



# Représentations sociales de l'identité linguistique de l'enseignant et comportements interactionnels : étude de cas expérimentale dans une classe de F.L.E. au Bahreïn

Sara Abdulla Bader

## ► To cite this version:

Sara Abdulla Bader. Représentations sociales de l'identité linguistique de l'enseignant et comportements interactionnels : étude de cas expérimentale dans une classe de F.L.E. au Bahreïn. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2012. Français. <NNT : 2012BESA1016>. <tel-01331791>

**HAL Id: tel-01331791**

**<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01331791>**

Submitted on 14 Jun 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ  
ÉCOLE DOCTORALE « LANGAGE, ESPACE, TEMPS, SOCIÉTÉ »  
Équipe de recherche : LLC– ELLIAD (EA 4661)

Thèse en vue de l'obtention du titre de Docteur en

SCIENCES DU LANGAGE

**Représentations sociales de l'identité linguistique de  
l'enseignant et comportements interactionnels**  
Étude de cas expérimentale dans une classe de FLE au Bahreïn

Vol. 1

Présentée et soutenue publiquement par

**Sara ABDULLA BADER**

le 11 octobre 2012

Sous la direction de

Mme. **Katja PLOOG**, MCF (HDR)

Membres du jury :

Laurent GAJO, Professeur à l'université de Genève, Rapporteur  
Marie - Joséphe BERCHOUD, Professeur à l'université de Bourgogne à Dijon, Rapporteur  
Daniel LEBAUD, Professeur à l'université de Franche-Comté à Besançon  
Marinette MATTHEY, Professeur à l'université Stendhal-Grenoble III, Rapporteur  
Katja PLOOG, Maître de conférences HDR à l'université de Franche-Comté à Besançon

*Au souvenir de ma grande mère, Ghareeba Marzouk,  
dont le rêve est de me voir devenir une Mutawa'ah*

*À mes chers parents, Abdulla Bader et Marthance Havelock*

*À mon Siddiq, Saad Saïd,  
un soleil qui s'est levé après une longue saison de pluie  
produisant un arc-en-ciel à la clôture de mon parcours doctoral*

## Remerciement

Mon parcours doctoral n'aurait pas pu s'achever sans le soutien de mes proches. Ainsi, je tiens à exprimer ma gratitude à des personnes qui ont contribué, par leur appui, à m'encourager et à m'aider pendant toute la durée de ce travail.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma Directrice de recherche, Madame Katja PLOOG, d'avoir travaillé avec moi depuis le Master et d'avoir cru en ma capacité d'aller jusqu'au bout. Je lui exprime tout mon profonde reconnaissance pour ses conseils et sa patience. Mes remerciements s'adressent également à Monsieur le Professeur Daniel LEBAUD, pour ses conseils judicieux.

Je tiens à remercier les professeurs qui ont accepté d'être membres de mon jury, de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci au Ministère de l'éducation de Bahreïn, d'avoir facilité notre accès au terrain. Un merci particulier à Shikha Luluwa bint Khalifa Al-KHALIFA, Secrétaire adjoint aux curricula et à la supervision pédagogique et à Madame Latifa Mohamed MAHMOOD, Directrice des Curricula pour leur soutien et aide durant la phase finale de ce travail de recherche. Je remercie la directrice du lycée de Sitra des filles, d'avoir m'autoriser à mener cette étude dans son établissement. Je remercie également les enseignantes Fatima HILAL, Hanane GUOIRE et le groupe d'élèves qui ont participé et accepté d'être notre public d'enquête.

Je suis reconnaissante à Marc SOUCHON, à François HOLTZER, à Rim NOURI et à Aurélia MICHEL d'avoir consacré leur temps à me relire.

Enfin, je remercie mes amis Nawras JABUR, Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN, Elham JAWAHIRI, Farida EBRAHIMI, Najwan AHMED, Durriya Al-BALOCHUI, Vincent WERE, Shihab MOHAMED, Ahmed HAMED.

## SOMMAIRE

<b>Introduction générale</b> .....	1
<b>PARTIE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	11
Chapitre 1 : Le contexte éducatif bahreïni.....	12
Chapitre 2 : Champ de la problématique : la L1 de l'enseignant.....	36
<b>PARTIE 2: CADRE THÉORIQUE</b> .....	54
Chapitre 3 : L'interaction verbale et ses approches .....	55
Chapitre 4 : Comportement interactionnel bilingue exolingue .....	74
Chapitre 5 : Les représentations .....	111
<b>PARTIE 3 : CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNÉES</b> ..	151
Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus.....	152
Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels des apprenantes en situation homogène et hétérogène .....	197
Chapitre 8 : Analyse des représentations sociales des apprenantes .....	254
Chapitre 9 : Synthèse des analyses et conclusion générale.....	300
<b>Conclusion générale et perspectives de recherche</b> .....	321
<b>Bibliographie</b> .....	331
<b>Annexes</b> .....	357

## LISTE DES TABLEAUX, CARTES ET FIGURES

### TABLEAUX

<b>Tableau 1 :</b> Structure du système éducatif bahreïnien. ....	29
<b>Tableau 2 :</b> Informations requises par le questionnaire, profil social et linguistique.....	192
<b>Tableau 3 :</b> Informations requises par le questionnaire, représentations linguistiques .....	192
<b>Tableau 4 :</b> Conventions de transcription .....	196
<b>Tableau 5 :</b> Nombre de tours de parole par apprenante et par situation de classe.....	206
<b>Tableau 6 :</b> Choix de langue des apprenantes pour réaliser des activités métalinguistiques à fonction sémantique .....	210
<b>Tableau 7 :</b> Choix de langue des apprenantes dans l'extrait 6 .....	222
<b>Tableau 8 :</b> Choix de langue des apprenantes pour dans l'extrait 9.....	232
<b>Tableau 9 :</b> Choix de langue selon la situation de classe et le statut de l'élément linguistique .....	234
<b>Tableau 10 :</b> Sentiment linguistique des informatrices envers la L2 .....	259
<b>Tableau 11 :</b> Représentations sur la L2 des informatrices qui disent beaucoup aimer la L2 .....	260
<b>Tableau 12 :</b> Représentations sur l'apprentissage de la L2 des informatrices qui disent beaucoup aimer la L2.....	262
<b>Tableau 13 :</b> Représentations sur la L2 des informatrices manifestant une attitude positive .....	264
<b>Tableau 14 :</b> Représentations sur l'apprentissage de la L2 des informatrices manifestant une attitude positive .....	265
<b>Tableau 15 :</b> Représentations des informatrices manifestant une attitude négatives vis-à-vis de la L2 .....	265
<b>Tableau 16 :</b> Représentations sur l'apprentissage de la L2 des informatrices manifestant une attitude négative.....	266
<b>Tableau 17 :</b> Représentations sociales sur l'identité linguistique des enseignantes .....	275
<b>Tableau 18 :</b> Représentations sociales vis-à-vis de la L2 des enseignantes .....	277
<b>Tableau 19 :</b> Représentations sociales vis-à-vis vis des pratiques d'enseignement des enseignantes .....	282
<b>Tableau 20 :</b> Perception des apprenantes des situations de classe et des contraintes de communication.....	293
<b>Tableau 21 :</b> Taux de participation des apprenantes manifestant une attitude négative vis-à-vis de la L2 .....	305

<b>Tableau 22</b> : Taux de participation des apprenantes manifestant une attitude positive envers la L2.....	306
<b>Tableau 23</b> : RS et CI de l'apprenante A17.....	313
<b>Tableau 24</b> : RS et CI de l'apprenante A14.....	316
<b>Tableau 25</b> : RS et CI de l'apprenante A9.....	320

## FIGURES

<b>Figure 1</b> : Situation de classe homogène .....	45
<b>Figure 2</b> : Situation de classe hétérogène .....	46
<b>Figure 3</b> : Typologie des stratégies communicatives de Bange (1992).....	91
<b>Figure 4</b> : Structure d'une unité d'observation.....	164
<b>Figure 5</b> : Attitudes linguistiques des informatrices .....	299
<b>Figure 6</b> : Rapport entre sujet (groupe d'apprenantes) et objet social (identité linguistique) .....	322
<b>Figure 7</b> : Opérations constitutives d'un comportement interactionnel .....	323
<b>Figure 8</b> : Les différents emplois de l'arabe dans les situations de classe.....	325

## CARTES

<b>Carte 1</b> : Bahreïn .....	14
--------------------------------	----

## TABLE DES MATIÈRES DES ANNEXES À LA THÈSE

<b>ANNEXE 1. Document officiel sur le programme du français aux lycées publics</b>	358
<b>ANNEXE 2. Autorisation officielle pour l'accès au terrain</b>	359
<b>ANNEXE 3. Contenu et matériaux</b>	360
Annexe 3.1. Contenu du cours pendant l'observation 1	361
Annexe 3.2. Contenu du cours pendant l'observation 2	363
Annexe 3.3. Contenu du cours observé pendant l'observation 4	365
Annexe 3.4. Activité pédagogique proposée pendant la 3 <sup>ème</sup> séance observée	367
<b>ANNEXE 4. Transcription des observations</b>	370
Observation 1	371
Observation 2	383
Observation 3	406
Observation 4	417
<b>ANNEXE 5. Entretien collectif</b>	435
<b>ANNEXE 6. Questionnaire</b>	445
Annexe 6.1. Exemple du questionnaire en français	446
Annexe 6.2. Exemple du questionnaire en arabe	449
Annexe 6.2.1. Le profil social et linguistique du public	505
Annexe 6.2.1. Représentations linguistiques du public apprenant à l'égard de la L2	508



## LISTE DES ACRONYMES

**AC** : Analyse conversationnelle

**CE** : Communication ou conversation exolingue

**CI** : Comportement interactionnel

**EN** : Enseignant natif

**ENN** : Enseignant non natif

**FLE** : Français langue étrangère

**IV** : Interaction verbale

**L2** : Langue étrangère (le français)

**L1** : Langue maternelle

**RS** : Représentations sociales

**RL** : Représentations linguistiques

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Aujourd'hui, du fait de la nouvelle politique linguistique du Bahreïn, le français tend à acquérir un statut égal à celui de l'anglais dans le programme éducatif bahreïni. Ceci se manifeste à travers un projet de réforme qui vise la généralisation de l'enseignement du français dans les écoles publiques, notamment au niveau secondaire. L'une des problématiques qui ont été soulevées, et qui l'est toujours, concerne l'adéquation des ressources humaines à l'enseignement du FLE dans le contexte bahreïni, ce qui conduit les représentants du ministère de l'éducation à s'interroger non seulement sur le parcours langagier et professionnel des enseignants, mais aussi sur leur identité linguistique et culturelle, critère primordial et élément essentiel intervenant à différents niveaux dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans un milieu alloglotte.

Depuis les années 1970, le français est enseigné dans des lycées publics par des enseignants majoritairement bahreïnis. Ce n'est qu'au cours des années 2000 que de nombreux enseignants provenant des pays du Maghreb rejoignent les effectifs d'enseignants de FLE bahreïni. En 2009, les grandes lignes du projet de réforme de l'enseignement du français ont été tracées ; parmi lesquelles la proposition formulée par des experts en politique linguistique affiliés au centre international d'études pédagogiques que les enseignants soient des stagiaires *français* titulaires d'un master 2 en FLE pour compenser le manque d'enseignants bahreïnis. Cette recommandation a été fortement critiquée par les représentants du ministère de l'éducation bahreïni, qui ont mis en avant l'inadaptation de l'identité linguistique et culturelle d'une telle catégorie d'enseignants qui ne maîtrisent pas l'arabe, langue officielle et langue de l'administration dans tous les secteurs gouvernementaux. Par ailleurs, les représentants ont estimé que la divergence identitaire pourrait être source de maladresses culturelles rendant la communication délicate entre l'enseignant et les apprenants, mais également dans son environnement de travail, dans la mesure où il pourrait être mis à l'écart ou aurait des difficultés à s'intégrer. Ainsi, au cours des années 2010 et 2011 précisément, en raison de la

mise en place à titre expérimental de la réforme dans dix écoles publiques, et faute d'enseignants de FLE bahreïnais, le ministère de l'éducation a recruté des enseignants de français provenant de Tunisie et du Maroc, ayant une qualification en langue et littérature française. Ces enseignants proviennent d'un milieu où le français a un statut de langue seconde (introduite dans l'enseignement à la fois en tant que langue d'enseignement et langue enseignée). Leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du français ainsi que de la langue elle-même sont issues de leurs expériences et vécus. À cela, il faut ajouter que comme tout enseignant, ils possèdent une certaine tradition et culture éducative qui se reflète dans leurs pratiques d'enseignement et orientent leurs perceptions vis-à-vis de ce processus. La question de l'intégration constitue ici un argument fortement défendu, dans le sens où cette catégorie d'enseignants se caractérise par son origine et sa culture arabo-musulmane et par sa francophonie. Ainsi, leur intégration a été estimée plus facile que celle d'un francophone de nationalité française par exemple. Cependant, il nous semble que la dimension culturelle que peut porter, au-delà de sa connaissance de la langue, un enseignant français, a été évacuée, et n'a pas été considérée comme un élément important dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère. Il nous apparaît aussi que les connaissances et le type de formation nécessaires et décisifs dans l'acte pédagogique, particulièrement pour l'enseignement du français langue étrangère, n'ont pas été exigés, à ce stade, par le ministère de l'éducation.

L'idée sur laquelle repose le présent travail de recherche remonte à une période où cette réforme n'était qu'un projet et n'avait pas encore été mise en place. Ce sont d'abord des constats que nous avons faits au cours de notre thèse et de notre expérience professionnelle au ministère de l'éducation qui nous ont conduite à cette recherche. Ces faits constatés ont en effet suscité notre curiosité et nous nous sommes interrogée sur les conséquences que pouvait avoir l'identité linguistique de l'enseignant sur le processus même de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Est-il vrai que catégoriser les enseignants en « enseignants natifs », ou « enseignants bahreïnais », ou « enseignants francophones provenant du Maghreb », permet de relever des différences quant à l'appropriation de la langue par les apprenants ? Ainsi, en tant que spécialiste des programmes pédagogiques au ministère de

l'éducation, il nous a semblé important qu'à l'avenir, les paramètres relatifs à l'acteur-enseignant, et précisément les effets de l'identité linguistique et culturelle de l'enseignant de FLE sur l'apprentissage soient étudiés afin de déterminer si ces facteurs peuvent jouer un rôle important et avoir des conséquences à divers degrés sur l'enseignement et l'apprentissage du français.

L'identité linguistique de l'enseignant de langue étrangère a suscité depuis longtemps des discussions dans le domaine de l'appropriation des langues. La catégorisation socio-identitaire distinguant un enseignant natif d'un enseignant non natif, ainsi que les perceptions forgées vis-à-vis de ces catégories demeurent dans tout milieu d'enseignement et d'apprentissage un critère important entraînant diverses attitudes sur le plan didactique et social. Nous avons pu faire cette observation lors d'une expérience professionnelle antérieure en tant qu'enseignante de FLE à l'Alliance française de Bahreïn, au cours de laquelle nous avons nous-même vécu une telle discrimination. Être enseignante de français, Bahreïnienne, dans une institution française, laquelle se situant au Bahreïn, nous a placée dans un contexte paradoxal. Nous avons remarqué que certains élèves, et parents d'élèves, estimaient qu'une classe de FLE animée par un enseignant natif – français – était de meilleure qualité qu'une classe animée par un enseignant non natif – bahreïni. Ils supposaient qu'on apprend « davantage » la langue avec un enseignant natif et qu'avec lui on acquiert un parler s'approchant de celui d'un natif. Ces jugements nous ont questionnée et c'est ainsi qu'est née l'idée d'étudier l'impact de l'identité linguistique des enseignants et de leur rapport à la langue étrangère enseignée sur la dynamique de l'interaction verbale enseignant/élève dans les classes de FLE, qui est un paramètre extra contextuel susceptible d'avoir une influence primordiale. Ainsi, ce travail de recherche entreprend de mettre en évidence l'articulation entre le comportement des apprenants et leur perception de la relation intersubjective de l'enseignant à la langue enseignée.

Ce travail de recherche est le prolongement d'une étude réalisée dans le cadre du Master 2, dans la mesure où nous avons cherché dans les deux études à mettre en évidence la corrélation entre représentations et pratiques langagières dans une situation d'interaction

verbale, tout en nous basant sur une approche méthodologique empirique et qualitative. Rappelons que notre travail de Master 2 portait sur l'insécurité linguistique apparaissant chez des étudiants non francophones en situation d'interaction dans le cadre de conversations exolingues produites dans une situation didactique (travail de groupe en classe). La piste que nous avons suivie pour savoir dans quelles circonstances pouvait apparaître l'insécurité linguistique a consisté à comprendre comment un étudiant se positionnait par rapport à un autre quand il lui parlait. Ainsi, la perspective de ce travail a été de montrer que le locuteur non francophone éprouve plus d'insécurité linguistique lorsqu'il parle à un natif que lorsqu'il parle à un étranger comme lui. Deux modalités d'investigation ont été utilisées pour le recueillement des données : l'observation de classes et l'entretien semi-directif, qui nous ont permis d'analyser les comportements linguistiques en situation d'interaction et les représentations linguistiques, ainsi que les attitudes linguistiques des locuteurs en situation d'interaction. L'analyse linguistique des pratiques langagières orales des étudiants non francophones a montré que, pour certains étudiants, les productions orales changeaient au cours de l'interaction, selon l'interlocuteur et selon la micro-fonction communicative exigée par la situation d'interaction elle-même. De plus, l'analyse des discours épilinguistiques nous a donné accès à leurs représentations et à leurs attitudes linguistiques ; nous avons ainsi pu identifier lesquelles, parmi elles, dénotaient véritablement un état d'insécurité linguistique. Nous avons constaté que ces étudiants étaient en insécurité linguistique parce qu'ils étaient victimes de leurs propres représentations linguistiques. En effet, le croisement des résultats tirés de ces deux démarches a mis en évidence cette relation entre locuteur et langue : les étudiants non francophones modifiaient leur positionnement à chaque fois qu'ils entraient en interaction, en fonction de leur interlocuteur. C'est-à-dire que leurs attitudes linguistiques variaient d'une interaction à l'autre, et que cette variation était liée à leur manière de percevoir l'autre et de se situer par rapport à lui : l'étudiant non francophone établissait une relation de type « étranger / natif » qui sous-entendait une relation basée sur un écart entre « moins compétent / plus compétent » et donc « inférieur / supérieur », lorsqu'il interagissait avec un interlocuteur natif ; tandis qu'en interagissant avec un non francophone, une relation

égalitaire était établie (étranger à la langue/ étranger à la langue). Ainsi, ces étudiants se classaient et se distinguaient des natifs selon les critères de *norme* et *compétence linguistique*.

Nous nous sommes inspirée des résultats fournis par ce travail préalable pour formuler la problématique de la présente recherche. Nous avons opté pour une étude expérimentale portant sur l'interaction verbale dans une classe de FLE située dans un lycée public pour filles au Bahreïn. Cette étude a précisément pour sujet la dynamique des comportements interactionnels d'apprenantes bahreïnes dans des situations de classe de FLE dont les identités linguistiques des enseignantes sont différentes. En d'autres termes, il s'agit de soumettre cette classe à deux expériences d'interaction verbale, dans le sens où les apprenantes seront en interaction avec d'une part, une enseignante native et d'autre part, une enseignante non native. Ainsi, nous entreprendrons d'analyser les pratiques langagières des apprenantes dans ces deux situations d'interaction et nous tenterons de percevoir la dynamique de leurs comportements à travers l'analyse de leurs discours épilinguistiques. Nous chercherons à déterminer la manière dont les apprenantes se positionnent par rapport à l'identité linguistique des enseignantes de FLE. Ce travail de recherche est axé sur deux notions centrales, le comportement interactionnel et les représentations sociales. Il s'agit de montrer dans quelle mesure la perception d'un paramètre tel que l'identité linguistique d'un destinataire peut influencer le comportement interactionnel d'un sujet et de quelle manière ce paramètre intervient dans la mobilisation des activités cognitives lors de l'élaboration des actions sociales.

En effet, nous nous intéressons dans notre étude à la problématique de la corrélation entre représentations et pratiques, qui a été mise en avant par des psychologues sociaux, tel qu'Abric (1996). Dans le dernier chapitre de son ouvrage, *Pratiques sociales et représentations*, Abric se pose les questions suivantes : « sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse ? Ou les deux sont-elles indissociablement liées et interdépendantes ? » (Abric, 1996 : 217). À partir de ces questions, l'auteur s'attache à montrer que ces deux entités sont étroitement liées et que la détermination n'est pas absolument décisive dans l'action sociale, tout dépendant des circonstances qui déterminent

la nature de la relation entre représentations et pratiques. Selon l'auteur, la majorité des chercheurs s'accordent sur le principe suivant :

« les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement, on ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système » (Abric, 1996 : 230).

Ce système est directement déterminé par le *contexte*, dans la mesure où certes les conduites ne résultent pas totalement des représentations en tant que produits des pratiques sociales antérieurement vécues, mais sont issues avant tout d'une interprétation *in vivo* des conditions objectives de la production des comportements, d'une adaptation des acteurs sociaux à leurs conditions concrètes d'existence. Ainsi, c'est l'environnement social et ses différents paramètres constitutifs qui interviennent comme facteurs décisifs conduisant à une dynamique des comportements langagiers – à partir desquels sont générées des représentations – et donc à une dynamique représentationnelle.

Les différentes recherches interdisciplinaires menées dans le vaste champ d'études portant sur la notion de représentation tentent de mettre en évidence ce système d'interaction mutuelle entre représentations et pratiques – en ayant comme objectif de définir le mécanisme ou la nature de cette interaction – à travers l'analyse du *discours épilinguistique*, ou comme le nomme Py (2000), le *discours sur les représentations sociales*. Comme le souligne Abric (2007),

« [...] la quasi-totalité des études de représentations reposent sur la production verbale des individus ou des groupes. Faute de mieux, on demande aux gens de s'exprimer sur l'objet étudié et tout le travail des chercheurs consiste à utiliser les outils les plus appropriés pour permettre aux personnes interrogées de dire ce qu'elles pensent » (61)

Elles adoptent des méthodes traditionnelles de la sociologie et de la psychologie sociales qui consistent en des enquêtes par entretiens semi-directifs et en l'analyse des contenus. La plupart de ces recherches adoptent l'approche expérimentale, autant pour ce qu'elle offre en termes de garantie scientifique – ou même d'administration de la preuve – que pour le travail d'approfondissement théorique qu'elle permet (Abric, 2007 : 9). Dans le champ de l'analyse conversationnelle, les interactionnistes se contentent dans leurs études sur les représentations

d'analyser les discours issus d'enquêtes par entretien semi-directif, tout en considérant ce mode d'enquête comme étant lui-même une situation d'interaction sociale à part entière, aux conditions bien particulières. Ainsi, nous confirmons que rares sont les recherches qui se proposent d'étudier les représentations à travers l'observation des pratiques elles-mêmes, dans leurs réalisations *in situ*, pour illustrer cette dynamique représentationnelle ; ceci, faute d'une approche méthodologique soutenue par des repères théoriques scientifiquement fiables.

À ce propos, toujours selon Abric, une des questions cruciales que les chercheurs doivent garder à l'esprit, et qui doit interroger leurs certitudes, est : les personnes que l'on interroge nous disent-elles réellement ce qu'elles pensent ? Les corpus recueillis et sur lesquels nous travaillons correspondent-ils à la réalité des pensées et des pratiques de ceux qui nous les fournissent ? (Abric, 2007 : 61). C'est en effet en ce sens que le présent travail de recherche se distingue des autres études portant sur les pratiques et les représentations sociales ; il s'agit d'adopter une démarche méthodologique innovante dans la mesure où nous choisissons d'étudier les représentations sociales non seulement à travers les discours épilinguistiques mais également à travers un ensemble d'observations empiriques des pratiques langagières. Notre démarche méthodologique se base sur l'idée que

« l'étude des représentations sociales ne peut se satisfaire d'une seule méthode. Étudier, comme le suggérait Moscovici, la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet et la manière dont celle-ci est organisée et utilisée par les individus et les groupes, implique la perspective incontournable de la pluri-méthodologie » (Apostolidis, 2007 : 14).

Nous situons notre travail dans le champ de l'analyse du rôle régulateur des représentations sur l'interaction sociale en milieu réel, en adoptant la stratégie de *triangulation*, « un principe de validation des résultats par la combinaison de différentes méthodes visant à vérifier l'exactitude et la stabilité des observations » (Apostolidis, 2007 : 15). Il s'agit plus précisément d'une triangulation méthodologique dans la mesure où nous utilisons différentes méthodes et techniques pour étudier le système d'interaction mutuelle entre pratiques et représentations. En effet, outre l'enquête par entretien semi-directif, qui nous permet d'avoir accès aux discours sur les représentations sociales de la population d'enquête, nous



procédons, dans un premier temps, à une enquête par observation directe, afin d'étudier la dynamique des pratiques langagières, que nous supposons liées avant tout au contexte.

En d'autres termes, si ce travail vient d'abord combler la rareté des études portant sur les représentations sociales dans le contexte bahreïni des apprenants de FLE à l'égard de l'identité linguistique et de ses effets sur les comportements linguistiques de ceux-ci, il offre en même temps une nouvelle démarche méthodologique empirique, qui tend à mettre en évidence la relation entre le *dire* et le *faire* du processus représentationnel, la pratique et le discours. Certes, comme certains auteurs l'ont déjà souligné, cette piste de recherche comprend des risques et elle n'est généralement pas choisie pour deux raisons :

« la première est méthodologique : les linguistes ont à leur disposition des outils théoriques qui leur permettent de traiter la 'matérialité langagière' que constituent leurs données, mais ils s'estiment d'une certaine manière condamnés à l'intuition et au sens commun pour saisir le lien entre cette matérialité et les pratiques observées. De ce fait, et c'est la deuxième raison, les risques de glissement du rôle d'observateur à celui d'évaluateur sont bien réels. Les jugements de valeur sur les pratiques de tel ou tel élève auraient pu rapidement remplacer les analyses, par manque d'étayage théorique à disposition » (Matthey, 2000 : 22-23).

Pour y parer, nous traiterons chacune des notions – les représentations et les pratiques – à part, comme deux entités dépendantes : d'une part nous utiliserons l'analyse conversationnelle pour étudier les comportements interactionnels, en mettant en évidence les différents phénomènes langagiers qui apparaissent, rendant ces comportements dynamiques d'une situation de classe à l'autre ; d'autre part, nous ferons une analyse de contenu pour étudier le discours sur les représentations sociales. Ainsi, c'est à travers le croisement des résultats des deux modes d'enquête que nous établirons nos résultats finaux, que nous mettrons en exergue la nature du système d'interaction entre représentations et pratiques, garantissant ainsi la scientificité de notre étude.

Ce travail de recherche se subdivise en trois grandes parties. La première, composée de deux chapitres, porte sur la présentation du contexte de la recherche et de la problématique. Le premier chapitre expose la situation géographique, historique et économique de Bahreïn, sa

situation sociolinguistique, tout en mettant l'accent sur le statut et la place du français sur ce territoire. Nous décrirons ensuite le système éducatif bahreïni ainsi que l'origine de ses traditions et cultures éducatives, la place de l'interaction verbale au sein de ce système éducatif, la notion d'interaction verbale étant au centre de notre préoccupation. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons notre problématique en s'intéressant à l'identité linguistique de l'enseignant de FLE, ce qui nous amènera à proposer une classification des situations de classe via ce paramètre ; et nous soumettrons nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses.

Dans la deuxième partie, composée de trois chapitres, nous élaborerons le cadre théorique de notre étude. Dans le premier chapitre, nous ferons une synthèse des différentes mouvances de l'interactionnisme en tant que courant scientifique, dans le champ de recherches portant sur l'appropriation des langues étrangères ; et nous tenterons de situer la présente étude dans l'une de ses branches, l'analyse conversationnelle, tout en montrant comment elle s'applique à cette étude. Dans le deuxième, nous discuterons de notions telles que l'interaction et le comportement interactionnel (Bange, 1990) ; le contexte (Vion 1992, Cosnier 1991, Conein 1988) ; l'exolinguisme (Matthey 2003, Py 1995, Porquier 1984), les stratégies communicatives (Causa M. 2002, Cyr 1996, Bange 1992) ; le bilinguisme (Lüdi & Py 2003, Grosjean 1984) et les marques transcodiques (Causa M. , 2002). Le troisième chapitre portera sur la notion de représentations (Durkheim 1898, Moscovici 1984, Abric 1996, Boyer 2001).

