les échanges langagiers sur lesquels nous nous sommes basé dans une pratique de classe qui n'a pas caché les dysfonctionnements existants.

Nous avons aussi fait le lien (pour comprendre cet effondrement de la langue française) entre l'ancienne école et la nouvelle. C'est dans le corpus que certains éléments de réponse nous ont été révélés et entre autres, cet aspect culturel problématique car ignoré par la stagiaire et ces apprenants.

Aussi, des hypothèses ont été formulées autour de l'appréhension de la communication sachant que la stagiaire peu expérimentée n'arrive pas à détacher de son texte. Nous avons aussi présenté tous nos stagiaires qui rencontrent les mêmes difficultés avec les différents niveaux des classes.

Nous les avons filmés et notre intention était de recueillir des données brutes qui correspondent à notre recherche. Et c'est lors de la projection du film avec les stagiaires que nous avons découvert (parce qu'il se sont vu et revus ou revus en action) qu'ils ont regretté d'être filmés alors qu'au départ ils étaient tous d'accord et même heureux d'être filmés.

Partant des réflexions de Kerbat-Orecchioni , de Robert Vion, de Goffman et roulet, nous avons essayé de reconnaître dans notre corpus, " la séquence" sachant qu'une interaction n'est jamais simple et qu'un cadre interactif, rappelons-le, se définit, comme le précise Vion, à partir du rapport de places dominant de l'espace interactif. Et, compte tenu de notre contexte institutionnel où la communication (enseignant/ Apprenants) se fait sous forme de questions/réponses, nous avons précisé la brièveté de l'échange et l'importance de la séquence qui est la somme de plusieurs thèmes.

A cet effet, l'aspect pragmatique est pris en compte et la thématique qui se situe entre la séquence d'ouverture et la séquence de clôture, constitue l'essentiel du temps de la communication. Un contenu est toujours ambigu car ne peut pas cerner un seul thème et lui rester fidèle sans aucune dérive. On y revient certes au thème principal mais à l'intérieur, des sous-thèmes font leur apparition amplifiant aussi le thème principal.

CHAPITRE V

L'EXPRESSION IDIOMATIQUE : UN CAS EMBARRASSANT POUR LES APPRENANTS D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

CHAPITRE V

L'EXPRESSION IDIOMATIQUE : UN CAS EMBARRASSANT POUR LES APPRENANTS D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Notre objectif premier était d'abord de cerner un public cible, de le suivre dans ses activités puis d'essayer, à partir de nos hypothèses d'expliquer le où ? Quand ? Comment ? Et pourquoi ? De cette appréhension de la communication.

Nous sommes parti, rappelons-le, d'une approche ethnographique pour comparer des pratiques langagières. Nous avons volontairement cité l'ancienne école où les " indigènes " colonisés et constamment en contact avec le colonisateur, n'éprouvaient aucune difficulté à manipuler la langue française, d'autant plus que les autochtones non seulement étaient fortement imprégnés d'une culture européenne mais se comportaient comme des métropolitains. A cet effet, la langue et la culture française n'étaient pas un handicap pour ces Algériens scolarisés qui allaient dans une école française.

Sans revenir sur ce qui a été déjà dit, notre préoccupation aujourd'hui est de comprendre à partir d'un constat, les pratiques de cette nouvelle génération pour laquelle tout paraît normal.

Pourtant l'écart avec l'ancienne école est très important. Quel serait donc le sort de la langue française enseignée par de jeunes enseignants n'ayant aucune notion de sa culture ? Peut-on enseigner une langue étrangère en occultant sa culture ?

Nous tenterons, dans notre analyse et partant d'indices, d'apporter des éléments de réponse.

1. La transgression vers une déviance de la langue cible

Les anciens s'étonnent que les nouveaux ne puissent pas correctement prendre en main une classe de langue. On comprend leur inquiétude sachant que les derniers partent bientôt à la retraite. Nous l'avons déjà expliqué en partie (chapitre 1) lorsque le pouvoir avait décidé de faire de la langue anglaise une

langue seconde et de la langue facultative au même titre que toutes les autres étrangères (excepté l'anglais).

La logique voulait que tout le monde (parents, élèves...) se désintéresse de cette langue française n'ayant plus de valeur. A titre d'exemple, et durant des années, l'épreuve de français du baccalauréat des séries Techniques et scientifiques avait disparu. Ce vide a favorisé un laisser-aller sans précédent. Ceci explique cela et les séquelles sont toujours apparentes des erreurs commises par le passé.

La réforme des années 2000 n'a pas pris en considération ce " vide". Pour aller vite et rattraper le temps perdu, on bâtit un pont en proposant à tous les niveaux d'enseignement des programmes (jugés par les experts) trop ambitieux. Mais comment reconquérir la maîtrise de cette langue sachant que sous ce pont il ya un gouffre ? Ce saut n'est pas un continuum.

Les programmes insistent sur les contenus partant du principe que tout Algérien scolarisé distingue parfaitement un son, une suite de sons et sa transcription graphique. La communication donc ne pose aucun problème aux interlocuteurs pendant les activités de compréhension. Cette aisance permet à l'enseignant et à son apprenant de progresser normalement avec la réussite de l'activité d'expression.

Contrairement aux anciens, les nouveaux enseignants communiquent entre eux en langue arabe. Le français n'est pratiqué qu'en classe et d'une certaine manière. Laissons les programmes de côté et observons la pratique de cette langue dans la réalité. Nous constatons que les contenus de tout manuel scolaire sont compliqués pour nos élèves qui font semblant d'étudier sans rien saisir. La lecture, même du texte le plus simple, pose problème. On tâtonne, on articule mal. Et c'est à tous les paliers que le problème de la phonologie et de la phonétique se pose. L'apprenant et même l'enseignant stagiaire confondent certains éléments phoniques, certains traits distinctifs.

Nous donnons l'exemple de la stagiaire B. Nawel, présentant un cours de compréhension avec des élèves de 1^{ère} année. Le texte exploité : le gâteau aux poires, séquences 209 → 208.

209 ES : Très bien ! Quel est le titre de ce texte ?

210 Ap : Le gâteau aux poires.

211 ES : Très bien ! Quand vous voyez le texte est illustré par une image, comment présente-t-elle ?

212 Ap : Une tarte aux pommes.

213 ES : Très bien ! xxx

214 Ap : Une tarte aux pommes xxx

215 ES : Très bien ! Donc d'après le titre, d'après cette image, qu'est-ce qu'on voit parler dans ce texte ?

216 ES : Oui, les autres ? (s'adressent à l'ensemble du groupe :) qu'est-ce qu'on doit parler dans ce texte ? Il ya une image, une tarte, une pomme ... oui...

217 Ap : Les ingrédients de la tarte aux poires.

218 ES : Oui, il ya les ingrédients, il ya le gâteau du poire, qu'est-ce qu'on doit parler dans ce texte ?

Elle ne corrige pas les élèves et les encourage par des "Très bien !". Elle est passée du gâteau aux poires au gâteau aux pommes puis au gâteau aux poires. Elle emploie l'article partitif "du " dans "du poire" pour dire de la poire.etc.

La correction doit être automatique (parce que c'est une langue étrangère) quand les mouvements articulatoires liés par exemple à un phonème sont mal réalisés. L'enseignant stagiaire doit reconnaître facilement (pour éviter ces confusions) les monèmes des phonèmes, des variantes... Reconnaître aussi les mots, les sons et leur sens.

Blanche-Noëlle Grunig présente la grammaire comme totale d'une langue :

« Il faut que l'élève sache quelle combinaisons de signifiés minimaux la langue autorise pour l'analyse d'une expérience à

communiquer et quelles positions les signifiants minimaux correspondant pourront avoir dans la chaîne parlée. Dans le cas d'une langue étrangère pour laquelle l'analyse de l'expérience sera sans doute toujours, quoi qu'on tente, au moins simultanée d'une analyse selon les signifiés de la langue première, il importe sans doute d'insister sur les phonèmes de neutralisation. Ainsi, par exemple, on peut avoir à signaler que pour deux langues parfaitement isomorphes, les cas de neutralisation des oppositions ne se correspondent pas. Une langue pourra compter ce qu'une autre ne peut pas compter et réciproquement. »¹

Connaître une langue c'est connaître sa norme, c'est aussi connaître ou reconnaître les différentes combinaisons afin que le sens soit admis par les interactions lors d'une interaction.

Blanche-Noëlle Geunig en page 221 du même ouvrage, parle de présentation totale ou phonologie, morphologie, syntaxe, synthématique, délimitation des systèmes clos et éventuellement classification des lexèmes devaient également apparaître.

Or, dans bien des cas, lors de nos visites, nous avons constaté que cet ordre n'est pas toujours respecté et que les apprenants, parce qu'ils ne sont pas corrigés sur le champ, apprennent faussement cette langue.

On est encore loin de la logique de Grunig, B.N, qui précise :

« le minimum cohérent qu'une grammaire d'enseignement devrait d'abord présenter semblerait être le suivant : au niveau de la seconde articulation ², l'ensemble des traits pertinents, l'ensemble

¹ GRUNIG, Blanche-Noëlle, " Pour la définition d'une grammaire d'enseignement (langue étrangère)" article paru dans la collection SUP, publié sous la direction de Jeanne Martinet : e la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, PUF, 1974, p.217.

² Le fonctionnalisme de A. Martinet n'accorde guère d'importance à la réparation classique, dans la mesure où il met l'accent sur la notion de choix, qui commande notamment la théorie de la double articulation.

des phonèmes, la loi de chaque neutralisation, la loi de chaque variation. Au niveau de la première articulation, les systèmes clos ; la liste de toutes les classes d'équivalence syntaxiques qui ne sont pas des systèmes clos avec, à chaque fois, un seul élément représentant toute la classe ; la liste de toutes les combinaisons de ces classes qui sont des syntagmes, des énoncés ou des synthèmes possibles ; la liste de toutes les classes d'élément entraînant une neutralisation définies avec, à chaque fois, mention d'un seul élément représentant la classe ...»¹

Peut-on ouvrir une nouvelle perspective sur l'étude du langage dans la pratique du français de ces apprenants en milieu scolaire ? et peut-on tolérer, parce que c'est une langue étrangère, l'emploi de construction archaïque en banalisant ainsi le rôle essentiel de la grammaire ?

1-1 Pour une compétence linguistique : le choix d'une grammaire textuelle

Les instructions officielles recommandent l'application d'une grammaire textuelle partant du fait qu'elle est efficace et convient parfaitement à notre système. Cette grammaire est appliquée au primaire, au moyen et au secondaire. Un continuum qui se veut logique et qui assure en fin de parcours, des résultats satisfaisants.

Prenons le cas des apprenants de première année moyenne de collège. Dans leur manuel scolaire, les auteurs des programmes précisent que la grammaire est un outil pour comprendre et pour s'exprimer, permettant ainsi à l'apprenant de

Décrire une langue, c'est décrire l'ensemble des choix que peut faire celui qui la parle, et qui peut reconnaître celui qui la comprend. Ces choix sont de deux types :

- 1- ceux de la première articulation ont valeur significative, c'est-à-dire qu'ils concernent des unités pourvues de sens. Il a commencé après toi ≠ il a commencé après la guerre.
- 2- les choix de la deuxième articulation sont ceux d'unités seulement distinctives, les phonèmes, dont l'unique fonction est de permettre la distinction des monèmes, toi ≠ moi.

(DUCROT, Oswald, Nouveau dictionnaire, p.122)

¹ GRUNIG, B.N. op. cit. pp. 222-223.

réfléchir sur la langue pour mieux la pratiquer. En effet, l'apprenant doit écouter et dire, lire et écrire à partir d'énoncé entendus, à partir de textes d'auteurs... pour la découverte de notions inhérentes aux différents types de textes. Les apprenants (précise le manuel) sont habitués à ces mécanismes et savent ce qu'est une séquence¹.

La grammaire proposée dans le manuel scolaire est celle des notions constitutive de l'énoncé, c'est-à-dire reconnaître le thème et le propos, les substituts, les temps, les connexions...et de l'énonciateur qui vise les énoncés et le passage du texte à la phrase (voir chap. IV, 3, de la cohérence dans l'énoncé).

Dans les séances d'étude de la langue, toutes les activités portent sur les notions lexicales et grammaticales, redistribuées selon la typologie de textes. On demande aux apprenants d'apprendre à repérer et à manipuler les notions à partir des énoncés, pour créer leurs propres textes à l'écrit comme à l'oral.

L'élève doit reconnaître la phrase simple (sujet+ verbe+complément ou groupe nominal+ groupe verbal) puis progressivement la phrase complexe (cause, conséquence, temps, but...) avec la maîtrise des connecteurs, des indicateurs chronologique... Il sera également initié aux notions élémentaires de

¹ Le projet est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace la classe et les apprentissages. Il est utilisé par beaucoup d'enseignants. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit, écrit ou oral : écrire un conte, organiser une exposition, réaliser un dépliant touristique...

Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens. Il permet donc la maîtrise d'une ou plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur.

Il permet à l'élève de s'impliquer dans un groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants : savoir faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations, est.

Le projet se déroule en séquence : chaque séquence permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage. Tous les objectifs convergent vers la réalisation du projet.

La séquence est une étape d'un projet. Chaque séquence présente des objectifs d'apprentissage vers lesquels convergent des activités de lecture, d'écritures... (le guide du maitre)

narratologie dans le conte et dans d'autres types de récit : histoire, récit, cadre spatiotemporel, auteur, narrateur, personnage, etc.

Quant à la méthode, l'enseignant doit faire découvrir aux apprenants les faits de langue par un questionnement inductif fondé sur les opérations de suppression, la communication, de permutation, d'encadrement ...

Pour présenter son cours, l'enseignant choisit la notion en rapport avec la séquence. Il la vérifie dans un dictionnaire ou dans un ouvrage spécialisé. Il prévoit l'activité mentale et prépare un corpus qu'il partagera avec le groupe classe. Un questionnaire est nécessaire pour provoquer les interactions. Il s'engage à fond autour d'un point précis et dans un "va-et-vient" incite ses élèves à parler. Son travail consiste à noter, à corriger et à évaluer.

L'enseignant se doit d'exploiter (dans sa progression) tous les points de langue : grammaire, orthographe, conjugaison, lexique, registre de langue... La stagiaire doit dépasser son élève (une compétence supérieure), être capable de répéter toutes les fautes commises et être capable de les corriger. Autrement dit, la dominance de la norme doit être son cheval de bataille et c'est une condition incontournable pour mener à bien une communication dans cette langue étrangère avec l'objectif de faire acquérir correctement cette langue à des apprenants algériens.

L'objectif de cet enseignement de la grammaire vise dans sa globalité le sens (voir en 1.2, Chapitre IV, sens et effet de sens). Les manuels privilégient la communication en accordant une place importante aux conceptualisations par l'implicite. Malheureusement les enseignants observés ne sont pas à l' hauteur et vont commettre énormément d'erreurs lors de leurs interventions.

Demander à un apprenant de produire des énoncés à partir de mots découverts relevé de l'impossible car la structure n'est pas acquise pour pouvoir la réemployer dans une nouvelle situation.

Dans les interactions verbales enregistrées (voir corpus, séquences 197 à 201) où la stagiaire non seulement ne corrige pas ses élèves et elle-même se fait

corriger par l'enseignante d'application. Souvent les stagiaires ne sont pas conscients de leurs erreurs.

Cependant on aurait souhaité que le ou la stagiaire soit compétent pour faire remarquer à l'apprenant son erreur et de le pousser à réagir : se corriger, se faire aider par ses camarades... puis réinvestir la structure correcte. Les erreurs que c'est sont nombreuses et nous allons beaucoup plus (parce que nous jugeons que c'est important) nous focaliser sur le type phonétique car les types linguistique, discursif, communicatif, ont été plus ou moins abordés dans les chapitres précédents.

2- Peut-on vider une langue ?

En Algérie, le français est enseigné comme une langue d'apprentissage et la langue arabe, en principe, comme langue maternelle, est langue d'enseignement. Nous avons (en 1.1 et en 2. Du premier chapitre) insisté sur le choix d'une politique éducative. Nous sommes partis, entre autres, de cette contrainte qui justement privilégie la langue arabe standard (qui elle-même, signalons-le, est une langue étrangère pour tous les Algériens) sur la langue française.

Notre hypothèse (en2, chap. I) est : Faut-il conserver la langue française ? Faut-il la conserver en l'éliminant progressivement ? Et jusqu'à quel stade ? Faut-il introduire carrément la langue standard comme langue d'enseignement ? Que faire ? Nous avons apporté quelques éléments de réponse partant du fait que la communauté algérienne parle soit un arabe dialectal soit un berbère (voir en 5, chap. 5, les langues dans la communauté linguistique algérienne).

L'arabe dialectal qui n'est pas reconnu par l'Etat demeure langue maternelle pour la majorité des algériens. Ce n'est que plus tard, à partir de six ans et une fois scolarisés, que les enfants découvrent la langue arabe standard. Les parents prennent conscience de la difficulté rencontrée par leurs enfants à apprendre en même temps deux langues étrangères voire trois avec la langue anglaise.

Quant aux instructions officielles, elles ont toujours interdit l'emploi de la langue dialectale pour expliquer la langue cible. Cependant, avec l'application de la méthode communicative, l'usage de la langue maternelle a été autorisé dans certaines situations.

N'y a-t-il pas pour cela une transgression ? (voir dans notre magistère) 2^{ème} partie, analyse du corpus, en 2.3, 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, chap. 2, les différentes transgressions).

Le problème (car nous le pensons partant de notre expérience) est crucial. Autoriser l'emploi d'une langue maternelle pour comprendre une langue étrangère nous paraît dangereux. (Nous verrons dans ce même chapitre en 3, comment l'expression idiomatique a été traitée en classe). Certes, une langue c'est d'abord l'étude de sa grammaire et que son acquisition passe obligatoirement par d'autres activités qui lui sont incontournables telles que le langage, la phonétique et ses applications, la lecture, l'orthographe, le vocabulaire... mais peut-on ne pas tenir compte de la phonétique et a-t-on le droit d'occulter sa culture ? (Nous aborderons en 2.2 de ce même chapitre l'aspect culturel).

2.1 Pour une compétence phonétique et phonologique :

A l'école, l'enseignant se doit de corriger à tous les instants, les erreurs de phonétique communes relevées. Et parce que c'est un professionnel, il saura les répertorier à partir de l'examen de symptômes, de poser un diagnostic et tel un médecin prescrire un traitement adéquat. Nous savons maintenant que nos enfants confondent souvent certaines consonnes initiales [S] et [s], les voyelles [i] et [e].

Le rôle de l'enseignant est de les faire assimiler explicitement afin que l'apprenant sache reconnaître les différents sons de la langue française et de se les représenter. Pour que l'apprenant puisse la parler, il faut qu'il sache percevoir d'abord les sons puis les reproduire. A cet effet, la phonétique articulaire et auditive joue un rôle prépondérant. Quand on parle

d'oppositions, on associe généralement la phonétique à la phonologie ; c'est ainsi qu'on part du son vers le sens.

Dans la chaîne parlée, les sons se combinent. Un enfant qui apprend une langue étrangère commence par imiter les sons entendus. Ce sont des mots qu'il associe pour les prononcer. Par habitude, il continue à enchaîner une suite de sons, faisant ainsi fonctionner inconsciemment son appareil phonatoire (poumons+ larynx (avec les cordes vocales) + les cavités supra glottiques(le pharynx, bouche, lèvres, nez).

Forcément, les défauts de la langue apparaissent (mauvaise prononciation, confusion des sons...) et c'est à l'enseignant d'utiliser des méthodes et des procédés qui soient simples et efficaces pour la correction. C'est un travail articulaire pénible aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants, sachant que certains phonèmes n'existent pas dans la langue arabe. Et pourtant l'apprenant à ses débuts, doit arriver à distinguer les oppositions [p] et [b], [t] et [d], [S] et [Z].

Un mécanisme de fonctionnement des cordes vocales incontournable pour reconnaître la sourde et le sonore.

Il est regrettable de souligner que les stagiaires ignorent cet aspect-là. L'apprenant dans sa progression, n'arrive pas à établir la différence entre certains phonèmes, d'abord sur le plan sonore puis sur le plan du sens. Les traits pertinents ne sont pas toujours repérés pour éviter justement les confusions. Ainsi les phonèmes /b/ et /p/ dans l'exemple relevé dans notre corpus où la stagiaire prononce *bomme* [bom] au lieu de *pomme* [pom] et *boire* [bwaR] au lieu de [pwaR]. Le sens est transgressé car le /b/, vibration sonore, a été confondu avec le /p/, vibration sourde. La différence est donc nette entre /p/ et /b/. Cette opposition sourde / sonore est pertinente car sa fonction discriminatoire permet de reconnaître le mot et de lui donner un sens.

Voyons à titre 'exemple les séquences suivantes :

Les séquences 211, 215, 216, 224, 230, 238, 239, 244

211. E.S : Très bien ! Quand vous voyez le texte est éllustré [elystRe] par une émâge [ema'_], Comment présente-t-elle ?

215. E.S : Très bien ! Donc d'après le titre, d'après cette [ema'_], qu'est ce qu'on voit dans ce texte ?

216. E.S : Oui, les autres ! (...). Il ya une [ema'_], une tarte, une [bTm]. Oui...

224. E.S : Très bien. Quand le xxx, quand on a un texte qui contient les ingrédients ou une [ema'_] qui contient les gâteau, on a les euh ! On les appelle une recette de cuisine.

230. Ap : Trois œufs [Ø] (ne prononce pas le f) Trois œufs [œf](il le prononce à nouveau) quatre [bwaR], une demi verre de sucre

238. Ap : Un sachant de [l ØviR], de [lØvyR]

239. E.S : Silence ! de [l ØviR]

244. Ap : pré – préala – ble – ment. Eplucher les [bwaR]. Les couper en morceaux – vers les pré, pépins [pepe] disposer les [bwaR] dans un moule [byRe], verser le mélange sur les [bwaR].

Les paires phonologiques qui posent le plus problème sont :

Sourde	P	F	T	S		K
Sonore	b	v	d	z	' _	g

Cet apprentissage maîtrisé permettra à l'enseignement de dépasser le stade du " son " et facilitera à l'apprenant l'acquisition de la langue. Les voyelles et les semi-voyelles sont aussi importantes que les consonnes. L'enseignant doit reconnaître les voyelles orales des voyelles nasales, les voyelles labiales des voyelles non labiales, les voyelles fermées des voyelles ouvertes, les voyelles antérieures des voyelles postérieures... L'apprenant implicitement découvre ces syllabes et parce qu'il est bien suivi, développe d'une façon correcte son apprentissage.

C'est ainsi qu'il accentuera, ici, une syllabe d'une voix montante, là, d'une voix descendante, les différents groupes de mots prononcés. Il saura par la suite rythmer son énoncé par l'accentuation et les pauses. Il reconnaîtra le ton fondamental dans les variations de fréquence. Dans son intonation, il saura cadencer sa phrase selon les paramètres prosodiques d'intensité, de hauteur et de durée. Tout ce travail de base lui permettra de reconnaître une affirmation d'un ordre, une interrogation... En plus, l'apprenant aura acquis correctement une audition et une phonation et c'est tout un art car éduquer l'oreille par la musique et le rythme n'est pas chose facile. On aurait souhaité voir ce travail se faire en classe avec des apprenants du F.L.E

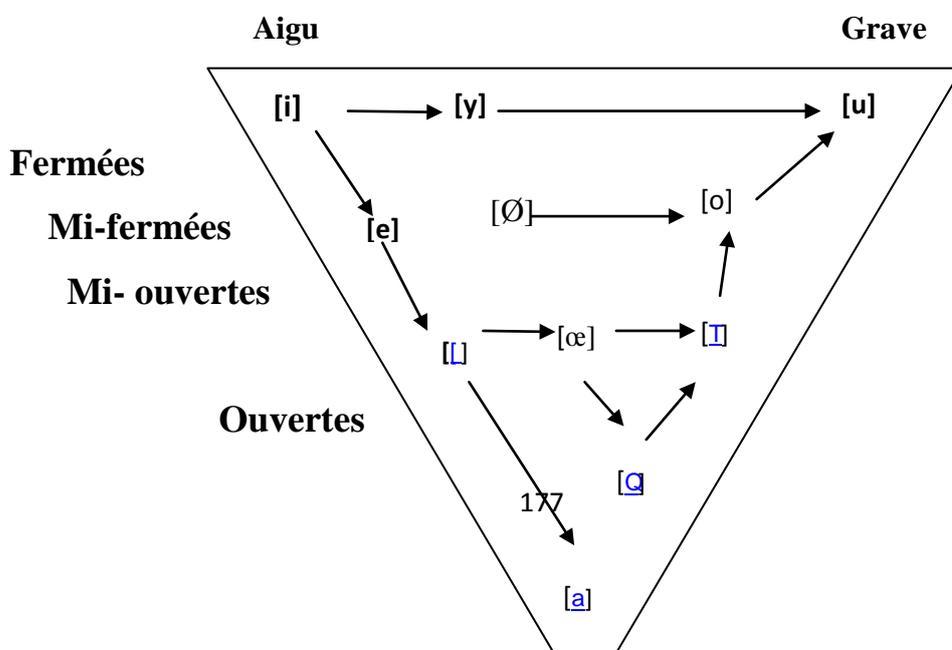
Nous reprenons à titre d'exemple le tableau des consonnes de la langue française et le triangle du système vocalique :

a)

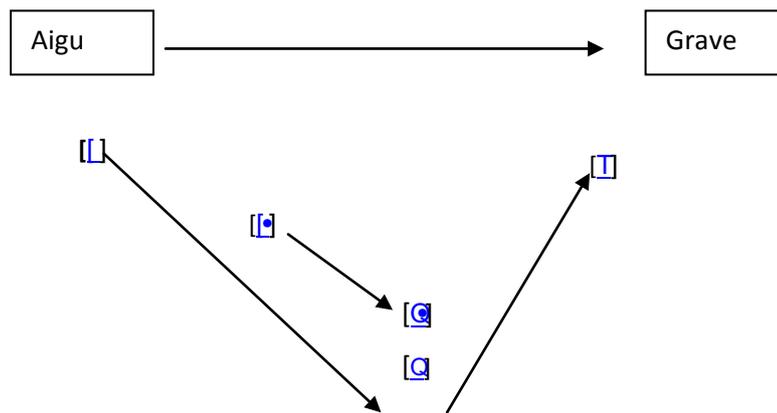
	Bilabiale	Labio-dentale	apicale	Sifflante	chuintante	palatale	Dorso-velaire
Sourde	P	f	t	s	f		k
Sonore	b	v	d	z	' _		g
Nasale	m		n			r	
			Ret/			j	

b) les voyelles :

Le triangle du système vocalique :



Les voyelles nasales



2.2. Pour une compétence culturelle

Le "quoi" enseigner avec tous les dangers inhérents, préoccupe toujours os enseignants : alors le "comment" transmettre une compétence culturelle reste problématique. Peut-on apprendre une langue en isolant sa culture ? Que faire lorsque dans un texte, un auteur décrit se réalité quotidienne, décrit des habitudes et des attitudes qui lui sont propres ? A-t-on le droit de vider un texte de son contenu culturel et ne s'intéresser qu'à la linguistique ?

Dans notre mémoire de magistère au chapitre III, Culture et culture, en 3.1, nous avons tenté par quelques exemples de textes appartenant à des auteurs de culture différentes, de faire des comparaisons puis un rapprochement du rapport culture maternelle/ culture étrangère. Et nous avons, à partir des textes proposés aux élèves, cité des textes d'Alphonse de Lamartine, de Camara Laye... les apprenants ont pris conscience de l'importance d'une culture appartenant à une communauté différente de la leur.

On passe ainsi d'un auteur à un autre, d'une culture à une autre, d'une civilisation à une autre où l'apprenant découvre stupéfait à chaque fois, un mode de vie qui diffère du sien. Certes, les programmes proposés n'ont pas pour objectif premier l'apprentissage des cultures et des civilisations étrangères mais l'enseignant peut exploiter occasionnellement un texte pour le faire découvrir à ses apprenants sous l'angle culturel. C'est ainsi que l'on forge sa compétence

culturelle en le suscitant à la réflexion autour de certaines oppositions pertinentes, telles que les valeurs, les modes de vie, les niveaux de vie, etc.

Mais lorsque l'enseignant de langue étrangère s'engage à expliquer un aspect culturel, il faut qu'il soit sûr de ses informations. Dans *Mœurs et mythes*, J.C.Beacco, à propos de la construction du savoir culturel, en pages 22 à 33 (Hachette, 1981) pose la question suivante : «Comment entre-t-on dans un domaine culturel inconnu ?». Là, il insiste non sur le besoin mais sur la motivation partant de l'expérience pour un savoir culturel.

Dans le domaine didactique, l'enseignant devrait être en mesure (lors de l'exploitation d'un texte) d'informer et de décrire fidèlement le profil du groupe social en question. Il accompagne de préférence ses explications, de documents authentiques concernant par exemple une cérémonie quelconque : mariage, divorce, enterrement, fêtes religieuses, dates historiques, certains symboles...

L'apprenant saura reconnaître, à partir d'indices, sa culture et la culture de l'autre. Il se forge non seulement une compétence linguistique mais aussi culturelle. Initié et bien armé de concepts et d'outils, il s'éviterait bien des interprétations fâcheuses.

L'enseignant, dans ce cadre, et pour tomber dans le piège des présupposés ou d'énoncé ambigu et incohérents, doit se connaître, connaître sa propre culture, celle de ces apprenants et la culture de l'auteur du texte. Dans ses applications, il doit aller vers l'objectivation pour décrire une réalité sociale. De ce fait, la sociologie peut lui être d'un grand secours car lui permet, une fois en contact avec une culture de donnée face aux apprenants, d'être compétent car capable de leur faire sentir une autre culture et de partager avec eux des idées. Ce travail coopératif renforcera leur savoir.

A cet égard, l'enseignant cohérent considère la langue et la culture dans leur contexte. Cette contextualisation justement, est importante car elle permet de cerner le thème développé où tout autour des applications seront données. Cet enseignement habituera l'apprenant à se positionner par rapport à sa culture pour

essayer de comprendre une autre. La curiosité le pousse à se poser des questions pour comprendre certaines pratiques. Il faut préciser cependant que cet apprenant a reçu une éducation où on lui a enseigné un savoir supposé juste et par conséquent indiscutable. Pour lui, c'est une évidence et pour cette raison, il rejette en partie les pratiques, les habitudes, les mœurs d'une autre culture. L'apprenant à cet âge là, ignore ce qui est arbitraire et le choix de telle ou telle autre pratique. Par contre, il sait qu'il est dans le vrai et que l'image de l'autre n'est qu'une illusion qui vient le provoquer pour le détruire.

Cette tranche d'âge est aussi influencée par un monde extérieur à l'école (parents peut instruits, les chauvins...) dont les jugements de valeur, jugements négatifs, viennent perturber l'enseignement des cultures jugé destructeur. Claude Lévi-Strauss dit :

« Dès notre naissance, L'entourage fait pénétrer en nous, par mille démarche conscientes et inconscientes, un jugement de valeur, motivation, centre d'intérêts, y compris la vue réflexive que l'éducation nous impose du devenir historique de notre civilisation, sans laquelle celle-ci deviendrait impensable ou apparaîtrait en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de référence et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre dans l'impossibilité d'en apercevoir quoi que ce soit. »¹

L'enseignant bien formé doit justement dépasser les effets de l'ethnoscience (voir chap. II en 2.1.2, l'apport de l'ethnoscience) et éviter le grotesque d'une idéologie trop partisane et trop nationaliste. Il évite le stéréotype des priori de la culture maternelle ou de la culture étrangère. En revanche, il est judicieux de faire acquérir aux apprenants des expressions toutes faites employées dans la langue cible Nous développerons en 3.1 du même

¹ LEVI6STRAUSS , Claude, Anthropologie structurale II, Race et histoire, Plon, 1973, p.397.

chapitre, les expressions idiomatiques selon une approche des équivalences du sens (et c'est nous qui le soulignons) pour lever toute ambiguïté. C'est ainsi qu'une compétence culturelle prendra forme sans choquer les esprits.

3. l'interprétation : une compétence astucieuse

Nous savons par expérience que tout message, même le plus banal, peut être interprète et compris différemment par un individu. C'est ainsi, dans une interaction entre A et B, l'intention première de A peut passer au second degré que B consciemment ou inconsciemment a voulu lui donner. Dans ce cas précis, A peut réagir soit pour rectifier le sens donnée à son énoncé, soit de ne rien dire et laisser un doute s'installer chez B.

En effet, A peut réagir pour dire non, je n'ai pas voulu dire cela, mon intention est... Cette intervention supprime l'interprétation et d'une certaine manière, rassure B ; A peut également ne rien dire car ce qui a été interprété est à son avantage et décide de poursuivre son raisonnement. L'énoncé interprété par B et non corrigé par A reste vivant et peut à n'importe quel moment des échanges réapparaître. Il n'en demeure pas moins que l'énoncé non corrigé reste un atout précieux que A peut utiliser pour défendre et réorienter la discussion.

L'interprétation donc, est considérée comme une arme à double tranchant qui peut nous satisfaire ou nous déplaire. Le plus inflexible est celui qui a une forte personnalité, qui est éloquent et spontané, qui sait argumenter et compétent au moment des échanges.

Robert Vion, Concernant les savoirs et représentations, dit :

« Les phonèmes de représentation couvrent tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable. Certains de ces savoirs fonctionnent comme des présupposés, des préalables culturels. D'autres peuvent s'acquérir en cours d'échange. Tous ces savoirs ou savoir-faire sont loin d'être explicites ni même explicitables. Une partie considérable fonctionne dans "l'imaginaire collectif " comme des

éléments infra conscients [...]. La phénoménologie a montré qu'il s'agissait d'abstraction, de constructions sociales. Or, la socialisation des individus implique, même à l'intérieur de groupes sociaux "homogènes", des histoires interactives "personnalisées", de sorte que les modes d'appropriation de valeurs réputées communes peut donner lieu à des constructions différentes. »¹

Quant à J.C. Abric, autour du concept de représentation dans la communication, il précise :

« L'individu ne réagit [...] pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il a de fait de cette situation [...]. C'est donc le passage nécessaire par le concept de représentation, et par l'analyse des mécanismes cognitifs qui est susceptible de restaurer une unité dans les résultats obtenus, et de permettre une approche globale de l'interaction. »²

Comme nous l'avons déjà évoqué, A et B, tour à tour, négocient un thème donné, court ou long, selon son importance que A et B lui accordent dans un parcours discursif. Ce sont les interactants actifs en fait qui décident de l'arrêt ou du prolongement des échanges. Cet arrêt ne se fait que lorsque A ou B est convaincu de remporter ou croit remporter la partie. Ce raisonnement nous pousse à penser que toute progression avance sur une double voie qui fonctionne dans les deux sens et qui peut lors d'un télescopage, modifier le cours de la discussion ou de la stopper. En effet, un énoncé mal interprété par A ou B peut susciter de la colère au point d'interrompre les échanges. L'explicite (le dit) et l'implicite (le non dit) souvent compliquent la compréhension de x message car confondus (voir en 1.2, chapitre IV, sens et effet de sens).

¹ VION, Robert, op. cit. pp. 83-85.

² ABRIC, J.C., Coopération, compétition et représentation sociales, Ed. Delval, Fribourg, Suisse, 1987. P. 56.

John J.Gumperez part de la contextualisation pour une compréhension plus rationnelle :

«J’entends par contextualisation l’emploi par des locuteurs/ auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde. Le but est de dégager les présuppositions sur lesquelles ils s’appuient pour maintenir leur engagement conversationnel et évaluer ce qu’on veut dire [...]. La contextualisation repose sur des indices qui agissent essentiellement aux niveaux de langue suivants : a) la prosodie, par laquelle j’entends l’intonation, l’accent ou l’accentuation et les changements de ton, ainsi que les signes paralinguistique du rythme, des pauses, des phénomènes d’hésitation, de synchronie conversationnelle, de blocage et de chevauchement des tours de parole et tout phénomène et cet ordre. »¹

Cela suppose que dans le jeu des échanges et selon l’importance de la rencontre, A et B doivent tous deux maîtriser la langue pratiqué lors des échanges et accepter les règles du jeu, les règles d’habitudes, le rituel, le verbal et le non-verbal... bref, c’est reconnaître comme le dit G.D des salins, le ritualiste, le sémantico-linguistique et le psychologique qui peuvent provoquer des incompréhensions.

Pour Jacques Moeschleur :

«La nature intentionnelle et conversationnelle de l’acte illocutoire pourrait laisser penser que l’intention liée à l’énonciation est toujours présenté ouvertement et que le mode de réalisation de l’acte de langage se fait toujours via des processus conventionnels. Or, comme chacun peut l’observer, l’intention liée à un acte de langage ou à un discours n’est

¹ GUMPERZ, John J., op. cit. pp. 221-212.

jamais complément accessible, et les moyens permettant de reconnaître le sens illocutoire d'une énonciation souvent déterminés par des facteurs non linguistique, comme le contexte, les états de croyance supposés, etc. Il apparaît derrière le problème de l'acte illocutoire, se posent trois grand types de problèmes, tous trois liés à l'instruction de l'implicite dans la communication verbale :

- le problème des différents types d'implicite,
- Les différents modes de réalisation explicite et implicite des actes de langage,
- La nature du mécanisme inférentiel reliant la valeur littérale et la valeur implicite.»¹

Ceci explique cela et nous allons étudier un cas de culture qui nous semble intéressant dans la mesure où la stagiaire, par ignorance peut-être, n'est pas arrivée à son objectif. Nous citons Philippe Blanchet qui dit à ce sujet :

« ... Enfin, rappelons que culture et langue sont des une construction sociale permanente indissociablement liée, un processus complexe et non un produit fini, homogène et tranché. Une culture constitue ainsi, elle aussi, un système complexe, une globalité ouverte et organisée, abstraction émergente qui n'existe que par les pratiques effectives des acteurs culturels. »

Il cite Carmel Camilleri, *Le choc des cultures*, Paris, L'harmattan, 1989, pour souligner les "chocs" interculturels (contacts négatifs) :

- « Absence de prise en compte de la différence (ignorance de l'existence de cultures au sens non élitiste);

¹ MOESCHLER, Jacques, op. cit. p. 34.