La troisième partie traitera du recueil et traitement des données et s'organisera autour de quatre chapitres : la méthodologie de la recherche et la présentation du corpus, l'analyse conversationnelle des pratiques langagières recueillies via l'enquête par observation directe (dont l'objectif consiste à mettre en évidence la dynamique des comportements interactionnels de la population d'enquête) et l'analyse de contenu des données issues du questionnaire, ainsi qu'une analyse thématique des discours épilinguistiques recueillis par l'entretien semi-directif.

Enfin, nous récapitulerons dans la synthèse des analyses et la conclusion générale les résultats obtenus à partir des trois analyses effectuées. Ensuite, nous croiserons les résultats afin de mettre en exergue la corrélation entre eux, à travers l'étude de cas de trois informateurs. Puis, nous montrerons comment les résultats répondent aux questions de recherche et de discuterons la validité de notre hypothèse. En dernier lieu nous suggérerons quelques perspectives de recherche dans ce domaine.

# Première partie

---

## CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

**Chapitre 1 : Le contexte éducatif  
bahreïni**

---

## 1.1. Introduction

Ce chapitre a pour but de présenter les particularités du contexte dans lequel ce travail de recherche est réalisé. Il s'agit d'abord de donner un bref aperçu géographique, historique économique et démographique du royaume du Bahreïn. Ensuite nous aborderons la situation sociolinguistique du pays, en listant les langues qui cohabitent sur son territoire. Puis, nous évoquerons le statut de la langue française au Bahreïn, sa présence et son évolution du point de vue des politiques linguistiques de l'enseignement public et privé, en tant que deuxième langue étrangère. Enfin, nous présenterons une description du système éducatif, de l'origine des traditions éducatives ainsi que la place de l'IV dans la pratique de l'enseignement des langues au Bahreïn.

## 1.2. Aperçu de la situation géographique, historique et économique du Bahreïn

Le Bahreïn est un archipel regroupant une trentaine d'îles, situé à proximité de la côte orientale du golfe arabe, entre la presqu'île de Qatar à l'est et la côte de l'Arabie Saoudite à l'ouest. Ce pays porte le nom de la principale île de l'archipel, Bahreïn, qui signifie 'les deux mers', relatif à sa nappe d'eau souterraine et à son double atout : l'eau douce et l'eau salée. Sa superficie est de 707 km<sup>2</sup>. L'île la plus importante – Bahreïn –, longue de 50 km et large de 20 km, est depuis 1986 reliée à l'Arabie Saoudite par un pont-digue, baptisé le « pont de l'amitié ». Le pays se caractérise par un paysage semi-désertique et un relief généralement plat.

La ville de Manama est la capitale du royaume et représente un centre financier international. Les autres villes importantes sont Muharraq, Riffa, Isa Town, Hamad Town et Sitra. Muharraq et Sitra constituent deux îles importantes reliées à l'île principale par des ponts : la première est la plus peuplée après l'île principale et y est reliée par trois ponts ; la seconde accueille la zone industrielle du pays.



Carte 1 : Bahreïn<sup>1</sup>

La population est estimée à quelque 1 471 000 habitants appelés les Bahreïnis. Les deux tiers de la population du Bahreïn sont composées d'arabes – les arabes bahreïnis (56,5%) et les arabes du Golfe (14,1%) – alors que le reste est composé de travailleurs immigrés venant d'Iran ou d'Asie du Sud-Est. Autrement dit, environ un tiers de la population est composée d'étrangers : 11,3% d'Iraniens, 7,4% d'Indiens et de Pakistanais, 3,5% de Kurdes, 3,1% de Philippins, 1,3% d'Occidentaux (la plupart anglais et américains) et de quelques autres petites communautés comme la communauté française. La religion officielle du Bahreïn est l'islam. Il existe des minorités juives et chrétiennes ; une partie des immigrés originaires du sous-continent indien pratiquent l'hindouisme, le bouddhisme et le sikhisme entre autres. La présence de ces minorités est due non seulement à l'histoire de l'île et à sa position

<sup>1</sup> Source : encyclopédie Universalis 2008 (<http://www.universalis.fr/atlas/moyen-orient/bahreïn/>)

stratégique la situant à mi-distance entre le détroit d'Ormuz et le delta de Chatt-el-Arabe, au fond du Golfe Persique, mais aussi à son dynamisme qui, depuis toujours, a attiré de nombreux étrangers.

L'histoire du Bahreïn remonte à plus de 5 000 ans. Les Assyriens, les Perses, les Babyloniens, les Grecs et les Sassanides s'y sont succédés. Bahreïn « fit autrefois partie de l'ancienne civilisation de Dilmun et servit de lien important sur les routes commerciales entre Sumer et la vallée de l'Indus, il y a plus de 5 000 ans »<sup>2</sup>. Dilmun était non seulement un centre marchand extrêmement important pour les Mésopotamiens, mais était aussi considérée comme une terre sacrée où dieux et héros jouissaient de leur immortalité. Il a vu s'amarrer à ses quais parmi les plus anciens bateaux du monde, porteur des richesses, de la culture et du savoir-faire des plus grandes civilisations. Ensuite, vers 325 avant notre ère, l'archipel a été abordé par d'Alexandre le Grand lors de l'une de ses expéditions maritimes ; l'île principale prit le nom grec de Tylos. Puis jusqu'à l'arrivée de l'islam, le Bahreïn a été sous contrôle sassanide et s'appelait Samahig, puis Awal.

Au III<sup>ème</sup> siècle, des tribus arabes de 'Bani Wa'il' sont arrivées sur l'île. La religion musulmane a pénétré au VII<sup>ème</sup> siècle (en 624 précisément) dans la région et le roi de Bahreïn, Al Mundhir Ibn Sawai Al Tamimi s'est converti à la nouvelle religion. À cette époque, la péninsule Arabique était fréquentée par des tribus bédouines du désert du Najd, qui y séjournèrent, et la région du Golfe est devenue un centre de commerce prospère. Le Bahreïn avait le statut de port d'échanges et approvisionnait ses voisins en marchandises venues d'Oman et d'Indus. Sa situation stratégique au cœur du Golfe Persique le plaçait au cœur des échanges commerciaux de l'antiquité, comme l'écrit Barrault :

« Bahreïn jouit d'une position géographique stratégique dans le Golfe, à mi-chemin entre le détroit d'Ormuz et l'embouchure du Tigre et de l'Euphrate, qui l'a mise en contact avec toutes les grandes civilisations de l'Antiquité, les grandes puissances marchandes... ». (Barrault, 2001 : 11)

Les Portugais ont rapidement compris l'importance de la situation stratégique de l'île ; ils l'ont occupée de 1521 à 1621 et leur a servi de relais entre l'Inde et l'Europe. Après le départ

---

<sup>2</sup> Source : [fr.wikipedia.org/wiki/Bahreïn](http://fr.wikipedia.org/wiki/Bahreïn).



des Portugais, l'archipel a été occupé par les Perses jusqu'en 1782. En 1783, la famille Al-Khalifa a renversé la dynastie persane régnante et a constitué un émirat arabe indépendant de la puissance perse. Toutefois, au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, les Britanniques prirent pied dans l'archipel grâce à un accord commercial, pressentant la convoitise de l'Empire ottoman sur l'archipel, due à la découverte des richesses pétrolières. En 1861, un accord entre l'émir et le Royaume-Uni plaçait Bahreïn sous la protection de la Couronne britannique ; cet accord stipulait que « le tuteur a un droit de regard sur la politique extérieure de l'émirat et a obligation de lui venir en aide en cas d'agression »<sup>3</sup>. La domination anglaise a duré jusqu'en 1971, date à laquelle le Bahreïn a obtenu son indépendance.

Quant à son économie, le Bahreïn a été le premier pays du Golfe à vivre la grande aventure du pétrole, mais aussi le premier à affronter l'après-pétrole :

« Le premier de tous les pays du Golfe, Bahreïn a découvert du pétrole, l'a exploité et a utilisé ses revenus pour devenir un pays très développé et mettre en place une véritable industrie. Elle fut aussi la première à penser diversification lorsque ses réserves pétrolières commencèrent à diminuer » (Barrault, 2001 : 54)

Comme les réserves bahreïniennes sont en voie d'épuisement, le Bahreïn est dépendant du pétrole brut produit par l'Arabie Saoudite. Les autorités ont pu développer les secteurs de l'industrie du pays, notamment celui de l'aluminium et du tourisme. Le pays a construit une raffinerie moderne de pétrole, une grande fonderie d'aluminium et une importante usine pétrochimique.

Quant au secteur des finances, les banques internationales du Moyen-Orient qui étaient installées à Beyrouth, l'ont quittée pendant la guerre civile du Liban et sont venues s'installer au Bahreïn. Aujourd'hui, 350 banques et institutions financières se trouvent à Manama. De plus, le pays a libéralisé dès le début des années 1980 la législation applicable à l'investissement étranger, autorisant en particulier les sociétés étrangères à prendre une participation dans les sociétés bahreïnies

---

<sup>3</sup>Source: [fr.wikipedia.org/wiki/Bahreïn](http://fr.wikipedia.org/wiki/Bahreïn).

L'industrialisation et l'ouverture aux investisseurs étrangers ont impliqué de recourir à de la main-d'œuvre et à des experts étrangers. Ainsi, la coprésence de différentes communautés a constitué l'un des facteurs qui a abouti à la diversification culturelle de la société bahreïnienne, et présente une situation sociolinguistique assez particulière.

### 1.3. Situation sociolinguistique du Bahreïn

Le Bahreïn est un pays officiellement monolingue, mais les bahreïnais vivent dans une société multilingue, compte tenu de la présence de communautés exogènes hétérogènes. Ainsi, différentes langues sont en coprésence sur le territoire, telles que l'arabe dialectal, l'arabe standard, l'anglais, le perse, le hindi, l'urdu, le thaï, le tagalog, etc.

D'après la constitution du 14 novembre 2002, dans son article 2, **l'arabe standard** est la langue officielle du pays. Il est la langue de l'État, utilisé dans les discours officiels et dans les médias écrits. L'arabe standard constitue la langue de scolarisation, présente tout au long du parcours scolaire d'un élève bahreïni fréquentant une école publique, et enseignée dès la première année du primaire.

**L'arabe dialectal** du Bahreïn ou l'arabe bahreïni constitue la langue maternelle des Bahreïnais, employée au quotidien. L'arabe bahreïni est également la langue de travail, il est parlé par les employés du gouvernement, dans l'administration, l'armée, la police, les affaires ainsi qu'à la radio. La plupart des fonctionnaires parlent l'arabe bahreïni et l'arabe standard quand les circonstances l'exigent. Les lois, par exemple, sont rédigées en arabe standard mais discutées en arabe dialectal bahreïni ; il en va de même des règlements administratifs. Notons que malgré la superficie réduite du pays, l'arabe dialectal du Bahreïn varie, selon les villes et villages, quant à la prononciation, au rythme, au vocabulaire et à l'accent, donnant lieu à différents parlers bahreïnais. Nous pouvons distinguer, par exemple, un Bahreïni venant de Muharraq d'un Bahreïni de Manama.

La coexistence de ces deux variétés de langue, proches parentes (l'arabe standard et l'arabe dialectal) et fonctionnellement complémentaires crée une situation de *diglossie*, notion définie par Ferguson.

« La diglossie est une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue, il existe une variété superposée très différente, rigoureusement codifiée (souvent plus complexe du point de vue de la grammaire), qui est le support d'un recueil imposant et considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère, qui est largement apprise par le biais de l'école, et qui est utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels, mais qui n'est jamais utilisée – dans quelques segments de la société – pour une conversation ordinaire » (Ferguson, 1959 : 15).

Les Bahreïnais vivent donc ainsi cette situation sociolinguistique de diglossie, alternant entre deux variétés de langue de différent statut dans des fonctions complémentaires.

En outre, au sein de la société bahreïnie, existent d'autres parlers arabes provenant des arabophones non Bahreïnais travaillant ou résidant au pays, tels que l'Égyptien, le Syrien, le Libanais, le Yéménite, le Jordanien et le Marocain.

**L'anglais**, la langue introduite au temps de la colonisation britannique, occupe toujours une place importante au Bahreïn. Cette norme exogène garde son prestige, même après l'indépendance. Elle est parlée par beaucoup de Bahreïnais et sert de langue véhiculaire pour communiquer avec les non arabophones. L'anglais est la première langue étrangère enseignée à l'école dès la première année de primaire. La maîtrise de cette langue est indispensable à l'université et dans le milieu des affaires, et est devenue un critère de recrutement sur le marché de travail. L'anglais est également présent dans les médias (journaux et magazines bahreïnais rédigés en anglais, chaîne de télévision bahreïnie en anglais, informations télévisées en anglais, etc.). L'anglais est parlé, évidemment, par les Occidentaux qui habitent au Bahreïn, surtout par les Britanniques et les Américains.

D'autres langues sont pratiquées sur l'île, qui appartiennent à différentes familles de langue, indo-iranienne, austronésienne, dravidienne, et romane. Le perse est pratiqué par les bahreïnais d'origine iranienne et par la communauté iranienne qui travaille au Bahreïn. Il est enseigné dans une école spécifique de la communauté iranienne au Bahreïn. De même, le

baloutchi, l'ourdou, le kurde et le goudjarati, sont parlées par la communauté pakistanaise et par les Bahreïnis d'origine baloutche. Le hindi est la langue de la plus grande communauté étrangère résidant sur le territoire – la communauté indienne –, et c'est également la langue des Bahreïnis d'origine indienne. Cette langue s'y est établie grâce aux relations commerciales entre le Bahreïn et l'Inde, via l'immigration et les mariages mixtes. Ces communautés disposent également de leurs propres écoles telles que l'école pakistanaise ourdoue, l'école pakistanaise et l'école indienne, ainsi que l'école du Sacré Cœur. De plus, il existe des journaux hindis – importés d'Inde –, et des films indiens sont régulièrement diffusés à la télévision et au cinéma. Dans cette grande communauté, il y a également les Sri-lankais, qui parlent des langues dravidiennes – le tamoul, le télougou et le malayalam.

Vit également au Bahreïn une minorité asiatique provenant de Thaïlande et de Philippine, communauté en forte augmentation depuis quelques années qui s'installe souvent pour y travailler comme personnel de maison ou comme nourrices. Leur langue, le tagalog, est donc en contact direct avec les familles bahreïniennes. Ainsi, le tagalog est non seulement parlé par les Philippins, mais aussi par des Bahreïnis qui ont été gardés par des nourrices philippines ou qui ont une mère philippine. Quant au thaï, beaucoup de Bahreïnis voyage en Thaïlande et parfois se marient avec une Thaïlandaise, une minorité d'entre eux parle cette langue.

Ainsi, la mosaïque des cultures et des langues au Bahreïn est due à l'histoire du pays, à l'immigration, aux voyages, et aux mariages mixtes qui sont répandus dans la société bahreïnienne et qui caractérisent leur ouverture vers autrui. De la sorte, le parler des Bahreïnis est fortement influencé par les contacts des autres langues et cultures ; on y trouve des emprunts aux vocabulaires anglais, hindi ou perse. En outre, les Bahreïnis ont tendance, dans leurs pratiques langagières quotidiennes, à passer d'une langue à l'autre selon la situation de communication.

## **1.4. Le français au Bahreïn : son statut et sa présence**

Le français, langue qui nous concerne en priorité dans ce travail de recherche, ne dispose ni d'un statut officiel ni d'un statut social au Bahreïn. Pourtant, depuis les années 1960 et jusqu'à aujourd'hui, des actions de coopérations entre le Bahreïn et la France promeuvent la langue et la culture française. Parmi ces actions, notons la création de l'Alliance française, le développement de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire ainsi que son introduction à titre expérimental dans l'enseignement au collège, et la création du centre d'études françaises à l'université de Bahreïn.

### **1.4.1. Le français dans l'enseignement privé**

La création de l'Alliance française, le 5 juillet 1969, fut l'une des premières actions entreprises pour la diffusion du français au Bahreïn. Chaque année, l'Alliance française de Bahreïn accueille des milliers d'étudiants souhaitant apprendre le français. D'après le dernier sondage effectué par l'établissement, 31 135 étudiants, dont 18 360 adultes et 12 775 enfants, étaient inscrits aux cours de français à l'Alliance française du Bahreïn en 2007. Cet établissement institutionnel est considéré comme l'une des meilleures écoles de langue française sur l'île. L'Alliance française propose des cours de français pour tout public, de tous niveaux et à destination de toutes les nationalités. De plus, elle organise des activités et des manifestations culturelles toute l'année : expositions artistiques, conférences, ateliers de formation ou de création, cinéclub, concerts, spectacle de théâtre, ainsi que diverses manifestations comme lire en fête, la fête de la francophonie, le festival du cinéma, la fête de la musique, tous étant ouverts aux francophones et aux francophiles. L'équipe de professeurs qui y travaille est hétérogène, provenant de différentes origines francophones : des Français, Libanais, Jordaniens, Marocains, Tunisiens, ainsi que des Bahreïnis y enseignent. En 2004, l'Alliance française a signé une convention avec l'université de Rouen pour mettre en place une formation à distance professionnalisant pour les futurs professeurs de FLE, proposant

l'obtention d'un diplôme universitaire français tel que le CAPFLE<sup>4</sup>, la licence FLE, et le Master 1 diffusion du français. Les étudiants inscrits bénéficient de cours de tutorat à l'Alliance française et y passent leurs examens finaux<sup>5</sup>. L'Alliance française est également un centre d'examen pour la passation du DELF, DALF, TCF et du TEF. Vu le nombre croissant d'étudiants voulant apprendre cette langue, l'Alliance française a étendu ses locaux et en 2006, une annexe a été ouverte à Muharraq.

L'école française de Bahreïn, fondée en 1976, est la première et la seule école privée sur l'île, qui adopte un curriculum français dans son système d'enseignement. Cet établissement institutionnel français offre un enseignement en langue française des programmes officiels du ministère de l'éducation nationale français. L'école française accueille aujourd'hui plus de 350 élèves, filles et garçons, de diverses nationalités.

Dans les années 1980, le français a commencé à être intégré dans les programmes d'enseignement dans la majorité des écoles privées sur l'île, comme matière optionnelle. Il est enseigné comme première ou deuxième langue étrangère. Selon les écoles privées, le français est introduit à partir du niveau primaire, du collège ou du lycée. Ce choix dépend de la politique éducative de l'école et de son programme. Notons que les méthodes utilisées sont généralement conçues aux États-Unis ou en Angleterre ; souvent bilingues français/anglais. Les enseignants sont d'origines diverses : canadienne, marocaine, tunisienne, égyptienne, indienne, mais rarement d'origine française. Notons qu'aucun Bahreïni n'enseignait le FLE à cette époque, car le programme de formation d'enseignants n'avait pas encore été mis en place.

---

<sup>4</sup> CAPFLE est le certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement du français langue étrangère.

<sup>5</sup> Actuellement, cette formation se tient à l'université de Bahreïn, au centre d'études françaises.

### 1.4.2. Le français dans l'enseignement public

#### 1.4.2.1. Le français dans l'enseignement secondaire

En 1974, le français a été introduit dans l'enseignement public comme deuxième langue étrangère à partir du secondaire. Au début, il était enseigné dans onze écoles secondaires dont cinq écoles secondaires de garçons (celles d'East Riffa, de Naime, d'Al-Hedaya Al-Khalifiya, de Shikh Abdul-Aziz et de Hoorā) et six écoles secondaires de filles (celles de Hoorā, de Manama, de West Riffa, d'Isa Town, de Muharraq et de Jid-Hafsse). Les professeurs de FLE étaient une quinzaine environ, de diverses origines francophones : libanaise, égyptienne, française et tunisienne. Ainsi, chacune de ces écoles secondaires donnait des cours de FLE et disposait d'au moins un professeur de français.

Cette discipline, optionnelle, était tout particulièrement destinée aux étudiants de la filière littéraire qui se spécialisaient en langues modernes, qu'ils commençaient à apprendre à partir de la deuxième année du secondaire, où ils avaient cinq séances de 45 minutes de français par semaine pendant deux ans. Les étudiants des autres filières pouvaient également choisir le français comme matière optionnelle, mais non spécialisante, qui représentait dans ce cas un moindre volume horaire (deux heures par semaine) ; de plus, ces étudiants ne passaient aucune évaluation de fin d'année dans cette matière. Précisons également que la méthode d'enseignement utilisée était une méthode audio-visuelle, telle que « De vive voix », puis « Orange », ou « Visa pour le français ».

Au début des années 1980, le ministère de l'éducation, avec la coopération de l'Ambassade de France, a commencé à envoyer des étudiants bahreïnis en France pour suivre des formations professionnalisantes en FLE. En 1990, le changement de système dans l'enseignement secondaire avec l'introduction du système de crédit (unités capitalisables) et le découpage des trois années d'enseignement secondaire en semestres ont fait du français une discipline spécialisée optionnelle pour les étudiants de la filière littéraire, et non plus une filière à part entière, ainsi qu'une discipline optionnelle non spécialisante pour les étudiants des filières scientifique et commerciale. Ainsi, son importance en volume horaire a commencé à régresser pour les élèves de la filière littéraire – quatre séances par semaine, soit

environ 300 heures par an ; et est toujours enseigné dans les autres filières (scientifique, commerciale, technique). En outre, une évolution dans l'approche choisie se concrétise par l'adoption d'une nouvelle méthode d'enseignement, « Café Crème », qui relève d'une approche communicative. Par ailleurs, il a été constaté que de plus en plus d'étudiants voulaient apprendre le français. On peut également noter une évolution quant aux professeurs de FLE. D'une part, nous observons que la plupart des professeurs de FLE, particulièrement la nouvelle génération, ne sont plus d'origine francophone mais des Bahreïnais ayant suivi une formation de FLE en France. Conséquemment, les professeurs d'origine francophone sont devenus minorité. D'autre part, le nombre de professeurs de FLE a considérablement augmenté. Enfin, le ministère de l'éducation, avec l'aide de l'Ambassade de France, a continué à encourager les professeurs bahreïnais et à leur offrir des stages de formation professionnalisants dans le domaine du FLE. Ils offrent aux élèves la possibilité d'effectuer des séjours linguistiques.

Cependant, au début du XXI<sup>ème</sup> siècle, notamment entre les années 2006 et 2010, la présence du français dans l'enseignement public a considérablement régressé. Malgré le nombre croissant d'écoles secondaires (actuellement au nombre de 30), le français n'est enseigné que dans quatre écoles secondaires de garçons et dans treize écoles secondaires de filles. Cela signifie que le français n'est pas enseigné dans toutes les écoles secondaires du Bahreïn et que 90% des apprenants du français sont des filles. Le programme pédagogique constitué pour le français se compose de quatre modules répartis sur quatre semestres d'enseignement (cf. annexe 1). Nous pensons que l'une des causes de cette chute de l'apprentissage de français est que les élèves préfèrent choisir d'autres matières optionnelles comme l'art ou l'agriculture, espérant par-là s'assurer de bons résultats pour l'obtention de leur diplôme de fin d'études. Notons également que les méthodes utilisées actuellement ont changé et correspondent à l'approche actionnelle, telles que « Taxi1 » et « Taxi 2 ».



### 1.4.2.2. Le français dans l'enseignement au collège

En 2010, une nouvelle politique linguistique, favorisant le français, a été mise en place au Bahreïn. Cet effort de donner plus d'importance au français ne se manifeste pas seulement dans l'enseignement public, à travers son introduction comme matière obligatoire à titre expérimental dans dix collèges, mais aussi à travers son apparition dans les médias bahreïnais, où films et émissions françaises sont de plus en plus diffusés.

Cette nouvelle politique linguistique s'inscrit dans un projet de réforme de l'enseignement du français, action conçue par le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France au Bahreïn et le ministère de l'éducation. L'objectif consistait à renforcer l'enseignement du français au Bahreïn et à modifier son statut au sein du système éducatif bahreïni. Le plan d'action visait la généralisation de l'enseignement du français à l'ensemble des filières du niveau secondaire, dans la mesure où le choix du français restait optionnel mais le suivi des cours devenait obligatoire une fois que l'élève s'y serait inscrit. Il s'agissait de même de modifier l'offre des cours de français, de manière à ce que l'élève commençant au niveau du collège atteigne le niveau B2/C1 à la sortie du secondaire. De la sorte, le système d'évaluation pouvait adopter une certification internationale, à savoir le DELF scolaire. Ce plan d'action opta pour la création d'un programme de mobilité afin de recevoir des enseignants français titulaires d'un master FLE. En outre, a été mis en place un dispositif d'une série de formations destinées aux professeurs de FLE bahreïnais afin de développer leurs connaissances et leurs pratiques d'enseignement. Le ministère de l'éducation a adopté ce projet en proposant le français comme deuxième langue obligatoire, à titre expérimental, dès la première année du collège, dans cinq établissements, et ce dès la rentrée 2010/2011. Actuellement, dix établissements publics appliquent ce projet de réforme. Les programmes scolaires sont calibrés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et le manuel scolaire choisi est « Pourquoi pas ! ». Les élèves suivent cinq séances de français par semaine, et continueront à suivre cet enseignement jusqu'à la fin de leur scolarité. Quant aux professeurs, la majorité d'entre eux est d'origine marocaine, titulaire d'une licence en langue et littérature française.

### 1.4.2.3. Le français dans l'enseignement supérieur

Le français a également eu une place importante dans l'enseignement supérieur, notamment pendant les années 1990 et jusqu'au début des années 2000. Le français a d'abord été enseigné à l'université de Bahreïn comme matière optionnelle que les étudiants des différentes facultés pouvaient choisir. Puis, le français est devenu une matière spécialisée destinée aux étudiants de la faculté des Lettres, notamment à ceux qui se spécialisent en littérature et langue anglaise ou en information et média, à raison de 30 unités de crédits capitalisables et d'un volume horaire d'environ 400 heures. En 1998, l'université de Bahreïn a introduit le diplôme associé de français. Le français est ainsi devenu une filière de la faculté des Lettres, et un centre d'études françaises a été inauguré. Le diplôme associé de français est un cursus de français de deux ans, à raison de 72 unités de crédits capitalisables et d'un volume horaire d'environ 1 000 heures. Ce diplôme est accrédité par l'université de Franche-Comté et permet aux étudiants de poursuivre leurs études en France en vue de l'obtention de la licence en FLE.

Aujourd'hui, outre la présence d'une importante communauté française au Bahreïn, qui comprend entre 750 et 1 000 français résidants, des milliers de locuteurs bahreïnais apprennent et parlent le français, le considérant comme une langue littéraire et de prestige.

## 1.5. Description du système éducatif bahreïni

### 1.5.1. Origine des traditions et cultures éducatives bahreïni

Chaque société dispose de ses propres traditions éducatives, qui la distinguent des autres sociétés. Les cultures éducatives, en tant que concept, comprennent un certain nombre de traits tels que :

« les modèles de transmission du savoir ou ce que l'on peut appeler la culture d'apprentissage [...], les normes relationnelles [...], les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodes de références des professeurs plus ou moins explicités, les systèmes de notation, si disparates selon les cultures ». (Cicurel, 2003 : 33-34 in Castellotti & Moore, 2005 : 114)

Ainsi, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de même que les modes de transmission du savoir se différencient d'une culture à l'autre, la raison étant l'influence sociale, qui se traduit et se manifeste dans l'action du sujet même de l'enseignement, à savoir l'enseignant. Les traditions éducatives du Bahreïn remontent à l'enseignement religieux relatif à l'apprentissage du Coran, ce qui particularisait non seulement les pratiques d'enseignement bahreïni, mais celles de la plupart des pays arabo-musulmans.

Depuis l'introduction de l'islam au Bahreïn, l'éducation s'est pratiquée dans des écoles coraniques, connues sous l'appellation de *Kuttab* ou dans des mosquées, où les élèves recevaient une éducation strictement religieuse reposant essentiellement sur l'acquisition des bases élémentaires de la culture arabe, dont le Coran est la référence. Le but était de diriger moralement l'enfant en lui apprenant à obéir. Le professeur était l'imam de la mosquée ou des hommes savants de la religion appelés au Bahreïn *mutawa*, aussi bien que les femmes savantes, nommées *mutawa'a*. Les fonctions du *mutawa* étaient d'expliquer le Coran et de faire apprendre par cœur les sourates aux élèves par la répétition et la récitation. Ainsi, le professeur était considéré comme une personnalité autoritaire et dominante dans la classe, celui qui détenait le savoir et l'autorité. Il transmettait le savoir et imposait la mémorisation du Coran aux élèves, qui n'avaient qu'à « exécuter ce que le maître disait de faire : ils n'avaient pratiquement aucune initiative. » (Germain, 1993 : 104). Cet enseignement traditionnel mettait l'accent sur le texte écrit, qui est perçu dans la culture arabo-musulmane comme un support sacré (*al kitabe*, le livre et qui fait référence au Coran). Par ailleurs, les élèves apprenaient également des notions de base du calcul et des mathématiques. Quant l'élève avait appris le Coran par cœur, une *Katma*, c'est-à-dire une petite cérémonie de fin d'apprentissage, était organisée pour lui.

Cette tradition éducative exerçait et exerce toujours une influence sur les *habitus* didactiques des pays arabo-musulmans, notamment au Bahreïn.

Après la première guerre mondiale, l'éducation religieuse a peu à peu disparu, et l'idée de créer des écoles a pris forme. Le pays s'est ouvert au monde extérieur, il a commencé à développer l'enseignement en adoptant les nouvelles approches didactiques. En 1919, une

première école publique a été inaugurée. Dans les années 1940, l'éducation a connu une réforme de son système, sous l'impulsion d'un expert anglais qui travaillait au ministère de l'éducation nationale iraquien, Adrian Vallence. Vallence proposait, après une évaluation de la structure de l'éducation, un projet de réforme consistant à établir trois départements administratifs : 1) l'enseignement des garçons ; 2) l'enseignement des filles et 3) l'enseignement technique, destiné uniquement aux garçons, qui désiraient obtenir une qualification professionnelle. Ce système s'est perpétué pendant deux décennies, période durant laquelle l'administration britannique a profondément inspiré le système éducatif bahreïni. Nous y reviendrons plus loin, mais nous n'entrerons pas dans les détails car l'influence anglo-saxonne porte surtout sur la structure de l'enseignement, les attitudes et RS des acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, qui intéressent ici notre recherche, sont largement influencées par la tradition de l'école coranique.

Malgré ces réformes, nous estimons que l'influence de l'enseignement traditionnel a perduré jusqu'à aujourd'hui. Les programmes éducatifs établis par le ministère de l'éducation incitaient et favorisaient l'apprentissage par cœur. Le type de questions posées durant les séances de cours ou pendant les examens scolaires exigeait des réponses exactes, extraites des manuels scolaires ; il ne mobilisait chez les élèves ni la réflexion personnelle, ni la créativité individuelle. Ainsi, les élèves recouraient à la mémorisation pour réviser leurs leçons et ils apprenaient par cœur le contenu du manuel scolaire pour réussir les examens. Autrement dit, ces programmes ne développaient pas l'esprit critique et analytique chez les élèves : l'argumentation, les discussions en classe et le développement de la curiosité et de la créativité étaient des savoir-faire peu développés. De la sorte, les élèves rencontraient des difficultés à réaliser des tâches qui demandaient une réflexion. En outre, les programmes éducatifs n'encourageaient pas les élèves à la recherche, les élèves n'étaient pas habitués à fréquenter les bibliothèques. Ils dépendaient exclusivement du professeur dans leur scolarisation et le considéraient comme seule source de savoir. En conséquence, l'enseignement s'est centré davantage sur la mémorisation par cœur que sur l'interaction et l'enseignant est resté au centre du processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage et d'enseignement ne se construisait pas par l'interaction ou la co-construction entre le

professeur et les élèves, l'apprentissage était *passif*. Ce type d'enseignement et d'apprentissage est tellement enraciné dans les traditions éducatives bahreïnes qu'il est même exercé à la maison, au sein du foyer familial : la mémorisation ou l'apprentissage par cœur sont fortement encouragés par les parents, ils les font réviser leurs leçons en les obligeant à les mémoriser.

### 1.5.2. L'enseignement aujourd'hui

Au Bahreïn, l'éducation est obligatoire. Le gouvernement consacre un budget important au secteur de l'éducation, qui représente 13% du budget général ; pour illustration, celui de 2008 était de 171 707 000 dinars bahreïnis (343 414 000 euros). Selon la constitution « l'éducation est offerte gratuitement, par le ministère de l'éducation, à tous les élèves bahreïnis et non bahreïnis qui fréquentent les écoles publiques »<sup>6</sup>. Chaque enfant doit suivre un parcours scolaire entre l'âge de 6 et 15 ans. La constitution de 2005, dans son article 27, énonce que l'éducation fondamentale est un droit dont dispose chaque enfant ayant l'âge d'être scolarisé ; le royaume s'engage à fournir le nécessaire pour que ces enfants soient scolarisés, et les parents sont obligés d'assurer et d'encourager l'éducation chez leurs enfants, durant les neuf années scolaires de l'enseignement fondamental. Le pays se charge également de l'enseignement des illettrés et surtout des personnes âgées en les encourageant à fréquenter les centres d'alphabétisation. Ce sont des centres financés par le gouvernement bahreïni. Les écoles publiques sont sous la gestion et direction directes du ministère de l'éducation ; les écoles et les institutions privées sont quant à elles sous contrat avec le ministère, dans la mesure où elles doivent se conformer aux directives et aux programmes officiels provenant de celui-ci. Soulignons que les écoles publiques n'appliquent pas un enseignement mixte. Les écoles de garçons sont séparées des écoles de filles, tenues respectivement par des enseignants et des enseignantes. Cependant, il existe certaines écoles publiques primaires de garçons où l'enseignement se fait par des enseignantes. Quant aux écoles privées, la majorité applique un enseignement mixte.

---

<sup>6</sup> Source : <http://www.education.gov.bh>.

Le système éducatif se compose de deux niveaux d'enseignement : l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, comme le résume le tableau ci-après ;

Structure du système éducatif		
niveau	âge	
12	17	Enseignement secondaire correspond au lycée
1	16	
10	15	
9	14	3 <sup>ème</sup> cycle (école intermédiaire) correspond au collège
8	13	
7	12	
6	11	2 <sup>ème</sup> cycle (école primaire)
5	10	
4	9	
3	8	1 <sup>er</sup> cycle (école primaire)
2	7	
1	6	

**Tableau 1 : Structure du système éducatif bahreïni.** <sup>7</sup>

### 1.5.2.1. L'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental se compose de deux niveaux : le niveau primaire et le niveau intermédiaire. L'enseignement primaire dure six ans et est destiné aux élèves âgés de six à onze ans. Le niveau primaire est divisé en deux cycles. Les trois premières années de l'enseignement primaire constituent le premier cycle. Dans toutes les écoles est appliqué le système de *class-teacher*, construit autour de la figure de l'instituteur. Dans le cadre de ce système, un instituteur est chargé d'enseigner toutes les matières, à l'exception de l'anglais, la graphie, la technologie, la musique et l'éducation physique. Les trois dernières années constituent le deuxième cycle du niveau primaire, organisé dans un système de *subject-teacher* : chaque matière est ainsi enseignée par un professeur spécialisé dans sa matière d'enseignement.

<sup>7</sup> Ce tableau est tiré du site web du ministère de l'éducation. Notons que l'enseignement préélémentaire ne figure pas sur le tableau.

Les programmes pédagogiques des premier et deuxième cycles de l'enseignement fondamental ne comprennent que des matières d'enseignement obligatoires, qui sont les suivantes : éducation islamique, arabe, anglais, mathématiques, sciences et technologies, sciences humaines, éducation à la vie familiale, éducation physique (sport), beaux-arts, chant et musique.

Le niveau intermédiaire (collège) constitue le troisième cycle de l'enseignement fondamental. D'une durée de trois ans, il est destiné aux élèves âgés de 13 à 15 ans. Les élèves sont admis au niveau intermédiaire après avoir terminé leur sixième année du primaire et passé un examen.

### 1.5.2.2. L'enseignement secondaire

Le niveau secondaire dure trois ans, soit six semestres, évalués par le baccalauréat qui donne accès aux études universitaires. L'admission au niveau secondaire est conditionnée par l'obtention d'un certificat de scolarité intermédiaire. À ce stade, les élèves ont la liberté de choisir la filière ou l'option qui les intéresse et qui correspond à leur objectif professionnel. Ils ont le choix entre les filières scientifique, littéraire, commerciale, technique (destinée uniquement aux garçons) ou la filière mode et textile (seulement destinée aux filles). Selon le programme pédagogique du secondaire, l'élève doit achever un nombre spécifique d'heures pour obtenir son certificat général de fin d'études secondaires, nommé au Bahreïn 'al tawgeihij', équivalent du baccalauréat. Les élèves qui suivent les options scientifique, littéraire, ou commerciale, doivent avoir totalisé un volume horaire équivalent à 156 crédits de matières d'enseignement, ceux qui suivent l'option technique doivent en avoir totalisé 210.

Récemment, le ministère de l'éducation a appliqué un nouveau système dans l'enseignement secondaire. Ce système appelé *unification des filières disciplinaires* de l'enseignement secondaire a été mis en place au cours de l'année scolaire 2004/2005 dans certaines écoles secondaires du Bahreïn. Il concerne les filières scientifique, littéraire et commerciale. Dans la première année

du secondaire, tous les élèves doivent suivre des disciplines communes obligatoires. Les matières sont variées et donnent aux élèves une connaissance générale des différentes filières disciplinaires spécialisées. De ce fait, l'élève saura mieux choisir la filière correspondant à ses intérêts, choix qui sera effectué à partir de la deuxième année. Il existe six catégories de disciplines spécialisées : les langues modernes (arabe, anglais et français), les sciences humaines, les sciences (biologie, chimie, physique et géologie), les mathématiques, les sciences commerciales et des matières de formation appliquée. Les langues modernes et les sciences humaines sont réservées aux élèves de la filière littéraire, tandis que les mathématiques et sciences sont destinées aux élèves de la filière scientifique. Quant aux matières de sciences commerciales, elles sont destinées aux élèves ayant choisi la filière commerciale. En ce qui concerne les matières de formation appliquée, les élèves doivent tous avoir totalisé un volume horaire correspondant à 12 crédits, soit 12 heures d'apprentissage.

Depuis 2004, le pays amorce de nouvelles réformes dans son système éducatif, en s'inspirant des réformes mises en place dans certains pays occidentaux, comme la Suisse, l'Irlande et la Finlande, ou dans des pays asiatiques comme Singapour. Ces réformes apportent des changements dans les programmes pédagogiques et des améliorations substantielles quant aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Prenons, par exemple, les programmes pédagogiques concernant l'arabe. Pour cette discipline, le ministère a fait adopter, dans l'enseignement fondamental et particulièrement à partir du deuxième cycle, un programme nommé 'ma bibliothèque arabe', par lequel chaque classe dispose d'une petite bibliothèque composée d'une quarantaine de livres de divers domaines littéraires et scientifiques. Ce programme a pour objectif d'encourager les élèves à la lecture et à la recherche. Au premier cycle, un autre programme « découvrez le plaisir de la lecture » a également été mis en place pour favoriser la lecture chez les élèves dès leur prime scolarisation. Les professeurs d'arabe suivent des formations dispensées par le ministère de l'éducation afin de développer leurs performances dans l'animation de ces programmes dans les classes.

Le ministère a également modifié les manuels scolaires pour toutes les matières et a entrepris de favoriser l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement, équipant les classes de



certaines écoles d'ordinateurs, de projecteurs et de tableaux électroniques ou interactifs (TBI).

Actuellement, le ministère de l'éducation a inséré, dans des proportions considérables, les nouvelles technologies dans l'enseignement au Bahreïn, le but consistant à rendre le processus d'apprentissage et d'enseignement plus interactif, plus dynamique, et de rendre les élèves plus autonomes dans leur apprentissage.

### **1.6. La place de l'interaction verbale dans la culture éducative bahreïnie**

Comme notre étude s'intéresse à l'interaction verbale (IV) dans la classe de langue étrangère, nous avons estimé judicieux de nous pencher sur la place de celle-ci dans la pratique d'enseignement des langues (arabe et anglais) au Bahreïn. Dans une enquête par observation de classes, menée au deuxième semestre de l'année scolaire 2007/2008, dans trois écoles publiques (deux écoles primaires et une école secondaire), nous avons tenté d'étudier l'IV en tant que moyen de développement des compétences communicative et linguistique et ainsi que comme outil pédagogique dans la co-construction du savoir. L'idée de départ consistait à supposer que, malgré la réforme effectuée dans l'éducation, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont toujours influencées par la tradition éducative (issue de l'éducation religieuse et basée rappelons-le sur la place centrale de l'enseignant et un apprentissage par mémorisation), de telle sorte que l'IV entre enseignant et apprenants reste 'passive', et dont les échanges verbaux sont unilatéraux (de l'enseignant vers l'apprenant). Ainsi, le savoir et le savoir-faire ne font pas l'objet d'une co-construction dans l'IV. Les résultats obtenus démontraient que dans la pratique d'enseignement, l'IV se résume à un acte de sollicitation qui se déroule presque exclusivement sur un axe vertical, entre l'enseignant et le groupe d'apprenants. Rares sont les activités favorisant l'IV entre apprenants au niveau primaire, et elles sont encore plus rares au niveau secondaire. L'IV constitue donc un moyen à travers lequel le savoir est introduit, pratiqué et évalué, au lieu d'un moyen permettant sa co-construction. En outre, les productions langagières des enseignants représentent les deux

tiers du nombre total d'interventions. Par conséquent, les classes de langues s'apparentent à des lieux où c'est prioritairement l'enseignant qui pratique la langue enseignée ; les apprenants ne font que répondre à des sollicitations ayant pour objectif de les amener à réaliser des activités langagières et méta-langagières, souvent de type systématique, ainsi que des exercices structuraux.

De même, les classes de langues au Bahreïn se caractérisent par une absence de tâches favorisant l'IV dans le sens d'une mise en pratique véritable de la langue enseignée. En effet, les activités censées développer des compétences orales (l'expression et la compréhension orale) ne tendent pas – spécialement dans les cours d'anglais – à conduire les apprenants vers une « autonomie langagière »<sup>8</sup> et donc ne développent pas leur compétence communicative. Elles ne portent que sur les compétences linguistiques : les règles grammaticales, la phonologie, la syntaxe, le vocabulaire, etc., ce qui fait que l'IV constitue simplement un moyen de mettre en pratique des formes apprises à travers une série de sollicitations. La capacité à communiquer se réduit alors, dans ce cas, à une connaissance des formes et à des règles linguistiques. En outre, les activités de communication orale sont dissociées des conditions sociales de production de la parole. Ce faisant, elles ne développent pas la performance communicative, qui consisterait à agir et à s'engager dans une conversation et s'inscrirait dans une situation de communication de la vie quotidienne.

Concernant les cours d'arabe, les observations de classe démontraient que les compétences orales étaient délaissées. Abdelbarie A'asre (1997)<sup>9</sup> nous dit que les cours d'arabe au niveau primaire ne se focalisent que sur la communication écrite, aux dépens de la communication orale, niant l'importance de cette dernière afin de développer la première. Selon l'auteur, l'interaction se limite à l'intervention réactive d'une sollicitation de l'enseignant. Souvent, les réponses ne dépassent pas un mot et sont par conséquent produites sans contexte. En

---

<sup>8</sup> « C'est-à-dire la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (C. Germain & J. Netten, 2004 : 57)

<sup>9</sup>التحدث و المحادثة من الفنون اللغوية المهملة تدرسيها، (...)، حيث لا يوجد له منهج ولا يحرص على تعويد التلاميذ أدابه، والتمكن من مهاراته التي هي وثيقة الصلة بالإستماع. (...) واقع التعبير الشفهي بكافة أشكاله في حصص التعليم، وبخاصة حصص اللغة العربية، يكتفي فيه برد الاستجابة لأسئلة المعلم في اقتضاب معيب يبلغ أن يكون مجرد كلمة واحدة ردا على السؤال دون الاعتماد على نمط لغوي- جملة - في أحد نوعيها، اسمية أو فعلية، أو كليهما، في وقت كافي لعرض الردود في هذه الأنماط.

(Abdelbarie A'asre, 1997 : 487-488 ).

d'autres termes, la réponse de l'apprenant ne constitue pas une phrase donnant lieu à l'usage d'une structure langagière. L'auteur lie ce constat, entre autre, à la contrainte du temps et à l'effectif nombreux. Il estime qu'une classe comportant un nombre d'élèves important et disposant d'un temps restreint ne permet pas à l'enseignant de faire parler tous les élèves ou de leur laisser de l'espace pour s'exprimer, ou pour pratiquer l'arabe standard. Ainsi, dans le cours d'arabe, les apprenants s'approprient des connaissances sur la langue sans les pratiquer dans une conversation. En outre, Rikabi (1996) souligne que l'apprentissage de l'arabe standard a pour but que les apprenants s'approprient et mémorisent des formes linguistiques qui, souvent, ne sont pas employées dans la communication quotidienne.

Cette absence d'activités portant sur la communication orale nous a ensuite conduite à analyser un certain nombre de guides pédagogiques et quelques manuels scolaires<sup>10</sup> conçus par le ministère de l'éducation pour l'enseignement et l'apprentissage de l'arabe standard. Il s'est avéré qu'en effet, l'importance de la communication orale est reconnue dans les instructions pédagogiques et que des activités d'expression et de compréhension orale sont prévues dans le programme. Néanmoins, nos observations témoignent qu'elles ne sont pas mises en pratique.

En examinant le manuel consacré à l'anglais du niveau primaire, plus précisément celui du premier cycle, il apparaît que des activités de communication orale sont présentes. Mais concernant leur mise en pratique, nous avons constaté pendant les observations de classes que, si les enseignantes ont bien mené les parties dédiées aux exercices de systématisation, celle portant sur le dialogue n'étaient pas exploitées. De la sorte, nous nous sommes rendu compte qu'une priorité est donnée à certains types d'activités, en fonction des exigences de l'institution scolaire et en fonction du temps accordé à l'enseignant pour achever le

---

<sup>10</sup> Les documents ont été fournis par une inspectrice de l'enseignement de l'arabe au ministère de l'éducation de Bahreïn. Ces documents comprennent :

- un guide pédagogique destiné aux parents ayant des enfants en première année de primaire ;
- deux guides pédagogiques destinés aux enseignants d'arabe de la quatrième et cinquième année de primaire ;
- un guide pédagogique destiné aux enseignants d'arabe du niveau secondaire ;
- trois livres d'arabe du niveau primaire (quatrième année) l'un portant sur la lecture, les deux autres sur des activités langagières ;
- trois livres d'arabe du niveau secondaire dont deux livres de lecture et un livre d'activités langagières.

programme scolaire. Cette priorité peut également provenir de la forme d'évaluation sommative qui aura lieu, à savoir que les examens au niveau primaire n'évaluent ni l'expression ni la compréhension orale.

En guise de conclusion, nous soulignons que l'absence d'une véritable conscience de l'importance de l'IV en classe de langues, ainsi que le maintien dans l'enseignement des habitudes issues de la tradition constituent des facteurs qui contribuent à la perpétuation de générations de Bahreïnis ayant une défaillance communicative en arabe standard et en anglais.

## Chapitre 2 : Champ de la problématique

---

### La L1 de l'enseignant

### 2.1. Introduction

Dans le présent chapitre, nous exposerons notre problématique de recherche, nous formulerons les questions y afférent et ce à partir d'une réflexion théorique. Dans le même temps, nous exposerons nos objectifs de recherche. Ensuite, nous présenterons les différents paramètres qui nous ont permis de caractériser les situations de classe exploitées dans notre étude et nous en justifierons l'emploi, de même que pour les critères sur lesquels nous nous sommes appuyée afin de catégoriser ces situations et leurs acteurs. En dernier lieu, nous formulerons nos hypothèses et nous présenterons brièvement notre démarche méthodologique.

Nous emploierons dans le développement de notre problématique des notions clés telles que : *interaction verbale*, *comportement interactionnel*, *représentations sociales* et *linguistiques*, qui sont présentées ici de manière succincte. Ces notions seront davantage étudiées et explicitées dans les trois chapitres qui suivent.

### 2.2. Entités en relation ou relation entre entités ?

Notre point de départ consiste à nous interroger d'une manière générale sur les différents types de rapports que peuvent entretenir les notions de comportement et de cognition<sup>11</sup>. À cet effet, nous nous sommes inspirée de la réflexion de Brassac (2010), pour qui le processus cognitif est engendré par une dynamique interactionnelle et qui fait donc de la cognition un produit de l'interaction sociale. L'auteur s'inscrit dans une approche relation-centrée dans laquelle

« Il ne s'agit pas simplement de mettre en rapport des entités déjà constituées indépendamment l'une de l'autre mais de comprendre comment cette mise en rapport même, en un sens, précède et constitue intimement les termes qu'elle relie la communauté et son système de relation » (Brassac, 2010 : 312).

---

<sup>11</sup> Par cognition sociale, nous entendons « la connaissance qu'un individu a du monde social ou, plus techniquement comme les processus par lesquels nous traitons l'information sur notre monde social » (Vallerand 1994 :208 cité dans Brassac 2010 : 314).

L'auteur problématise deux perspectives de l'interaction : l'une, s'inscrivant dans une logique qui privilégie des états mentaux préexistants et présociaux, considère l'interaction en tant que « lieu de concaténation computationnelle de deux cognitions individuelles » et l'autre, privilégiant le rapport à l'autre, envisage l'interaction en tant qu'espace de construction conjointe configurant les processus cognitifs collectifs (Brassac, 2010 : 326).

Par ailleurs, Brassac met en avant le fait que les études en psychologie sociale s'intéressent à des notions telles que *perception sociale*, *attribution causale*, *petit groupe*, *influence*, *organisation*, *représentation sociale*, sans tenir compte de leur aspect dynamique en tant que produits d'un processus interactionnel. Cependant, dans les recherches qui portent sur la communication, notamment celles issues de la communauté francophone de psychologie, l'articulation entre l'interaction et la cognition constitue un aspect primordial et est donc mise en avant dans l'étude de l'une ou de l'autre. De la sorte, les faits et les phénomènes sociaux sont étayés par des processus interactionnels. Brassac montre à travers certaines théories, telles que la théorie transpersonnaliste et la théorie individualiste, les différentes conceptualisations de l'articulation entre interaction et cognition, et il discute l'opposition entre re-présenter vs rendre présent ; ou encore, entre la conception de *psychological social psychology*, selon laquelle des cognitions individuelles sont en interaction, et celle de *sociological social psychology*, où l'interaction génère une cognition conjointement construite.

Selon la vision transpersonnaliste, les conduites langagières se comprennent comme une entité qui résulte de la mise en acte d'une cognition ; la représentation est envisagée comme un état mental avec lequel on présente à nouveau un objet social. Ainsi, la communication se réalise via une articulation des états mentaux qui sont de l'ordre d'un calcul interactionnel. Quant à la théorie individualiste, la communication langagière ne se constitue pas par une succession d'états mentaux mais dans une histoire interactionnelle continue de façonnage de formes recevant progressivement des statuts sémiotiques. L'engendrement de la construction des statuts sémiotiques des conduites langagières est alors gouverné par la relation entre les interactants. Le sens est co-construit via l'action conjointe dans un couplage entre les corps conversant dans leur rapport à des formes langagières (Brassac, 2010 : 316).

Toujours d'après Brassac (2010 : 314), nous pouvons comprendre les mécanismes qui gouvernent la relation entre deux entités A et B selon deux approches :

- la première est de considérer A et B comme des entités différentes ayant des attributs, des propriétés et des fonctionnements distincts. Il s'agit donc pour nous d'analyser les effets de l'interaction entre A et B et l'impact de celle-ci sur leurs propriétés, leurs attributs et leurs fonctionnements ;
- la deuxième est de s'intéresser à la relation qui existerait entre A et B, dans la mesure où nous considérons cette relation comme une dynamique dotée de mécanismes. Il s'agit donc d'analyser la manière dont adviendront à A et B telles ou telles propriétés, attributs et fonctionnements (Brassac, 2010 : 315).

Brassac oppose alors ces deux approches en les reformulant ainsi :

- l'étude d'entités déjà construites mises en rapport, « entités en relation » ;
- l'étude de la mise en rapport des entités considérées comme premières, « relation entre entités ».

### **2.3. Effet de l'identité linguistique sur la dynamique interactionnelle en classe de FLE**

Nous baserons la présente étude sur l'interaction verbale (désormais IV) et plus spécifiquement sur l'articulation entre les comportements interactionnels (désormais CI) et les représentations sociales (désormais RS) dans un contexte didactique particulier, celui d'une classe de français langue étrangère (FLE). Nous nous pencherons sur le rapport qui s'établit entre le groupe d'apprenants et l'enseignant, en nous intéressant particulièrement aux RS des apprenants à l'égard de la relation que leurs enseignants entretiennent avec la langue enseignée.

La problématique centrale de notre recherche se présentera de la façon suivante :



- **Quels effets peuvent avoir l'hétérogénéité ou l'homogénéité culturelle et linguistique de l'enseignant et des apprenants sur l'interaction verbale en classe de FLE ?**

Il s'agit en fait de questionner l'influence de l'identité linguistique des enseignants sur les CI des apprenants. Nous chercherons par conséquent à savoir

- **dans quelle mesure les représentations en rapport avec la relation de l'enseignant à la langue enseignée déterminent les comportements interactionnels des apprenants ?**

Pour ce faire, nous étudierons le rôle des représentations dans la dynamique des CI en exploitant deux situations de classe, que nous qualifierons d'homogène et d'hétérogène.

### **2.3.1. Situations de classe homogène et hétérogène**

Dans une classe de FLE, langue enseignée est soit la langue maternelle de l'enseignant, soit une autre langue étrangère faisant partie de son répertoire langagier. La première donne lieu à une situation que nous qualifierons d'hétérogène et la deuxième d'homogène dans la mesure où il s'agit d'une classe se situant dans une école publique bahreïnienne. Cette distinction se fonde sur la relation que l'enseignant entretient avec la langue enseignée, le français, mais avant tout, elle sous-tend la convergence ou divergence culturelle entre l'enseignant et le groupe d'apprenants.

Par ailleurs, cette distinction met en avant deux catégories d'enseignant : l'enseignant natif (désormais EN) et l'enseignant non natif (désormais ENN).

#### **2.3.1.1. Identité linguistique de l'enseignant**

Pour mieux comprendre ce qu'un enseignant de langue étrangère représente, nous empruntons dans un premier temps la conception de Causa (2002) qui dit que :

« Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les enseignants de langue étrangère représentent un nombre limité d'individus qui partagent le même répertoire verbal ; ils maîtrisent deux ou plusieurs langues et, sur le plan communicatif, ils partagent un certain nombre de pratiques rituelles ou ritualisées ; ce qui nous fait dire que l'ensemble des enseignants de langue constitue une communauté linguistique et langagière restreinte, regroupant à son tour plusieurs catégories d'enseignants : les enseignants natifs et les enseignants non natifs » (2002 : 78)

La relation entre natif et non natif fait appel à la notion de 'locuteur légitime' et à celle de 'légitimité linguistique' quant aux rapports de l'individu à une communauté linguistique et à ses représentations de la langue de celle-là.

Le terme *locuteur natif* ou *légitime* provient d'une conception coloniale décrivant le rapport entretenu entre le territoire et ses indigènes. Il désigne un individu appartenant à un certain espace territorial, ou à un certain groupe ethnique. Ce terme implique un « locuteur omniscient garant de la *pure* langue » (Rajagopalan 1997) du « *vrai* et *unique* groupe dont sa *nativité* le constitue représentant légitime » (Renaud 1998 : 258).