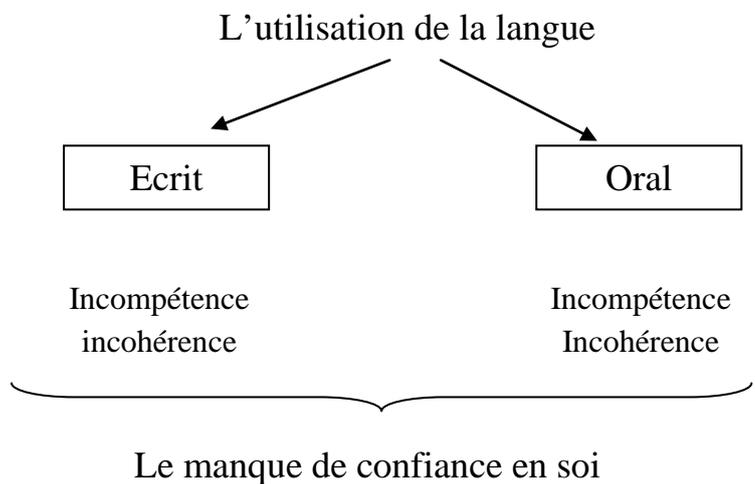
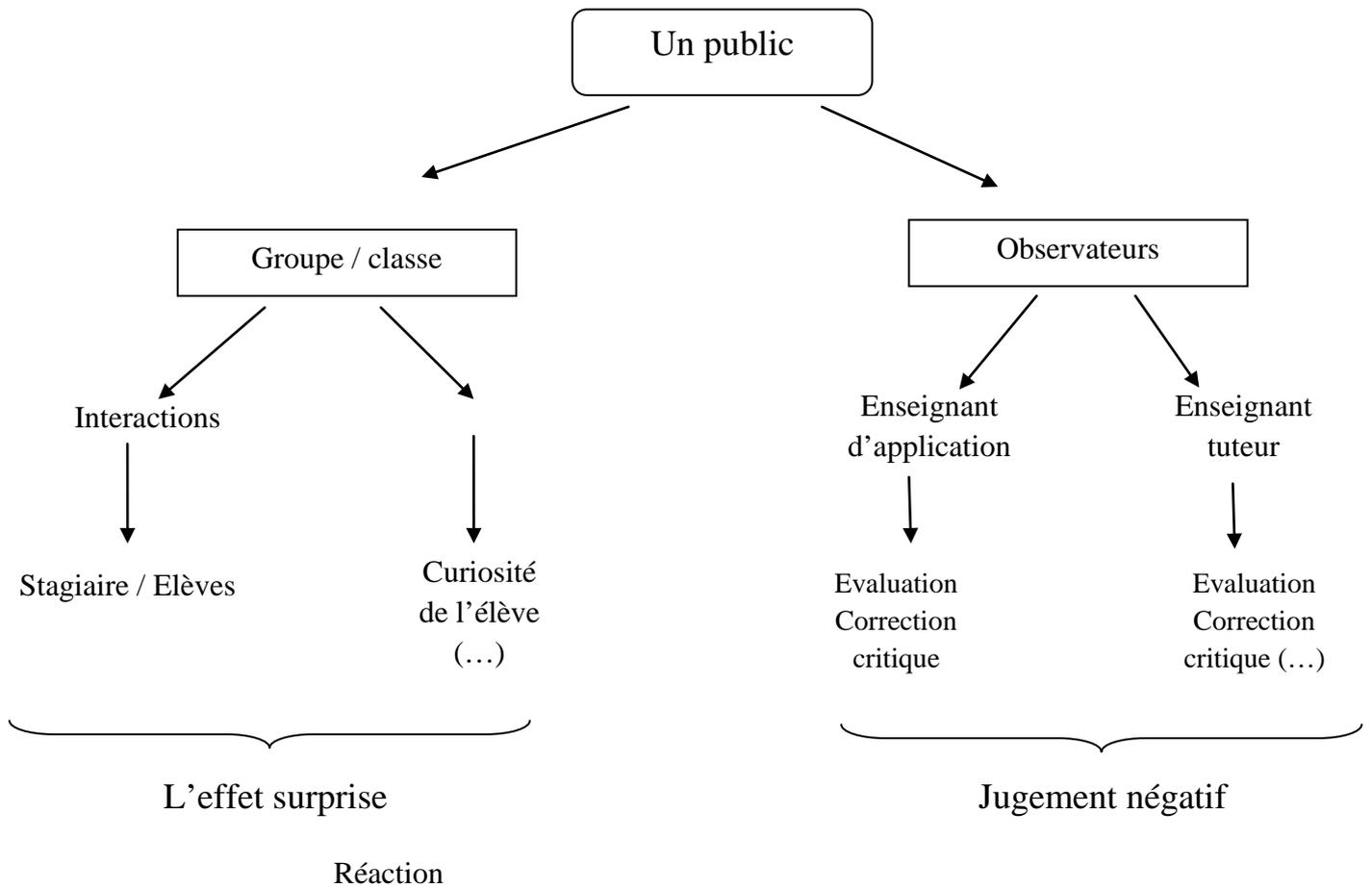
- Ignorance des codes culturels (ignorances du système de signification propre à la culture -autre- y compris la langue ou le lecte !)
- Ignorance du champ de référence de l'Autre de se rapporter à son champ (réduction de son autonomie d'individu, vision hyper déterministe de son comportement) ;
- Jugement de la différence (vision simpliste des groupes culturels et termes tranché dedans/dehors et d'évolution du primitif au civilisé) ;
- Projection d'un contenu illégitime dans la différence (réduction de l'individu à un exemple abstrait du groupe culturel sans prise en compte de son autonomie ou de facteurs sociaux et inversement. »¹

En effet, lors de notre visite, nous avons rencontré par hasard, une situation du moins surprenante qui a attiré notre attention. La stagiaire a voulu expliquer une expression idiomatique à de petits apprenants de première année de collège. Nous allons suivre son raisonnement en tentant d'explorer une nouvelle piste par une approche des équivalences de sens sans le passage d'une culture à une autre, d'une langue à une autre.

3.1. L'appréhension de la communication

Dans notre analyse et toute en progressant, nous avons souligné (plus d'une fois) l'appréhension du stagiaire à exprimer en langue française pour deux principales raisons : la présence d'un public et la non maîtrise de cette langue :

¹ BLANCHET, Philippe, La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnosociolinguistique, Presses Universitaires de Rennes, 2000, pp. 113-114.



En effet, la crainte de commettre des erreurs ne rassure aucunement le stagiaire à accomplir convenablement sa tâche. Ce constat laisse à supposer qu'il se heurte à un vrai problème car il n'est plus en mesure, à ce moment précis, de se débarrasser de son trac.

Le ou la stagiaire qui hésite se complique l'existence et forcément échoue sans son activité. Nous avons vu des stagiaires trembler, transpirer, bégayer au début du cours... et certains, au bout de quinze minutes, n'ont plus rien à communiquer et vite abandonnent la classe.

Certes la crainte du jugement, surtout négatif, des observateurs est présente et hante les esprits mais une préparation en amont, psychologique, les aiderait certainement à surmonter cet obstacle.

De ce fait, la confrontation à la réalité du terrain devient moins pénible bien qu'elle soit pour le débutant une expérience éprouvante. Ce stagiaire désormais n'est plus celui qui écoute, écrit et pose des questions mais celui qui détient le savoir et se soumet aux exigences d'un apprentissage judicieux. Il met en exergue ses connaissances, son savoir-faire et devient en apprenant son métier, responsable de ses actes.

Un métier passionnant qui lui fait découvrir les secrets d'une langue et le bonheur de se les partager avec un jeune public avide de s'épanouir. Enseigner ne doit pas être une contrainte mais un plaisir et quelque part une satisfaction d'avoir accompli un devoir.

Nous avons évoqué au chapitre III en 2.1. (pp. 94 à 100) l'appréhension d'une relation : celle du maître face à ces élèves et celle du stagiaire face à ses formateurs. Nous retournons dans notre classe de langue pour suivre nos stagiaires, les guider, les orienter mais aussi évaluer tous leurs comportements verbaux et non verbaux en classe. Tous ce qui peut perturber la communication est relevé pour être corrigé par la suite.

De plus, nos stagiaires ne savent pas exactement exploiter une situation de classe : Quand faut-il poser une question, donner une explication, faire parler l'apprenant, écrire au tableau, progresser dans son cours, enchaîner les différentes phrases et terminer à temps. Beaucoup d'erreurs sont commises à ce niveau et la confusion totale.

Une confusion dans l'interrogation : comment poser une question ? Quel style utiliser : direct ou indirect ? Quels mots employer : adverbes, locutions adverbiales, pronoms et adjectifs interrogatifs ?...

Voyons quelques exemples :

Les séquences : 14, 78, 162, 195, 211, 215, 374.

14. E.S : Comment vous écoutez la musique ? En utilisant quel moyen ?

78. ES : Ce sont des phrases interrogatives euh ! Par quoi se terminent les phrases interrogatives ?

162. E.S : Qu'est-ce que ça veut dire le bac ?

195. E.S : Comment est-il présente ?

211. E.S : Très bien ! Quand vous voyez le texte est illustré par une image, comment présente-t-elle ?

215. E.S : Qu'est ce qu'on voit parler dans ce texte ?

374. E.S : est ce que chante de la casserole dans cette phrase est le même dans la première phrase ?

14. E.S : Comment écoutez-vous la musique ? Quel moyen utilisez-vous ?

78. E.S : Ce sont des phrases interrogatives euh ! Par quoi se terminent-elles ?

162. E.S : Que veut dire le mot bac ?

195. E.S : Comment est-il présenté ?

211. E.S : Une image illustre le texte, alors comment est-il présenté ?

215. E.S : De quoi nous parle-t-on ce texte ?

274. E.S : Est-ce que le verbe chanter dans "chanter comme une casserole" a le même sens que son emploi dans la première phrase ?

Dans les explications :

Séquences : 354 —>356.

354. E.S : Très bien ! Très bien (en riant)

Si je vous dis maintenant, elle mange une pomme, elle mange une pomme chuut ! La dernière phrase : Elle est haute comme trois

pommes. Ecouter bien ! Elle est haute comme trois pommes (geste de la main vers le haut). La première phrase, elle mange la, une pomme. C'est la pomme que vous connaissez, vous manger tous les pommes. Il, elle est haute, elle est haute comme trois pommes. Est-ce que les pommes ici, est-ce-que, c'est-à-dire, est-ce qu'on dit par les pommes dans cette phrase les pommes qu'on mange ? Elle est haute (geste vers le haut) comme ?

355. Ap : Elle mange c'est un adjectif.

356. E.S : Non, il ne faut pas dire, c'est un adjectif, c'est un nom mais elle est haute comme une pomme est-ce-que la pomme est haute ?

Le souci de bien expliquer l'expression idiomatique pousse la stagiaire à commettre de grosses erreurs. Elle a beaucoup parlé pour en fin de compte ne rien dire. Le meilleur moyen est de simplifier son texte en donnant des exemples concrets. Son intention est de faire sentir à l'apprenant une nuance de sens : un mot peut être polysémique. C'est ainsi : "haute comme trois pommes" et "manger une pomme " n'ont pas le même sens.

L'utilisation du tableau noir lui aurait été d'un grand secours : dessiner par exemple une pomme et demander aux élèves ce que représente ce dessin. Sans hésitation, la réponse sera le fruit.

Dessiner ensuite trois pommes l'un au-dessus de l'autre puis un petit bonhomme et un autre plus grand par la taille et leur demander de faire des comparaisons.

Les réponses données seront plus intéressantes.

L'emploi des comparatifs de supériorité (plus), d'égalité (aussi) et d'infériorité (moins) aurait certainement facilité la compréhension de chaque énoncé avec les nuances de sens.

Que représente ce dessin ?



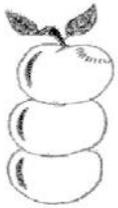
- C'est une pomme
- C'est un fruit
- C'est un dessert

Et celui-ci ?



- Ce sont trois pommes
- C'est une montagne de pommes
-

Et celui-là ?



- Ce sont deux garçons
- Ils ont le même âge
- Ali est moins grand que Bachir
- Bachir est plus grand qu'Ali
- Ali mesure 1m 10
- Bachir mesure 1m70.
- Les pommes ne sont pas hautes
- Ali est petit par la taille.
- Ali est haut comme trois pommes (le sens est perçu grâce aux comparaisons réalisées).

Le geste de la main qui accompagne l'énoncé " Elle est haute comme trois pommes" doit se faire vers le bas pour marquer la petitesse de l'objet et non vers le haut comme elle l'a fait.

355. Ap : Elle mange c'est un adjectif.

356. E.S : Non, il ne faut pas dire, c'est un adjectif, c'est un nom mais elle est haute comme une pomme est-ce-que la pomme est haute ?

Une confusion totale : " manger" est un verbe, "haute" un adjectif et "pomme" un nom. Manger, qui est un verbe, est donné pour adjectif. Haute qui est un adjectif, est donné pour un nom(...)

Chaque individu avait une représentation mentale de l'objet sans le donner.

L'apprenant pensait à "haute", l'enseignant à "pomme".

Le manque de concentration a donné en effet ces résultats. L'enseignante, pour une transmission correcte des connaissances à enseigner, doit être plus attentive.

Nous assistons à un cours de vocabulaire présenté par la stagiaire M. Souheila pour une classe de 1^{ère} année moyenne. Elle exploite comme support un texte : une recette de cuisine. L'objectif est de rassembler un grand nombre de mots autour du thème "cuisine" pour le réemployer dans de nouvelles situations. Et, au moment où l'on s'y attend le moins, et voulant trop bien faire, elle se complique la tâche en intégrant la notion d'expression idiomatique. Elle voulait faire sentir aux apprenants l'importance de la polysémie. Elle a repris le mot "pomme" désignant un fruit et le mot casserole désignant un ustensile de cuisine et qu'en français, un mot peut être utilisé au sens figuré et au sens propre.

353. E.S : Très bien, très bien (en riant)

Si je vous dis maintenant, elle mange une pomme, elle mange une pomme chute ! La dernière phrase : Elle est haute comme trois pommes. Ecouter bien ! Elle est haute comme trois pommes (geste de la main vers le haut). La première phrase, elle mange la, une pomme. C'est la pomme que vous connaissez, vous manger tous les pommes. Il, elle est haute, elle est haute comme trois pommes. Est-ce que les pommes ici, est-ce-que, c'est-à-dire, est-ce qu'on dit par les pommes dans cette phrase les pommes qu'on mange ? Elle est haute (geste vers le haut) comme ?

354.. Ap : Elle mange c'est un adjectif.

355. E.S : Non, il ne faut pas dire, c'est un adjectif, c'est un nom mais elle est haute comme une pomme est-ce-que la pomme est haute ?

356. Ap : Non madame !

357 ES : Quelle est la borne de la pomme ?

358 EA (elle intervient du fond de la classe) : Le nom se rapporte xxx c'est une pomme ici, dans ce contexte.

359.Ap : Elle est petite.

360. E.S : Oilà ! Elle est petite donc la pomme dans cette phrase là, elle a un sens figuré. C'est-à-dire ce n'est pas le sens réel de la pomme, vous avez compris ?
- 361 GC : Non, Madame !
- 362 ES : (gênée, elle reprend l'explication) : Elle est haute comme trois pommes (geste de la main vers le haut). Ce n'est pas les pommes qu'on mange c'est-à-dire on appelle cette expression là, on l'appelle en langue étrangère une expression idiomatique, une expression idiomatique ça veut dire qui est propre à la langue française, si, si, si vous voulez par exemple la traduire arabe est-ce que ça donne un sens. Elle est haute... qui veut traduire cette phrase en arabe ?
- 363... (Silence, puis un doigt se lève).
364. Ap : Hafida akalat talata toufihat.
(Hafida, prénom de sa camarade, a mangé trois pommes)
356. E.S : est-ce qu'elle a un sens, cette phrase ?
366. GC : Non madame !
- 367 ES : Est-ce qu'on utilise cette expression en langue arabe ?
368. GC : Non madame !
369. E.S : Donc, on n'utilise pas donc c'est propre à la langue française. C'est ce qu'on appelle une expression idiomatique. Je vous donne un autre exemple. La maman a versé le lait dans une casserole. La maman a versé le lait dans une casserole xxx se rapporte à la cuisine.
370. Ap : les ustensiles.
371. E.S : Si je vous dit : il chante comme une casserole, il chante comme une casserole.
372. Ap : Madame !
- 373 ES : est-ce que chante de la casserole dans cette phrase est le même dans la première phrase?
374. GC : Non, non

375. ES : Très bien, pas le même, donc, dans la première phrase c'est le sens propre, le sens réel...
376. EA : (lui coupant parole) qui se rapporte à la ...
377. ES : ... cuisine.
378. EA : Tandis que dans la deuxième phrase ...
- 379 ES : ... alors que dans la deuxième phrase, ou, on, c'est pas le sens de, de, du casserole. Allez-y, qui aussi traduire aussi cette phrase en arabe. Il chante comme une casserole.
380. ZA : Expliquer le sens, expliquer, c'est-à-dire : il chante comme une casserole, pour dire quoi ?
381. ES : Donc quand on verse le lait dans la casserole – quand il bout, le lait- il va- il va faire ? Faire des bruits ? Comme ça (geste de la main) il va faire des... donc, c'est comme ça chante- on le compare à- comme les bouillons de l'eau, c'est-à-dire, il ne chante pas bien, il a mal chanté, c'est ce qu'on appelle en langue française les expressions idiomatiques c'est-à-dire des noms – on peut les utiliser dans un autre sens qu'on appelle le sens figuré, c'est pas le sens propre, le sens réel.
382. EA : Un mot peut avoir plusieurs sens qu'on appelle la poly- sé-mie.
383. AS : quand vous connaissez ces mots-là, les mots de la langue française, ils n'ont pas tous le, le même sens qui est le sens propre. On peut l'utiliser dans l'autre sens...
384. EA : ... le sens figuré...
385. ES : ... qui est le sens figuré, donc, vous n'avez retenu un petit peu !
386. GC : Oui madame !
- 387 ES : ça devient compliqué.
388. GC : oui madame !
- 389 ES : Si vous voulez, vous voulez, vous allez chercher quand vous euh ! à la maison. Très bien, vous pouvez écrire.