Ainsi, le terme de locuteur natif fait référence à la notion de langue *première* dans la mesure où il s'agit de la langue de la 'première socialisation'. Renaud explique :

« En choisissant de dire *première* mise en forme de la faculté de langage on affirme implicitement qu'elle est la plus pure qui se puisse concevoir : le locuteur *né* de son groupe en est le pur produit, exempt de tout stigmate de mélange avec une inscription antérieure ou allogène. Le groupe est par conséquent totalement et singulièrement présent dans le locuteur né de lui. (...) on peut dire que le sème *première*, déjà présent dans *natif*, est thématiqué dans *première* socialisation » (Renaud, 1998 : 262).

Le terme de *locuteur natif* n'évoque pas systématiquement celui qui connaît le mieux la langue mais celui qui possède en lui l'espace intérieur d'une langue et d'une communauté linguistique.

Dans le champ de l'appropriation des langues étrangères, cette distinction entre locuteur natif et non natif est utilisée pour distinguer les niveaux de compétence linguistique ainsi que l'origine linguistique d'un locuteur.

La distinction entre EN et ENN est historiquement apparue pendant l'introduction de l'enseignement des langues étrangères, notamment en Europe. Les représentations établies à cette époque sur les performances langagières ont fait que les enseignants de langue natifs ont été privilégiés pour leur bon « accent » et leur bon « usage », on leur a donc attribué « une certaine légitimité professionnelle basée sur la bonne maîtrise de la langue cible » (Derivry-Plard, 2008 : 142).

Cependant, le regard actuel du champ de l'appropriation des langues étrangères envisage les EN et les ENN comme étant chacun porteur d'une légitimité professionnelle distincte :

«La légitimité d'enseignement des professeurs 'non-natifs' va reposer sur le présupposé qu'ils sont les meilleurs professeurs puisqu'ils sont passés par le même apprentissage de la langue que leur public. Les professeurs 'non-natifs' seraient mieux à même d'expliquer la langue étrangère à des apprenants partageant la même langue qu'eux. Il s'agit de la légitimité de l'enseignant comme modèle d'apprentissage. La légitimité d'enseignement inverse fonctionne en revanche pour les professeurs 'natifs'. Ceux-ci sont jugés mieux à même d'enseigner leur langue maternelle parce qu'ils la connaîtraient et la parleraient mieux. Il s'agit de la légitimité de l'enseignant comme modèle de langue-culture ». (Derivry-Plard, 2008 :144).

D'un côté, les représentations symboliques tiennent l'EN comme exemple véhiculant une langue-culture et donc la norme prescriptive de la L2 et de l'autre côté, une représentation plutôt fonctionnelle de l'ENN comme un être bilingue ou plurilingue et comme celui qui serait le mieux placé pour transmettre et expliquer la L2 aux apprenants avec qui il partage peut-être la même L1.

Par ailleurs ces notions – natif et non natif – ont fait l'objet de longues discussions dans des recherches anglo-saxonnes qui s'interrogent sur la pertinence de cette catégorisation, spécialement en didactique des langues étrangères. Les chercheurs appréhendent les notions de *native speaker* et *non native speaker* comme ambiguës et essayent de proposer d'autres notions alternatives, telles que « *expert speaker* » (Rampton 1990 cité dans Medgyes, 1992 : 340), ou encore « *educated speaker* » (Kachru, 1985 cité dans Medgyes, 1992 : 340), qui souligne là le critère du niveau d'éducation.

Ces auteurs tentent de définir un locuteur natif ou non natif en opposant leurs caractéristiques par rapport à la pratique de la langue en question et par rapport à leur statut

dans cette langue. D'après Rampton (1990), l'idée d'un locuteur natif d'une langue sous-entend d'abord qu'il a hérité de la langue par naissance, ce qui donne la qualification *native*. D'après lui, cela sous-entend que l'individu héritier la parle très bien ; et qu'il partage une même L1 avec d'autres locuteurs natifs comme lui, faisant partie de la même communauté linguistique. Ici, l'auteur évoque la notion de 'loyauté' et d'allégeance<sup>12</sup> langagière. Cook (1999) estime qu'un individu est un locuteur natif de la L1 du fait qu'il se l'est appropriée dans son enfance. Ce locuteur se caractérise par :

- *« a subconscious knowledge of rules,*
- *an intuitive grasp of meanings,*
- *the ability to communicate within social settings,*
- *a range of language skills,*
- *creativity of language use,*
- *identification with a language community,*
- *the ability to produce fluent discourse,*
- *knowledge of difference between their own speech and of the "standard" form of the language ».* (Cook, 1999: 185).

Le locuteur non natif, lui, est envisagé comme un individu par nature dépendant de la norme, son usage de la langue n'étant qu'une imitation de certaines normes d'usage du natif.

En comparant un EN à un ENN, il s'avère qu'ils manifestent différents comportements langagiers dans leurs pratiques d'enseignement. Cependant la question des divergences de comportements n'est pas développée dans le propos de ces auteurs.

Ainsi, ce qui fait la distinction entre les deux types de locuteur réside dans la disposition de naissance. Un enseignant de FLE natif est celui qui a le français comme L1 par naissance ; tandis que l'enseignant de FLE non natif, est un expert de la langue française, de par son expérience de socialisation non première dans et avec cette langue.

---

<sup>12</sup> L'auteur distingue entre deux processus sociaux nommés « *inheritance* » et « *affiliation* », à travers lesquels se manifestent les aspects de la loyauté linguistique d'un groupe ; ces aspects sont d'ailleurs déterminés par la famille, la classe sociale, le genre, la race, la région, la profession, etc. Rampton (1990) souligne que, lorsqu'il s'agit d'aborder la question d'ethnie ou de communauté linguistique, « *inheritance* » est envisagé comme le fait de placer l'individu dans des catégories linguistiques. (Rampton, 1990 : 100).

En nous basant sur cette catégorisation, d'EN et d'ENN, leur présence dans une classe de FLE au sein d'une école publique du Bahreïn fait que deux situations de classe distinctes se créent : l'une homogène et l'autre hétérogène.

### 2.3.1.2. Classe de FLE homogène

Une classe homogène se compose d'acteurs sociaux faisant partie d'une même communauté linguistique, partageant la même culture-identité, les mêmes valeurs sociales et parlant une même L1. Dans notre contexte, il s'agit concrètement d'une classe où l'enseignante et le groupe d'apprenantes sont bahreïnies.

Malgré la dissymétrie caractérisant la situation de classe – par rapport au rôle interactionnel enseignant/apprenants –, le sentiment des acteurs d'avoir une L1 en partage fait qu'une zone commune, et un sentiment d'appartenance sont omniprésentes. La situation de classe homogène que nous étudierons se particularise de même par une histoire du groupe<sup>13</sup>, dans le sens où le groupe d'apprenantes et l'ENN entretiennent une relation interpersonnelle plus ou moins forte. Ainsi, nous présumons que les CI des apprenantes seront ceux exprimés habituellement et constitueront peut-être, selon les micro-tâches, des pratiques automatisées relatives de leur *habitus*. De même, dans la situation de classe homogène les apprenants catégoriseront leur enseignant comme un expert non natif de la langue enseignée. Ils sont conscients du statut de cette langue et de son usage dans le répertoire de l'enseignante dans le sens où la L2 est considérée comme étant partiellement présente et activée dans le répertoire de l'enseignant par rapport à sa L1. Ci-après une figure illustrant notre perception des particularités de la classe homogène :

---

<sup>13</sup> L'histoire du groupe s'est constituée sur une période d'un semestre scolaire.

Classe de FLE homogène.

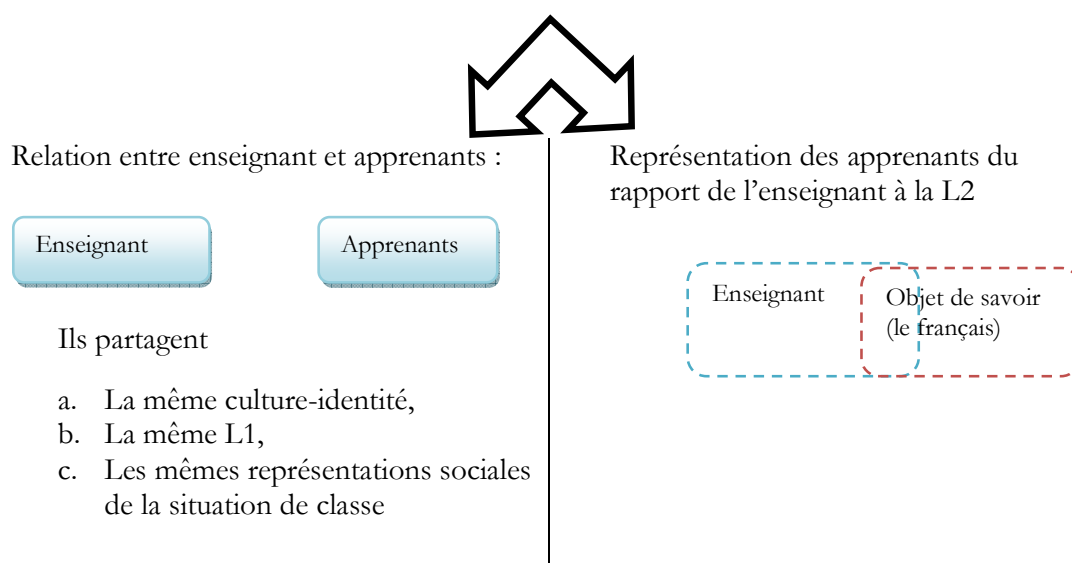


Figure 1 : Situation de classe homogène

2.3.1.3. Classe de FLE hétérogène

Contrairement à la classe de FLE homogène, la classe hétérogène comprend des acteurs sociaux appartenant à différentes communautés linguistiques. Dans notre étude, l'enseignant et le groupe d'apprenants ne partagent ni la même appartenance culturelle, ni la même origine linguistique. En outre, les acteurs n'entretiennent pas de relation interpersonnelle<sup>14</sup>.

D'une part, nous supposons que cette classe se caractérise par une divergence d'*habitus* des acteurs, risquant de donner lieu à un heurt entre deux cultures éducatives et traditions d'enseignement, l'une occidentale et l'autre orientale, mais aussi entre les attentes des différents acteurs pouvant différer. Par exemple, certains des apprenants considèrent l'enseignant comme source essentielle du savoir, unique transmetteur des connaissances, et en conséquence adoptent un comportement passif dans leur processus d'apprentissage quand l'enseignant met en œuvre des activités qui au contraire impliquent une co-construction et attendent que les apprenants adoptent un comportement autonome dans leur apprentissage.

<sup>14</sup> L'histoire du groupe débute au moment de notre enquête.

D'autre part, étant donné que l'enseignant est natif, les apprenants élaboreront, à notre avis, une représentation inclusive du rapport de l'enseignant à la langue enseignée, considérant la L2 comme sienne.

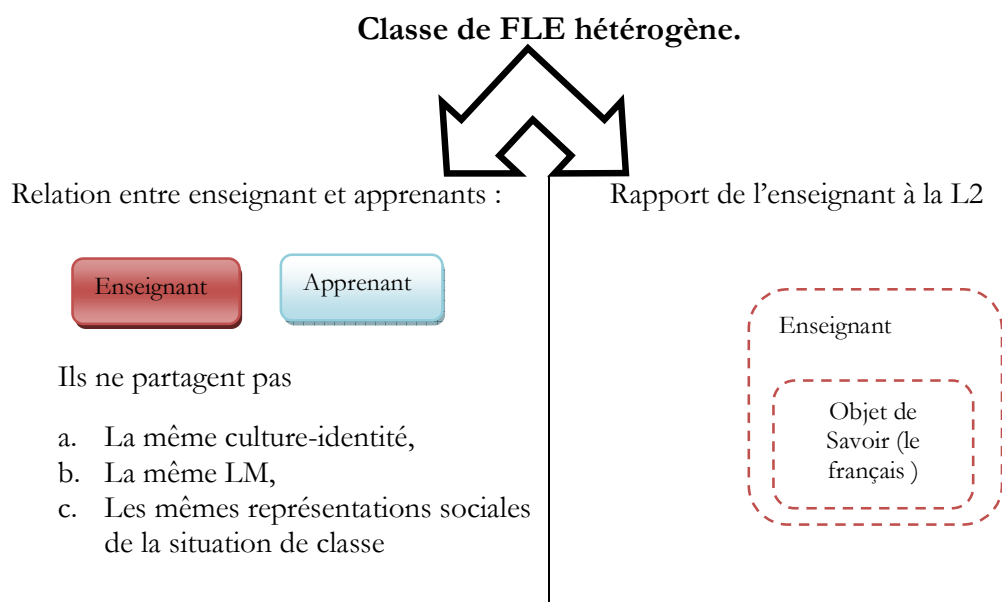


Figure 2 : Situation de classe hétérogène

Cependant, cette situation fait appel à certaines possibilités qui peuvent se produire et également donner lieu à d'autres cas de figure, tels que les suivants :

- il est possible que l'enseignant natif parle la L1 des apprenants,
- il est possible que l'enseignant natif partage une autre L2 avec ses apprenants, telle que l'anglais.
- il est possible que l'enseignant natif et ses apprenants partagent des RS de la situation de classe, vue l'expérience du premier dans le système d'enseignement de ces derniers.

Cela veut dire que le degré d'hétérogénéité d'une situation peut être variable et que cette catégorisation reste empirique. Nous prenons donc en compte ces possibilités comme paramètres donnant lieu à des degrés d'hétérogénéité différents et pouvant à tout moment modifier la situation de l'interaction.

## 2.4. Hypothèses

Pour asseoir nos hypothèses, nous nous sommes inspirée des celles formulées par Abric (1994), selon qui les RS et les CI entretiennent une relation dialectique liée à *la nature de la situation* d'IV, et plus précisément par deux de ses caractéristiques, à savoir :

- « 1) la part d'autonomie de l'acteur dans les situations, c'est-à-dire sa place et les relations qu'il entretient dans le système de pouvoir ou de contraintes auquel il est confronté » ;
- 2) la présence dans la situation d'éléments fortement reliés à des **affects** ou à la **mémoire collective** » (Abric, 1994 : 230).

Nous nous intéressons dans notre étude à la première caractéristique évoquée. Nous estimons que d'une classe à l'autre, et en passant d'une situation habituelle à une situation nouvelle, la part d'autonomie des apprenantes change, mettant en place de manière parallèle une dynamique dans leurs conduites langagières. À propos de cette première caractéristique, Abric formule des hypothèses concernant le(s) sens de détermination entre représentations et pratiques :

- « 1) Les représentations jouent un rôle déterminant sur les pratiques dans les situations où l'acteur dispose **d'une autonomie** – même relative – **par rapport aux contraintes de la situation ou celles résultant des relations de pouvoir.** » (Abric, 1994 : 231).
- 2) Dans les situations à forte contrainte – sociale ou matérielle –, **les pratiques sociales et les représentations sont en interaction.** Dans ces situations, la mise en œuvre de certaines pratiques est susceptible d'entraîner des transformations complètes des représentations » (Abric, 1994 : 234).

Dans cette citation, deux situations d'interaction sont mises en avant : une situation contraignante et l'autre non contraignante. Pour mieux comprendre celles-ci, Abric explique qu'une situation non contraignante est celle

« Dans laquelle l'acteur est confronté à un ensemble de choix possibles, sans que certains de ces choix apparaissent comme incontournables. Dans ces situations, ni une norme sociale, ni le pouvoir d'une autorité ou d'une institution, ni certaines caractéristiques objectives de la situation ne rendent obligatoire l'émission d'une conduite. (...). Nous pensons que dans ce type de situation les conduites adoptées par les individus ou les groupes seront largement déterminées par leur représentation de la situation et non pas par ses caractéristiques objectives. » (Abric, 1994 : 232).



Ce type de situation se caractérise par un faible degré de contrainte, qui facilite des conduites différenciées : l'acteur dispose d'une autonomie, d'une liberté pour adopter parmi un éventail de comportements celui qu'il estime conforme et qui pourra satisfaire ses attentes. De plus, le choix de CI est déterminé par sa représentation de soi, d'autrui, et de la tâche du contexte.

En revanche, les situations sont contraignantes lorsque les contraintes de la situation, provoquées par des circonstances nouvelles ou inhabituelles, sont fortes<sup>15</sup>. Dans ce cas, l'acteur n'a pas autant de liberté quant au choix des conduites qui résultent d'un ajustement aux circonstances nouvelles. Dans ce cas, Abric (1994 : 234) présume que l'acteur élabore des représentations en conformité avec ses pratiques.

Dès lors, nous adapterons la perspective d'Abric, dans le sens où dans notre problématique, nous qualifions la situation homogène de situation non contraignante, dans laquelle les RS sont un facteur qui détermine les CI des apprenants, et nous considérerons la situation hétérogène comme contraignante, les apprenants adoptant des CI et élaborant ou modifiant leurs RS en fonction des processus de co-construction interactionnelle mobilisés.

### 2.4.1. Contraintes d'interaction dans les situations de classe de FLE

Deux composantes de la communication, l'une d'ordre linguistique, l'autre d'ordre culturel, peuvent être des contraintes interactionnelles dans une situation de classe de FLE. Nous discuterons ci-après de l'omniprésence de ces contraintes dans les situations de classe, et nous montrerons comment et pourquoi chacune s'y exerce.

---

<sup>15</sup> Le terme circonstances « désigne une notion très générale qui fait référence à tout ce qui dans la réalité affecte les choix linguistiques : 'la circonstance est cet ensemble de conditionnements matériels, économiques, biologiques et physiques, à l'intérieur duquel nous communiquons' » (Gschwind-Holtzer, 1981 : 26).

### 2.4.1.1. Contrainte culturelle

De manière générale, on peut définir la culture comme l'ensemble des pratiques et des comportements sociaux qui sont inventés et transmis dans le groupe. Le fait des cultures est particulier d'après Lévi-Strauss (1974) parce qu'il a cours dans la communauté linguistique qui l'a inventé; il est normatif car il est astreint à une règle ou à des règles elles-mêmes inventées ; et les normes culturelles s'articulent entre elles de manière à former des structures reconnaissables à travers les différents aspects de la société (Gohard-Radenkovic, 2004 : 109).

La composante culturelle fait partie d'une conception large de la compétence de communication, et apparaît sous différentes étiquettes telles que compétences culturelles et interculturelles (Zarate, 2003), compétences sociolinguistiques, compétences socioculturelles (CECR, 2001) ou compétences référentielles (Gohard-Radenkovic, 2004), qui désignent le fait de

« Savoir décoder les paramètres sociaux de l'interlocuteur, en tenant compte du lieu de l'échange, des modalités de l'échange, etc. Il s'agit de posséder un ensemble de savoirs fondamentaux ethnologiques et sociologiques sur la culture et la société cibles, posséder des références culturelles suffisantes pour être capable d'identifier et de repérer le non-dit culturel aussi bien que le non dit linguistique (les « évidences invisibles ») d'une situation de communication » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 97-98)

Cet ensemble, nommé également *routines* (Goffman 1974) représente les connaissances accumulées et constitutives de la compétence interactionnelle de l'individu. La composante culturelle est en fait partout dans les pratiques communicatives, même si son existence reste largement inconsciente. Elle est intrinsèquement liée au cadre communicatif (Gschwind-Holtzer, 1981 : 19).

Nous supposons que cette composante apparaît comme élément contraignant de manière différente à des degrés différents dans nos situations de classe (homogène et hétérogène).

Si, dans la situation de classe homogène, les CI « sont régis par un système de conduites conventionnelles qui forment des rituels » (Gschwind-Holtzer, 1981 :19) dédiés à la situation de classe, l'enjeu réside dans les connaissances partagées entre acteurs sociaux quant aux

attentes et aux obligations qu'impose la situation. Ces connaissances sont ici avant tout culturellement partagées, ce qui fait que les acteurs sont amenés à mettre en œuvre des modèles de comportements qui lui sont réservés.

Ainsi, la situation homogène se caractérise par une tension normative dans le sens où la perception des attentes et des normes d'interaction de la situation est partagée, mais sans que celles-ci imposent à la situation une forte contrainte sociale. Nous envisageons les CI comme des conduites pré-codées dans la mesure où ils relèvent des pratiques ritualisées reflétant à leur tour les RS préconstruites des acteurs de la situation.

En revanche, selon nous, la situation hétérogène est par nature susceptible de donner lieu à des contraintes culturelles. En effet, les connaissances culturelles des acteurs sont mises en cause par deux possibilités : la composante culturelle peut représenter une contrainte dans la mesure où les acteurs sont susceptibles d'avoir acquis une compétence socioculturelle dans la langue de l'autre, leur permettant d'adopter des CI appropriés à l'aboutissement des objectifs communicatifs, dans une situation d'IV en classe. Elle peut également constituer une contrainte qui entrave la compréhension des acteurs, car la composante culturelle constitue une propriété venant ici remplir une fonction pragmatique et opérationnelle pour les CI. Son absence ou sa présence joue un rôle important dans la compréhension et la production langagières des apprenants.

Par ailleurs, il est également possible que la conscience normative sur l'écart culturel des acteurs légitime et banalise le fait que les acteurs ne se sentent pas obligés d'adopter une certaine conduite interactionnelle. De la sorte, la tension normative de la situation est moindre.

### 2.4.1.2. Contrainte linguistique

La composante linguistique fait appel à la notion de communauté linguistique – « entité autant sociale que linguistique qui se définit comme un ensemble de personnes partageant les mêmes normes d'utilisation de la langue » (Gschwind-Holtzer, 1981 : 17). Elle est également

développée sous la notion de compétence linguistique, implantée dans la conception de la compétence de communication, comme « l'ensemble des aptitudes et capacités langagières dont disposent les locuteurs pour pouvoir comprendre et interpréter des énoncés et émettre à leur tour des énoncés perceptibles, compréhensibles et interprétables » (Gohard-Radenkovic, 2004 : 80).

La langue sera contrainte si la communication a lieu entre des acteurs appartenant à différentes communautés linguistiques, et ayant par exemple, comme moyen de communication, différentes langues ou différents niveaux de compétence linguistique dans cette langue, la divergence étant donc au niveau du répertoire linguistique des acteurs. Nous envisageons ici la langue comme une contrainte, dans la mesure où elle entrave la compréhension et la production verbale.

La classe de L2 représente évidemment une situation qui se caractérise par sa contrainte linguistique : elle sous-tend là que l'objet de savoir est, d'une part, le moyen de communication et, d'autre part, qu'il constitue une langue inconnue au groupe d'apprenants ou pour laquelle ce groupe reste novice. Ainsi, les classes homogènes et hétérogènes se caractérisent par une contrainte linguistique, mais à différents niveaux.

La classe hétérogène représente à notre avis une situation à contrainte linguistique de fort degré puisqu'il s'agit d'une situation où les deux entités du groupe viennent de deux communautés linguistiques distinctes. Elles ne partagent ni le même niveau de compétence linguistique, ni les mêmes perceptions normatives de la L2. D'ailleurs, cette contrainte se manifeste moins lorsque les acteurs partagent une autre L2 ou lorsque l'enseignant pratique la L1 de ses apprenants. Alors que la classe homogène donnera lieu à une situation où, malgré la contrainte linguistique posée par la L2, les acteurs partagent une L1 commune donnant le sentiment que les difficultés de communication pourront facilement être surmontées. Donc ce qui rend la classe homogène moins contraignante est le fait que ses acteurs font partie d'une même communauté linguistique et donc partagent une L1 et parfois même une L2, telle que l'anglais dans notre cas. De la sorte, il nous semble que la situation

homogène constitue une situation ressentie comme linguistiquement moins contraignante chez les apprenants que la situation hétérogène.

Pour conclure, nous formulons l'hypothèse suivante :

- les RS du groupe d'apprenants à l'égard de la L1 de l'enseignant influent sur la dynamique de l'interaction verbale entre enseignant et apprenants :
  - dans la classe homogène, les apprenants mettent en œuvre un processus identitaire, qui résulte de la conscience de la proximité culturelle et linguistique des acteurs provoquant une perception de l'enseignant comme expert de L2 non natif, arabophone, disposant d'une L1 commune, ce qui lui attribue un statut de membre du groupe, « endogroupe » (Vidal & Brissaud-Le Poizat, 2009). De la sorte, l'IV met en action des RS préétablies et partagées entre les acteurs et qui à leur tour déterminent les CI de ceux-ci. Dans ce cas les CI sont pré-codés, relevant des pratiques routinières.
  - dans la classe hétérogène, les apprenants adoptent une attitude d'exo-groupe par rapport à l'écart linguistique et culturel de l'enseignant, et constituent en même temps une perception normative par rapport à sa L1, en tant qu'expert de L2 et natif. Dans un premier temps, l'IV met en action des RS préétablies, qui subissent ensuite des processus de co-construction donnant lieu des RS modifiées et/ou nouvelles. Ainsi, les CI résultent d'un processus d'adaptation aux circonstances et aux contraintes linguistiques et culturelles de la situation.

Pour vérifier nos hypothèses, nous entreprenons de collecter des données qualitatives à partir de trois méthodes différentes. Dans un premier temps, nous mènerons une expérimentation (par des observations provoquées) dans une classe de FLE, au sein d'un lycée public. L'expérimentation consiste à mettre les apprenants en contact avec un EN et un ENN. Il s'agira de recueillir les pratiques langagières de ceux-ci afin d'étudier et de comparer les caractéristiques de leurs CI dans les deux situations. La deuxième méthode de recherche est un entretien semi-directif avec les apprenants de la classe observée, fondé sur un canevas. Par ce moyen, nous voulons connaître les attitudes des apprenants à l'égard des

## Chapitre 2 : La langue première de l'enseignant

---

situations de classe de FLE vécues pendant l'expérimentation, les difficultés rencontrées, dont nous essaierons de déterminer si elles sont d'ordre linguistique ou d'ordre culturel, leurs RS des enseignants et de leurs pratiques langagières. En vue de compléter l'entretien, un questionnaire nous renseignera sur le profil social et linguistique des apprenants, ainsi que sur leurs représentations linguistique de la L2 et sur son apprentissage.

# Deuxième partie

---

## CADRE THÉORIQUE

**Chapitre 3 : L'interaction verbale**  

---

**et ses approches**



### 3.1. Introduction

Le premier volet de la présente partie a pour but de présenter le domaine scientifique dans lequel ce travail de recherche est inscrit. Nous définirons dans un premier temps la mouvance de l'interactionnisme en mettant en exergue les principes et perspectives théoriques relatifs à l'IV de manière générale et aux notions qui y interviennent. Ensuite, nous aborderons l'implication de l'interactionnisme dans le champ de l'appropriation de la L2, afin de retracer l'évolution de la conception de l'IV au sein d'une classe de langue étrangère ainsi que la conscience de son rôle dans le processus d'appropriation.

Dans un deuxième temps, nous préciserons le courant interactionnisme dans lequel nous nous situons. Nous aborderons ainsi le courant de l'analyse conversationnelle, en présentant quelques généralités sur son développement historique afin de retracer son origine, mais aussi en évoquant ses principes théoriques et quelques tendances de recherche qui s'y rattachent en proposant des définitions qui permettent de mieux les comprendre.

### 3.2. L'interactionnisme

Comme nous venons de le mentionner, ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de l'interactionnisme. D'après Kerbrat-Orecchioni (1998) l'interactionnisme n'est ni qualificatif d'un champ ni d'un domaine, mais plutôt d'une mouvance traversant diverses disciplines. Parmi ces disciplines, nous citons la psychologie interactionniste, la psychologie sociale, la sociologie cognitive, la sociolinguistique, la linguistique et l'ethnographie.

Les principes fondamentaux de l'interactionnisme envisagent l'*individu* en tant qu'acteur social dans le sens où il est un agent actif qui interagit avec les objets sociaux qui l'entourent, et non pas dans le sens où il subit le poids de sa structure sociale. Comme le cite Le Breton (2004), l'acteur n'est pas la marionnette d'un système social, [...] il est libre de ses décisions dans un contexte qui n'est pas sans l'influencer (2004 : 47). L'*interaction* est appréhendée en tant que champ mutuel d'influence impliquant un processus d'interprétation et d'ajustement et non l'actualisation mécanique d'une conformité (2004 : 51). Et c'est ainsi à travers ce

processus d'interprétation et d'ajustement qu'une *situation* de communication est établie : elle est produite par les acteurs et se poursuit au fil de l'interaction. Par conséquent, le *comportement* n'est ni tout à fait déterminé, ni tout à fait libre, il s'inscrit dans un débat permanent, prévoit le comportement des autres, l'individu se mettant mentalement à leur place, insufflant un aspect dynamique à l'interaction. Les *représentations* naissent de ce processus d'influences réciproques entre les acteurs (2004 : 82).