(Les élèves recopient la trace écrire sur leur cahier)

3.2. Tentative pour une approche des équivalences de sens dans les expressions idiomatique

Nous n'allons pas nous attarder sur l'agencement des phrases de la stagiaire pour dénoncer son style décousu. Nous avons suffisamment décrit et expliqué dans notre analyse, les carences de nos débutants. Ce qui nous intéresse dans cette partie, ceci l'emploi de l'expression idiomatique et toute la difficulté éprouvée par l'enseignante à valoir coûte que coûte inculquer cette notion en l'expliquant à sa manière.

Elle mange une pomme

Elle est haute comme trois pommes

Le sens de "pomme" dans la phrase 1 diffère de "pommes" dans la phrase 2. Et c'est là justement où réside toute la difficulté.

Le locuteur natif n'aura aucune difficulté à dire : manger une pomme, c'est manger le fruit et haute comme trois pommes, c'est une expression pour désigner une personne petite par sa taille. Ces expressions sont souvent employées dans son environnement, par son père, sa mère, le boulanger du coin... pour être facilement repérées. Ce qui n'est pas le cas d'un apprenant qui étudie le français comme langue étrangère et qui ignore la culture française.

Cet apprenant entame sa 4^{ème} année d'apprentissage et par conséquent n'est pas encore en mesure de comprendre ces tournes, ni compétent pour en saisir le sens. Ce code linguistique est aussi compliqué pour l'apprenant et pour la stagiaire qui a beau essayer d'expliquer, de faire des gestes, de recourir à la langue arabe... mais en vain...

360. ES : ... vous avez compris ?

361. GC : non, madame !

Cette réponse collective après pourtant une longue explication, très significative.

Cette fâcheuse expérience nous pousse à vérifier la compétence de nos stagiaires. Après quelques tests, nous avons été choqué par les réponses données (20% de bonnes réponses) Voici les différents tests proposés :

Test 1:¹

Cochez la bonne réponse :

1- "Avoir un coup de foudre" c'est : mourir.

Tomber amoureux immédiatement.

Rester sous la pluie.

2- "Poser un lapin" c'est : donner un rendez-vous et ne pas venir.

Aller au restaurant.

Mettre un lapin au four.

3- "Tomber dans les pommes" c'est : adorer les pommes.

S'évanouir

Dormir

4- "Se mettre le doigt dans l'œil " c'est : Se faire mal.

Etre aveugle.

Se tromper.

5- "Avoir un poil dans la main" c'est : Adorer le travail.

Etre paresseux.

Etre blessé.

6- "Se croire sorti de la cuisse de Jupiter" c'est : se juger supérieur aux autres.

Aimer la mythologie.

Etre athée.

7- "se creuser la tête " C'est : Réfléchit très fort.

Etre docteur.

Avoir mal à la tête.

8- "Etre haut comme trois pomme" c'est : Etre courageux.

Etre gourmand .

¹ Site Internet- : www.bonjourdefrance.com/.../indexdexpressidiom.htm

Etre petit.

9- "Appuyer sur le champignon" c'est : Accélérer.

S'empoisonner.

Tomber.

10- "Avoir la gueule de bois" c'est : Etre malade après avoir bu de l'alcool

Travailler dans la forêt.

Ressembler à un animal.

Test 2 :

a) Traduisez les expressions idiomatiques française suivantes dans une langue que vous maîtriser parfaitement.

b) Quel (s) sens donnez-vous à la traduction obtenue ?

1. "En faire tout un fromage"
2. "Mettre sou grain de sel"
3. "Entre la poire et le fromage"
4. "Soupe au lait"
5. "Boire du petit lait"¹

Toutes les expressions ont été données en langue arabe :

1

11

5. Boire du petit lait (nourriture)

L'expression idiomatique française correspond à un ensemble vide (\emptyset).

$$\text{Exp}_1 \setminus \text{Exp}_2 = \emptyset$$

Test3 : Trouvez des expressions idiomatiques dans votre langue équivalentes aux expressions idiomatiques françaises suivantes :

1. "Etre haut comme trois pommes "
2. "Chanter comme une casserole"
3. "En faire tout un fromage"

Les expressions trouvées :

10. —————> Etre malade après avoir bu l'alcool.

Test 2 : Expression idiomatique traduite = Sens différent

Sens₁ ≠ Sens₂

Expression idiomatique traduite = ∅

1. —————> Faire toute une histoire pour pas grand-chose.
2. —————> S'immiscer, en général mal à propos, dans une affaire.
3. —————> Entre deux événements, à un moment perdu.
4. —————> Qui change rapidement de caractère, qui s'emporte brutalement.
5. —————> Epreuve un sentiment de vive satisfaction d'amour propre.

a₁ = a₂

En faire tout un fromage = faire toute une histoire pour pas grand-chose.

a'₁ · a'₂

En faire tout un fromage = fabriquer un fromage.

Test 3 : Expression idiomatique française = Expression idiomatique arabe

a''₁ · a''₂

1) En faire tout un fromage = il a produit un panier de bruit

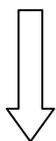


Faire toute une histoire pour pas grand-chose



Faire toute une histoire pour pas grand chose

2) Etre haut comme trois pommes = renseigne-toi sur les grands de taille car



Etre petit

les petites n'existe pas



Etre petit

3) Chanter comme une casserole = envier le sourd



Chanter faux



Chanter faux

Récapitulation :

Test 1 :	$a_1 = a_2$	même sens
Test 2 :	$a'_1 \neq a_{\bullet 2}$	sens différent
Test 3 :	$a''_1 \neq a_{\bullet\bullet 2}$	sens équivalent

L'enseignant qui possède une grande connaissance de la langue française et de sa culture (voir ancienne école) pourrait gérer à bien ces figures de style comme la métaphore, la comparaison, la personnification, l'allégorie, la catachrèse... Et peut se servir de la métonymie comme l'antonomase pour désigner un individu par l'espace à laquelle il appartient ou comme l'euphémisme pour remplacer une expression choquante par une autre plus souple.

Un enseignant du F.L.E est en principe compétent pour distinguer les différents figures de style, à les employer ou à les corriger quand c'est nécessaire et de pouvoir passer facilement du lexique à la syntaxe, au discours. Sa compétence lui permet de reconnaître par exemple un néologisme, une litote, une hyperbole, une antiphrase, un pléonasme... Il saura également reconnaître les proverbes, les sentences, les maximes et corriger à temps une erreur commise en classe (voir compétence et performance en 2.1 du chap. II, la classe, lieu de l'interaction de notre magistère).

L'enseignante stagiaire observée tergiverse, car ne maîtrise pas les figures de style. Elle n'est pas arrivée à leur faire saisir le sens de l'expression idiomatique ni à leur faire prendre conscience de la spécificité de chaque langue. En effet, d'une langue à une autre, d'un pays à un autre, d'une culture à une autre, l'expression imagée pour les uns ne correspond pas à la réalité des autres

et interprétée littéralement peut paraître bizarre car la réalité diffère d'une culture à une autre. Seule l'expérience d'une personne maîtrisant parfaitement deux langues et deux cultures pourra aider des apprenants à partir d'exemples précis (voir tests) à saisir les différents sens. C'est ainsi que " chanter comme une casserole" et " envier un sourd" correspondent à chanter faux dans les deux cultures.

Le problème interculturel peut être abordé de différentes façons et selon les besoins de l'apprenant. L'enseignant suit et applique certes un programme et des instructions officielles mais doit distinguer l'aspect social et l'aspect fonctionnel de la langue à partir de son savoir-faire et savoir quel français enseigner.

Nous avons déjà fait allusion à l'objectivation et aux jugements par contextualisation. Dans la découverte d'une culture étrangère, on n'est jamais assez prudent quant à la vérification des informations à transmettre. Un regard s'impose pour comprendre l'autre et essayer de le décrire ou de décrire son comportement fidèlement : un mode de vie... Respecter l'autre ne veut pas dire limiter ou changer de comportement ou persuader les apprenants que tel ou tel comportement est plus intéressant qu'un autre. Respecter l'autre, c'est respecter ses valeurs. Et il est clair que cette vision positive ne peut être positive que dans la réciprocité. Selon Lévi-Strauss :

« La valeur de l'ethnologie est d'offrir à l'homme une multitude de miroirs où il apprend à reconnaître le vrai visage de ses croyances et de ses règles, qu'il n'aperçoit que déformées par son éducation et ses préjugés. »¹

L'apprenant bien informé comprendra comment et pourquoi et pourquoi une communauté pratique telle ou telle religion, passe ses loisirs, respecte son travail, célèbre ses fêtes... L'expression idiomatique une fois sue, lui permettra

¹ Propos de Lévi-Strauss recueillis par Thérèse de Saint-Phalle, 14 juillet 1962.

de juger par lui-même en avançant peut-être des hypothèses pour prendre une attitude par rapport à ses valeurs culturelles et de son jugement de départ.

L'apprenant ainsi armé peut sans complexe valoriser des comportements (vie quotidienne, consommation, différentes valeurs dans les domaines de l'esthétisme, de la communication ...). Cet enseignement certainement renforcera la compétence culturelle dans la classe de langue et permettra à l'apprenant une fois encore, d'identifier les stéréotypes et les représentations des autres dans les différents secteurs (presse, politique, tourisme, milieu économique...), et d'identifier les sources de dysfonctionnement entre la culture étrangère et sa propre culture (valeurs morales, tabous...).

Bilan

Dans ce dernier chapitre, notre appréhension de la communication prend enfin forme avec ce dernier cas observé, celui de l'expression idiomatique. En guise de comparaison, nous avons donné l'exemple des anciens enseignants algérien (poste-indépendance) qui étaient aussi compétents que leurs collègues français. Ce qui n'est pas le cas de cette nouvelle génération qui craint la communication car souffre d'incompétence vérifiées sur le terrain et entre autre :

Le manque de maîtrise de la langue française aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

L'ignorance de la culture.

Incompétence dans la pratique sur le plan de la pédagogie et de la didactique.

A partir de ce constat, une question fondamentale surgit : que deviendrait la langue française dans notre pays si nos futures enseignantes ne progressent pas ?

Il faut reconnaître cependant que les programmes officiels proposés à l'enseignant et à l'apprenant aux différents paliers, même s'ils paraissent idéals, sont trop ambitieux pour être complètement réalisés. En effet, pour que les objectifs soient atteints, les praticiens doivent être en mesure d'enseigner convenablement cette langue. Au collège comme au lycée, l'enseignant doit dépasser la notion du "son" pour aller vers le "sens".

Mais avant d'aller vers le ou les sens d'un mot, d'un énoncé ou de tout un texte, il faut, comme nous l'avons évoqué à mainte reprise, être capable d'enseigner une langue c'est-à-dire sa norme et sa richesse culturelle.

Malheureusement nous nous sommes aperçu que le jeune stagiaire ne distingue pas les différents phonèmes d'où la confusion dans les paires phonologiques. Un apprentissage qui fait défaut sur le plan de l'audition et de la phonation.

Concernant la culture, c'est le "comment" transmettre une nouvelle culture ? Nous avons fait un lien légitime entre langue et culture pour défendre

notre hypothèse. Un enseignant doit respecter un texte et son auteur. Dans son exploitation du texte, il n'a pas le droit de le vider de son contenu culturel. Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, il faut aborder intelligemment cet aspect. Cette cohérence va certainement susciter la curiosité des apprenants qui, tout en se réfugiant dans leur culture, vont essayer de comprendre l'autre sans la bannir. Cette prise de conscience est importante car permettra à l'enfant de se poser des questions et d'y réfléchir sans transgresser sa propre culture.

C'est ainsi qu'il apprendra avec son enseignant à interpréter des énoncés latents car, comme le dit si bien Robert Vion : « les phénomènes de représentation couvrent tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable ». Ne peut pas savoir expliquer une expression idiomatique équivaut à l'amputation d'une partie de la langue. Beaucoup d'indices nous révèlent l'incompétence du code culturel de l'enseignant. Nous avons énuméré selon Philippe Blanchet différents points de l'ignorance.

Partant de l'échec des deux expressions idiomatiques expliquées par l'enseignante à ses élèves et des tests proposés aux stagiaires, nous en déduisons que sans la connaissance des cultures, tout apprentissage serait difficile voire dans certains cas impossible.

Conclusion générale

Pour mieux définir notre objet de recherche, comprendre et expliquer cette appréhension de notre stagiaire à communiquer correctement en langue française, nous avons commencé par exposer dans notre premier chapitre, une mouvance historique où les décideurs vont appliquer une nouvelle politique en matière d'enseignement.

Ce constat nous semble incontournable pour deux raisons essentielles :

- a) Le choix de la langue d'enseignement où l'on remplace une langue étrangère (le français) par une autre langue étrangère (l'arabe standard) en privilégiant l'anglais comme langue 2.
- b) De revenir pour un éventuel équilibre à la pratique simultanée des deux langues (arabe français) surtout dans les matières techniques et scientifiques.

Cette initiative ne simplifie pas la situation du stagiaire mais la complique davantage car exige la maîtrise parfaite des deux langues.

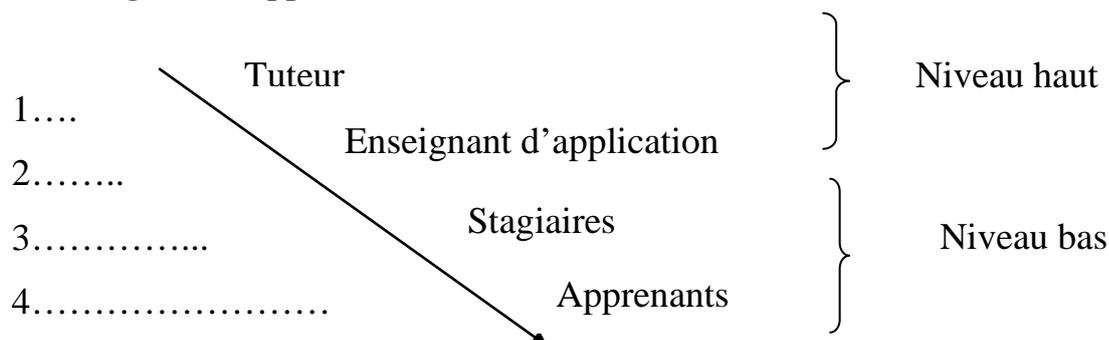
Nous sommes en présence d'une pyramide inversée qui nous montre ce déséquilibre dû justement à cet arrêt en mi-chemin d'un continuum et à cette volonté de vouloir revenir à la langue française.

Dans notre progression, nous avons montré dans des interactions verbales en milieu scolaire toute la difficulté rencontrée par ce stagiaire en formation. Partant du film et d'exemples concrets, nous avons expliqué certains actes, comportements et faits.

A ce handicap de la langue vient s'ajouter un ordre social qui le défavorise et le rend vulnérable. A ce stade, le stagiaire devient un figurant docile qui ne jouit d'aucune liberté et fonctionne tel un curseur glissant sur une coulisse de haut en bas, en amont ou en aval, et inversement, et qui ne peut se défendre et qui subit la pression des observations.

La dimension des échanges en milieu scolaire est plus nette car nous montre bien la construction des relations interpersonnelles sur le modèle de

Kerbat-Orecchioni à savoir distant, hiérarchique et conflictuel. En effet, le système est trop mécanisé car basé sur des lois que nul ne peut enfreindre. Ce qui complique aussi la position du stagiaire, c'est ce manque de maîtrise de la langue française. Notre constat a été expliqué au chapitre III à partir des différents niveaux : Niveau haut (tuteur + enseignant d'application) et niveau bas (stagiaire + apprenants).



Si (1 et 2) font bon usage de la langue française, (3 et 4) tâtonnent dans un français rudimentaire.

Le chapitre IV n'est autre que le prolongement de ce qui a été exploité dans les premiers chapitres. On a suivi une démarche ethnographique pour consolider nos hypothèses. Il n'en demeure pas moins que la langue française est devenue difficile à assimiler et que les interactants (enseignants stagiaire et apprenants) n'arrivent pas à communiquer : un dysfonctionnement est détecté au niveau de la transmission de l'information et au niveau de sa réception ; ce qui rend nul l'enseignement de cette langue.

Et c'est grâce à notre caméra que nos stagiaires ont pu perdre effectivement consciences de leur faiblesse. Cette découverte a été pour nous très importante et une opportunité pour suivre une nouvelle piste. Une découverte qui a apporté des éléments de réponse très révélateurs de leur appréhension.

C'est un doute qui s'installe et qui se confirme au fur et à mesure qu'on avance.

Et c'est la manipulation des expressions idiomatiques qui a déclenché cette offensive et qui nous a permis en fin de compte de comprendre pourquoi la stagiaire n'est pas arrivée à leur faire saisir leur sens.

Non seulement il y a manque de maîtrise de la langue française (écrit et oral) mais aussi une ignorance de la culture de la langue cible. Ces deux facteurs négatifs sont synonymes de leur incompetence qui rend ce stagiaire inapte à enseigner cette langue étrangère. Nous avons de même insisté sur ce lien légitime entre langue et culture et que tout enseignant qui se respecte doit maîtriser.

En 3.2 du chapitre V, nous avons tenté une approche des équivalences de sens dans les expressions idiomatiques pour faciliter une compréhension "rapide" de sens.

Cette expression idiomatique d'expression française, arabe, anglaise ou autre peut devenir intéressante dans la mesure où elle devient l'objet même d'analyse systématique.

C'est un aspect culturel qui permettra aux interlocuteurs, une fois acquis, de développer davantage leurs idées autour d'un thème et sans interruption.

C'est en effet dans le milieu scolaire (parce que nous y sommes) que des automatismes prendront forme à partir de constructions, de structuration, d'une méthode efficace.

Nos enfants étudient des langues (arabe, français, anglais, allemand, espagnol, berbère...), découvrent des auteurs, rencontrent des textes traduits et se heurtent à une autre culture.

Dans la perspective langagière où nous nous trouvons et qui nous intéresse, il est (car nous le pensons) opportun d'explorer ce terrain de recherche.

Nous vivons dans un monde multiculturel qui nous permet et qui nous offre des moyens (télévision, internet, ouvrages, voyages...) pour connaître l'autre sans appréhension. Nous voyageons de plus en plus, nous imitons bien des

modèles, nous suivons des modes (vêtements, musique...) mais nous freinons quand il s'agit de culture langagière.

Cet aspect culturel mérite une réflexion pour une nouvelle orientation dans l'exploitation, par exemple des textes étudiés en classe. C'est un nouvel éclairage orienté vers le sens à partir d'un mot, d'un groupe de mots, d'un énoncé, d'une expression ayant une signification précise dans un contexte précis.

Ce qui intéresse l'enseignant dans un premier temps, c'est de donner l'équivalent dans la langue maternelle de l'apprenant (gain de temps appréciable) et de poursuivre son cours. C'est cette culture langue maternelle / langue régionale / langue nationale / langue étrangère... qui nous préoccupe et que l'on est amené à repenser.

Notre recherche comprend deux parties : une analyse des interactions verbales se basant beaucoup plus sur le sens et ne se veut pas exhaustive (démarche, transcription, tous de parole, rang, thème, intonation, rythme, débit...) et une deuxième marquant l'intérêt de notre problématique à savoir cette appréhension de la communication, celle qui est vécue par nos stagiaires.