Les différents courants s'inscrivant dans la mouvance de l'interactionnisme, tels que l'ethnographie de la communication, l'ethnométhodologie, l'analyse du discours, l'analyse conversationnelle, s'appliquent à étudier les phénomènes sociaux dans leur contexte, en menant des enquêtes enracinées dans des études de terrain et basées sur l'observation de comportements concrets.

Parmi cette multiplicité de courants interactionnistes, notre étude s'inscrit plus particulièrement dans le domaine de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1964-1972). Mais avant de définir ce champ, développons dans les lignes qui suivent un bref aperçu de l'implication de l'interactionnisme dans le champ de l'appropriation des langues, afin de mettre en lumière les différentes attributions théoriques nécessaires à l'étude des IV en classe de langue.

### **3.3. L'interactionnisme dans le champ de l'appropriation des langues**

Le mouvement de l'interactionnisme dans le champ didactique trouve son origine dans la prise de conscience de l'importance de la *communication* dans l'enseignement, ce mouvement est marqué d'après Halté (1993 : 14) par trois périodes, recensées ci-après.

Dans **la première période**, deux événements constituent le moteur essentiel de la montée de la communication : 1) la prise de conscience des phénomènes d'échec scolaire, à la fin des années soixante, à partir de laquelle l'application du principe de la communication consiste à passer de l'écrit – en tant que norme du bien parler – à l'oral; et 2) la publication de l'ouvrage

*Linguistique et enseignement du français* de Peytard et Genouvrier (1970). Dans leur ouvrage, les auteurs tentent de repositionner respectivement l'écrit et l'oral et mettent l'accent sur l'importance de la *parole*. En effet, ils élaborent un « plan de rénovation » qui tient compte de la parole dans l'enseignement. Il s'agit de a) libérer la parole dans des activités de communication ; b) de la dégager du poids de la norme ; et c) de la structurer par le moyen du recours métalinguistique. Mais le plan de rénovation n'a pas été véritablement appliqué sur le terrain. Halté conclut que cette période a été marquée par un enseignement dont la dimension communicative a été négligée d'abord parce que les acteurs centraient l'enseignement de la langue sur le code linguistique, ensuite parce qu'ils se souciaient de transmettre une langue académiquement correcte et enfin parce qu'ils faisaient référence presque exclusivement au schéma de la communication linguistique de Jakobson (1963).

Pendant **la deuxième période**, la *situation de communication* (Hymes, 1980) devient un concept clé. L'intérêt s'oriente vers les éléments extralinguistiques : les données matérielles et symboliques, sont mises en avant comme conditions essentielles de la communication alors que la maîtrise de la langue devient une condition secondaire de la communication dans son ensemble, c'est-à-dire un instrument. Il s'agit donc de réfléchir sur le travail en groupe, de mesurer l'effet des statuts et des rôles sur les membres du groupe, d'avoir recours aux catégories de Bales<sup>16</sup> pour appréhender les comportements, d'opposer la communication horizontale et verticale, d'analyser les réseaux et de critiquer la pédagogie.

Par ailleurs, la mise en pratique de la communication dans un contexte scolaire reste problématique. Halté estime que « les enseignants se concentrent plutôt sur les contenus d'enseignement, conçoivent leur rôle professionnel plutôt du côté de la transmission des

---

<sup>16</sup> « Psychosociologue américain, Robert F. Bales est, avec Jacob L. Moreno et Kurt Lewin, un grand spécialiste de la dynamique de groupes. De 1946 à 1949, il observe des groupes de discussion et, au terme d'un long travail empirique, met au point un système d'analyse des processus d'interaction et un certain nombre de tests sociométriques permettant de déterminer le rôle de chaque participant et son évolution. Une de ces plus importantes contributions reste sa célèbre grille de Bales. Cette grille décompose les échanges possibles entre les participants en douze catégories. 6 correspondent aux échanges centrés sur le travail (par exemple, des suggestions) et les 6 autres sont centrées sur l'affectif et le social du groupe (manifestation de bonne humeur,...). Chacun de ces groupes de 6 catégories est divisés en deux parties, l'une représentant le versant positif de l'échange, l'autre le versant négatif. Bales entendait ainsi « mesurer » objectivement le rôle de chacun dans le groupe, les aspects socio-affectifs de même que les aspects centrés sur le travail » (<http://www.psychoweb.fr/articles/divers/13-bales-robert-1916.html>)

savoirs que du côté de leur appropriation » (1993 : 11); et que la communication en classe ne retient pas suffisamment l'attention. Les situations de communication « favorisantes », c'est-à-dire qui assureraient un meilleur climat, coopératif, épanouissant, impliquant, plus stimulant, et plus exigeant dans le travail du groupe sont de moins en moins mises en avant. Selon Halté, impliquer la communication dans l'enseignement sous-tend d'enseigner de façon plus interactive en provoquant et en exploitant les moments de co-construction de sens (1993 : 30).

En ce qui concerne la didactique du français langue étrangère et langue seconde, l'implication de la communication se résume par la mise en œuvre d'une conception de l'interaction langagière comme *objet* d'enseignement. En effet, dans une classe de L2, trois niveaux d'emboîtement sont distingués:

- l'interaction en tant que moyen dans la dominante situationnelle de l'intervention didactique. Elle est impliquée dans la gestion communicative de la classe, dans les différentes situations de tâche, dans le travail en divers types de groupe, dans la variation des rôles magistraux, etc.
- l'interaction en tant que moyen dans la construction des connaissances, c'est-à-dire que les acteurs exploitent les interactions en tant que connaissances (les différentes situations de tâche par exemple) pour l'appropriation des contenus de savoirs, qui sont la cible de l'interaction ;
- l'interaction en tant qu'objet, dans la mesure où elle constitue un savoir-faire à développer. À cette fin, les acteurs mettent en pratique les contenus de savoirs appropriés lors des événements interactifs vécus dans les situations de tâche (Halté, 1993 : 32-33).

L'interaction en classe de L2 se distingue donc par une double dimension : elle est à la fois un contenu et un ordre.

Quant à **la troisième période**, elle est marquée par l'apparition de l'interactionnisme en didactique des langues étrangères, avec la notion de *compétence de communication* (Hymes, 1984), et par la naissance de *l'approche communicative*. Dans son article, Hymes met en avant

l'importance des aspects sociaux du langage, conduisant des auteurs à s'intéresser à la nature des conditions sociales de production langagière. L'apport de certains philosophes du langage, tels que Austin (1970) et Searle (1972) à propos du langage ordinaire, et d'autres encore sur ses aspects sémantiques – *les fonctions langagières* – a également contribué à la mise en œuvre de l'approche communicative. L'enseignement du FLE vise ainsi développer des compétences de communication chez l'apprenant et consiste à faire acquérir un savoir-faire communicatif, dans la mesure où l'apprenant est capable de communiquer de façon efficace en L2, en adaptant ses formes linguistiques à la fois à la situation et à l'intention de communication. La langue est envisagée comme un instrument d'interaction social (Germain, 1993 : 202), une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication ; et l'apprenant comme un partenaire dans la co-construction du sens ou du message communiqué.

Dans le domaine de l'acquisition des L2, l'interactionnisme est reconnu en particulier à travers des études sociolinguistiques qui portent sur les contacts de langues entre des membres culturellement et socialement hétérogènes, issus notamment de la migration (Lüdi & Py 2003, Gajo & Mondada 2000). Ces études tentent d'établir l'effet des contacts sociaux sur le répertoire langagier, et proposent une approche contextualisée des pratiques et des développements langagiers. Leur préoccupation consiste à mettre en évidence l'importance des conditions socio-interactionnelles pour l'acquisition. L'interactionnisme trouve aussi sa place par un nombre important de recherches dont l'intérêt porte essentiellement sur la communication exolingue (Porquier 1984, Bange 1990), qui ont soulevé la question des conditions interactionnelles favorables au développement de *l'interlangue* et à leurs *potentiels acquisitionnels* (Matthey, 2003). En outre, les travaux qui s'insèrent dans les théories socio-cognitives du développement langagier (Vygotsky, 1939) envisagent le rapport interactif entre les acteurs comme le véritable foyer structurant du développement cognitif et langagier. Cet ensemble de connaissances et de perspectives d'investigation ont ainsi amené aussi bien les interactionnistes que les didacticiens à formuler l'hypothèse suivante : « Dans la rencontre sociale, à travers le processus dynamique de l'interaction, de l'intercompréhension, de la co-construction du sens et des positionnements réciproques, se transforment, se

consolident et se constituent les compétences langagières » (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 113). De là, l'acte d'appropriation est compris comme une activité sociale contextualisée et la classe de langue comme un contexte socio-interactionnel.

Parmi les modèles qui tentent de situer le rôle de l'interaction dans le processus de l'appropriation des langues, Mondada & Pekarek Doehler (2001) distinguent deux perspectives. Dans la première perspective, l'interaction est considérée comme auxiliaire du processus. Les auteurs évoquent les modèles d'inspiration chomskyenne, qui envisagent l'interaction comme un « lieu d'exposition à la langue ». Selon cette perspective, l'IV se limite à présenter des données linguistiques et représente un déclencheur parmi d'autres des processus cognitifs liés à l'appropriation. En ce qui concerne l'apprenant, il est appréhendé en tant qu'individu intériorisant un système linguistique (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 109).

Par ailleurs, les auteurs relèvent d'autres théories qui envisagent l'interaction comme *un cadre*, dans lequel les données linguistiques sont l'objet de co-construction, faisant de l'apprenant un acteur qui participe à la construction du sens. Cette conception s'inspire du principe de la co-construction interactive – à l'origine issue de l'hypothèse de *l'input* de Krashen (1985)<sup>17</sup> – qui souligne « l'importance des modifications interactives en ce qu'elles fournissent à l'apprenant des informations sur les formes linguistiques qui sont problématiques pour lui » (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 110). Nous retrouvons cette même conception dans les approches fonctionnalistes<sup>18</sup>, qui considèrent l'interaction comme un cadre favorisant l'acquisition de la grammaire en L2, notamment par la mise en place d'activités de ré-conceptualisation.

---

<sup>17</sup> Krashen, Stephen D. 1985. *The input hypothesis*. London : Longman.

<sup>18</sup> « L'approche fonctionnaliste, inspirée par les théories du traitement de l'information, privilégie quant à elle l'étude des modes de contrôle de l'information dans le fonctionnement cognitif. [...] C'est à l'économie du fonctionnement cognitif et aux contraintes de fonctionnement de ce système que ces travaux s'intéressent en priorité. Appartiennent classiquement à cette approche les recherches sur la mémoire de travail, l'apprentissage implicite ou encore sur le caractère automatique ou contrôlé de certains processus mentaux. Ces modèles du fonctionnement cognitif sont efficaces pour comprendre comment le système de traitement de l'information humain s'auto-organise ou s'adapte aux limites de ses propres capacités. Ils permettent de décrire le comportement du sujet en situation d'apprentissage par l'action ou de résolution de problème (Richard, 1990). Le sujet épistémique de Piaget devient ici un sujet soumis à des contraintes de fonctionnement qui déterminent en grande partie ses performances. » (<http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/pnr33/report/nti-ch-34.html#HEADING34-0>).

Selon une seconde perspective, l'interaction est considérée comme constitutive du processus de l'appropriation, Mondada & Pekarek Doehler relèvent d'abord les travaux inscrits dans l'orientation sociocognitive. D'après ceux-ci, l'interaction représente un lieu de mise en pratique des connaissances et des savoir-faire, par laquelle se développent des compétences langagières, puisqu'« elle rend possible l'automatisation et la procéduralisation des compétences » (Mondada & Pekarek Doehler, 2001 : 111). L'interaction est aussi envisagée comme un moyen d'acquisition : elle donne lieu à un travail cognitif qui ne met pas seulement en œuvre les compétences acquises mais contribue aussi à leur émergence, en donnant l'occasion d'accomplir différents types d'activités langagières. Ici, l'apprenant est donc envisagé comme un acteur social et un co-constructeur de ses propres compétences, dans le cadre des relations socio-interactionnelles et dans les activités pratiques. Ensuite, dans l'orientation dite socio-interactionniste, les auteurs relèvent notamment les travaux variationnistes sur l'interlangue et les études menées sur les représentations sociales, où l'interaction est appréhendée comme un lieu d'élaboration de valeurs et de conceptions susceptibles d'infléchir et de contribuer à des dynamiques spécifiques d'appropriation langagière.

Dans le cadre de notre travail de recherche, notre conception de l'IV se rapproche de celle proposée par l'orientation socio-interactionniste, dans le sens où les représentations possèdent une propriété dynamique dans le processus d'appropriation et plus généralement dans l'IV. Ainsi, l'IV mobilise ou met en œuvre des processus sociocognitifs et devient un lieu de co-élaboration des représentations.

Par ailleurs, nous rappelons que le présent travail de recherche s'inscrit plus particulièrement dans le domaine de l'analyse conversationnelle. Nous consacrons le second volet du présent chapitre à définir le champ de l'analyse conversationnelle (désormais AC) et à présenter ces principes fondamentaux.

### 3.4. L'analyse conversationnelle

#### 3.4.1. Généralités et définitions

L'AC relève du champ de l'analyse de l'IV (Vion 1992, Kerbrat-Orecchioni 1998), et se place dans une certaine tradition sociologique, l'ethnométhodologie. L'AC provient d'une réflexion qui habité les sciences sociales dans les années soixante, en mettant un nouvel accent sur les orientations des interactants dans leur construction sociale et culturelle. Ce courant cherche à décrire l'organisation sociale sous-jacente – conçue en tant que substrat des normes d'interaction, des procédures et des conventions – à travers laquelle l'interaction sociale est méthodiquement et intelligiblement rendue possible. L'interaction sociale est envisagée en tant que processus dynamique entre cognitions, où l'on reproduit l'ordre social et culturel (Goodwin & Heritage, 1990 : 283-284). L'expression « analyse conversationnelle » est polysémique :

*« It can be used in wider and more restricted sense. 1) As a broad term, it can denote any study of people talking together, 'oral communication', or 'language use'. But 2) in a restricted sense, it points to one particular tradition of analytic work » (Ten Have, 2007 : 5)*

Dans la présente étude, nous reprenons à notre compte ces deux significations attribuées à l'AC, dans la mesure où nous nous intéressons effectivement aux pratiques langagières orales issues des IV, et parce que nous adoptons les principes théoriques et méthodologiques conçus par l'AC en tant que courant scientifique pour traiter nos données conversationnelles.

#### 3.4.2. Origine

L'AC trouve son origine dans l'approche sociologique de Parsons (1937, 1951), qui établit une perspective pour l'analyse des actions sociales :

*« The Parsonian perspective was a tripartite analytic conception of cultural, personality, and social system in which cultural values once internalized as personality dispositions, were conceived as the causal drives of social behavior. » (Goodwin & Heritage, 1990 : 284)*



Son approche met en avant la culture en tant que propriété incorporée et déterminant les conduites sociales des interactants. Les comportements sont donc liés à la personnalité culturelle des acteurs et l'intercompréhension résulte en effet des connaissances partagées sur la langue et les symboles culturels. Le principe de coordination dans l'IV est appréhendé comme la conséquence d'une mise en conformité aux normes de conduites partagées. D'après Goodwin & Heritage (1990), cette approche s'attache essentiellement à analyser l'organisation de l'action sociale en fonction des dispositions socialement conditionnées et qui pourraient établir une coopération sociale.

Dans un deuxième temps, l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967) et son mouvement sociologique ont joué un rôle majeur dans le développement et l'émergence de l'AC. Cette approche a comme objectif d'établir l'intersection reliant la langue, le contexte, le sens et l'action pour l'analyse de l'IV. Garfinkel critique la perspective parsonienne en mettant en avant l'insuffisance de l'attention donnée à certaines propriétés telles que l'expérience sociale, la nature de la construction sociale, le sens commun et le raisonnement pratique<sup>19</sup>. Pour Garfinkel, ces propriétés constituent des connaissances essentielles pour comprendre l'organisation de l'action sociale sur lesquelles l'individu s'appuie pour interagir avec les circonstances de leur réalité sociale. Garfinkel s'intéresse au raisonnement du sens commun dans les pratiques sociales. Il développe une conception sociologique de l'ordre social et des pratiques sociales en envisageant le premier comme conçu dans et à travers les activités sociales, relevant elles aussi de procédés méthodiques et analysables. L'enjeu de l'AC est donc d'analyser *les méthodes*<sup>20</sup> dont se servent les membres d'un groupe pour organiser leurs pratiques sociales (Pekarek Doehler, 2006 : 125).

Une seconde tradition de recherche apparaît sous l'étiquette *analyse du contexte* dont Gumperz (1982), Hymes (1972) et Goffman (1963, 1981) sont entre autres les fondateurs. Ceux-ci se

---

<sup>19</sup> « Garfinkel argued that Parsonian framework had paid insufficient attention to the nature and properties of ordinary experience and, in particular, the category system (or constructs), commonsense knowledge, and practical reasoning that social actors employ in actual courses of action » (Goodwin & Heritage, 1990 : 285)

<sup>20</sup> « Ce sont des procédures systématiques (récurrentes, régulières) par lesquelles les acteurs orientent, structurent, ajustent, coordonnent leurs conduites et les rendent mutuellement reconnaissables. Elles relèvent de raisonnements pratiques définissant la cognition humaine [...] comme une dimension située, sensible aux contingences de l'action sociale localement accomplie » (Pekarek Doehler, 2006 : 125).

focalisent de manière plus concrète sur l'interaction sociale et cherchent à établir une analyse théorique et empirique sur la manière dont l'interaction humaine est organisée et procède. Mais ce n'est qu'au début des années soixante qu'a émergé, grâce aux travaux de Sacks & Schegloff une AC en tant que courant scientifique, fusion des traditions interactionniste et phénoménologique/ethnométhodologique. En effet, Sacks et Schegloff s'inspirent des travaux menés par Garfinkel et Goffman – plus particulièrement de leurs principes d'analyse sociologique fondés sur l'observation directe des interactions en face-à-face entre individus, ce qu'ils nomment *the interaction order*. En outre, leur orientation sur l'AC se fonde sur des bases théoriques qui s'enracinent dans différentes disciplines telles que la linguistique, l'anthropologie et la psychiatrie. La théorie du tour de parole constitue l'une des thématiques marquantes dans leurs travaux.

#### 3.4.3. La théorie des tours de parole

Les principes théoriques de l'AC ont été conçus autour de trois notions clés – le *tour de parole*, la *paire adjacente* et l'*organisation séquentielle* (Moeschler & Reboul, 1994 : 471-472). Dans leurs tentatives théoriques pour établir l'organisation de l'IV et mieux comprendre son mécanisme, Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) avancent le principe du *tour de parole* par lequel il faut entendre une prise alternée de la parole par les différents interactants, par le moyen du langage, afin d'agir ensemble dans une réalité sociale donnée. L'IV résulte ainsi de cette alternance à travers laquelle se réalise, comme le formule Bange (1990 : 28-29), la réciprocité des actions sociales et rend à la conversation un caractère relativement imprévisible.

Au niveau formel, un *tour de parole* renvoie à une unité minimale constitutive de l'IV. Il est produit par un interactant et délimité par la production<sup>21</sup> d'un deuxième interactant. Une fois

---

<sup>21</sup>« Un tour de parole peut être construit sur la base de types d'unités grammaticales variées, qui peuvent être une phrase entière, une proposition syntaxique, un syntagme, un seul mot. » (Bange, 1990 : 31)

qu'un locuteur produit un énoncé<sup>22</sup>, ce premier tour de parole fera appel à un second donnant lieu à une *séquence* de tours de parole désignée par *paire adjacente* ;

« Elle est définie comme étant **constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcées par deux locuteurs différents** et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier et un autre reconnaissable comme le second » (Bange, 1990 : 40).

La paire adjacente est gouvernée par une *règle de dépendance séquentielle*, qui indique que la relation entre la première énonciation et la seconde est une relation de cause ou de condition.

Le caractère imprévisible de l'IV provient du fait que le tour de parole est réalisé au moment de l'interaction. De cette façon, un premier tour de parole laisse place à plusieurs possibilités de répliques pour le second tour de parole. Le tour de parole est aussi appréhendé en tant qu'élément produit localement dans l'IV, dont le contenu énonciatif aussi bien que l'interprétation dépendent du contexte de production. À ce propos, Goodwin & Heritage déclarent : « *within this view, every action is simultaneously context shaped and context renewing* » (1990 : 289). En outre, l'une des perspectives avancées à travers la théorie du tour de parole consiste à considérer que chaque type d'interaction est particularisé par un système de prise de parole et que ce n'est en effet qu'à partir de la description des particularités d'un système de prise de parole que l'on peut comprendre le but ou l'intention communicative d'une interaction donnée.

Pour la présente étude, le tour de parole constitue l'unité à travers laquelle nous désignons les interventions des acteurs sociaux lors d'un échange verbal. Nous retenons également l'importance du placement des tours de parole par rapport aux autres et prenons en considération leur organisation dans une interaction donnée. En tant qu'approche méthodologique, nous adoptons pour l'étude des CI le principe d'analyse qui repose sur un traitement *in situ* de données conversationnelles.

---

<sup>22</sup> Selon Goodwin & Heritage « *Utterances are understood as forms of action situated within specific contexts and designed with specific attention to these contexts.* » (Goodwin & Heritage, 1990 : 287)

### 3.4.4. Orientations en Analyse conversationnelle

Dans le cadre de l'AC, la nature des données conversationnelles traitées entraîne deux orientations d'études distinctes : celle qui s'intéresse aux conversations ordinaires ou naturelles, *ordinary conversation*, et celle qui s'occupe de conversations institutionnelles *institutional talk*, comme l'explique Heritage :

*« The early works in conversation analysis focused on ordinary conversation— a terms that has come to denote forms of interaction that are not confined to specialized settings or to the execution of particular tasks. [...]. In contrast, the studies of institutional talk that emerged in the late 1970s, focused on more restricted environments in which the goals of the participants are more limited and institution-specific, there are often restrictions on the nature of interactional contribution, and talks understood in terms of institution-and activity-specific interactional frameworks »* (Heritage, 2005 : 104).

Autrement dit, la première génération d'études en AC s'appliquait à établir l'organisation séquentielle des données conversationnelles produites dans des contextes non institutionnalisés, telles que les conversations téléphoniques (les appels d'urgence), en estimant que des conversations de cette nature représentent de véritables exemples pouvant fournir une meilleure compréhension du mécanisme de la conversation elle-même. Alors que la deuxième génération de chercheurs s'orientait plutôt vers le traitement des données conversationnelles produites dans des contextes institutionnalisés, telles que les conversations se déroulant au tribunal ou dans des séances thérapeutiques ; les chercheurs appliquent les principes acquis des études de la première génération, dans l'optique de mettre en évidence les particularités des IV en contextes institutionnalisés et de déterminer leur organisation séquentielle.

Nous estimons que nos préoccupations relatives aux IV d'une classe de L2 rejoignent cette deuxième orientation dirigée sur l'étude des conversations institutionnalisées<sup>23</sup>. En effet, cette deuxième orientation se subdivise en deux autres approches de recherche :

---

<sup>23</sup> « *Institutional talk involves the participants to speak in a particular order, using forms of question and response that are precisely specified. The three basic elements of institutional talk :*

1. *The interaction normally involves the participants in specific goal orientation that are tied to their institution-relevant identities: doctor and patient , teacher and student, and so on;*
2. *The interaction involves special constraints on what will be treated as allowable contributions to the business at hand;*

« *The first examines the institution of interaction as an entity in its own right; the second studies the management of social institutions in interaction* ». (Heritage, 2003 : 223 cite dans Ten Have, 2007 : 8).

D'après l'auteur, la première approche se réfère à l'AC pure au sens théorique et méthodologique, dans la mesure où il s'agit d'aborder le principe de la structure organisationnelle de l'IV. La deuxième en revanche renvoie à une AC appliquée qui s'attache à étudier les organisations institutionnelles et leur effet sur l'organisation de l'interaction, sur les tours de parole et la distribution du droit à la parole par exemple. En outre, elle se consacre à l'exploration des activités institutionnelles et des situations institutionnelles spécifiques, à étudier les conditions interactionnelles et notamment les façons dont les interactants s'ajustent à celles-ci (Ten Have, 2007 : 8). En ce qui nous concerne, il s'agit bien d'une AC appliquée car notre intérêt consiste, avant tout, à établir l'effet des conditions interactionnelles sur le CI.

#### 3.4.4.1. Analyse conversationnelle pour l'appropriation des langues secondes

L'implication de l'AC dans le contexte d'appropriation<sup>24</sup> des L2 est de plus en plus traité (Seedhouse, 2006 : 111) depuis une dizaine d'années – plus précisément dans la période entre 1995 et 2005 –, ce qui donne une nouvelle orientation de l'AC sous l'étiquette de *conversation analysis for second language acquisition* (désormais AC pour ALS) (Pekarek Doehler, 2006). Cette orientation s'est investie dans des recherches portant sur l'IV dans les classes de L2 en abordant différentes situations et différents types d'apprentissage – tels que l'apprentissage d'une L2 sur objectif spécifique (Seedhouse, 2006) –, ainsi que différentes activités d'apprentissage, telles que la communication lors des activités de grammaire (Mondada & Pekarek Doehler, 2004). L'AC pour ALS constitue aussi une approche analytique dans divers sujets d'investigation relatifs au champ de l'appropriation des langues, tels que l'étude de la

---

3. *The interaction is associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional context.* » (Heritage, 2005 : 106)

<sup>24</sup> Nous employons le terme appropriation pour nous référer aux notions d'acquisition et d'apprentissage

communication exolingue (Pekarek Doehler, 2006) et le phénomène d'alternance codique (Causa M. , 2002) en classe de L2.

D'après Mondada & Pekarek Doehler, l'AC pour ALS permet de :

*« Provide a framework that has stimulated a number of analyses of socialization processes, of school settings as well as of other social institutions involving learning. With regard to L2 learning, this framework has been an influential resource for investigations into interactions between native and nonnative speakers »* (Mondada & Pekarek Doehler, 2004 : 503).

Parmi ces sujets d'investigation, nous situons notre travail dans ceux relatifs à la communication exolingue, à l'interaction entre des membres appartenant à des communautés linguistiques différentes.

Par ailleurs, la majorité des études effectuées en AC pour ALS tentent de mettre en évidence la ou les structure(s) interactionnelle(s) produites en classe de L2. D'ailleurs, à ce propos, Seedhouse (2006) souligne qu'il existe une relation réflexive entre la pédagogie et l'interaction dans une classe de L2 :

*« This relationship is the foundation of its context-free architecture. This relationship means that, as the pedagogical focus varies, so the organization of the interaction varies. However, this also means that the L2 classroom has its own interactional organization »* (Seedhouse, 2006 : 113).

De la sorte, chaque situation de classe ainsi que chaque tâche pédagogique se caractérise par une organisation interactionnelle unique et distincte. Dans d'autres études (Matthey 2003, Mondada & Pekarek Doehler 2001, Mondada & Pekarek Doehler 2004), il s'agit de démontrer que le processus d'appropriation d'une L2 est ancré dans une activité cognitive interactionnellement située. Ainsi, l'AC pour ALS développe de nouvelles perspectives pour l'étude de l'appropriation des langues et des acteurs qui y participent (l'apprenant et l'enseignant). Elle propose de même une conception praxéologique<sup>25</sup> de la langue, de la cognition, de l'appropriation et des CI, en plaçant l'IV au centre par rapport à ceux-ci : on considère que toute action s'ajuste au contexte et est co-construite par l'IV. La langue est conçue comme « un ensemble de ressources hautement flexible, adaptif, contingent aux conditions socio interactives de sa mise en opération – un système, donc, qui est fait pour

---

<sup>25</sup> La praxéologie du langage étudie le discours ou toute production langagière comme une « praxis », c'est-à-dire une « action » susceptible d'induire des transformations sociales.

accomplir des activités sociales » (Pekarek Doehler, 2006 : 123-124). De la sorte, les ressources langagières sont ancrées dans les circonstances de la parole et elles sont mobilisées par les acteurs de manière mutuellement intelligible pour organiser leurs contributions à l'interaction. En ce qui concerne les CI, ils sont organisés de manière locale par les activités réciproques des participants : ils sont à la fois structurés par le contexte (context-shaped) et structurant pour lui (context-renewing) (Mondada, 2006 : 7). Quant à l'acquisition, elle est appréhendée comme un ensemble de processus qui se déploie et s'organise dans et à travers l'IV. Il s'agit donc de comprendre l'appropriation d'une L2 à la lumière de la dynamique de l'utilisation du langage dans son milieu naturel (Pekarek Doehler, 2006 : 124).