Il nous semble que l'expression idiomatique constitue un phénomène interactionnel qu'il faudrait étudier pour une meilleure interaction verbale de classe.

Pour conclure, ne doit-on pas consolider leur formation par une approche culturelle ? Peut-on appliquer dans l'enseignement des langues étrangères des équivalences de sens pour expliquer des expressions idiomatiques afin de lever toute équivoque ?

Partant de notre modeste expérience et des résultats obtenus de nos tests, nous vous y invitons à explorer cette piste qui pourrait être intéressante.

REFERENCES

- ABRIC, J.C., (1987), *Coopération, compétition et représentation sociales*, Fribourg, Suisse, Ed. Delval.
- ADAM, J.M., (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- ARMAND, L. et DRANCOURT M., (1968), *Le pari européen*, Librairie Arthème Fayard.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J, (1969), recueil collectif, *Cognitive Anthropology*, Paris, LAL, Credif, Hatier/Didier.
- BANGE, P., (1983), "Points de vue sur l'analyse conversationnelle", *Revue de linguistique DRLAV*, 29, 1-28.
- BANGE, P., (1987)(éd.), *L'analyse des interactions verbales. La dama de Calvire, une consultation*, Berne, Peter Lang.
- BANGE, P., (1992a), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier /Didier /Credif.
- BANGE, P., (1992b), "A propos de la communication et de l'apprentissage de L 2", *Acquisition et Interaction en langue étrangère* 1, 53, 85.
- BLANCHE-BENVENISTE (1987), *CB et C*, Jeanjean, *Le français parlé*, transcription et édition, Paris, Didier Erudition.
- BLANCHET, P., (2000), *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnographique*, Rennes, Presses Universitaires.
- BOUCHARD, R., éd., (1984), *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, ELLUG.
- CALI, C. (2001), *Interactions et discours professionnels, usages et transmissions*, *Les carnets du Cediscor* 7, Coordination éditoriale Francine Circurel et Marianne Doury, Paris.
- CALVET, L.J., (2002), *Le marché aux langues, les effets linguistiques de mondialisation*, Plon.
- CASTELLOTI, V., (2001), *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen.

- CHAROLES, M., "Introduction aux problèmes de la cohérence de textes", revue Langue française, n° 38, mai 1978.
- DABENE, L., (1984a), Communication et méta communication dans la classe de langue étrangère, dans les échanges langagiers en classe de langue, Grenoble, ELLUG.
- DABENE, L., (1994), "La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. Eléments pour une théorie de la formation", dans COSTE (éd.), Paris, Hatier /Didier /Credif, 193-204.
- DANVER, F., (1994), 700 mots clefs pour l'éducation, Lille, presses Universitaires.
- DE SALINS, G.D., approche ethnologique de la communication, Paris, LAL Hatier /Didier, 1988, p.39.
- DEFAYS, J.M., DELCOMINETTE, B., DUMORTIER, J.L., VINCENT, L., (2003), Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ? MARTINEZ P., Contextes sociaux d'enseignement / apprentissage et politique linguistique, Ed. Proximités, E.M.E.
- DUCROT, O., (1984), Le dire et le dit, Paris, les Editions de Minuit.
- DUCROT O., SCHAEFFER, J.M.,(1995), Nouveau dictionnaire encyclopédique des science du langage, Ed. du Seuil.
- DURKHEM, E., (1984), Les règles de la méthode sociologique, Paris, PUF Quadriage, 23^{ème} édition.
- FAYOL, M., (1985°), Le récit et sa construction, une approche de psychologie cognitive, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- FISCHMAN, J.A., (1971), Sociolinguistique, Paris, Nathan.
- GOFFMAN, E., La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi, Tome 2 : les relations en public, Paris, Ed. de minuit..
- GOFFMAN, E., (1987), Façon de parler, Paris, Ed. de Minuit..

- GRICE, P ., (1975), "Logique et conversation", traduction française in
Communication, n° 30 (1979) 56-72.
- GROSJEAN, F., (1982), Life with two languages, An introduction to
bilingualism, Harvard University Press.
- GRUNIG, B.N et GRUNIG, R., (1986), la fuite du sens, La construction du sens
dans l'interlocution, Paris, Credif/Hatier, Coll."LAL".
- GUMPERZ, J.J., (1989), Sociolinguistique interactionnelle, une approche
interprétative L'harmattan.
- HABERMAS, J., (1987b), Logique des sciences sociales et autres essais, Paris,
PUF, Coll, "Philosophie d'aujourd'hui ".
- HALET, (1971), La dimension cachée, Paris , le seuil, coll.,
- HAMERS, J.F et BLANC, M., (1983), Bilinguisme et bilinguisme, Mardaga.
- HYMES, D.H., (1967), "Models of the interaction of language and social life" in
Mc Namara(éd) : problems of bilingualism, Journal of social, issues
XXIII, 2, 1981.
- HYMES, D.H., (1984), Vers la compétence de la communication, Paris, Credif /
Hatier, coll, "LAL".
- KERBRAT-ORECCIONI, C., (1986a) L'implicite, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCIONI, C., (1986a) "Nouvelle communication et analyse
conversationnelle", Langue française, n° 70 : 7-25..
- KERBAT-ORECCHIONI, C., (1987a), "La mise en place", in COSNIER et al.,
1987 : 319-352.
- KERBAT-ORECCHIONI, C., (1987b), "La description des échanges en analyse
conversationnelle, l'exemple du compliment", in DRLAY n° 36-37 :
1-53
- KERBAT-ORECCHIONI, C., (1987c), "La notion de place interactionnelle ou
les taxèmes, qu'est ce que c'est que ça ?" in COSNIER et al., 1988 :
185-198.

- KERBAT-ORECCHIONI, C., (1989a), "L'approche interactionnelle en linguistique", in BUSCILA, L'interaction : 7-25.
- KERBAT-ORECCHIONI, C., (1989b), "Théorie des faces et analyse conversationnelle", in GOFFMAN 1989, 155-179.
- KERBAT-ORECCHIONI, C., (1990), Les interactions verbales, tome 1, Paris, Armand colin.
- LALANDE, A., (1973), Vocabulaire technique et critique de la Philosophie, PUF.
- LÉVI-STRAUSS, C., (1973), Anthropologie structural I, Race et histoire, Plon.
- LINTON, R. (1977), le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod.
- LÜDI, G. et PY, B., (1986,2002, 3^{ème} éd. 2003), Etre bilingue, Peter Lang S.A., Ed. Scientifiques européennes, Berne.
- MAINGUENEAU, D., (1981), Approche de l'énonciation en linguistique française, Paris, Hachette Université.
- MAINGUENEAU, D., (1986), Eléments de linguistique pour les textes littéraire, Paris, Bordas.
- MAINGUENEAU, D., (1987), Nouvelles tendances et analyse du discours, Paris, Hachette.
- MARTINET, A., (1970), Eléments de linguistique générale, Paris, Armand Colin.
- MARTINET, A., (1974), De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, PUF.
- MAZIERE, F., (2005), L'analyse du discours, Histoire et pratiques, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?.
- MEAD, G.M., (1963), L'esprit, le soi et la société, Paris, PUF.
- MOESCHELER, J., (1985) Argumentation et conversation, Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Paris, Hatier-CREDIF, 1985.
- MONADA, L., et PY, B., (1994), "Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant", dans PORCHARD, J-C., pp. 382 et 392.

- PORCHER L., "Politiques linguistiques : orientations", Université Paris III Sorbonne Nouvelle, p. 10, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°7, PARIS, janvier 1995, Montpellier, sept. 1995.
- REY A., (1979), Dictionnaire des expressions et locutions, Ed. du Robert.
- Roulet, E. et al., (1980), "Actes de langages et structures de la conversations", Cahiers de linguistique française de Genève, n°1.
- Roulet, E. (1986), "Echanges, interventions et actes de langages dans la structure de la conversation", Etudes de linguistique appliqué, n°44, 7-39.
- Roulet, E., (1986), "Complétude interactive et mouvements discursifs", Cahiers de linguistique française de Genève, n°7, 169-188.
- Roulet, E., (1988), "Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interactions", Cahiers de linguistique française, n° 9, 27-37.
- Roulet, E., (1989a), "De la structure de la conversation à la structure d'autres types de discours", in RUBATTEL 1989, 35-59.
- Roulet, E., (1991), "Vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale", Communication ronéotypée présentée au 1^{er} Colloque international, l'Analyse des interactions, Aix-en-Provence, 12-14 septembre 1991. Cette communication, ou une version remaniée sera publiée dans les Actes du Colloque.
- Roulet, E. et al., (1985), L'articulation du discours en français contemporain, Berne, Peter Lang.
- Roulet, E., (1994), "Le discursif et le conversationnel, quelle descriptions pour le didactique des langues, 1968-1988, Paris, Hatier-Didier /Crédif, 13-24.
- SALIN, de, G.D., (1992), Une introduction à l'ethnographie de la communication, Paris, Didier.
- SEARL, R.J., (1972), Les actes de langue, Herman.

- SEARL, R.J., (1982), sens et expression. Études de théorie des actes du langage, Paris, Editions de Minuit.
- SINCLAIRE, J., et COULTHARD, R.M.,(1975).Towards and analysis of discourse : the English used by teachers and pupils, Osford, U. press , Englend.
- TRAVERSO, V., (1999), L'analyse des conversations, PLL, Nathan université.
- VASSEUR,M.T., (1989)" La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs", in Buscula, l'interaction, 36-55.
- VION, R., (1985) "compréhension et comportement communicatif" in GRAL (groupe de recherche sue l'acquisition du langage), Papier de travail, N°2, Publication de l'université de Provence : 67-95.
- VION, R ., (1992) "Modalisation, tension et construction de la référence", in GRAL Papier de travail, N°3, Publication de l'université de Provence : 67-95.
- VION, R ., (1992), La communication verbale, analyse des interactants, Hachette .
- WIDDOWSON, H,G., (1986), une approche communicative de l'enseignement des langues, Crédif / Hatier.
- ZARATE, G., (1986), Enseigneur une culture étrangère, Hachette, Coll. F, Recherches et applications.
- ZARATE, G., (1993), Représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, Coll. Crédif Essais.

CORPUS

CORPUS

Interactants et conventions de transcription : modèle proposé par Claire Blanche Benveniste dans *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Oplouys, 2000.

Légende :

- en italique E.S : Enseignant(e) stagiaire
- E.A : Enseignant(e) d'application
- Ap : Apprenant
- Apx : Voix d'apprenant inconnu
- G.C : Groupe classe
- G : Garçon
- F : Fille
- S. er : sens erroné
- : Pause courte
- ---- : Pause longue
- /// : Interruption
- xxx : Incompréhensible
- / / : Transcription arabe
- [] : Interprétation en français
- ↑ : Intonation fortement montante
- ↓ : Intonation fortement descendante
- () : Actions et gestes notés entre parenthèses

Stagiaire M. Souad

1. ---- ----
2. E.S : Bonjour tout le monde.
3. G.C : Bonjour madame.
4. E.S : Quels sont vos loisirs, c'est-à-dire qu'est-ce que vous aimez faire lorsque vous avez un temps libre ?
5. Ap : Madame !
6. E.S : Oui.
7. Ap : Entendre la nature.
8. E.S : Entendre la nature ! encore...
9. Ap : Entendre la musique.
- 10.E.S : Entendre la musique, oui...
- 11.Ap : Faire du sport.
12. E.S : Faire du sport, c'est-à-dire, vous avez des loisirs et vous aimez faire des choses. Bon, vous utilisez quel moyen pour écouter cette musique ?
[...]
- 13.---- ---- Les élèves n'ont pas compris la question. Hésitation.:
- 14.E.S : Comment vous écoutez la musique ? En utilisant quel moyen ?
- 15.G.C :.Madame, madame, madame (en criant)
- 16.E.S : Oui
- 17.G.C : (confusion : les réponses sont données collectivement)
- 18.Ap : En utilisant la radio.
- 19.E.S : Très bien !
- 20.Ap : En écoutant la radio.
- 21.E.S : Très bien !
- 22.Ap : En utilisant l'ordinateur

- 23.E.S : Comment ?
- 24.Ap : L'ordinateur
- 25.E.S : Oui, très bien
- 26.Ap : ----
- 27.E.S : Très bien, très bien. C'est-à-dire qu'il y a plusieurs moyens euh ! par lesquels vous pouvez altérer et écouter la musique que vous préférez et vous m'avez dit que vous utilisez euh ! c'est-à-dire euh ! xxx. Aujourd'hui nous allons voir un texte qui parle de ces moyens
- 28.Ap : ---- ---- Les élèves prennent leur livre en même temps que la stagiaire. Elle fixe au tableau le titre : De la TSF à la Radio, p. 126.
- 29.E.S : Lorsque vous avez fait les transformations à la maison
- 30.Ap : xxx transformation à la maison
- 31.E.S : Très bien, ça évoque une transformation, un processus de transformation ou de fabrication alors ! maintenant quelle est la source de ce texte ?
- 32.Ap : ---- ---- Les élèves n'ont pas compris la question.
- 33.E.S : Oui, Mohamed
- 34.Ap Mohamed : L'ency, L'encyclopédie des mondes.
- 35.E.S : C'est un extrait de l'encyclopédie des mondes. Maintenant, s'il vous plait, combien y a-t-il de paragraphes dans ce texte ?
- 36.Ap1 : Deux
- 37.Ap2 : Trois
- 38.Ap3 : Deux, trois
- 39.E.S : Vous êtes sûr qu'il y a deux paragraphes ?
- 40.Ap : Trois paragraphes
- 41.E.S : Lorsqu'il y a un alinéa c'est-à-dire c'est une nouvelle paragraphe.
- 42.Ap : Trois
- 43.E.S : Est-ce qu'il y a deux ?
- 44.Ap : Deux, trois.

45.E.S : Il y a, il y a...

46.Ap : Trois

47.E.S : Très bien, il y a trois paragraphes dans ce texte. Alors maintenant on va lire le texte.

Texte lu par quelques élèves. Lecture décousue. La stagiaire corrige de temps à autre l'élève. Elle l'accompagne dans sa lecture.

48.E.S : Simultanément, récepteur, l'antenne, une année.

Vers la fin du cours, c'est le professeur d'application qui intervient pour

Expliquer, donner des consignes.

49.E.A : (s'adressant à un élève qui écrit au tableau) Tu changes maintenant euh ! le verbe.

50.E.S : La construction de la phrase.

51.E.A : Ou bien la fabrication de... Oui, c'est-à-dire tu mets fabrique... voilà.

Vous prenez les cahiers, vous commencez à écrire, vous mettez la date.

Stagiaire B. Samira

52.E.A : Ça suffit !

53.E.S : ---- ---- (Elle écrit au tableau sans se retourner. C'est l'enseignant d'application qui parle à sa place. Les élèves sont moins agités).

54.E.S : ---- ---- (Elle continue à écrire sans rien demander aux élèves ; ils ne savent quoi faire ; aucune consigne ne leur a été donnée).

55.Ap : Madame, madame.

56.E.S : (continue à écrire. Le circulaire entre en classe, elle ne fait pas attention)

57.E.S : ---- ---- (Enfin, elle termine son texte et, sans rien demander aux élèves, elle se met à lire le dialogue, le dos tourné aux élèves, masquant ainsi le tableau).

58.E.S : Ali et Ahmed son en train de discuter.

Ali lui dit : "Où veux-tu aller pendant les vacances ?"

Ahmed lui répond : "Je veux aller en France"

Ali lui demande : "Est-ce que tu as déjà visité ce pays ?"

Ahmed lui répond : "Oui".

Ali lui demande : "Qu'est-ce que tu aimes dans ce pays ?"

Ahmed lui répond : "La Tour Eiffel"

Ali lui demande : "Quand partiras-tu ?"

Ahmed lui répond : "Le premier jour des vacances".

59.G.C : Madame, madame, madame

60.E.S : ---- ---- (Elle ne leur dit rien ; elle ne donne aucune consigne. Les élèves ne demandent plus la parole et continuent à écrire ; la stagiaire pendant ce temps, marche dans les rangs et enfin elle décide d'aller à son bureau).

- 61.G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 62.E.S : (Elle désigne quelqu'un du doigt et continue à faire la ronde)
- 63.Ap : (lit tout le texte)
- 64.G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 65.E.S : Toi
- 66.Ap : lit tout le texte)
- 67.E.S : (Elle continue à tourner sans rien corriger)
- E.S : (Enfin elle décide de parler). C'est un dialogue. Qu'est-ce qui vous montre que c'est un dialogue ? Quelle est la nature de ce texte ?
- 68.Ap : C'est un dialogue
- 69.G.C : Madame, madame, madame
- (Elle prend tout son temps avant de désigner un élève)
- 70.Ap1 : Les deux points et les guillemets
- (Autre apprenant)
- 71.Ap2 : Le changement de paroles.
- (Autre apprenant)
72. Ap3 : Le verbe introducteur.
- E.S : Oui, vous m'avez dit changement de paroles, c'est-à-dire qu'il y a les deux personnes qui sont en train de discuter, l'un pose les questions l'autre lui répond. Ici, qui pose les questions ?
- 73.Ap : Ali.
74. E.S : Donc, quelle est la nature des phrases ou des paroles ou des phrases dites par Ali ?
- 75.Ap : Interrogative.
76. E.S : Ce sont des phrases interrogatives euh ! par quoi se terminent les phrases interrogatives ?
- 77.G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 78.Ap : Le point d'interrogation.
- 79.E.S : Quels sont les autres signes de ponctuation qui existent dans ce texte ?

- 80.G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 81.Ap : Les guillemets.
- 82.E.S : Les guillemets, quoi encore ?
- 83.Ap : Les deux points.
84. E.S : Les deux points, oui, vous avez l'habitude de ... ce genre de ponctuation, c'est-à-dire les deux points et les guillemets ? Où ?
- 85.G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 86.Ap : Dans des paroles
- 87.E.S : Pardon !
- 88.Ap : Les paroles
- 89.E.S : Des paroles !!! Où ?
90. G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 91.E.S : (désignant du doigt un apprenant)
- 92.Ap : La définition des mots, on trouve les deux points.
93. E.S : La définition des mots, on trouve les deux points ! Je parle des deux points et des guillemets.
- 94.G.C : (en criant) Madame, madame, madame
- 95.E.S : Oui.
- 96.Ap : Le dialogue
- 97.E.S : Le dialogue
- 98.Ap : Le style direct
99. E.S : au style direct ! Observez avec moi les paroles de Ali : Ali lui dit : Où veux-tu aller pendant les vacances ? De quel style s'agit-il ?
100. G.C : (en chœur) Au style direct
101. E.S : Parce qu'il y a les deux points et les deux guillemets. Vous m'avez dit précédemment que ce sont des phrases interrogatives donc les phrases de Ali sont des phrases interrogatives où ?
102. G.C : Au style direct

103. E.S : Des interrogations directes, oui. Maintenant si je vous demande de faire la transformation de ces phrases ou de ces interrogations directes au style indirect. Nous allons faire une révision du style direct au style indirect. Qu'est-ce qu'on fait ?
(Les apprenants la regardent)
104. E.S : Quelles sont les étapes à suivre ?
105. G.C : (en criant) Madame, madame, madame
106. E.S : Oui. On enlève les guillemets et les deux points. Oui. On les remplace par quoi ?
107. Ap : par que
108. E.S : Quels sont les autres changements ?
109. G.C : (en criant) Madame, madame, madame
110. E.S : Toi
111. Ap : Le temps des verbes
112. E.S : Le temps des verbes
113. G.C : Madame, madame, madame
114. E.S : Toi
115. Ap : Par exemple le présent on le change par l'imparfait.
116. E.S : Le présent devient !
117. Ap : l'imparfait
118. E.S : Les autres verbes
119. G.C : Madame, madame, madame
120. E.S : Tout doucement
121. Ap : Le passé composé devient le plus-que-parfait.
122. E.S : Oui, le plus-que-parfait
123. Ap : Le futur devient le conditionnel
124. E.S : Quel futur ?
125. Ap : Le futur simple.
126. E.S : Oui, le conditionnel présent

127. G.C : Madame, madame, madame

(Les apprenants sollicitent la parole avant même que la stagiaire l'ait
Formulée)

128. E.S : Est-ce que nous faisons les mêmes transformations de temps dans
tous les cas ?

129. G.C : Non madame.

Stagiaire B. Mouna

130. E.A : Dans le style direct et le style indirect, hier, vous avez dit oui, alors qu'il vous manquait une petite phrase concernant le futur et le conditionnel, vous l'avez fait ?
131. G.C : Non
132. E.A : Vous finissez d'abord cette petite phrase, la dernière en formation.
133. /// :
134. E.S : Vous terminez le tableau.
135. EA : D'abord l'expression de, de style direct et du style indirect ou le passage de euh ! dans le style direct de la phrase euh !... dans le discours rapporté au style direct conjugué au futur, c'est le conditionnel présent par exemple (écrit au tableau en poursuivant) Amine a dit je viendrai demain par exemple. Ça, c'est au style ?
136. G.C : Direct.
137. E.A : L'indice les guillemets, verbe introducteur, les deux points ainsi de suite.
138. ----
139. E.A : Verbe ?
140. Ap : passé
141. Ap : passé composé
142. E.A : Attention au verbe introducteur quand il y a le participe passé euh ! donc euh ! dit c'est le verbe dire au passé compo.o.o
143. G.C : passé composé.
144. E.A : Quand il y a le passé composé, automatiquement il y a une transformation de... ? de... ? de transformation de temps dans le verbe. Amine a dit qu'il viendrait.
145. ---- (Le professeur d'application regagne le fond de la classe, laissant la stagiaire poursuivre son cours)

146. ---- ---- (Elle ne leur donne aucune consigne. Elle écrit au tableau un texte. Les élèves écrivent en même temps qu'elle).
147. Ap : Madame dans le ... ?
148. E.S : bac
149. ---- ---- (les élèves recopient le texte)
150. E.S : Quelqu'un lit le texte
151. ---- : (Un seul élève lève le doigt, les autres continuent à écrire)
152. E.A : et les autres !
153. E.S : Bergui (nom d'une élève se trouvant au fond de la classe), lis le texte. (Elle le lit rapidement)
154. G.C : (en criant) madame ! madame ! madame !
155. Ap : « Saisis le paquet, souffle dedans pour l'ouvrir, emplis-le, roule-le, ferme-le en appuyant des deux pouces, colle l'ouverture d'un coup de pinceau et mets-le dans le bac », ordonna le patron.
156. E.S : Là-bas au fond, lis le texte.
157. Ap : (Lecture décousue, la stagiaire l'accompagne dans sa lecture)
158. E.S : Saisis le paquet emplis-le en appuyant.... Oui
159. G.C : madame ! madame ! madame !
160. E.S : Qu'est-ce que ça veut dire le bac ? P
moi la signification de bac.
161. ---- (Elle enchaîne tout de suite sans laisser assez de temps aux élèves qui commencent à tourner les pages du dictionnaire)
162. E.S : Quelqu'un lit la signification, allez vite !
Ça va xxx lis-moi la signification de bac.
163. E.A : Hei !!! (s'adressant aux élèves qui chahutent)
164. Ap : Madame !
165. E.S : Oui, lis à haute voix
166. Ap : Première signification bac qu'est-ce que la signification de bac, embarcation à fond plat servant à passer d'une île à l'autre d'un cours d'eau.

167. E.S : Bac ici ça veut dire un grand cube un grand récipient, non euh ! ici euh ! c'est vrai, c'est un bateau mais ici c'est un grand cube où on met les paquets de café. Qui parle à qui ici dans ce euh ! texte !
168. G.C : madame ! madame ! madame ! madame !
169. E.S : Levez les doigts ! (alors que tous les doigts étaient levés)
170. G.C : madame ! madame ! madame !
171. E.S : Oui
172. Ap : Le patron
173. E.S : Le patron ? Le patron il parle avec qui ?
174. G.C : madame ! madame ! madame !
175. E.S : Il s'adresse à qui ?
176. Ap : xxx
177. E.S : Très bien !

Stagiaire B. Nawel

178. ---- ----- (La stagiaire commence par écrire au tableau sans rien dire ; elle prend tout son temps).
179. ES : Bonjour tout le monde. Pour faire un gâteau, il nous faut ?
180. Ap : La farine
181. ES : Oui, la farine
182. Ap : Les chips.
183. ES : Oui.
184. Ap : Le chocolat.
185. ES : Très bien. Donc prenez vos livres à la page 130.
Observez le texte sans le lire. 130, la page 130.
186. ES (les élèves tournent les pages) : C'est bon !
187. ES (ils continuent à chercher) : Dites-moi, comment est-il présente ?
188. Ap (n'ont pas compris la question)..... Le texte ?
189. (ne répondent pas)
190. ES : Oui
191. Ap : Tableau.
192. (la stagiaire s'énerve).
193. ES : Comment est-il présente ? Il y a un titre, par exemple, oui.
194. Ap : Le gâteau aux poires
195. ES : Comment, comment le texte est présente ?
196. (L'enseignante d'application intervient pour corriger la stagiaire)
197. EA : ... est présenté (en appuyant sur le é)
198. (la stagiaire se corrige enfin)
199. ES : ... est présenté ?
200. ---- (Elle attend une réponse)
201. E.S : Il y a un titre, oui

202. Ap : Les uns, les autres
203. E.S : Oui
204. Ap : La préparation
205. E.S : Oui, il y a une image
206. Ap : Les préparatifs
207. E.S : Très bien ! Quel est le titre de ce texte ?
208. Ap : Le gâteau aux poires
209. E.S : Très bien ! Quand vous voyez le texte est éllustré par une émage, comment présente-t-elle ?
210. Ap : Une tarte aux pommes
211. E.S : Très bien ! xxx
212. Ap : Une tarte aux pommes xxx
213. E.S : Très bien ! Donc d'après le titre, d'après cette émage qu'est-ce qu'on voit parler dans ce texte ?
214. E.S : Oui, les autres ! (s'adressant à l'ensemble du groupe). Qu'est-ce qu'on doit parler dans ce texte ? Il y a une émage, une tarte, une bombe. Oui...
215. Ap : Les ingrédients de la tarte aux poires.
216. E.S : Oui, il y a les ingrédients, il y a le gâteau du poire, qu'est-ce qu'on doit parler dans ce texte ?
217. Ap : La préparation de la tarte.
218. E.S : Très bien quelqu'un d'autre
219. Ap : Comment faire un gâteau aux poires
220. E.S : Oui.
221. Ap : xxx
222. E.S : Très bien. Quand le xxx, quand on a un texte qui contient les ingrédients ou une émage qui contient les gâteaux, on a les euh on les appelle une recette de cuisine.
- Qui veut lire le texte, les autres, qui veut lire le texte ?

223. ---- (Un élève le doigt levé)
224. E.S : Oui
(Un élève lit le texte)
225. Ap : Le gâteau aux poires, aux poires. Trois, trois œufs (en prononçant le f)
226. Ap (autre) : Trois cents
227. E.S : Trois œufs
228. Ap : Trois œufs (ne prononce pas le f) Trois œufs (il le prononce à nouveau) quatre boires, poires, une demi verre de sucre
229. E.S : Oui
230. Ap : 150 grammes de beurre
231. E.S : Oui
232. Ap : Trois cui, cui, cuillers à soupe de lait
233. E.S : Oui
234. Ap : Un sache
235. E.S : Un, un sachet
236. Ap : Un sachet de levère, de levure
237. E.S : Silence ! de levire.
238. Ap : Préparation : mélanger la farine, le sucre et la levure dans une terrine avec la spatule
239. Ap (autre) : la spatule
240. Ap : Ajouter les œufs (prononce le f), le lait et le beurre fondu
241. E.S : préalablement
242. Ap : pré – préala – ble – ment. Eplucher les boires, les couper en morceaux enle - -ver les pé, pépins disposer les boires dans un moule burré, verser le mélange sur les boires !
243. Ap : (autre) les poires
244. E.S : les poires
245. Ap : faire cuire au four chaude

246. Ap : (autre) chaud
247. Ap : pendant trente minutes
248. E.S : Quelqu'un d'autre.
249. ---- ---- (La stagiaire, à la fin du cours) se met à côté de sa collègue au fond de la classe et essaie d'avoir son avis. Apparemment l'autre ne sait pas trop quoi lui dire).

Stagiaire M. Souheila

(La stagiaire fixe au tableau le titre du texte support : une recette de cuisine, page 31, et le fait lire par quelques élèves).

250. E.S : Alors quels sont les mots que vous n'avez pas compris dans ce texte ?

251. Ap : Il n'y a pas.

252. E.S : Vous avez compris tout ?

253. Ap : Madame, je n'ai pas compris "mimosa".

254. E.S : Mimosa c'est une, c'est un arbre qui vit dans les régions chaudes. Ces arbres là ils si sont des fleurs jaunes. D'accord ! Les œufs, il y a dans les œufs le jaune. C'est pour ça le jaune d'œuf et xxx par un arbre mimosa. Quoi encore ?

255. Ap : Savourer

256. E.S : Savourer, les parents ont savouré une tasse de café. Savourer ça veut dire euh ! ça veut dire ils boivent lentement c'est-à-dire euh ! ils boivent avec un plaisir lorsqu'on boit quelque chose qui nous plaît par exemple une tasse euh ! de jus euh ! on la boit avec plaisir lentement comme ça (geste de la main vers la bouche) d'accord ! vous avez compris !

257. Ap : ---- (les élèves la regardent sans rien demander)

258. E.S : Oui, quels sont les autres ?

259. Ap : Euh ! copieux.

260. E.S : Oui, la mère a proposé un menu peu copieux c'est-à-dire qui n'est pas en grande quantité, c'est-à-dire euh ! mais soigné il n'y a pas une grande quantité mais il est dosé, d'accord !

261. ---- (Elle enchaîne)

262. E.S : Donc, par un crayon vous allez souligner tout ce que la mère a préparé.

263. Ap : Une délicieuse purée de pommes de terre.
264. E.S : C'est bien, oui, ensuite.
265. G.C : Madame, madame, madame.
266. Ap : Elle a porté deux plats
267. E.S : Oui, elle a porté deux plats, un pelé rôti, une délicieuse purée de pommes de terre, ensuite...
268. G.C : Madame, madame, madame.
269. E.S : Oui
270. Ap : Une salade
271. E.S : Très bien ! ensuite ...
272. Ap : Une délicieuse salade
273. E.S : Très bien ! Ensuite ?
274. Ap : Une tasse de café
275. E.S : Très bien ! Ensuite ?
276. Ap : Madame, il y a la limonade
277. E.S : Très bien, il y a la limonade
278. ---- ---- (Sous la dictée des élèves, la stagiaire reprend au tableau les mots ou expressions donnés se rapportant à la cuisine).
279. E.A : Chut ! non ! Ouali !
280. E.S : Dicter-moi ce qu'on a préparé.
281. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
282. Ap1 : Une soupe
283. Ap2 : Un poulet rôti
284. Ap3 : Une purée de pommes de terre
285. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
(la stagiaire désigne du doigt l'élève qui doit répondre)
286. Ap : Une salade délicieuse
287. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
288. Ap : Un beau gâteau.

289. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
290. Ap : Une tasse de café
291. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
292. Ap : La limonade
293. E.S : Enfin, elle a servé la limonade. Tous ces aliments là, où est-ce que la mère les a préparés ?
294. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
295. Ap : Dans la cuisine
296. E.S : Très bien, la mère a préparé ces éléments dans la cuisine
297. E.A : (corrige la stagiaire) Ces aliments
298. E.S : Donc la soupe, le poulet rôti, la purée de pommes de terre se rapportent à la cuisine c'est-à-dire tous ces mots ils ont une relation un rapport avec la cuisine, d'accord ! euh ! donc euh ! Vous allez trouver aussi il y a d'autres mots dans ce texte qui se rapportent à la cuisine. Cherchez-les, euh ! entourez à part ces mots-là il y a d'autres mots qui se rapportent encore à la cuisine ?
299. G.C : (levant le doigt)
300. E.S : Attendez ! vous avez terminé ?
301. G.C : Non, madame !
302. E.S : Alors ! qu'est-ce que tu as trouvé ?
303. Ap : Le plat
304. E.S : Le plat, très bien. C'est quoi un plat ?
305. Ap : Un xxx
306. E.S : Encore, qu'est-ce que vous avez trouvé ?
307. Ap : Un menu
308. E.S : Un menu, très bien, euh ! vous avez dit quoi, un menu ?
309. Ap : Oui madame.
310. E.S : Oui
311. Ap : Liste de euh ! d'aliments.

312. E.S : d'aliments, qu'est-ce que vous avez trouvé ?
313. Ap : les oeufs
314. E.S : Très bien les oeufs
315. Ap : ---- (hésitation)
316. E.S : Oui
317. Ap : Appétit
318. E.S : Oui, appétit
319. Ap : manger
320. E.S : Très bien, elle a trouvé manger. Quelle est la nature de manger ?
321. Ap : Un verbe
322. E.S : Très bien, c'est un verbe. Cherchez encore les verbes qui se rapportent à la cuisine.
323. Ap : Appétit servir
324. E.S : Très bien le verbe servir, oui encore
325. Ap : Composer
326. E.S : Composer ne se rapporte pas à la cuisine, d'accord !
327. Ap : Madame, cuire
328. E.S : Le verbe cuire, très bien, euh ! le verbe cuire se rapporte à la cuisine, oui. Les autres !
329. G.C : Madame, madame, madame (en criant)
330. Ap : Régaler, savourer le dessert
331. E.S : Très bien, encore, donc on a trouvé. Quelle est la nature de tous ces mots ?
332. Ap : Madame, madame, madame (il crie tout seul)
333. E.S : Oui
334. Ap : Un nom
335. E.S : Oui, la nature de ces mots, c'est des noms. Vous avez aussi des verbes comme manger, savourer, servir, hein !
336. E.A : Régaler

337. E.S : Régaler, oui. C'est bien, donc il y a d'autres mots aussi
338. Ap : Le coman
339. E.S : (n'a pas saisi le sens du mot "coman" donné par l'élève)
 Qui ont autre nature à part des noms et des verbes il y a d'autres mots
340. Ap : Les chaises
341. E.S : Très bien !
342. Ap : Les surveillants
343. E.S : Très bien !
344. Ap : L'hôpital
345. E.S : Très bien !
346. Ap : Les malades
347. E.S : Très bien !
348. Ap : Madame, madame, madame
349. E.S : (Elle ne fait pas attention à lui, voulant certainement l'éviter ; il lui donne quand même la réponse)
350. Ap : Le coma
351. G.C : (rires)
352. E.S : Très bien ! Très bien (en riant)
 Si je vous dis maintenant, elle mange une pomme, elle mange une pomme chuut ! La dernière phrase : Elle est haute comme trois pommes. Ecoutez bien ! Elle est haute comme trois pommes (geste de la main vers le haut). La première phrase, elle mange la, une pomme. C'est les pommes que vous connaissez, vous mangez tous les pommes. Il, elle est haute, elle est haute comme trois pommes. Est-ce que les pommes ici, est-ce que, c'est-à-dire, est-ce qu'on dit par les pommes dans cette phrase les pommes qu'on mange ? Elle est haute (geste vers le haut) comme ?
353. Ap : Elle mange c'est un adjectif.

354. E.S : Non, il ne faut pas dire, c'est un adjectif, c'est un nom mais elle est haute comme une pomme est-ce que la pomme est haute ?
355. Ap : Non madame !
356. E.S : Quelle est la borne de la pomme ?
357. E.A (elle intervient du fond de la classe) : Le nom se rapporte xxx C'est une pomme ici, dans ce contexte.
358. Ap : Elle est petite.
359. E.S : Oilà ! elle est petite donc la pomme dans cette phrase là, elle a un sens figuré. C'est-à-dire ce n'est pas le sens réel de la pomme, vous avez compris ?
360. G.C : Non, madame !
361. E.S (gênée, elle reprend l'explication) : Elle est haute comme trois pommes (geste de la main vers le haut). Ce n'est pas les pommes qu'on mange c'est-à-dire on appelle cette expression là, on l'appelle en langue étrangère une expression idiomatique, une expression idiomatique ça veut dire qui est propre à la langue française, si, si, si vous voulez par exemple traduire en arabe. Si vous essayez de traduire cette expression en langue arabe est-ce que ça donne un sens. Elle est haute... qui veut traduire cette phrase en arabe ?
362. ... (silence, puis un doigt se lève).
363. Ap : HAFIDA AKALAT TALATA TOUFEHAT
(Hafida, prénom de sa camarade, a mangé trois pommes)
364. E.S : Est-ce qu'elle a un sens, cette phrase ?
365. GC : Non madame !
366. E.S : Est-ce qu'on utilise cette expression en langue arabe ?
367. GC : Non madame !
368. E.S : Donc, on n'utilise pas donc c'est propre à la langue française, c'est ce qu'on appelle une expression idiomatique. Je vous donne un autre

exemple. La maman a versé du lait dans une casserole. La maman a versé du lait dans une casserole xxx se rapporte à la cuisine.

369. Ap : Les ustensiles.

370. E.S : Si je vous dis : il chante comme une casserole, il chante comme une casserole.

371. Ap : Madame !

372. E.S : Est-ce que chante de la casserole dans cette phrase est le même dans la première phrase ?

373. G.C : Non, non

374. E.S : Très bien, pas le même, donc, dans la première phrase c'est le sens propre, le sens réel...

375. E.A : (lui coupant la parole) qui se rapporte à la...

376. E.S : ... cuisine.

377. E.A : Tandis que dans la deuxième phrase...

378. E.S : ... alors que dans la deuxième phrase, ou, on, c'est pas le sens de, de, du casserole. Allez-y, qui veut aussi traduire aussi cette phrase en arabe. Il chante comme une casserole.