Cette orientation développe une conception de la cognition à travers la notion de *méthode*, attribuant à la cognition une dimension située, sensible aux contingences de l'action sociale localement accomplie (Pekarek Doehler, 2006 : 125). La mobilisation des processus sociocognitifs se trouve ainsi également liée à l'IV. De la sorte, l'AC, comme le souligne Pekarek Doehler (2006), tente, en tant qu'approche, de rendre partiellement observable le déploiement des processus sociocognitifs à travers l'analyse de la structure séquentielle du discours dans l'IV :

«Le tour de parole projette des pertinences sur le tour suivant et manifeste une interprétation du tour précédent. Cela structure et traduit en même temps la nature prospective et rétrospective des processus d'interprétation appliqués par les acteurs dans leurs activités pratiques. **C'est en ce sens que cette infrastructure nous renseigne sur la manière dont les participants s'orientent à la fois interactivement et cognitivement vers le langage, et éventuellement vers le processus d'apprentissage du langage.** » (Pekarek Doehler, 2006 : 127)

Nous précisons que la citation de Parkarek Doehler met l'accent sur les processus d'acquisition et leur développement lors de la communication exolingue. D'ailleurs, sa perspective nous paraît être une piste intéressante qui pourrait s'appliquer à l'exploration des processus sociocognitifs à travers la co-construction des tours de parole qui se mettent en place lors d'une IV. Elle nous permet également de faire la correspondance entre les manifestations partiellement observables des RS dans l'organisation des tours de parole en l'IV, et ceux verbalisés dans le discours portant sur les RS à l'égard de cette expérience

sociale de l'IV. Cette même perspective rejoint celle développée par les théories socioculturelles de la cognition, qui s'intéressent à travers la notion de *médiation* à établir le mécanisme ou les différentes composantes qui interviennent dans un processus sociocognitif :

« *Higher forms of human mental functioning are 1) mediated by tools (objects and symbolic means such as language) 2) collaboratively constructed by members of a culture, and the development of these forms is 3) rooted in socio-interactional practices within that culture.* » (Mondada & Pekarek Doehler, 2004 : 504).

Les théories socioculturelles de la cognition s'inspirent des travaux de Vygotsky. Cette orientation scientifique appréhende la classe de L2 comme un lieu de socialisation et considère que la dimension socioculturelle influence le développement cognitif ainsi que les activités communicatives. Quant à la cognition, elle est conçue comme un processus mental mis en forme par la médiation des conduites langagières qui sont elles aussi co-construites dans l'IV. Nous précisons que cette orientation met l'accent sur l'homogénéité culturelle des membres, ce qui nous laisse nous interroger sur la construction située de la cognition entre des membres culturellement hétérogènes. L'intérêt de ces théories réside dans leur vision des comportements « *shaped in particular social and institutional settings* » (Mondada & Pekarek Doehler, 2004 : 504), et dans l'idée de la cognition en tant que propriété qui forme des conduites de socialisation spécifiques au contexte.

C'est en effet dans cette conception praxéologique des différents éléments constitutifs du cadre interactif en situation d'appropriation d'une L2 que nous situons notre propre vision des différents éléments intervenant dans l'IV en classe de FLE : c'est-à-dire donc que nous appréhendons ces éléments (la cognition, les CI et l'apprentissage) comme des processus dynamiques qui ne se déterminent que dans et à travers l'IV, et qui interviennent dans la dynamique propre à chacun d'eux.

En ce qui concerne ses principes méthodologiques, l'AC pour l'ALS se base sur des données authentiques (vidéo ou audio), transcrites de manière détaillée, provenant de la classe de langue. Il s'agit en effet de « se pencher sur des données qui documentent les pratiques interactionnelles dans leur site social d'émergence et de production, *in situ* visant à décrire



l'action dans sa dimension indexicale » (Mondada, 2006 : 8) et d'observer les activités de langage à travers deux types d'analyse :

« D'une part, l'étude de cas, qui d'après Schegloff (1987, 101) permet d'identifier comment *'the resources of past work on a range of phenomena and organizational domains in talk are brought to bear on a single fragment of talk'*; d'autre part, l'analyse fondée sur des collections de cas, qui fait ressortir les régularités des conduites en L2. » (Pekarek Doehler, 2006 : 130).

Pour notre travail de recherche, il s'agit d'une étude expérimentale empirique et qualitative, fondée sur l'observation et sur la description des moments interactionnels tirés d'une expérimentation.

#### 3.4.4.2. Analyse conversationnelle et représentations sociales

Les recherches portant sur le plurilinguisme des publics immigrés (Py 2000, Matthey 2000, Gajo 2000, Serra 2000) s'appuient sur des principes théoriques et méthodologiques développés par l'AC concernant l'organisation séquentielle et la théorie des tours de parole, pour mener un traitement discursif des données discursives issues des entretiens semi-directifs. Ces recherches s'intéressent particulièrement à l'étude du rapport qui s'établit entre le sujet plurilingue et les langues de son entourage, et à l'étude de ses perceptions vis-à-vis de son appropriation des langues.

En effet, cette orientation de recherche envisage les RS comme une activité collective d'interprétation de la réalité qui est susceptible de laisser des traces dans des discours (Matthey, 2000 : 22). Ainsi, il s'agit d'établir une approche méthodologique à travers laquelle les RS sont explorées dans un discours particulier désigné par *discours sur les RS* ou *discours épilinguistique*, issu d'un type d'IV bien précise, produit lors de l'entretien semi-directif. De la sorte, l'entretien est envisagé comme étant un lieu d'IV susceptible d'émerger des RS. Cette approche se fonde sur l'idée de thème *déclencheur*, dans le sens où l'on suppose que les débats des entretiens semi-directifs reposent sur des thématiques préalablement conçues, par rapport auxquelles les participants sont amenés à se situer individuellement ou collectivement ; comme ils peuvent être amenés, également, à se situer par rapport à ce que

leurs interlocuteurs en disent. C'est ensuite à partir des discours des participants que le processus de configuration des RS a lieu. En quelques mots, l'intérêt porte ici sur les aspects discursifs de la construction de représentations à travers la conversation, faisant du traitement discursif des RS une étape intéressante pour comprendre leur évolution et leur effet sur la dynamique des CI.

En guise de conclusion, nous soulignerons que l'implication de l'approche interactionnelle dans la conception de l'interaction en contexte d'appropriation des langues a considérablement modifié la conception même de l'appropriation et de la classe de langues, en lui rendant, en plus de son aspect didactique ou pédagogique, un aspect social. L'IV en effet ne se limite pas à un échange verbal entre acteurs mais implique un réseau d'interaction mutuelle entre différents paramètres externes et internes, de natures mentale et comportementale.

Nous précisons que notre travail de recherche vise, de manière générale, à mieux comprendre la nature de l'IV au sein d'une classe de FLE plutôt qu'à discerner son effet potentiel sur le processus de l'appropriation en lui-même.

Dans le développement théorique qui suit, nous définirons et discuterons autour de deux notions clés : le comportement interactionnel et les représentations sociales.

**Chapitre 4 : Comportement interactionnel**  
**bilingue exolingue**

### 4.1. Introduction

Pour désigner ce qu'un acteur social fait lorsqu'il se trouve en interaction, la littérature en sciences humaines emploie des termes tels que *pratiques langagières*, *pratiques linguistiques*, *performance*, *conduites langagières*, *comportement communicatif*, *comportement langagier* ou *comportement linguistique*, *acte*, *action*, etc. Nous nous référerons à cette multiplicité terminologique sous la notion de comportement interactionnel (désormais CI).

Ce chapitre a pour but d'éclairer ce que nous entendons par CI, et les mécanismes de sa mise en place, notamment lorsque celui naît dans un contexte particulier, tel la classe de FLE. Pour cela, nous nous appuyons sur la théorie de l'action, proposée et développée par Bange (1990). Nous partirons du concept d'*interaction* pour arriver à la notion d'*action sociale*. Pour ce faire, quatre notions principales seront abordées afin de bien déterminer notre outil conceptuel et notre objet de recherche, à savoir : les notions d'*interaction*, de *comportement*, de *bilinguisme* et d'*exolinguisme*. Nous essayerons, à travers la logique adoptée dans ce développement théorique, de mettre en évidence les différents facteurs et paramètres qui peuvent être en jeu ainsi que les observables sur lesquels nous fonderons l'analyse, ce qui rendra visible la dynamique du CI. Pour étudier ces derniers, il nous faudra aborder des phénomènes langagiers tels que les *stratégies communicatives* et les *marques transcodiques*. En outre, nous évoquerons de manière succincte et générale quelques aspects qui particularisent l'interaction en situation de classe de L2 ; de même, nous soulignerons l'importance de la notion de contexte en tant qu'élément décisif dans l'élaboration d'un CI. En dernier lieu, nous discuterons des facteurs déterminant le CI de notre population d'enquête.

### 4.2. Action, interaction et comportement interactionnel

Pour définir la notion de CI, il est nécessaire de comprendre dans un premier temps la signification qu'on attribue à la notion d'IV et plus particulièrement à celle d'action sociale. Leurs significations se trouvent liées de sorte que chacune donne un éclairage sur le mécanisme de l'autre.

Par *interaction*, Bange entend « une action sociale réciproque » (Bange, 1990 : 71). Cette définition met en exergue la signification de la composition même du terme interaction : *inter* - et *action*. En effet, cette décomposition permet de développer la signification des notions d'*action* et de *réciprocité*, exprimée par le préfixe *inter*.

D'abord, pour qu'il y ait action, il faut un but expliquant la motivation, et un cheminement d'actes (stratégies) qui se mettent en place afin d'établir l'action conforme pour atteindre le but. Ainsi, l'*action* se développe autour de deux concepts : le concept de *but* et le concept de *projet d'action*. Comme explique Bange,

« Dans un premier temps on attribue à l'acteur un but déterminé qu'il cherche à atteindre et un projet d'action déterminé selon lequel son comportement est un moyen approprié pour atteindre le but » (Bange, 1990 : 71).

Ces deux concepts constituent, à notre avis, des paramètres importants pour l'interprétation de l'action. Par ailleurs, le *projet d'action* comprend l'ensemble des opérations cognitives, dont des lignes de conduite et des stratégies, qui contribuent à la planification et à la constitution même de l'*action*.

Selon Bange, l'*action* implique effectivement deux opérations :

« Une représentation et une évaluation du contexte extérieur, d'une part, et d'autre part, du savoir pratique disponible dans ces circonstances, c'est-à-dire une évaluation de ce qui peut effectivement être fait pour modifier la situation. L'action n'existe pas sans ce travail cognitif qui est un examen de l'état d'inadaptation entre l'acteur et une situation initiale, un examen qui est une définition du caractère problématique de la situation » (Bange, 1990 : 73).

L'action implique une phase initiale de recherches opérationnelles, d'interprétation, c'est-à-dire des activités mentales qui précèdent et déterminent par la suite l'émergence de l'action. Il est encore plus intéressant d'envisager ces opérations comme un ensemble de processus continus, qui ne cessent jamais de se produire et qui au contraire s'étalent au cours de l'IV. Ces processus cognitifs commencent d'abord par une interprétation individuelle du contexte externe de l'interaction. Ensuite, le côté opérationnel sous-tend que l'acteur commence à choisir ou trier à l'intérieur de son répertoire langagière les moyens (langagiers et

stratégiques) adaptés pour la réalisation de telle action, dans telle situation et en vue d'aboutir à tel but.

Quant à la désignation de la manifestation langagière extérieure, évidente et repérable de l'action, nous la désignerons par *comportement*. Il s'agit là d'une manifestation partielle des opérations cognitives et d'une mise en œuvre des opérations opérationnelles par le moyen du langage. Les comportements qui découlent de ce premier temps constituent à notre avis le point de départ d'un échange verbal formant le contenu perceptuel de départ d'une IV. Ainsi, les comportements sont à ce stade conçus à partir d'un fond de savoirs sociaux prédéterminés par le contexte externe, défini par Cicourel (1979) comme un stock de « règles normatives » (Bange, 1990 : 113).

Dans un deuxième temps, l'action n'est plus un processus engageant le ou les sujet(s) dans le contexte, mais un travail mutuel entre les sujets eux-mêmes. Il s'agit d'une transition où on passe à ce que Bange désigne par *action sociale ou verbale* engendrée par la présence d'un acteur et d'un co-acteur (Bange, 1990 : 78). Par le terme *social*, l'action comprend un ensemble d'opérations co-construites dans et par l'interaction. Par conséquent, la réalisation d'une action dépend ici de l'interprétation mutuelle de l'action de l'autre. Bange interprète l'*action sociale* comme un niveau spécifique de l'interaction,

« D'une part, parce qu'on y manipule des significations, et d'autre part, parce qu'on est en présence d'action, de caractère social, c'est-à-dire d'actions dont le but est réalisé par la réaction du partenaire qui est elle-même une action au plein sens du terme » (Bange, 1990 : 85).

Le paramètre essentiel ici réside dans la dépendance réciproque des décisions prises pour établir des actions. Chaque action trouve sa signification et sa raison d'être à travers la ou les autre(s) action(s) présente(s) ou à travers l'action qu'on prévoit de réaliser. Les actions sont donc orientées par le(s) but(s) que les partenaires cherchent à atteindre à travers l'autre. Ainsi, comme le souligne Bange,

« Une action sociale renvoie au comportement d'autres personnes, c'est-à-dire qu'elle réalise son but et trouve son sens grâce à l'action d'un partenaire. Les actions des acteurs sont donc étroitement imbriquées les unes dans les autres » (Bange, 1990 : 102)

Si A et B sont co-acteurs dans une interaction donnée, l'action de A a pour moyen une action de B. Donc l'acte social de B est orienté vers l'acte de A que B s'attend à provoquer par sa propre action. En d'autres mots, le résultat de chaque action de A dépend des actions que B décide. Ainsi, la *réciprocité* se fonde sur la relation qui s'établit entre les personnes interagissantes. Son mécanisme cognitif suppose que

« L'acteur soit dans l'obligation d'inclure dans son projet des prévisions des attentes concernant le comportement de son co-acteur, dont il sait aussi que les actions s'orientent elles-mêmes selon des attentes relatives à son comportement à lui » (Bange, 1990 : 103).

Il s'agit de prendre en considération autrui et la manière dont l'acteur se situe ou pense se situer vis-à-vis d'autrui avant la prise d'initiative, pour mettre en place une action sociale. Le principe de réciprocité fonctionne ainsi sur la base des *suppositions réciproques* que fait l'acteur sur l'autre, qui portent sur :

- son but ;
- sa personnalité et son rôle ;
- son savoir-faire encyclopédique ;
- son savoir-faire social, y compris sa compétence de communication ;
- son interprétation de la situation actuelle ;
- les hypothèses que fait B concernant A ;
- les hypothèses que fait B sur les hypothèses de A concernant B.

La réciprocité sous-tend alors que chaque participant

« Constitue d'une part une hypothèse d'appropriation des moyens aux buts, qui leur permet de prévoir approximativement les actions de l'autre ou des autres et, d'autre part, d'exécuter ses propres actions sur une base approximativement prévisible par l'autre ou les autres (Bange, 1990 : 108).

La réciprocité des actions sociales représente une condition essentielle pour désigner un ensemble d'échanges verbaux par interaction.

En guise de conclusion, les connaissances acquises sur la notion d'*action sociale* nous amènent à concevoir le *comportement interactionnel* comme des conduites langagières manifestant les opérations cognitives et opérationnelles socialement inscrites, mises en œuvre pour la

réalisation d'une action sociale, lors d'une IV. Le CI résulte de décisions réciproquement dépendantes qui visent l'adaptation mutuelle aux intentions communicatives des acteurs sociaux, de même que l'adaptation aux circonstances et aux contraintes qui s'imposent dans la situation d'interaction. Il est ainsi co-construit dans un processus à la fois cognitif et interactionnel, et s'adapte aux éléments intervenant dans ce processus. En d'autres termes, nous pouvons dire que les actions sociales se matérialisent par les CI.

### 4.3. Le contexte d'interaction

Chaque interaction se particularise par son contexte, faisant de celui-ci un paramètre important qui donne lieu à des CI divergents.

Étymologiquement le terme *contexte* provient de l'association du mot *con-* et *texte* dont l'origine est *cum* (avec, ensemble) et *textus*, duquel sont dérivés deux termes : « texture » et « texte ». Le premier renvoie à l'idée de tissu, alors que le deuxième conserve le sens de texte comme un ensemble de données verbales (écrites ou orales).

Le terme contexte comporte deux sens : l'un restreint, désignant l'environnement qui accompagne le texte (le contexte linguistique), l'autre, étendu, comprenant ce qui accompagne tout phénomène dont il est question en un moment et un lieu donné (le contexte mondain) (Cosnier, 1991 : 30).

Dans l'IV, le terme *contexte* a deux interprétations : il désigne une donnée prédéfinie, désignée par *situation objective* (Vion 1992, Abric 1987), et une donnée co-construite, désignée par *situation construite* (Vion, 1992).

Par *situation objective*, Vion entend les différents paramètres constitutifs de l'échange communicatif commandant les comportements (1992 : 102-103). Ce sont des déterminations extralinguistiques et des circonstances au sein desquelles l'interaction prend place. À partir de la coprésence d'au moins deux locuteurs, des paramètres spatio-temporels, sociaux et ceux liés à l'appartenance ethnique, tels que leur identité linguistique et culturelle, leur répertoire



communicatif : symboles sociaux, normes et représentations de référence, forment le fond de l'IV et interviennent partiellement dans l'élaboration des CI.

Nous assimilons *situation objective* au terme *contexte*, pensé comme *avec le texte*, dans le sens où il s'agit des éléments qui entourent et accompagnent les échanges verbaux, soit les paramètres et données préexistantes à l'interaction par la simple coprésence des locuteurs dans un moment donné et à un lieu donné.

En ce qui concerne la *situation construite*, elle renvoie au sens étymologique de *tisser ensemble*. Dans ce cas, le contexte représente une donnée co-construite par les acteurs lors de l'interaction. C'est à travers l'évolution de positionnements réciproques, la co-construction des représentations et la construction des relations sociales que la situation se trouve constamment définie par les pratiques des participants (Vion, 1992 : 104). Autrement dit, la *situation construite* dépend des CI successivement mis en œuvre en fonction non seulement de la définition qu'ont les participants des données extralinguistiques, mais aussi en fonction de leurs représentations de celles-ci et de la manière dont l'un et l'autre se positionnent envers ces représentations. C'est ce que souligne Abric : « l'individu ne réagit [...] pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation » (Abric, 1987 : 56 cité dans Vion, 1992 : 102).

À l'aide de la notion de contexte, l'identité linguistique des enseignantes est conçue comme un paramètre donnant lieu à deux situations de classe divergentes. L'intérêt réside ainsi dans la manière dont ce paramètre déterminera le CI et permettra d'établir l'articulation entre les deux dimensions contextuelles (objective et construite) dans le CI. L'identité linguistique des enseignantes apparaît certes comme un paramètre objectif car il préexiste à l'IV. Mais ce paramètre intervient dans l'IV, dans sa co-construction, car l'identité linguistique devient à ce moment un objet de représentations en fonction desquelles les apprenantes vont partiellement orienter leur CI. De cette façon, l'identité linguistique est appréhendée comme un objet à la fois extérieur et intérieur aux processus interactionnel et représentationnel des CI.

D'après Conein (1988), la manière d'envisager le contexte dans l'étude de l'IV diffère selon les approches. Pour l'analyse conversationnelle, le contexte est un facteur important, considéré comme interne à une situation et non comme quelque chose de donné. Pour les études qui s'inscrivent dans une approche sociologique, le contexte est également central pour comprendre une activité mais il est considéré comme une variable indépendante. Conein distingue donc deux perspectives opposées :

« Une qui accorde un rôle déterminant aux facteurs externes et un rôle secondaire aux facteurs situationnels et une qui attribue une importance décisive aux éléments internes de construction de contexte dans la communication interpersonnelle et sous-détermine l'action des facteurs sociaux externes » (Conein, 1988 : 11).

Nous nous situons dans la deuxième perspective, dans la mesure où nous appréhendons l'identité linguistique de l'enseignant comme un facteur ayant un rôle déterminant. Pourtant, nous n'estimons pas l'action des facteurs sociaux externes, car ils interviennent malgré tout de manière partielle dans les CI. À notre avis, et comme le mentionne Conein, dans une analyse de conversation,

« Le problème n'est pas de construire les conditions sociales de l'échange mais de se demander quels facteurs sont dans telle situation activés par les participants » (Conein, 1988 : 11).

Il nous semble alors important de prendre en considération dans nos situations de classe que les mêmes facteurs préexistent mais que certains sont activés dans l'une alors que d'autres sont plutôt activés dans l'autre situation. Donc il n'est pas seulement question d'un ou de plusieurs facteur(s), mais de celui ou ceux qui ont un impact sur les CI. Bien que l'identité linguistique représente un des facteurs, il nous paraît évident que d'autres facteurs apparaissent ou interviennent dans l'élaboration des CI de nos informatrices.

#### 4.4. Quelques traits de l'interaction verbale

Les interactions en classe de langue étrangère sont régies **premièrement** par un contrat didactique<sup>26</sup> prédéfini et permanent, qui règle les rôles, les statuts et fixe la visée de la communication, bien que les échanges verbaux soient tout de même spontanés, comme le note Cicurel :

« Cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. Constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des épisodes pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier » (Cicurel, 2002 : 3)

Par conséquent, l'opposition faite entre communication réelle et artificielle, en rattachant cette dernière à la situation de classe, est invalide (Gajo, 2000). D'une part, toute action verbale est, dans le contexte didactique, co-produite ; d'autre part, tout comme pour les autres types d'interaction, les acteurs (aussi bien l'enseignant que les apprenants) mettent en place des *stratégies* (Cicurel, 2002). Ceux-ci affirment, comme le rappelle Coste, que les discours didactiques représentent « les discours naturels de la classe de langue » (Coste, 1984 : 18). Les IV produites dans nos situations de classe représentent ainsi des données conversationnelles naturelles et réelles, issues d'un contexte institutionnalisé particulier.

**Deuxièmement**, la communication est orientée selon la forme et l'activité de signification : les acteurs pratiquent la langue et en parallèle parlent de la langue. Cela engendre deux sortes de discours : « le discours étranger, formant le contenu de l'apprentissage et le discours qui sert à ménager cet apprentissage » (Kramsch, 1984 : 7). La manifestation de ce double réseau a eu fréquemment lieu dans nos situations de classe, d'autant que les cours portaient sur la grammaire (la morphosyntaxe). Nos données conversationnelles se particularisent donc par un paysage énonciatif comportant des activités linguistiques – où l'on pratique et parle la L2 – et métalinguistiques – où l'on parle de la L2.

---

<sup>26</sup> Le contrat didactique implique que l'un ou plus se sente responsable de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. (Arditty, 2005 :10)

**Troisièmement**, l'IV en classe de L2 se caractérise par la *double énonciation*<sup>27</sup> : une énonciation entre l'enseignant et les apprenants qui fonde une communication portant sur la forme de la langue ; et une énonciation relative aux rôles propres de l'activité en cours (Gajo, 2000 : 64). La double énonciation est davantage marquée dans les IV de la situation hétérogène, puisque l'EN procède souvent en deux temps : d'abord décrire le système linguistique, ensuite simuler des structures syntaxiques sous la forme de dialogue. Ainsi, les apprenantes disposent d'un double rôle énonciatif : celui qu'elles détiennent en tant qu'apprenantes – leur rôle social prédéfini par le contexte et le contrat didactique – et un rôle fictif attribué par l'activité communicative dans laquelle elles s'engagent.

**Quatrièmement**, l'IV fonctionne autour de deux rôles centraux (les rôles de l'enseignant et de l'apprenant) qui entretiennent une relation asymétrique débouchant avant tout sur l'organisation de l'IV. Effectivement, nous constatons que la distribution des tours de parole « met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants » (Cicurel, 2002), donnant lieu à des « séquences d'élicitation »<sup>28</sup>. Dans ces séquences, l'échange est souvent à l'initiative de l'enseignant (un ordre, une sollicitation, une information, etc.), se poursuit par la réplique de l'apprenant et se termine par une intervention évaluative de l'enseignant. En outre, la circulation de la parole est organisée par l'enseignant : il est celui qui décide de qui peut parler, comment et à quel moment. L'asymétrie est ensuite due à la connaissance inégale de la L2 :

« La disparité [...] est accentuée dans un cours de langue du fait que l'enseignant s'exprime dans une langue qu'il connaît alors que les apprenants ont à formuler des contenus de pensées dans une langue qui leur est partiellement étrangère ». (Cicurel, 1985 :14)

**Cinquièmement**, l'asymétrie donne ainsi à la situation d'interaction, dans ce contexte, une dimension *exolingue* (Porquier, 1984).

---

<sup>27</sup> TRÉVISE, Anne, 1979, « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrage*, 44-52.

<sup>28</sup> Les échanges qui se constituent d'initiation-réponse-évaluation (IRE).

### 4.5. L'exolinguisme

Les situations d'IV étudiées dans la présente recherche se caractérisent par une double dimension exolingue. D'abord, elles se situent dans un milieu linguistique *hétéroglotte*<sup>29</sup>, « cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) » (Cuq, 2003 : 121). Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, le français n'a aucun statut officiel ni social au Bahreïn. Ensuite, comme toute situation d'apprentissage de L2, l'IV donne lieu à un type de communication particulier, celui de la *communication ou conversation exolingue* (désormais CE). Pour définir la CE, nous empruntons les définitions proposées par Porquier (1984), Py (1995) et Matthey (2003).

D'après Porquier, cette notion renvoie à toute communication entre locuteurs appartenant ou non à une même communauté linguistique, par des moyens autres qu'une L1 commune. (Porquier, 1984 : 18). Ici, deux critères sont mis en avant : l'identité linguistique des participants et la langue de communication. L'IV, dans les situations de classe étudiées, met bien en jeu ces deux critères, dans la mesure où pour l'une (la situation homogène), les participants appartiennent à une même communauté linguistique, mais communiquent dans une langue autre que la L1 et pour l'autre (la situation hétérogène), ils appartiennent à différentes communautés linguistiques, et ne communiquent que dans la L1 de l'enseignante.

Pour Matthey et Py, le critère essentiel réside dans l'inégalité des *compétences linguistiques* dans la langue de communication. Py entend par CE « un échange verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux comme telles, dans la langue de cet échange » (Py, 1995 : 81) ; alors que Matthey l'appréhende comme celle ayant lieu dans « des situations où l'accès au code est à l'évidence inégalement partagé. [Ainsi] on est amené à prendre en compte la divergence des répertoires langagiers des locuteurs en présence » (Matthey, 2003 : 54-55). Le critère de *compétence linguistique* est une évidence dans le contexte de notre étude, dans le sens où dans une classe de langue, les enseignantes, de par leur rôle, sont envisagées comme des *experts* de la langue enseignée tandis que les apprenantes sont perçues comme des *novices*.

---

<sup>29</sup> Désigné par *contexte exolingue* (Dabène 1994).

Outre la divergence des répertoires langagiers, Bange (1992) ajoute la divergence des savoirs et des savoir-faire quotidiens. Nous évoquons par là la dimension culturelle de l'IV. En effet, les CI sont régis par des

« *Normes* qui déterminent un certain nombre d'attentes réciproques, prescrivant certains types de comportements et en proscrivant d'autres avec une plus ou moins grande rigueur. Les individus interagissent sur la base de « scénarios » établis culturellement. Leurs pratiques symboliques sont largement guidées par des rites et des usages récurrents » (Alber & Py, 2004 : 176).