379. E.A : Expliquez le sens, expliquez, c'est-à-dire : il chante comme une casserole, pour dire quoi ?

380. E.S : Donc quand on verse le lait dans la casserole – quand il bout, le lait – il va – il va faire ? faire des bruits ? comme ça (geste de la main) il va faire des... donc, c'est comme ça chante – on le compare à – comme les bouillons de l'eau, c'est-à-dire, il ne chante pas bien, il a mal chanté, c'est ce qu'on appelle en langue française les expressions idiomatiques c'est-à-dire des noms – on peut les utiliser dans un autre sens qu'on appelle le sens figuré, c'est pas le sens propre, le sens réel.

381. E.A : Un mot peut avoir plusieurs sens qu'on appelle la poly – sé – mie.

382. A.S : Quand vous connaissez ces mots-là, les mots de la langue française, ils n'ont pas tous le même sens qui est le sens propre. On peut l'utiliser dans l'autre sens...

383. E.A : ...le sens figuré...

384. E.S : ...qui est le sens figuré, donc, vous avez retenu un petit peu !

385. G.C : Oui madame !

386. E.S : Ça devient compliqué.

387. G.C : Oui madame !

388. E.S : Si vous voulez, vous voulez, vous allez chercher quand vous euh ! à la maison, Très bien, vous pouvez écrire.

(Les élèves recopient la trace écrite sur leur cahier).

Stagiaire B. Mouna

(La stagiaire a terminé son cours. Elle ne sait plus quoi faire du temps qui lui reste. Elle tourne dans les rangs).

389. E.A : Ça suffit (s'adressant aux chahuteurs)

390. ---- ---- (on attend une réaction)

391. E.A : (Il fait signe à la stagiaire)

392. E.S : (Il lui parle à voix basse)

393. ---- ---- (Temps d'hésitation)

394. E.S : (Enfin, elle se décide à dire quelque chose)

Réfléchissez avant de vous étaler. On va corriger dans cinq minutes.

395. ---- ---- (Elle continue à tourner)

396. E.S : Conjuguez les verbes à l'impératif présent avec les trois pronoms personnels ; tu, nous, vous.

397. ---- ---- (Les élèves ne réagissent pas)

398. E.S : Prenez un crayon, vous essayez de conjuguer ces verbes.

399. ---- ---- (Les élèves ne l'écoutent pas, ils bavardent, puis quelqu'un demande la parole)

400. Ap : Madame !

401. E.S : (Elle feint ne pas l'entendre)

402. Ap : (Il insiste) Madame !

403. E.S : (Elle se rend à sa table pour lui dire quelque chose à voix basse).

Stagiaire B. Abdeldjabar

(C'est le début du cours. Les élèves s'installent comme d'habitude dans le bruit : pendant ce temps, cramponné à son bureau et brouillon, le stagiaire cherche quelque chose dans son cartable).

(Nous le filmons vers la fin du cours)

404. E.S : Que font les xxx. Allez, rapidement on passe à ...

405. ---- (Il est pressé de terminer)

406. E.S : On corrige ! Vous avez fini !

407. G.C : (aucune réaction)

408. E.S : (Il les regarde et continue à tourner)

409. G.C : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur ! (en criant)

410. E.S : (Il regagne son bureau et fouine dans sa papperasse alors que les élèves continuent à lever le doigt en criant)

411. G.C : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !

412. E.S : Allez ! Allez ! Allez !

(Il n'interroge personne et continue, d'un pas vif, à tourner)

413. Ap : Allez ! Allez ! Allez !

(Enfin il interroge un élève)

414. Ap : Il lui demande : Est-ce que tu veux venir avec nous et lui demande s'il veut venir avec nous.

415. E.S : Oui, non, non, qu'est-ce qu'on a dit hier ? qu'est-ce qu'on a dit hier, hein !

416. Ap : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !

417. E.S : D'abord, qu'est-ce qu'on, qu'est-ce qu'on a vu, qu'on enlève... hein !

418. G.C : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur ! (en criant)

419. Ap : On enlève les guillemets et les deux points.

420. E.S : Qu'est-ce qu'on enlève ? hein ! hein !

421. Ap : Les guillemets et les deux points.

422. E.S : Les guillemets et les deux points hein ! hein !
423. G.C : Monsieur ! Monsieur ! Monsieur !
424. E.S : hein ! hein ! Il devient ?
425. G.C : Tu.
426. E.S : Le nous devient ? hein !
427. G.C : Eux, nous, ils
428. E.A : (Il intervient pour calmer les élèves) Tout doucement !

Stagiaire B. Samira

(Elle est filmée en début de cours. Elle écrit au tableau des mots dans le désordre. On ignore la consigne donnée. Les élèves écrivent en même temps qu'elle).

429. ---- ---- (Elle les regarde)
430. E.S : Ça y est
431. Ap : Madame !
432. E.S : Allez ! on va lire, lire le texte tel qu'il est.
433. ---- ---- (Elle regarde les élèves, soupire, les dévisage à la dérobée)
434. E.S : Allez ! qui veut lire, lire le texte tel qu'il est. Boughaba (nom d'un élève) lis le texte...

LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

1. Expression

« En faire tout un fromage »

Signification

Faire toute une histoire pour pas grand-chose.

Grossir à l'extrême une difficulté.

Origine

Cette expression date du XXe siècle.

En partant de pas grand-chose (du lait) on peut arriver à obtenir quelque chose de très élaboré, nécessitant un savoir-faire certain (le fromage).

Peut-être que quelqu'un qui a tendance à faire toute une histoire en partant de peu, pourrait être un excellent maître fromager ?

2. Expression

« Mettre son grain de sel »

Signification

S'immiscer, en général mal à propos, dans une conversation ou une affaire.

Origine

Expression récente du XXe siècle, elle viendrait d'une traduction du latin "cum grano salis" qui signifiait "avec un grain de sel".

Ici, le "grain de sel" doit être compris comme une "contribution active" mais peu souhaitée, sans que l'origine du sens, négatif ou péjoratif, ne soit connue.

3- Expression

« Entre la poire et le fromage »

Signification

Entre deux évènements, à un moment perdu.

A un moment de conversation libre et détendu, comme on en trouve vers la fin d'un repas.

Origine

Au XVIIe siècle, le fromage se mangeait après les fruits, dont les poires et les

pommes étaient des exemples types. A l'origine, l'expression signifiait donc "vers la fin du repas", à un moment où l'on commence à être repu et détendu, instant plus convivial et propice aux discussions.

Puis elle s'est généralisée pour indiquer "à un moment libre entre deux évènements", la poire et le fromage n'étant plus que des marques temporelles.

4- Expression

« Soupe au lait »

Signification

Qui change rapidement de caractère, qui s'emporte brutalement.

Origine

Expression issue au XIXe siècle, de la locution *monter comme une soupe au lait*.

Il suffit d'avoir expérimenté une seule fois le comportement du lait (ou de la soupe au lait) lorsqu'il se met brutalement à bouillir pour comprendre cette association avec une personne dont l'humeur change très brutalement, aussi vite que le lait redescend dès qu'on le sort du feu.

5- Expression

« Tomber dans les pommes »

Signification

Perdre connaissance, s'évanouir.

Origine

L'apparition de cette expression est confirmée en 1889, mais l'origine réelle en est inconnue.

Certains ont supposé que les 'pommes' étaient une déformation de pâmes (tomber en pâmoison, s'évanouir), mais ce terme n'a plus du tout été employé depuis le XVe siècle et il est donc extrêmement peu plausible qu'une déformation verbale ait pu avoir lieu au XIXe siècle.

L'origine la plus probable, viendrait d'une locution que George Sand emploie dans une lettre à Madame Dupin, dans laquelle elle écrit "être dans les pommes cuites" pour dire qu'elle est dans un état de fatigue avancée, à

rapprocher de l'expression être cuit.

Cette locution, peut être influencée par l'ancien se pâmer, aurait donné l'expression actuelle.

6- Expression

« Faire un four »

Signification

Echouer, ne pas avoir de succès.

Origine

L'origine exacte de cette expression n'est pas connue. Mais les différents auteurs d'ouvrages sur les citations s'accordent en général sur l'association entre l'obscurité du four (au XVIIe siècle, *four* était une métaphore très utilisée pour désigner l'obscurité d'un lieu) et l'obscurité de la salle de théâtre où on a éteint les lumières, soit pour en faire l'économie en raison du très faible nombre de spectateurs présents, soit pour inciter ces derniers à partir et ne pas être obligé de jouer la pièce à fonds perdus.

7- Expression

« Rouler quelqu'un dans la farine »

Signification

Duper quelqu'un, lui mentir.

Origine

Cette expression date du XIXe siècle. Elle serait l'association de 'rouler' (au sens de tromper - "Je me suis fait rouler") et d'emplois variés du mot 'farine' où ce terme désignait des arguments trompeurs.

Une autre interprétation voudrait que la 'farine' utilisée ici serait celle dont s'enduisaient les comédiens de l'époque pour se maquiller, ce qui empêchait de les reconnaître et leur permettait ainsi de tromper les gens.

8 - Expression

« Mettre la main à la pâte ».

Signification

Participer au travail, à ce qu'il y a à faire.

Origine

Cette expression est utilisée dès le XIII^e siècle. Sa signification a évolué, avec d'abord le sens de "agir, intervenir personnellement" ("mettre la main à l'oeuvre"), puis avec une connotation lucrative ("avoir un bon travail où on peut faire du profit").

Maintenant, mettre la main à la pâte, c'est faire comme le boulanger qui doit travailler lui-même sa pâte pour faire son pain.

9- Expression

« Tuer la poule aux oeufs d'or »

Signification

Se priver de profits futurs importants pour satisfaire des intérêts immédiats.

Ou encore :

L'avidité et l'impatience sont de vilains défauts.

Ou plus généralement :

N'agir que pour le court terme, sans aucune vision à long terme.

Origine

Cette expression du XVIII^e siècle est tirée d'une fable de La Fontaine, elle-même inspirée d'une morale d'Ésope, fabuliste grec de l'Antiquité.

10- Expression

« Etre une bonne poire »

Signification

Etre trop bon, un peu naïf, se laisser mener par le bout du nez.

Origine

Depuis la fin du XIX^e siècle, une 'poire', c'est quelqu'un qui se laisse aisément duper, par une métaphore venue de la poire bien mûre qui tombe toute seule de l'arbre, comme le dupe tombe facilement dans l'attrape-nigaud qui lui est tendu.

L'adjectif 'bonne' atténue le côté méprisant pour faire de la 'bonne poire' une

victime facile de moqueries ou une personne dont la gentillesse fait qu'on en abuse facilement.

11- Expression

« Se presser le citron »

Signification

Se torturer l'esprit.

Origine

Le 'citron' est ici le terme désignant familièrement la tête. Se presser le citron c'est donc essayer d'en extraire des choses, avec une connotation d'effort intense, voire de douleur.

12- Expression

« Raconter des salades »

Signification

Raconter des mensonges, des histoires.

Origine

Une salade est un assemblage d'ingrédients divers qui se marient bien entre eux pour donner un mélange facile et agréable à avaler.

Lorsqu'on veut faire avaler un mensonge, ou raconter des salades, expression du XIXe siècle, il suffit de mélanger un peu d'humour, des excuses imaginées, un peu de vrai et de faux et de l'assaisonner d'un ton convaincant pour que la chose ait des chances de passer.

13- Expression

« Vouloir le beurre et l'argent du beurre »

Signification

Tout vouloir, sans contrepartie.

Vouloir gagner sur tous les plans.

Origine

L'usage de cette expression est très récent puisqu'il date du début des années 1980.

Le bon sens paysan veut qu'on ne puisse pas, honnêtement, vendre le beurre qu'on vient de fabriquer, en garder l'argent, mais garder aussi le beurre, histoire de pouvoir le revendre encore et encore.

Vouloir toujours tout garder à soi, vouloir tout gagner sans rien laisser aux autres, c'est vouloir le beurre et l'argent du beurre.

14- Expression

« Jeter de l'huile sur le feu »

Signification

Envenimer une querelle, inciter à la dispute, aggraver une situation.

Origine

Datant du XVII^e siècle, cette expression n'est qu'une image reprenant l'amplification immédiate du feu et donc le résultat désastreux qu'obtiendrait quelqu'un en y jetant de l'huile pour tenter de l'éteindre.

Employée par Mme de Sévigné, elle figure dans plusieurs dictionnaires anciens dont celui de Furetière

15- Expression

« Boire du petit lait »

Signification

Eprouver un sentiment de vive satisfaction d'amour-propre.

Origine

Les premières traces de cette expression étaient sous la forme 'avalé doux comme lait, devenu 'boire du lait.

Ceci probablement par allusion à la satisfaction qu'éprouve le bébé qui reçoit le lait maternel avant d'en être repu. 'petit' n'a été rajouté qu'au XX^e siècle, peut-être pour accentuer le côté doux et agréable de la satisfaction ressentie, le petit-lait, le liquide qui reste après la fabrication du beurre ou du fromage procurant, paraît-il, une agréable sensation de fraîcheur et de douceur.

GRILLES D'EVALUATION

« Grilles d'évaluation du stage par les étudiants »

1	2	3	4
oui	Plus au moins	non	Pas du tout

L'étudiant stagiaire inscrit une croix à la case qui correspond à son jugement

Questions	1	2	3	4
1. Au début du stage, les compétence à développer ont été clairement présentées.				
2. Au début du stage, les consignes sur le déroulement du stage on été clairement présentées.				
3. Le matériel utilisé (manuel, note de cours, etc.) m'aide à développer les compétence visées par le stage.				
4. Les activités réalisées lors du stage m'aident à développer les compétence visées par le stage.				
5. Dans l'ensemble, les enseignants (tuteur et professeur d'application) offrent une disponibilité adéquate.				
6. Les enseignants encadreurs (tuteur et professeur d'application) affichent un comportement professionnel et respectueux.				
7. Les enseignants encadreurs répondent aux questions des étudiants d'une manière claire et précise.				
8. Les évaluations et les critères de correction des évaluations correspondent bien aux compétences à développer dans le stage.				
9. Les commentaires et remarques des enseignants encadreurs suite aux évaluations m'aident à comprendre ce que je dois améliorer.				
10. Je suis satisfait(e) de la supervision de mon stage par mes enseignants encadreurs.				
11. L'expérience pré professionnelle que constitue le stage m'a permis de mieux cerner mes points forts et mes points faibles en tant qu'enseignant.				
12. L'expérience pré professionnelle m'a préparé à mieux affronter les difficultés/problèmes que je pourrais rencontrer en exerçant mon métier plus tard.				

13. Le stage a confirmé mes représentations de l'enseignement scolaire et du métier d'enseignant.				
---	--	--	--	--

14. Le stage a infirmé mes représentations de l'enseignement scolaire et du métier d'enseignant.				
--	--	--	--	--

<p>Commentaire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Merci de remettre votre évaluation complétée (anonyme) au moment de la remise du rapport.

« Grille d'évaluation formative (leçons présentées) du stagiaire (Destinée au professeur d'application et au tuteur)

1	2	3	4
Toujours	Souvent	Rarement	Jamais

L'évaluateur ajoute une croix à la case qui correspond à son jugement.

Critères d'évaluation des compétences				
C1- Compétence relative à la discipline enseignée	1	2	3	4
Bonne connaissance des contenus enseignés :				
• Propose des exemples pertinents.				
• Ne fait pas d'erreurs en expliquant.				
• Se corrige rapidement quand il fait des erreurs				
• Explique clairement, répète ce qui est mal compris.				
• Définit les questions complexe, répond aux questions.				
• Diversifie les explications et les approches.				
• Exploite les mises en situation pour l'apprentissage visé.				
Bonne connaissance du programme :				
• Respecte le programme.				
• Fait référence à des parties autres que celle en cours.				
• Ne se limite pas à l'utilisation de manuel.				
• Fait bien le lien entre les diverses notions du programme.				
Utilisation correcte du vocabulaire spécifique à la discipline enseignée :				
• Utilise les termes propres à la matière.				
• Ne confond pas les termes entre eux.				
• Donne les termes équivalents adéquats pour expliquer les termes compliqués.				
• Respecte les conventions propre à la discipline.				
Prise en compte des connaissances antérieures des apprenants :				
• Pousse les apprenants à exprimer leurs connaissances antérieures pour les réinvestir.				
• Incite les élèves à comparer les connaissances apprises avec les connaissances antérieures à la fin de leçon.				

<ul style="list-style-type: none">• Encourage les apprenants à réfléchir sur l'intérêt des connaissances acquises.				
<ul style="list-style-type: none">• Fait la synthèse de ce que a été appris.				

C2- Compétence didactique	1	2	3	4
Exploitation des ressources didactiques disponibles :				
<ul style="list-style-type: none"> • Emploie le matériel didactique adéquat : manuels, dictionnaires, documents, authentiques, matériels audiovisuel, etc. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Gère efficacement l'espace du tableau. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Utilise craies ou marqueurs de couleur pour mettre en évidence les éléments importants. 				
Préparation des activités d'apprentissage :				
<ul style="list-style-type: none"> • Choisit des activités appropriés et motivantes. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Construit la séquence d'activités en rapport avec les objectifs d'apprentissage. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Fait le travail pré-pédagogique (recherches, préparation de fiches, etc.) nécessaire aux notions enseignées. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Varie les méthodes ou techniques pour rappeler et introduire les notions à enseigner. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Différencie ce qui à comprendre de ce qui est à apprendre. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Prévoit un devoir ou des activités pertinentes pour les leçons. 				
Structuration du déroulement des activités d'apprentissage :				
<ul style="list-style-type: none"> • Prévoit l'organisation de la classe et les phases du déroulement de l'activité (préparation des fiches). 				
<ul style="list-style-type: none"> • Prend en compte les contraintes de la classe : nombre d'apprenants, niveau, temps imparti, etc. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Applique une démarche pédagogique : préparation ou éveil, activités et contenus, évaluation(objectivation). 				
<ul style="list-style-type: none"> • Anime convenablement les trois étapes de la situation de l'apprentissage. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Choisit les activités (exemples, exercices) qui servent 				

les objectifs de la leçon.				
<ul style="list-style-type: none">• Envisage les modalités de synthèse et d'évaluation des apprentissages.				

Stratégies d'enseignement qui incitent les apprenants à participer à leur apprentissage :				
• Fait appel aux acquis des apprenants.				
• Utilise un questionnement approprié à l'objectif visé.				
• Stimule la motivation des apprenants dès le début de l'activité				
• Tente de faire participer les apprenants et de connaître leurs points de vue et leurs stratégies.				
• Débute le cours en suscitant l'attention de tous les apprenants.				
• Sensibilise les apprenants au départ et soutient leur intérêt par la suite.				
• Utilise bien le matériel ou l'activité prévue pour le cours.				
• Développe le sujet de manière à le rendre accessible aux apprenants et à faire participer ces derniers à leur apprentissage.				
• Recours à diverses formes de participation : questions, activités, confrontation de stratégies.				
• Fait le point ou une synthèse quand il y a lieu et sollicite alors la participation des apprenants.				
• Manifeste une habileté à communiquer clairement les attentes(objectifs, démarche à suivre, exigences).				
• Eveille la curiosité des apprenants pour la discipline enseignée.				
• Utilise le questionnement de façon efficace et variée.				
• Verbalise correctement les raisonnements et à la même exigence de la part des apprenants.				
• Pose des questions adaptées aux connaissances des apprenants et les reformule quand il faut.				