Nous postulons que les CI mis en œuvre dans la situation homogène sont partiellement prédéterminés par des *normes*, car les acteurs entretiennent avant tout une relation interpersonnelle historiquement marquée et car ils appartiennent à une même communauté linguistique. Cependant, les CE ayant lieu dans la situation hétérogène se particularisent par une distance culturelle séparant les acteurs, les contraignant à inventer d'autres usages. Ainsi, les acteurs mettent en œuvre des CI qui tendent à l'ajustement mutuel et à la collaboration afin de surmonter les contraintes dues à la divergence des répertoires langagiers et culturels. Ils adoptent des *stratégies*, ce qui signifie qu'avec cette dernière dimension, le niveau d'exolinguisme de la situation hétérogène sera plus prononcé que celui de la situation homogène.

Si, pour notre étude des CI, il nous semble important de retenir et d'étayer par la suite la notion de *stratégies communicatives*, nous souhaitons auparavant aborder un aspect cognitif caractéristique de la CE, à savoir la *bi-focalisation*.

La *bi-focalisation* (Bange, 1992) suggère que les acteurs centrent leur attention [à la fois] sur l'objet thématique de la communication et sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (Bange, 1992 : 56). Autrement dit, la focalisation porte à la fois sur le contenu et sur la forme du message. En situation de classe, la bi-focalisation conduit les enseignants à ajuster leur parler en L2 de sorte que les apprenants puissent décoder le message. Cet ajustement implique que les enseignants prennent en considération le niveau de compétence linguistique du public. Par conséquent, nous constatons qu'ils emploient un registre simplifié de L2, en l'adaptant à une norme

prédéterminée par le programme pédagogique mis en place. Les enseignants tendent à employer un débit de parole relativement lent, à accentuer leurs mots, à se servir de vocabulaire déjà évoqué dans le manuel et « il y a sans doute aussi une simplification de l'emploi des règles d'inférence » que les apprenants auront à utiliser pour l'interprétation (Bange, 1992 : 58). Le parler exolingue des enseignants, désigné dans ce cas par le terme de *discours didactique*, se caractérise également par la manifestation des activités de reprise.

La bi-focalisation se manifeste dans les conduites langagières des apprenantes ainsi que dans leurs discours épilinguistiques, dans lesquels les apprenantes parlent de leur bi-focalisation en la désignant par *concentration*. Selon le témoignage des apprenantes lors de l'entretien semi-directif, il s'avère qu'elles ont davantage tendance à la bi-focalisation dans la situation hétérogène que dans la situation homogène, du fait du parler des enseignantes : dans la situation hétérogène, elles se concentrent davantage sur la forme et le contenu du message, par souci de bien comprendre et de bien répondre à l'EN, car elles estiment son parler difficile, tandis que dans la classe homogène, les apprenantes se focalisent davantage sur le contenu, car au niveau de la forme, la L2 est souvent substituée par la L1. Elles estiment que le parler de l'ENN est plus facile à saisir.

Par conséquent, l'effort cognitif investi dans la bi-focalisation varie chez nos informatrices d'une situation de classe à l'autre. Nous avons constaté lors de l'observation de classe en comparant leur comportement à celui de la situation homogène que pendant les activités de compréhension, la bi-focalisation est marquée par leur silence lorsque l'enseignante parle. Comme l'écrit Bange, la compréhension en tant que processus complexe comporte d'abord :

- des opérations de décodage phonologique, morphosyntaxique et lexical qui conduisent à la construction de la signification conversationnelle (linguistique) des phrases ;

Ces opérations ne sont pas directement observables dans les CI, mais se manifestent plutôt dans les discours obtenus dans l'entretien semi-directif. Les apprenantes expliquent que pour pouvoir communiquer, elles se concentraient d'abord sur le discours de l'EN et tentaient de décoder au maximum chaque mot prononcé en s'appuyant sur leurs connaissances en L2.

Bange ajoute que le processus de compréhension comporte ensuite

- des opérations de reconstruction de l'intention du locuteur par la mise en corrélation de l'interprétation de la situation ;
- une évaluation par le récepteur de ce qu'il vient de reconstruire ; c'est en fonction de cette évaluation, faite en tenant compte d'autres éléments de la situation et de son système de valeurs, que le récepteur prend la décision de réagir de telle manière (Bange, 1992 : 57).

Dans notre corpus nous avons observé quelques séquences comportant ces opérations. Il était parfois problématique pour les apprenantes de comprendre l'intention communicative de l'enseignante, notamment en situation hétérogène. Ainsi, nous avons repéré dans leurs conduites des moments de réticence, d'incertitude, s'agissant par exemple d'une sollicitation ou d'une affirmation, quant à savoir s'il fallait répondre ou répéter, etc. Dans ces cas « la construction interactive du sens repose sur l'hypothèse » (Bange, 1992 : 57). Les apprenantes mettent en place des actes qui ont pour but de tester leur compréhension ou elles recourent à certaines stratégies telles que la traduction pour vérifier si leur hypothèse est valide.

En production, la bi-focalisation conduit les apprenantes à employer des *stratégies* ayant pour but de surmonter ou d'éviter les dysfonctionnements communicatifs. Lorsqu'elles ont tendance à se focaliser davantage sur la forme linguistique du message et sur la norme linguistique, nous repérons dans leur CI ainsi que dans leurs discours, des signes d'*insécurité linguistique*.

### 4.6. Les stratégies communicatives

Nous employons la notion de *stratégie communicative* pour nous référer aux différents procédés mis en place par nos informatrices lorsqu'elles établissent leur CI. Ces procédés ont pour but de s'adapter aux circonstances et de surmonter les contraintes communicatives qui s'imposent lors des situations de classe, notamment lors des communications problématiques. D'après Causa, les *stratégies communicatives* comprennent

« l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission ou à l'appropriation



des données en langue cible et, en même temps à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace classe » (Causa M., 2002 : 57).

La notion est binaire, englobant d'un côté les stratégies d'apprentissage et d'enseignement, de l'autre les stratégies de communication. Le terme de *stratégie communicative* constitue donc un hyperonyme qui sous-tend les différents types de stratégies intervenant dans une situation de classe de L2. Diverses études tendent à séparer les deux types de stratégies, à se préoccuper seulement de l'étude des unes ou des autres. Cependant, lorsqu'il s'agit d'étudier les conduites langagières au sein d'une classe de langue, il semble plus pertinent de prendre en considération ces deux types de stratégie comme deux activités articulées ou deux processus fortement liés.

Ainsi, nous employons dans notre travail de recherche la notion de *stratégies communicatives d'apprentissage* pour désigner l'ensemble des opérations et actions mises en œuvre par l'apprenant, non seulement pour résoudre un problème communicatif survenu dans son processus d'apprentissage, mais également pour « acquérir, intégrer, réutiliser la langue cible » (Cyr, 1996 : 5) et pour « confirmer ou infirmer ses hypothèses sur celle-ci » (Causa M., 2002 : 58).

Si nous retraçons l'évolution épistémologique de la notion de *stratégies*, notamment dans le domaine de l'apprentissage, elle trouve son origine dans des études qui portent sur la description des comportements et des traits caractéristiques du bon apprenant de langue étrangère (Cyr, 1996 : 7). Les *stratégies* étaient au sens général interprétées comme

« Des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes » (Stern, 1983 : 405 cité dans Cyr, 1996 : 4).

Nous pouvons dire que c'est à partir des premières observations et tentatives réalisées dans les travaux de Naiman, Fröhlich, Todesco et Stern (1978), Bialystok (1978), Rodin (1981), et Wenden (1982), afin de décrire le profil d'un bon apprenant que la notion de *stratégies d'apprentissage* apparaît et commence à être conceptualisée. Ce point de départ a consisté

avant tout à établir une typologie des stratégies d'apprentissage (Oxford, 1990 ; Rudin, 1989 et O'Malley & Chamot 1987, 1990).

En ce qui concerne la notion de *stratégies de communication*, elle a son origine dans les études qui s'intéressent à la communication exolingue (Faerch & Kasper, 1983 ; Bange, 1992) et au parler bilingue (Causa M., 2002 ; Grosjean, 1984). D'après Bange, ce type de stratégies consiste en

« L'emploi de moyens supplémentaires, indirects, en vue de résoudre des problèmes de planification et d'exécution, et de réaliser les conditions qui permettront de poursuivre les buts de communication proprement dits. » (Bange, 1992 : 59).

En tant qu'opérations, celles-ci disposent d'un double caractère donnant lieu à deux perspectives : dans la première, les stratégies de communication sont appréhendées comme étant une donnée préalable à l'action, et donc intervenant dans la planification de la parole (Faerch & Kasper 1983). De cette façon, on présuppose que le modèle de la communication est dominé par un sujet rationnel, individuel, conscient, planificateur, et s'accompagne d'autres termes qui signifient tous que les processus cognitifs sont apparentés à des calculs (Gajo & Mondada, 2000 : 147). Dans la deuxième perspective, les stratégies se voient réalisées dans la réciprocité *in vivo* et donc se construisent dans l'IV (Causa M. , 2002 : 56). Dans ce sens, elles comprennent des opérations résultant :

« D'un ajustement continu entre les acteurs, voire d'un compromis entre les contraintes extérieures (c'est-à-dire tout ce qui est 'autour' de l'événement de communication) et la volonté de la part des acteurs d'atteindre le but final (c'est-à-dire la réalisation de la stratégie dans sa globalité). Ce compromis sous-tend par ailleurs que les locuteurs arrivent à gérer les imprévus qui se présentent pendant l'interaction – dans ce cas précis des incompréhensions, des malentendus, etc. – et cela grâce à un savoir préalablement acquis – ce que l'on pourrait appeler des routines –, ou grâce aux moyens dont ils disposent dans l'immédiat ; ce qui constitue, à son tour, une *stratégie d'action* » (Vion, 1992 : 196 cité dans Causa M. , 2002 : 56).

Nous en déduisons que les ressources stratégiques se caractérisent par un aspect dynamique, et que les stratégies sont des connaissances partiellement acquises et mises en œuvre de manière intentionnelle pour structurer et orienter la parole vers la réalisation d'un objectif de communication ; parallèlement elles apparaissent comme des données co-construites dans l'interaction, ayant pour objectif de surmonter toute difficulté entravant l'aboutissement de

l'intention de la communication en cours. De cette façon, l'apprenant constitue ses stratégies communicatives d'apprentissage à partir de ses expériences d'apprentissage – vécues et actuelles.

Gajo & Mondada, en comparant les deux types de stratégies, estiment que, tant pour les stratégies d'apprentissage que pour les stratégies de communication, il existe des points de similitudes, tels que :

- l'idée de problématique ;
- les apprenants sont conscients des stratégies qu'ils utilisent et peuvent les identifier ;
- certaines stratégies sont comportementales et d'autres mentales ; par conséquent, certaines sont directement observables, d'autres non ;
- l'emploi d'une stratégie dépend largement du type de tâche dans lequel l'apprenant se trouve engagé ;
- le recours à la L1 ou à une autre langue peut figurer parmi les stratégies dans l'apprentissage et dans la communication d'une L2. (Gajo & Mondada, 2000 : 150-151).

Ces aspects sont des repères pour notre démarche d'enquête et d'analyse. Précisons que les stratégies constituent l'un de nos observables d'analyse pour l'étude des CI des apprenantes. Donc, comme certaines stratégies sont observables alors que d'autres non, cet aspect nous amène à ne pas nous limiter à l'observation des pratiques langagières, mais à l'évoquer en tant que sujet lors de l'entretien semi-directif. De la sorte, nous nous assurons de couvrir, plus ou moins, et avec les moyens disponibles, les deux dimensions des stratégies. Nous attribuons une grande importance à la notion de *tâche*. Dans l'analyse des CI, la tâche est constamment mise en question comme facteur susceptible de mobiliser certains types de stratégies plutôt que d'autres. Ainsi, pour mettre en évidence ou comparer les CI des apprenantes, nous essaierons de choisir des séquences d'interaction dont la tâche proposée est quasi-identique.

Par ailleurs, les stratégies communicatives se manifestent sous différentes formes. Parmi les typologies conçues, nous nous appuyons sur celle proposée par Bange (1992). Dans sa façon de catégoriser les différentes stratégies, Bange fusionne les stratégies d'apprentissage et de communication, mettant en avant le pont qui les relie.

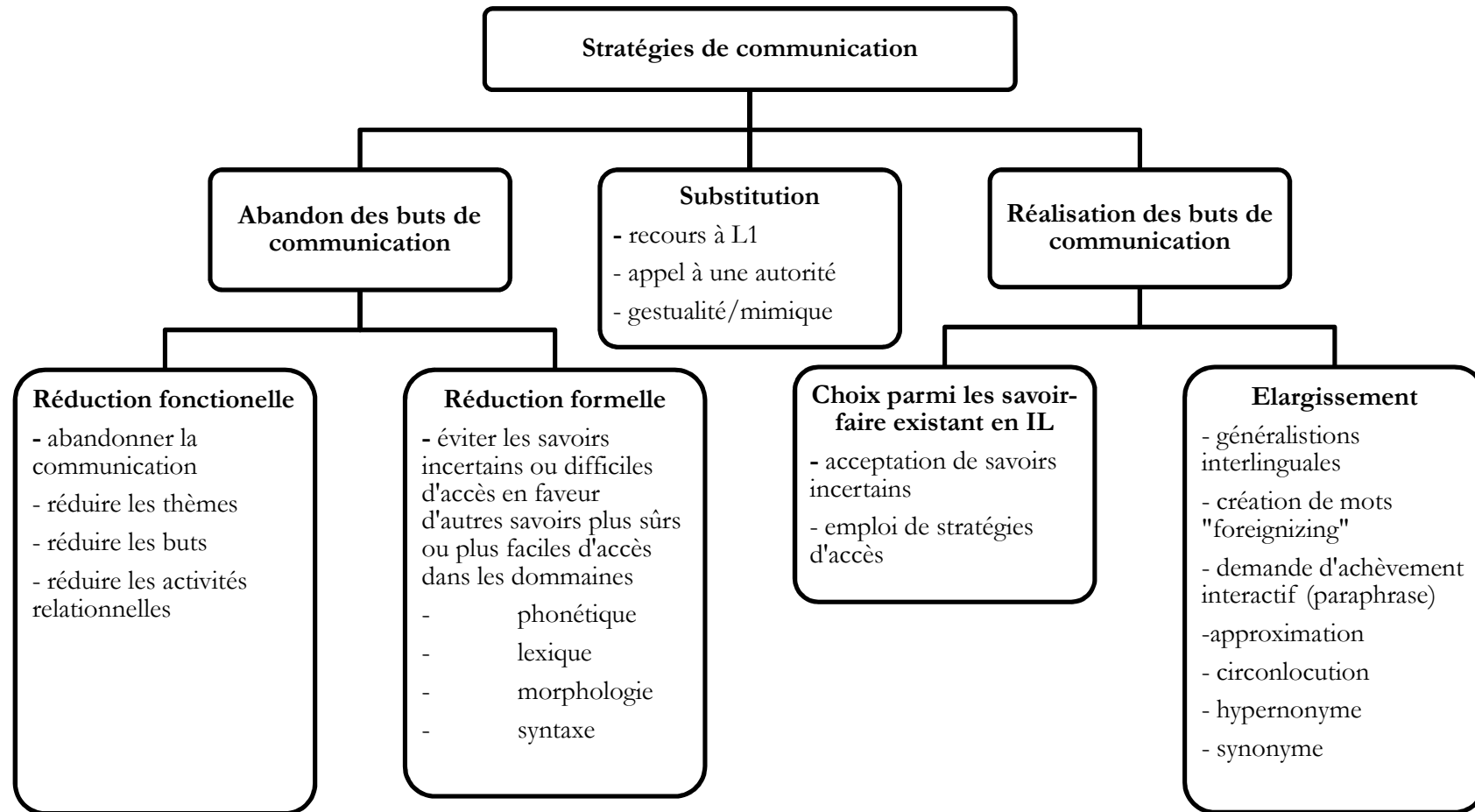


Figure 3 : Typologie des stratégies communicatives de Bange (1992)

Bange s'inspire ici de la typologie proposée par Faerch & Kasper (1983). Il distingue dans un premier temps deux types de stratégies : les stratégies d'évitement et les stratégies de réalisation, auxquelles il ajoute un troisième type, les stratégies de substitutions.

Nous consacrerons les lignes suivantes à évoquer ces différents types de stratégies et à préciser certaines de leurs manifestations.

### 4.6.1. Les stratégies de réduction

D'après Causa,

«La stratégie de réduction est constituée par différents procédés dont le dénominateur commun est de n'utiliser qu'une partie des potentialités réelles de la langue cible. La langue se trouve ainsi allégée, contractée, limitée sur le plan lexical, morphosyntaxique et communicatif » (Causa M. , 2001 : 70).

Le terme de stratégies de réduction a été adopté sous différentes appellations, telles que stratégies préventives, d'évitement, et d'abandon. Elles sont considérées parmi les stratégies de communication unilingues ou intralinguistiques. Elles consistent « en l'emploi réduit de la langue cible » (Causa M. , 2002 : 64) où l'apprenant de L2 adapte le message à ses ressources linguistiques disponibles (Gajo & Mondada, 2000 : 151). Cette réduction s'opère sur deux niveaux, formel et fonctionnel.

**Les stratégies de réduction formelle** sont observables quand les apprenants communiquent à l'aide d'un système réduit en L2 (Causa M., 2002 : 60) et/ou cherchent à éviter des zones incertaines du système linguistique. Elles impliquent plusieurs manifestations et sont de différents types. Parmi celles-ci, citons les stratégies de facilitation, désignées également par stratégies de simplification (Giacomi & De Hérédia, 1986). Nous nous référons ici à ce que Causa (2001 : 67) désigne par auto-simplification : le cas où l'apprenant simplifie la tâche de lui-même. Il s'agit d'une activité de reprise dans le sens où celui-ci opère une reformulation en réduisant la forme d'un élément linguistique ou une structure formelle. Au niveau lexical, la simplification se manifeste pour nous lorsque les

apprenantes essayent de désigner un objet non pas par sa nomination de référence mais par une forme plus ou moins générique ou imprécise afin de combler le manque linguistique – par exemple, au lieu de dire le mois de ‘janvier’, les apprenantes le désignent par ‘un’<sup>30</sup>. Ce procédé comprend donc une reformulation réduisant une forme linguistique, soit parce qu’elle n’est pas phonétiquement maîtrisée ou ne fait pas encore partie du bagage lexical de l’apprenant. Dans ce même propos, Varadi (1980 : 92) évoque deux procédés comme exemples de stratégies de réduction formelle qui peuvent s’impliquer sur les plans lexicaux et sémantiques :

*« Intensional reduction strategies involve **generalisation**, when language learners use a super-ordinate term to refer to its hyponym, and **approximation**, which refers to restructuring the optimal meaning by explicating (often only referring to) part of its semantic component ».*

Les deux procédés que cite ici Varadi relèvent des stratégies de réductions formelles repérables à travers les activités de reprise (la reformulation). La généralisation s’opère essentiellement par la réduction du poids sémantique d’un élément. En outre, elle inclut la tendance à employer des termes génériques moins évidents, peut-être plus accessibles, pour combler le manque mais surtout pour maintenir le sens général du message et éviter tout dysfonctionnement communicationnel. L’approximation quant à elle renvoie à l’idée de simplification dans la mesure où l’apprenant tente d’éviter un blocage au moyen d’une activité de reformulation par explication ou description, notamment lorsque le blocage est dû au manque de lexique. Cependant, Bange (1992) classe ces deux procédés parmi les stratégies de réalisation des buts de communication par élargissement. Il nous semble que ces procédés peuvent appartenir aux deux catégories. Alors quand il s’agira de les identifier dans les pratiques langagières, le contexte jouera un rôle important dans leur interprétation et déterminera s’il s’agit de stratégies de réduction ou d’élaboration. Au niveau syntaxique, la stratégie d’évitement se manifeste par exemple lorsque les apprenantes ont tendance à formuler des énoncés ayant une structure simple – souvent il s’agit d’un énoncé prédicatif ayant une construction syntaxique réduite qui se compose par exemple d’un mot.

---

<sup>30</sup> Exemple tiré de l’observation 1, phase 2, étape 1.

En ce qui concerne l'évitement des savoirs incertains ou difficiles, les apprenantes ont parfois tendance à répondre plutôt aux sollicitations – ou à une partie d'une sollicitation – considérées comme moins difficiles et à en éviter d'autres. Ce procédé démontre que les apprenantes opèrent une double action : elles évitent le risque de rencontrer des contraintes et peut-être de commettre une erreur, en s'engageant néanmoins dans la communication.

Certaines stratégies d'évitement s'appliquent, de par leur définition, à la fois aux niveaux formel et fonctionnel. Il s'agit par exemple de ce que Giacomi et De Hérédia désignent par la *wait-and-see strategy*<sup>31</sup>, définie en tant qu'« attitude dictée par l'espoir d'arriver à comprendre [d'abord] ce qui est dit » (Giacomi & De Hérédia, 1986 : 18). Ils expliquent que ce procédé consiste pour les apprenants à accumuler des données permettant le repérage de nouveaux éléments et donc un éclairage rétroactif des zones d'incompréhension. Dans notre corpus, cette stratégie se manifeste par le silence des apprenantes. Elles ne tentent pas de répondre systématiquement, sitôt énoncé l'acte de sollicitation, mais attendent que l'enseignante reprenne celui-ci et s'assure de leur compréhension, à travers les éléments nouveaux ou supplémentaires qu'apportera la reformulation. En outre, la *wait-and-see* stratégie est adoptée par notre public d'enquête sous la forme suivante : elles attendent la réaction, la réplique des autres apprenantes avant d'intervenir, soit dans l'intention, avant de parler, de vérifier leur hypothèse et donc leur compréhension pour éviter tout malentendu et ne pas risquer de commettre une erreur, soit pour s'appuyer sur les productions des autres apprenantes avant d'intervenir. Ce dernier cas se situe entre une stratégie de simplification et une stratégie d'évitement : il s'agit d'une stratégie de simplification dans la mesure où l'apprenante participe à l'IV grâce à la production d'autrui. La forme caractérisant celle-ci consiste en des activités de reprise – hétéro-répétition auto-déclenchée –, où nous remarquons qu'une apprenante ne prend la parole qu'après avoir entendu la réponse d'une autre et donc la répète. Mais ce même phénomène s'apparente aussi à une stratégie d'évitement dans le sens où l'apprenante ne prend pas le risque d'anticiper par ses hypothèses sur le contenu de la

---

<sup>31</sup> Ce terme trouve son origine dans les travaux d'Allwood & Abelard (1984), « Lack of understanding, misunderstanding and adult immigrants », in : Extra, G. & Mittner, M. (éds.), *Language and Literature* n° 6, 27-56.

sollicitation par exemple ; elle attend d'être certaine de sa compréhension avant de se lancer dans la communication.

**Les stratégies de réduction fonctionnelle** sont celles « avec lesquelles les apprenants réduisent leurs objectifs communicatifs » (Causa M. , 2002 : 60). Bange en cite dans sa typologie quatre exemples. Nous retrouvons deux de ces stratégies, à savoir abandonner la communication et réduire les thèmes, citées et définies dans les travaux de Faerch et Kasper (1983) de même que chez Tarone (1977) :

- « *Topic avoidance – the learner simply tries not to talk about concepts for which the TL<sup>32</sup> item or structure is not known;*
- *Message abandonment – the learner begins to talk about a concept but is unable to continue and stops in mid-utterance* » cité dans (Galeb, 2002 : 14)

La première stratégie s'observe lorsque les apprenants évitent d'employer dans leurs productions les structures linguistiques considérées comme difficiles, mal maîtrisées ou à réduire le contenu du thème par manque de ressources linguistiques. La deuxième a lieu lorsque l'apprenant produit un message inaccompli, également en raison d'une difficulté.

L'un des observables permettant d'indexer une stratégie de réduction fonctionnelle consiste en la fréquence de la prise de parole : si les apprenantes ne prennent pas ou guère l'initiative de la parole, nous considérons ce comportement comme ce que Bange décrit par l'abandon de la communication dans le sens où l'apprenant ne se comporte pas comme un véritable partenaire de la communication (Bange, 1992 : 61) ou réduit sa participation face à une tâche communicative proposée.

Quand certaines apprenantes adoptent des CI de réduction, d'autres choisissent des CI de réalisation, soit pour combler les manques de ces premières et donc les aider, soit pour maintenir la communication.

---

<sup>32</sup> TL : *target language*.



### 4.6.2. Les stratégies de réalisation

Ce sont les stratégies « avec lesquelles les apprenants tentent de résoudre un problème de communication en étendant leurs ressources communicationnelles » (Causa M. , 2002 : 60). Bange les définit en tant que « des stratégies d'acceptation des risques : elles tendent à utiliser l'interlangue et à élargir les connaissances acquises, ou considérées comme telles, en L2 » (Bange, 1992 : 62).

Elles sont également constituées de deux catégories, liées à la nature du problème communicatif :

- **les problèmes d'exécution**, pour lesquels les apprenants se contentent d'utiliser les schémas existant dans leur interlangue, même s'ils sont incertains ou peu automatisés.
- **les problèmes de planification**, qui résultent de l'absence de schémas pertinents dans l'interlangue, entraînant des schémas hypothétiques par :
  - la création de mots par analogie ;
  - les généralisations interlinguales et intralinguales ;
  - les demandes d'achèvement interactif (par l'utilisation des formes paraphrastiques). (Bange, 1992 : 61)

L'une des formes de stratégies de réalisation repérée dans notre corpus consiste en des activités de reprise auto-déclenchées qui, à notre avis, proviennent souvent d'un problème de planification. Nous signifions par là les auto-reformulations à tendance autocorrective, le fait que les apprenantes reprennent un élément linguistique en le modifiant, ce qui démontre qu'elles n'ont pas seulement identifié le problème mais qu'elles y reviennent pour le réparer et qui démontre également qu'elles prennent la responsabilité de se corriger en mettant en œuvre leur interlangue. En effet comme Causa l'énonce,

« Les activités de reprise produites par le locuteur non natif [...] sont certes un moyen pour éviter des malentendus, mais également un moyen pour tester les hypothèses d'apprentissage et pour s'approprier les nouveaux éléments de la LE » (2002 : 169)

Ainsi, certaines activités de reprise comportent un fort potentiel communicationnel, c'est-à-dire qu'elles n'ont lieu que pour maintenir ou régler un problème communicatif, alors que d'autres impliquent des potentiels communicationnels et acquisitionnels. Ces activités se font

souvent en L2, mais dans certaines activités à visées métalinguistiques, les apprenantes ont recours à une langue autre que la L2, donnant lieu à des équivalences bilingues.

Par ailleurs, les activités de reprise peuvent être employées pour souligner un problème communicatif, les répétitions auto-déclenchées manifestant parfois une contrainte de compréhension. Les apprenantes répètent des éléments linguistiques soit parce qu'elles ne les ont pas compris – elles sollicitent alors une explicitation –, soit parce qu'elles estiment la prononciation difficile à saisir – elles demandent alors à l'enseignante de donner sa forme écrite ou la répétition de sa réalisation phonologique. Nous considérons ces sollicitations de données linguistiques et métalinguistiques comme des stratégies de réalisation mais que les auteurs appréhendent comme des stratégies de substitution.

### 4.6.3. Les stratégies de substitution

Ce « sont celles pour lesquelles les apprenants s'appuient sur des moyens communicatifs autres que l'emploi de la langue cible (recours à la LM, gestualité/mimique, appel à une autorité, etc.) » (Causa, 2002 : 61) pour pallier les difficultés de communication. Parmi les moyens communicatifs, nous relevons deux formes récurrentes et importantes dans notre corpus, que sont les sollicitations d'aide et l'alternance codique.