Adaptation de la planification (organisation) à ce qui se passe dans la classe :				
• Sait observer et écouter les apprenants.				
• Sait réutiliser ce que les élèves ont dit ou ont produit afin de développer ou d'approfondir certaines connaissances.				
• Evite de monopoliser la parole et le répondre à ses propres questions.				
• Tente d'analyser les stratégies/ difficultés des élèves pour les réinvestir avec le groupe ou pour ajuster la planification.				
• Laisse aux élèves le temps de réfléchir quand il pose une question.				
• Fait preuve d'habileté dans la gestion des réponses(il ne choisit pas toujours la même élève, il examine le type de réponse donnée, la compare avec celle attendue, etc.)				
• Gère le temps convenablement.				

C3-compétence psychopédagogique et de gestion de classe	1	2	3	4
Gestion de classe :				
• Accueil ses élèves chaleureusement en début de séance.				
• Adapte son comportement aux apprenants				
• Réprime et gère les conflits naissants.				
• Fait preuve de maturité et de contrôler de soi dans des situations difficiles.				
• Fait une rétroaction (feedback) positive(il valorise, félicite et encourage les élèves).				
• Sait utiliser le non-verbal pour gérer sa classe.				
• Ajuste son comportement de manière à être cohérent avec les règles établies de gestion de la classe.				
• Etablit de bonnes relations avec tous les élèves, mais garde une bonne distance en se reportant aux règles de fonctionnement de l'établissement et de la classe.				
Contacts Positifs avec les groupes (classes) :				
• Respecte les règles de fonctionnement de la classe installées par le professeur d'application.				

• A des attitudes cohérentes avec ses règles de fonctionnement.				
• Encourage les élèves en difficulté à persévérer.				
• Félicite les élèves qui ont de la facilité et les valorise en leur demandent d'aider les autres élèves.				
• Adapte sa planification selon les circonstances.				
• Adapte son mode de fonctionnement sans nuire aux habitudes déjà instaurées par le professeur d'application.				
• Favorise des attitudes de respect.				

C4-Compétence d'analyse réflexive	1	2	3	4
Régulation de sa pratique :				
<ul style="list-style-type: none"> • Est capable de réorienter la préparation et l'organisation de son enseignement en cas de résultats négatifs avec ses classes. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Est capable d'améliorer sa démarche en tenant compte des remarques du professeur d'application (évaluation formative). 				
<ul style="list-style-type: none"> • Est capable de réfléchir sur ses pratiques éducatives et de les améliorer 				
<ul style="list-style-type: none"> • Situe et adapte ses actions par rapport à celles qui précèdent et à celle qui suivent. 				
Ouverture face à la critique :				
<ul style="list-style-type: none"> • Il cherche des solutions aux problèmes rencontrés. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Il est ouvert à la critique et cherche à s'améliorer en tenant compte de L'expérience du prof. D'application et du tuteur. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Il analyse ses besoins d'apprentissage, voit les choses à faire, choisit et agit efficacement. 				
C5- Compétence linguistique	1	2	3	4
Langue orale :				
<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime clairement : intonation, articulation, prononciation et en utilisant un débit adéquat. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Utilise un registre de langue approprié. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Corrige de langue orale de ses élèves. 				

Langue écrite :				
<ul style="list-style-type: none"> Respecte les composantes de la langue écrite : orthographe, grammaire, vocabulaire, syntaxe, ponctuation. 				
<ul style="list-style-type: none"> Utilise un registre de langue approprié. 				
<ul style="list-style-type: none"> Corrige la langue orale de ses élèves. 				
C6-Compétence relative à la vie de l'école et à l'éthique professionnelle	1	2	3	4
Création et maintien de relations positives :				
<ul style="list-style-type: none"> Crée et maintien des relations interpersonnelles positives avec les apprenants, le professeur d'application , ses collègues, l'équipe pédagogique, etc. 				
Soutien aux élèves et participation à la vie de l'établissement :				
<ul style="list-style-type: none"> Veille à se présenter comme modèle aux élèves. 				
<ul style="list-style-type: none"> Montre de l'intérêt pour les élèves et leur travail. 				
<ul style="list-style-type: none"> Est disponible auprès des élèves, du prof. d'appl., des parents. 				
<ul style="list-style-type: none"> Participe aux séminaires, journées pédagogiques et activités culturelles. 				
Respect des règles de l'éthique professionnelle :				
<ul style="list-style-type: none"> Respecte le règlement intérieur de l'établissement d'accueil. 				
<ul style="list-style-type: none"> Respecte la confidentialité des informations à propos des élèves. 				
<ul style="list-style-type: none"> Respecte le code vestimentaire de l'établissement. 				
<ul style="list-style-type: none"> Fait preuve de ponctualité, de correction en cas d'absence. 				
<ul style="list-style-type: none"> Fait preuve de respect envers tout le monde (apprenants, enseignants, etc.) 				

<ul style="list-style-type: none"> • Est conscient de l'importance d'une préparation sérieuse en vue de toute intervention pédagogique. 				
--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Améliore ses compétences professionnelles de façon continue. 				
--	--	--	--	--

NB : Les rubriques de cette grille d'évaluation ont été adaptées par le service des stages de **L'université du Québec à Montréal (UQAM , 30/10/08)**, en s'inspirant du document « la formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues », préparé par le Ministère de l'éducation du Québec, 1992.

INDEX DES AUTEURS CITES

ABRIC, J.C.....	177
ARMAND, L.....	36
AUSTIN, J.L.....	138 ;139
BACHMANN, C.....	57
BANGE, P.....	81
BEACCO, J.C.....	174
BENBADIS, A.....	26
BLANC, M.....	29
BLANCHET, P.....	180 ; 197
BITAT, F.....	55
BURGER, M.....	108
CALI, C.....	93,94
CALVET, J.L.....	17 ; 23
CAMILLERI, C.....	180
CHAROLLES, M.....	150
COULTHARD, R.M..	65 ;66 ;67
CUQ, J.P.....	45
DANVERS, F.....	104
DE FAYS, J.M.....	21 ;45
DELCOMINETTE, B....	21 ;45
DENERBYA, A.....	21 ;26
DE SALINS, G.D.....	9 ;10 ;49
DESAUSSURE, F.....	118
DRANCOURT, M.....	36
DUCROT, O.....	31 ;32 ;47 ;50 ;51 ;115 ;118 ;119 ;155 ;166.
DUMORTIER, J.L.....	21 ;45 ;46.
DURKHEIM, E.....	67.
EINSTEIN, A.....	15.
FILLIETTOZ, L.....	108.
FRANCARD, M.....	21.
FRANÇOIS, F.....	154.
GOFFMAN, E.....	10 ;51 ;59 ;71 ;73 ;87 ;132 ;136 ;141 ;160.

GROBERT, A.....	108.
GROSJEAN, B.N.....	164 ;165 ;166.
GUIKKAUME, G.....	118.
GUMPERZ, J.J.....	29 ;46 ;47 ;51 ;54.
HABERMAS, J.....	151 ;152.
HAMERS, J.F.....	29.
HOCINE, S.....	55.
HYMES, D.....	21 ;51 ;54.
INFELD, L.....	15.
JACQUES, F.....	65.
KERBRAT-ORECCHINI...11 ;64 ;65 ;80 ;85 ;99 ;112 ;132 ;137 ;138 ;160.	
LABOV, A.....	51.
LALANDE, A.....	98 ;127 ;128 ;129.
LAYE, C	55.57.
LEVI-STRAUSS, C.....	176 ;195.
LINDENFELD, J.....	57.
LINTON, R.....	74 ;75.
LÜDI, C.....	21.
MAINGUENEAU, D.....0..157 ;158.	
MARTINET, A.....	121.
MARTINET, J.....	165.
MARTINET, P.....	20 ;21.
MAZIERE, F.....	116.
MEAD, GM.....	70.
MOESCHLER, J....138 ;139 ;141 ;179.	
MONDADA, L.....	76.
PROCHER, L.....	15.
PY, B.....	21 ; 76.
REY, A.....	4 ; 12.
ROULET,E.....	108 ;132 ;138.
SCHAEFFER, J.M.....	32 ;47 ;50 ;51.
SIMONIN, J.....	57.
SINCLAIR, J.....	65 ;66 ;67.
SYLED, C.....	93 ;94.

TRAVERSO, V.....47 ;86 ;88.
TURTEVANT, S.....56.
TYLER, S.....56 ;57.
VINCENT, J.L.....21 ;45.
VION, R..... 59 ;67 ;71 ;72 ;73 ;74 ;80 ;81 ;99 ;136 ;138 ;141 ;152 ;160 ;177 ;197.

INDEX DES NOTIONS

bilinguisme21 ;29 ;35 ;37.

communication/communiquer.....8 ;12 ;31 ;33 ;43 ;46 ;53 ;152 ;177 ;181 ;182.

comportement langagier/langage.....12 ;70 ;76 ;77 ;80 ;81 ;109.

compétences

linguistique/culturelles....6 ;9 ;34 ;70 ;100 ;101 ;104 ;164 ;165 ;166 ;167 ;168 ;169 ;170 ;172 ;185 ;187 ;197.

contexte/milieu scolaire....49 ;50 ;51 ;56 ;57 ;65 ;75 ;121 ;122 ;178 ;185.

contrat.....82 ;83 ;86 ;85 ;99 ;104.

culture/ interculturelle....12 ;15 ;18 ;36 ;46 ;55 ;57 ;86 ;162 ;174 ;175 ;176 ;177 ;180 ;194 ;195.

didactique/ relation maître/ élève, enseignement/ apprentissage....6 ; 7; 10 ; 11; 15 ; 17 ;20 ; 22 ; 24 ; 41 ; 45 ;
52 ; 54 ; 60 ; 61 ; 62 ; 63 ; 89 ; 101 ; 102 ; 105 ; 106 ; 107 ; 110 ; 111 ; 120 ; 133 ; 175 ; 189.

échanges verbaux..... 45 ;66 ;68 ;81 ;106 ; 144 ; 135 ; 136 ; 141 ; 142 ; 143 ; 144 ; 153.

embrayeurs/ déctiques.....154 ; 155 ; 156 ; 157 ; 158.

énoncé.....146 ; 147 ; 148 ; 149 ; 150 ; 153.

ethnographie, ethnoscience.....11 ; 54 ; 55 ; 56 ; 115 ; 116 ; 117 ; 195.

image (de soi, de l'auteur).....127 ; 128 ; 129 ; 130 ; 131.

Interaction(hiérarchie)...6 ;7 ;9 ;10 ;47 ;48 ;53 ;59 ;72 ;73 ;80 ;87 ;107 ;108 ;132 ;133 ;134 ;135 ;151 ;
160 ;171 ;178 ;179.

Interprétation/ signification/ connotation.....7 ;8 ;90 ;91 ;176 ;177 ;185 ;186 ;188 ;189 ;190 ;191 ;197.

langue étrangère....7 ;8 ;16 ;19 ;23 ;25 ;27 ;30 ;31 ;32 ;53 ;162 ;163 ;164 ;165 ;167.

langue nationale/ langue maternelle.....31 ;32 ;33 ;34 ;169.

parole..... 58 ; 64 ; 72 ; 80 ; 179.

Relations interpersonnelles.....88 ;94 ;95 ;96 ;97 ;98 ;108 ;136 ;137 ;138 ;139 ;140 ;143 ;145.

rituel/ habitudes et comportements....91 ; 92 ; 93 ; 94

sens/ signification..... 11 ; 12 ; 15 ; 118 ; 119 ; 124 ; 191 ; 192 ; 193 ; 194.

social/ société..... 67 ; 68 ; 69 ; 71 ; 152.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	6
Chapitre1 : LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN.....	15
1. La restructuration de l'école algérienne	18
2. Le choix de la langue d'enseignement, un choix politique	21
3. L'émergence d'une querelle	25
4. La nécessité de l'apprentissage des langues étrangères	27
5. Les langues dans la communauté linguistique algérienne	28
6. Communiquer en langue arabe : une obligation.....	34
7. Le signe du renouveau : l'innovation.....	36
8. L'époque bilingue.....	39
9. La pyramide inversée.....	41
Bilan.....	45
Chapitre 2 : CIRCONSCRIPTION D'UN ESPACE D'ECHANGES... ..	46
1. Analyser des interactions.....	47
1.1. Quelle méthode appliqué ?.....	49
1.2. Le montage du corpus.....	50
1.3. L'apport du contexte ou de la situation du discours.....	51
2. L'analyse des interactions.....	55
2.1. Communiquer en langue étrangère	55
2.1.1. L'ethnographie de la communication.....	56
2.1.2. L'apport de l'ethnoscience.....	58
2.1.3. L'étude de la prise de parole des participants.....	60
2.1.3.1. Les apprenants, une dynamique innocente.....	62
2.1.3.2. Les stagiaires, une dynamique calculée.....	63
2.1.3.3. L'enseignant formateur, une dynamique professionnelle	64
2.1.3.4. Le tuteur, une dynamique synthétisante.....	65
2.1.4. L'inégalité dans la prise de parole : une influence permanente..	66

2.2. L'ordre social.....	69
2.2.1. Le respect "dissimulé" d'un ordre social	72
2.2.2. Le stagiaire, un "moi" non substantiel.....	75
2.2.3. Le stagiaire, un figurant docile.....	77
2.2.4. Le statut du stagiaire.....	81
 Bilan.....	 81
CHAPITRE 3 / UNE ESQUISSE DES RELATIONS INTERPERSONNELLES ...	82
1.L'interaction : Des échanges normalement constants.....	83
1.1. Le contrat, un régulateur fiable.....	85
1.2. La courtoisie, une forme de civilité.....	87
2. L'intérêt du rituel : sincère vs non sincère.....	90
2.1. L'appréhension d'une relation :.....	100
2.1.1. La relation maître / élève.....	103
2.1.2. La relation stagiaire / formateurs.....	108
2.2. La complexité d'une relation : s'élever au rang d'enseignant....	110
2.2.1. Observer quoi ?.....	110
2.2.2. Observer qui ?.....	110
3. La formation des sous-groupes dans les interactions verbales de classe	111
 Bilan.....	 116
CHAPITRE 4 : UNE ANALYSE DES ECHANGES SUIVANT UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE.....	118
1. Un corpus et une démarche ethnographique... ..	121
1.1. L'utilité des éléments relevés.....	121
1.2. Sens et effet de sens.....	122
1.3. Comment les stagiaires et les apprenants partagent-ils cette langue?.....	127

1.3.1. La reconstruction de sens dans le corpus.....	128
1.3.2. Une sélection judicieuse des données du corpus....	130
1.4. Une caméra gênante	131
1.4.1. Découverte	132
1.4.2. Autocritique.....	135
2. La séquence : une unité dialogale pour une méthode hiérarchique.....	138
3. De la cohérence dans l'énoncé.....	148
3.1. Les limites d'une séquence.....	154
3.2. La structuration des séquences : embrayeurs, déictiques et autres...	154
 Bilan.....	 163
CHAPITRE 5 / L'EXPRESSION IDIOMATIQUE / UN CAS EMBARRASSANT	
POUR LES APPRENANTS D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	165
1. La transgression vers une déviance de la langue cible.....	166
1.1. Pour une compétence linguistique : Le choix d'une grammaire textuelle	170
2. Peut-on vider une langue ?.....	173
2.1. Pour une compétence phonétique et phonologique.....	174
2.2. Pour une compétence culturelle	181
3. L'interprétation : une compétence astucieuse.....	183
3.1. L'appréhension de la communication.....	185
3.2. Tentative pour une approche des équivalences de sens dans les Expressions idiomatiques	194
 Bilan.....	 202
CONCLUSION GENERALE.....	204
Bibliographie	204
Corpus.....	216
Les expressions idiomatiques.....	245

Grilles d'évaluation	252
Index des auteurs cités.....	266
Indes des notions.....	269
Résumés... ..	275

Résumé

Notre sujet observé et analysé n'est autre qu'un stagiaire qui débute l'enseignement. Nous analysons ses relations (interactions verbales) avec des apprenants mais aussi sa compétence vs son incompetence à gérer sa classe sur le plan du langage dans toute relation didactique.

C'est le manque de maîtrise de la langue française par l'ensemble des participants (enseignants stagiaires et apprenants) qui rend difficile les échanges verbaux et entrave par conséquent un apprentissage correct de la langue cible.

Nous exploitons selon une approche ethnographique de la communication et de la linguistique interactionnelle, un corpus en séquences nous permettant de suivre des comportements langagiers puis de comprendre l'imbroglio des différents participants d'une rencontre.

Les relations interpersonnelles dans ce contexte jouent également un rôle important puisque l'influence des uns sur les autres entraîne des déséquilibres dans les échanges.

Du point de vue « sens » tout énoncé est pris en considération pour rendre compte de sa cohérence vs son incohérence. Notre étude s'appuie sur un corpus où les enregistrements filmés nous montrent les insuffisances dans la pratique de la langue française de ces jeunes débutants sur les axes de la didactique, de la linguistique et du culturel.

Nous soulignons à cet effet, la complexité de cette rencontre dans la pratique. Comme exemple concret, nous suivons une stagiaire qui explique une expression idiomatique propre à la culture française d'abord en langue française ensuite en langue maternelle des apprenants. Ce double échec est très significatif et résume l'intérêt de notre recherche.

Mots clés : interaction_communication

Relations interpersonnelles

Séquences et sens

Cohérence- expressions idiomatiques- interprétation- interculturalité.

#

Abstract

In this research trainee teachers will be observed and analysed in their way of presenting lessons. We will analyse their relationship with learners (verbal interactions) and their abilities to manage different sessions on the level of language and every didactic relation.

The lack of French language mastery from both teachers and learners makes verbal exchanges difficult between them and distorts correct acquisition of the target language.

An ethnographic approach of communication and linguistic interactions, and recorded sequences of different interactions between teachers and learners helped us to recognize the difficulties and confusion met by teachers and learners in communicational situations.

Interpersonal relationship also between teachers and learners play a significant role here, because they may influence communications between them in different situations.

Every word said in these sessions was taken into consideration in order to evaluate teacher's coherence in different situations. Recorded sequences show that teachers have a significant problem with language practice, besides their ignorance of the important bases of didactics, linguistics basics and the target language culture.

In the end, we will show how these factors influence communication between teachers and learners. For example, a trainee teacher who explains a French idiomatic expression will be observed when he does this operation in both French and learners' mother tongue. The failing of doing this task in both languages is the core of this research.

Key words :

Interaction – communication- interpersonal relationship – sequences and meaning- coherence – idiomatic expressions- interpretation – intercultural.