La sollicitation d'aide est une stratégie communicative d'apprentissage où « non seulement l'apprenant prend l'initiative pour résoudre ses problèmes, mais où il y a également déviation momentanée de la focalisation sur le contenu du message au profit du code » (Bange 1987 cité dans Bozier, 2003 : 145). Elle se manifeste sous différentes modalités, explicites (à travers un questionnement direct posé à l'interlocuteur) ou implicites, par une intonation montante (Bozier, 2003) ou en se servant, comme vu précédemment, des répétitions auto-déclenchées. Les sollicitations varient de même selon leur valeur, certaines constituant une demande d'évaluation alors que d'autres correspondent à une demande d'informations ou de données linguistiques ou métalinguistiques.

La stratégie de sollicitation d'aide ne relève pas du même niveau selon la situation de classe observée. Dans la situation hétérogène les apprenantes évitent ce type de stratégie tandis que dans la situation homogène elles ont tendance à recourir de manière spontanée à la sollicitation d'aide auprès de leur enseignante. En revanche, nous constatons qu'en situation hétérogène, les apprenantes sollicitent de l'aide auprès de leurs camarades afin de surmonter un problème communicatif ou un manque. Ainsi, la sollicitation est imprégnée dans ce cas d'un fort potentiel communicationnel puisque les apprenantes ne cherchent que la réussite de l'échange. Néanmoins, en situation homogène les apprenantes sollicitent des données métalinguistiques ou linguistiques auprès de l'ENN, non seulement pour surmonter une contrainte de compréhension ou de production, mais aussi dans des perspectives potentiellement acquisitionnelles.

Par ailleurs, les sollicitations d'aide sont souvent formulées en L1. Ceci pourrait justifier le fait que les apprenantes ont tendance à destiner une telle stratégie à l'ENN ou aux autres apprenantes. Le passage d'une langue à l'autre, désigné par *l'alternance codique* est non seulement une stratégie de substitution fréquemment utilisée, provenant d'un besoin communicatif immédiat, mais relève aussi des pratiques langagières bilingues. Dans le cas de la substitution, les apprenantes passent à l'arabe ou à l'anglais en empruntant, traduisant ou formulant des équivalences bilingues, faute de maîtriser suffisamment d'éléments linguistiques en L2. En outre, les apprenantes ont recours à l'alternance codique pour réaliser certains types d'activité – telles que les activités métalinguistiques qui exigent une explication – ou pour exprimer des attitudes et des lacunes. Nous relevons des cas intéressants qui témoignent du passage à une langue autre que la L2 : les apprenantes ont tendance à traduire par exemple, en arabe ou en anglais, les sollicitations de l'enseignante afin de s'assurer de leur compréhension, elles cherchent des équivalences métalinguistiques et formulent parfois des définitions en arabe ou en anglais pour expliquer la signification des éléments linguistiques.

La notion d'alternance codique sera davantage explicitée dans la partie suivante, où nous aborderons la notion de *bilinguisme* et de *parler bilingue*.

## 4.7. Le bilinguisme

Le bilinguisme constitue une propriété particularisant les pratiques langagières de notre population d'enquête. Par bilinguisme, nous entendons l'utilisation de deux ou plusieurs langues. Comme ce terme s'applique à différents domaines (territoire, institution, individu), nous précisons que notre intérêt ici se porte particulièrement sur le bilinguisme individuel, « un seul et même individu maîtrisant deux ou plusieurs langues » (Lüdi & Py, 2003 : 5).

D'après Gajo (2000) le bilinguisme implique une compétence et un répertoire. La compétence bilingue est celle qui permet de se servir d'une langue, d'une autre ou des deux langues à la fois, d'un *parler bilingue* ; alors qu'un répertoire langagier comprend « des moyens langagiers, acquis dans les différentes situations de socialisation qui ont marqués l'histoire de l'individu et, grâce à cette expérience, réutilisables dans des situations nouvelles » (Arditty & Vasseur, 2003 : 111).

Parler de répertoire langagier évoque pour nous non seulement les ressources langagières en termes d'un ensemble de langues et de leurs modes d'utilisation dans l'IV, mais aussi des connaissances socioculturelles et stratégiques. Notre public d'enquête dispose de moyens langagiers en arabe, dialectal et standard, le premier acquis en tant que L1 et l'autre appris pendant leur scolarisation, mais que nous incluons pour simplifier dans une L1 générale, l'arabe, et en anglais, langue apprise en tant que L2, également pendant leur scolarisation. Nous parlons donc d'un bilinguisme dû au facteur de l'éducation dans le sens où l'obligation de l'apprentissage d'une L2 depuis la prime scolarisation a fait que nos informatrices maîtrisent en plus de leur L1 une deuxième langue, l'anglais.

Donc pour définir le terme *bilingue*, nous empruntons dans un premier temps la conception proposée par Oksaar, selon laquelle une personne être bilingue est celle qui est

« En mesure de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. La relation entre les langues impliquées peut varier de manière considérable ; l'une peut comporter – selon la structure de l'acte communicatif, notamment les situations et les thèmes – un code moins éloquent l'autre un code plus éloquent » (Oksaar, 1980 : 43 cité dans Lüdi & Py, 2003 : 10)

Les deux variétés d'arabe (langue et variété apparentée) entretiennent une relation diglossique dans le sens où l'une (l'arabe standard) est considérée comme langue de prestige, employée pour des pratiques de haut niveau (l'écrit, l'administration, etc.) et constitue la langue officielle du pays, comme nous l'avons vu au chapitre 1 ; alors que l'autre (l'arabe dialectal) représente la variété basse, et sert à la communication orale quotidienne.

Cependant, entre l'arabe et l'anglais, nous avons deux langues typologiquement distantes et où l'une (l'anglais) est appréhendée, notamment dans notre contexte, comme une langue « de culture de prestige international » (Lüdi & Py, 2003 : 7). Bien que ces trois moyens langagiers fassent partie du répertoire de nos informatrices, notre intérêt se porte tout particulièrement sur la manière dont elles mobilisent l'arabe dialectal et l'anglais (langue et dialecte non apparentés) ainsi que les fonctions qu'elles leur attribuent dans l'IV. Ces deux langues ont en effet un statut social important en tant que langues de communication orale à haute fréquence dans la vie quotidienne de nos informatrices ainsi que dans leurs pratiques langagières en situation de classe.

Par ailleurs, si nous examinons les définitions de la notion de bilinguisme, nous nous apercevons qu'elles sont fondées sur deux critères : la compétence communicative et la régularité d'usage des langues. De la sorte, le bilingue est celui qui possède la compétence unilingue, native pour chacune des langues maîtrisées. Cette perspective est pourtant insuffisante car, d'après Grosjean (2003), même un unilingue peut ne pas maîtriser parfaitement sa langue. De plus, la compétence doit être appréhendée comme une propriété dynamique qui se situe sur un axe, un continuum de développement et de construction. Grosjean définit le bilinguisme ainsi :

« Le bilingue est celui qui utilise régulièrement deux ou plusieurs langues dans sa vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci » (Grosjean, 2003 : 20).

C'est ainsi que nous concevons le bilinguisme de nos informatrices, elles sont bilingues bien qu'elles n'aient pas des compétences communicatives symétriques en arabe dialectal et en anglais.

La définition proposée par Grosjean met l'accent sur la régularité d'usage des langues, un paramètre à partir duquel surgissent deux types de bilinguisme : un « bilinguisme équilibré – si le besoin des deux langues est équivalent –, et un bilinguisme dominant – si une langue est plus utilisée que l'autre » (cité dans Otaba Were, 2009 : 88). Déterminer de manière précise la régularité d'usage des langues chez nos informatrices nous semble difficile, d'autant que notre enquête n'a pas consacré d'investigation à ce sujet. Mais nous supposons que nous avons affaire à un bilinguisme dominant dans la mesure où l'arabe dialectal représente la variété linguistique la plus pratiquée, et ce dans une large sphère (en famille, entre amis, à l'école, dans la vie quotidienne, etc.), l'anglais étant « utilisé sporadiquement au contact d'alloglottes » (Lüdi & Py, 2003 : 9) ou pendant les cours d'anglais par exemple.

En outre, un troisième critère paraît essentiel pour comprendre la notion de bilinguisme, à savoir celui des fonctions communicatives qu'un bilingue attribue aux langues. À ce propos, Lüdi & Py soulignent qu'

« Être bilingue ne signifie nullement employer indistinctement deux langues. Très souvent, au contraire, chacune des langues se voit conférer des fonctions communicatives soigneusement distinctes » (Lüdi & Py, 2003 : 11).

D'après leur perspective, le bilingue n'est pas celui qui mobilise ses moyens langagiers de manière systématique, mais en fonction des situations de communications, des tâches communicatives, de leurs exigences et attentes. Ceci veut dire que dans chaque situation de communication, le bilingue choisit parmi ses langues celle qui s'y conforme le mieux.

Nous évoquons ainsi une notion importante pour décrire les CI bilingues, le *choix de langue*. D'après Lüdi & Py, « le bilingue doit **interpréter** chaque situation de communication en vue de déterminer lequel – ou lesquels – des moyens langagiers qu'il maîtrise est – ou sont – appropriées » (Lüdi & Py, 2003 : 132). Le processus d'interprétation dont ces auteurs parlent et le choix de langues renvoient aux opérations cognitives et opérationnelles qui précèdent la mise en forme d'une action sociale. Le choix de langue s'inscrit plus particulièrement dans « un ensemble d'opérations discursives de co-construction qui vise à obtenir un accord sur le code employé. Cet accord consiste à choisir la variété appropriée » (Lüdi & Py, 2003 : 136). Il

est donc intéressant de mettre en avant que cette opération est aussi socialement déterminée par l'interaction. Par ailleurs, nous rappelons que la manière dont ces auteurs conçoivent les opérations cognitives du choix de langue coïncide avec le mécanisme développé par Bange (1990) concernant les opérations cognitives de l'*action* : Lüdi & Py (2003) parlent d'un processus d'*interprétation* de la situation de communication, que Bange (1990) désigne par *évaluation* du contexte extérieur. Rappelons que notre intérêt s'oriente en particulier sur ce qui découle de ce processus, à savoir les représentations.

Outre la nature de cette opération, les auteurs parlent d'un choix de(s) langue(s) *appropriée(s)*. Ce qualificatif nous conduit à nous interroger sur les critères qui interviennent dans ce choix dans un contexte d'IV tel que celui traité dans notre recherche. Dans une classe de L2, la langue de communication *appropriée* est censée être celle enseignée – déterminée par le contrat didactique régnant. Néanmoins, évoquer le choix de langue reste indispensable dans notre contexte, marqué par la coprésence d'autres langues que la L2 dans l'IV. Le paramètre *de conformité* nous renseignera ainsi sur un choix qui sera porté entre l'arabe et l'anglais, en fonction d'un besoin communicationnel donné et à un moment donné de l'IV.

En tant que processus mutuel de co-construction, le choix de langue est déterminé par certaines conditions telles que l'histoire du groupe et la relation interpersonnelle des membres. À ce propos Lüdi et Py remarquent que « le choix de la langue fait partie du jeu langagier ; il est un des endroit où la situation – et **la relation entre les interlocuteurs** – est interprétée et définie par les interlocuteurs » (Lüdi & Py, 2003 : 136).

Ce type de co-construction est susceptible d'avoir lieu dans la situation hétérogène puisque les participants n'entretiennent pas de relations interpersonnelles et ont une histoire récente. En revanche dans la situation homogène, le choix de langue est pré-codé : les acteurs ont tendance à recourir à l'arabe dialectal, manifestant là un CI habituel.

Par ailleurs, bien que le parler bilingue signifie communiquer dans deux ou plusieurs langues, cette perspective n'est pas définitive. Nous pouvons parler deux langues et communiquer

dans l'une ou l'autre ou bien dans les deux à la fois. Ainsi Grosjean distingue deux modes de parler bilingue :

« Les bilingues peuvent choisir entre un mode unilingue ou bilingue, voire un parler uni- ou bilingue. Dans des situations unilingues, voire dans le mode de parler unilingue, l'une des deux compétences est, dans la mesure du possible, désactivée ; dans le mode bilingue, les deux compétences sont activées et exploitées simultanément ou alternativement. » (Grosjean 1984 cité dans Lüdi & Py, 2003 : 140).

Les données conversationnelles obtenues nous fournissent des exemples des deux modes de parler. À part l'emploi de la L2 qui donne lieu à un parler exolingue, nous constatons qu'en situation hétérogène aussi bien qu'en situation homogène, les apprenantes adoptent parfois un mode unilingue exolingue dans le sens où elles communiquent en L2 ; et parfois, selon des besoins communicatifs et selon l'activité pédagogique proposée, elles adoptent un mode bilingue exolingue pour lequel elles alternent entre la L2 et l'anglais ou l'arabe. Par conséquent, les trois compétences dans ce cas se trouvent activées.

De même, entre autres facteurs Grosjean(1984) relève que « le choix entre les modes dépend de la *compétence présumée de l'interlocuteur*, du degré de formalité de la situation, de *représentations normatives* des interlocuteurs, etc. ».

Nous considérons la compétence présumée de l'interlocuteur et les représentations normatives comme des facteurs importants, que nous regroupons sous la notion de *représentations linguistiques*. Dans cette perspective, les langues de communication sont déterminées chez les apprenantes en fonction de leurs perceptions du répertoire langagier des enseignantes et de leurs perceptions de leur propre compétence interactionnelle. C'est à l'aide de ces facteurs que nous expliquons les raisons pour lesquelles elles adoptent tel parler plutôt qu'un autre : nous présumons qu'en situation homogène, les apprenantes emploient la langue estimée la mieux maîtrisée, leur L1, alors qu'en situation hétérogène elles n'ont qu'à recourir au seul moyen langagier commun.



Les CI bilingues se particularisent par des traces discursives spécifiques désignées par les *marques transcodiques*. Elles mettent en évidence la combinaison des langues dont se compose le répertoire langagier d'un bilingue et nous renseignent sur leurs fonctions en IV.

### 4.8. Les marques transcodiques

Les marques transcodiques concernent tout observable présent à la surface d'un discours dans une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété (Lüdi & Py, 2003 : 142). Elles englobent les différents types de mélange des langues, allant des interférences et des emprunts à la reformulation transcodique. Dans ce concept, nous situons le phénomène d'alternance codique et nous entreprenons de l'étudier en détail en tant que propriété formelle du CI bilingue-exolingue, tout en nous appuyant sur les travaux de théorisation et d'application faits par Causa (2002). Dans son ouvrage *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Causa s'intéresse à ce phénomène afin de mieux décrire les CI dans la classe de L2. Par alternance codique elle entend « le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction » (Causa M. , 2002 : 9).

En s'appuyant et s'inspirant de trois modèles théoriques, à savoir les modèles de Gumperz (1989), de Grosjean (1982) et de Lüdi & Py (1986), Causa tente de présenter les différentes fonctions interactionnelles de l'alternance codique. Nous en retiendrons trois pour notre étude :

- les *réitérations* (Gumperz, 1989) : « il s'agit des passages d'une langue à l'autre ayant une fonction plus spécifiquement paraphrastique. Ces répétitions peuvent servir à clarifier ce qu'on dit, mais souvent, elles ne servent qu'à amplifier ou à faire ressortir un message » (cité dans Causa M. , 2002 : 33). Ce type d'alternance codique se caractérise souvent par une densité métalinguistique, c'est-à-dire que sous forme d'*activités de reprises*, les apprenantes ont recours à la traduction systématique ou formulent des équivalences bilingues. L'alternance codique à fonction de réitération est susceptible

d'avoir lieu lors de certaines activités pédagogiques à fonction métalinguistique ou dans des situations de communication problématiques, où l'apprenante tente de s'expliquer pour éviter une incompréhension ou dissiper un malentendu par exemple.

- la *personnalisation vs l'objectivation du message* (Gumperz, 1989) : elles renvoient à des éléments divers et opposés dont Gumperz donne les trois exemples suivants :
  - contester une affirmation et la rectifier ;
  - s'impliquer ou ne pas s'impliquer dans le message produit ;
  - exprimer une opinion personnelle *vs* un fait généralement admis : l'emploi de l'autre langue exprime en conséquence l'objectivité de l'affirmation avancée. (Causa M. , 2002 : 33)

En effet, nous constatons que les apprenantes passent régulièrement à la L1 pour manifester leurs contraintes, leur incompréhension vis-à-vis d'une activité ou d'un acte de sollicitation par exemple. De la sorte, le passage à la L1 marque ici une attitude.

- *répondre à un besoin linguistique* (Grosjean, 1982) : à travers cette fonction, nous envisageons l'alternance codique en tant que stratégie communicative. Ce phénomène constitue d'après Kramsch (1984) une stratégie facilitatrice de l'intercompréhension entre les acteurs dans l'espace-classe et il est constitutif de la construction des savoirs et des savoir-faire. De plus, on lui attribue la fonction de balise de dysfonctionnement communicatif, (Moore, 1996) dans le sens où l'apprenant emploie l'arabe ou l'anglais pour surmonter ou éviter un blocage communicatif et maintenir le contact, mais aussi pour exprimer un manque de maîtrise dans la L2 (Causa M. , 2002 : 47).

En ce qui nous concerne, l'alternance codique constitue un de nos observables d'analyse nous permettant d'étudier la dynamique des CI. Nous nous intéresserons à la manière dont les apprenantes mobilisent leurs ressources langagières et nous mettrons en évidence les fonctions interactionnelles attribuées à ce phénomène d'une situation de classe à l'autre.

L'objectif consistera à mettre en relation la dynamique de l'opération du choix de langue et les situations de classe.

#### 4.9. Quelques facteurs déterminants les comportements interactionnels

Certes, comme le relèvent Lüdi et Py (2003), l'acteur social ne transforme pas son comportement langagier aveuglément, mais répond à un ensemble de facteurs internes et externes (2003 : 132). Aussi, nous nous appliquerons dans ce dernier volet à relever quelques facteurs susceptibles d'intervenir dans le CI de nos apprenantes.

Un premier facteur réside dans la distinction faite entre nos deux situations de classe, *contraignante/non contraignante*. À ce propos les auteurs soulignent qu'il existe :

« Des situations où la marge de liberté des interlocuteurs est très limitée et où le déterminisme est dominant. D'autres situations, par contre, se caractérisent par plus de variations, d'hésitations, de redéfinitions du choix de langue, de liberté » (Lüdi & Py, 2003 : 132-133).

La marge de liberté des apprenantes est limitée lorsque par exemple elles se trouvent dans une situation où le choix de langue ne peut plus être opéré, c'est-à-dire que, s'ajustant au plus près à la situation de communication, elles ne peuvent adopter qu'un moyen langagier, celui qu'elles partagent avec leur destinataire (l'enseignante native par exemple). Lorsque les acteurs partagent plusieurs langues, la marge de liberté est moins limitée et la situation de communication exolingue est moins tendue. Nous faisons à nouveau appel à l'exemple de la situation hétérogène où, parce que l'enseignante native parle l'anglais, la contrainte ressentie est moindre pour les apprenantes qui maîtrisent bien cette langue. Toujours sur la question du choix de langues : si nous prenons la situation homogène où les acteurs partagent trois langues (l'arabe, l'anglais et le français), le choix ne constitue plus une contrainte et la marge de liberté est encore plus étendue. Par contre, d'autres facteurs interviendront à ce moment-là, tel que le niveau de compétences de communication pour chacun des moyens langagiers.

Différentes perspectives tendent à mettre en exergue les facteurs qui peuvent déterminer ou intervenir dans l'élaboration des CI. Pour le CI bilingue, la perspective psycholinguistique d'Hamers et Blanc (1983) estime que celui-ci est déterminé par les paramètres suivants

- le nombre de personnes-participants à l'interaction,
- leur statut,
- leur rôle,
- le thème et du but de l'interaction et
- la perception que les locuteurs ont de la compétence et des répertoires linguistiques des interlocuteurs.

Du point de vue de la psycho-socio-linguistique, Grosjean (1982) distingue 1) des facteurs internes – les caractères biologiques, sociaux et interactionnels des participants – 2) des facteurs externes – le cadre spatio-temporel de la situation d'interaction – et ajoute 3) le thème et le but de l'interaction (Causa M. , 2002 : 27).

Ailleurs, chez Lüdi & Py, le CI et sa variation dépendent de quatre facteurs :

- le déterminisme social,
- la compétence langagière,
- les comportements habituels, pré-codés, et
- les automatismes (2003 : 134-135).

En ce qui concerne le CI exolingue, nous avons dégagé deux facteurs de la notion de bifocalisation, que sont la norme et les représentations linguistiques.

En guise de récapitulatif, nous retenons de l'éventail proposé trois facteurs que nous supposons susceptibles d'intervenir dans le CI de notre population d'enquête :

- les facteurs liés aux compétences langagières ;
- les facteurs d'ordre social et identitaire
- les facteurs d'ordre extralinguistique, les éléments objectifs constitutifs de la situation d'interaction.

**Premièrement**, la compétence langagière et la perception de celle-ci constitue un déterminisme en relation directe avec la mobilisation des moyens langagiers et stratégiques.

Ce facteur intervient lorsqu'il s'agit d'une interaction entre des acteurs bilingues ayant des moyens langagiers communs, dans le cas de bilinguisme partagé. De la sorte, il est fort probable que la langue de communication employée soit celle qui est estimée être la mieux connue, la préférée et la mieux maîtrisée par les locuteurs.

**Deuxièmement**, le CI est déterminé par le social. Par *social*, Vion entend « tout ce qui 'dépassé' le sujet, tout ce qui est général et se retrouve, plus ou moins, chez chacun, tout ce qui détermine les comportements individuels » (1992 : 65). Pour mieux comprendre ce déterminisme, nous recourons à la théorie de Mead (1934), pour qui l'action est sociale car elle est d'une part déterminée par le sujet, dans sa construction du social, dans son interaction, ce qui implique une construction de représentations, une définition de la situation d'interaction, et une co-construction du sens avec l'autre ; d'autre part, l'action est orientée par un système social. Ceci suppose que les rôles et places interactionnelles prédéterminées dans l'interaction sociale imposent un système linguistique et une ligne de conduite dictant le CI. Pour résumer, cette perspective interactionniste envisage le CI comme étant déterminé par des valeurs à la fois préexistantes et en permanence réactualisées et régénérées par la pratique quotidienne (Winikin, 1981). Il s'agit de comprendre que les apprenantes s'appuient sur des connaissances, des représentations, des normes, afin d'adapter leurs conduites langagières aux situations de classe.

**Troisièmement** et comme cité ci-avant, la notion de *norme* est importante de par ses effets qui ont un impact considérable sur les conduites des apprenantes. D'après Py (2004 : 44), les effets de norme préexistent toujours car les pratiques langagières produites par les apprenantes sont l'objet d'évaluations communicatives, pédagogiques ou sociales. En outre, dans une situation de classe de langue, les pratiques langagières ne sont pas seulement soumises à l'évaluation de l'enseignant, mais aussi à celles de l'apprenant lui-même et des autres apprenants. De la sorte, la norme exerce effectivement un double effet sur les CI, une double *pression* comme l'explique Py :

« **Pressions linguistiques** d'une part à travers les différents modes de confrontation des produits de l'apprenant et de ceux de ses partenaires natifs ; **pressions sociales**

d'autre part à travers les relations (pédagogiques ou autres) que l'apprenant entretient avec ces mêmes partenaires » (Py, 2004 : 42).

Nous comprenons donc que les pressions linguistiques proviennent des prescriptions métalinguistiques, c'est-à-dire qu'il peut être attendu d'une apprenante qu'elle réalise une tâche ou produise une pratique langagière selon une norme imposée par une autorité telle que l'enseignant, mais la pression provient également d'une volonté personnelle de produire des pratiques langagières conformes et correctes. Par là, nous soulevons la question de la *conscience normative* des acteurs, plus on est conscient de la norme et de l'écart qui sépare notre pratique de celle prescrite par la norme de référence, plus on a tendance à subir une tension linguistique, une *tension normative*, exprimée entre autre par une autoévaluation systématique.

À ce propos Py explique

« qu'il s'agit de différences formelles (par exemple entre un énoncé et son hétéro-reformulation) ou interprétatives (par exemple lorsqu'il y a malentendu). Cette double pression est aussi internalisée et se manifeste alors comme contrôle exercé par le locuteur sur ses propres productions » (Py, 2004 : 44).

Effectivement, ces pressions existent dans n'importe quelle situation, mais en classe de L2 elles paraissent davantage prégnantes car dues à la dimension exolingue de l'interaction. Et en comparant nos deux situations de classe, nous pouvons présumer que ces pressions ne se manifestent pas au même niveau. La conscience normative des apprenantes est davantage activée lorsqu'elles se trouvent devant une enseignante native de la L2 enseignée que lorsqu'elles se trouvent devant une enseignante non native. L'identité linguistique joue ainsi un rôle important et déterminant dans le CI des apprenantes.

En dernier lieu, nous estimons que l'idée de déterminisme donne en effet aux CI un aspect dynamique dans le sens où il faut comprendre « les changements de langue [de même que la variabilité des stratégies] comme des cas d'adaptation du comportement aux situations d'interaction » (Arditty & Vasseur, 2003 : 112).

#### 4.10. Conclusion

Proposer une notion telle que le comportement interactionnel bilingue-exolingue a pour but de mettre en évidence la ou les particularité(s) de notre objet de recherche. Nous avons en effet tenté dans le développement de ce chapitre de définir et caractériser un certain type de comportement. Il s'agit d'un comportement mis en pratique lors d'une situation d'IV de type exolingue, par des acteurs sociaux bilingues ayant des rôles interactionnels complémentaires et des statuts asymétriques : ce comportement est déterminé par l'IV et par l'ensemble des paramètres qui la définissent. Un comportement interactionnel est la manifestation langagière d'une action sociale. Il implique trois opérations cognitives intrinsèquement liées : un processus représentationnel d'interprétation et de co-construction d'une réalité donnée ; deux processus opérationnels langagiers consistant dans un premier temps en une planification de l'action au moyen de stratégies et en un choix de langues dans un deuxième temps. Ces trois processus constitutifs de notre objet d'étude – le comportement interactionnel – nous ont ainsi conduite à aborder la notion de *stratégies communicatives d'apprentissage* et celle d'*alternance codique*. Quant au processus représentationnel, nous l'aborderons dans le chapitre suivant à travers la notion de *représentations sociales*.

# Chapitre 5 : Les représentations

---



### 5.1. Introduction

Au chapitre précédent nous avons évoqué à plusieurs reprises les représentations, en leur attribuant un rôle dans la conception des CI. Nous nous sommes attachée à démontrer que les représentations sont dynamiques dans le sens où elles se co-construisent dans l'IV, et se matérialisent dans les actions sociales et donc se manifestent à travers les CI. Nous les avons également considérées en tant que facteurs susceptibles de déterminer les CI. Dans le présent chapitre, ces points seront l'objet d'un développement plus approfondi, dans lequel nous présenterons des définitions de la notion de représentation.

Nous partons de l'idée que toute représentation exerce une influence sur les pratiques sociales du groupe – comme l'affirment des chercheurs appartenant à différents champs scientifiques – de même que sur les pratiques langagières, allant jusqu'à déterminer, dans certaines situations communicationnelles, le CI des acteurs. Ainsi, nous exposerons cette idée et l'élargirons à d'autres perspectives afin de mieux comprendre les mécanismes d'influences réciproques existant entre ces notions.

La notion de représentation sera abordée du point de vue de trois différents champs disciplinaires : la psychologie sociale, l'analyse conversationnelle et la sociolinguistique. Nous évoquerons la conception de la notion de *représentation sociale* (désormais RS) sous l'angle de l'appropriation des langues étrangères. Notre chapitre s'organise par conséquent de la manière suivante :

- dans un premier temps, nous évoquerons la notion de représentation, sa conception selon Durkheim (1898) et Moscovici (1961), et nous amorcerons une discussion sur les définitions proposées ; en outre, nous présenterons sommairement les fonctions de la RS.
- dans un deuxième temps, nous aborderons la notion de RS du point de vue de la psychologie sociale, en mettant l'accent sur les différentes définitions élaborées et exposerons la théorie du noyau central d'Abric (1996) ainsi que l'approche de l'étude expérimentale (Flament, 1996).

- dans un troisième temps, nous étudierons la notion de RS du point de vue de l'analyse conversationnelle afin de mettre l'accent sur la manière dont les RS sont appréhendées et impliquées dans les études portant sur la conversation comme pratique sociale et de manière générale dans l'étude de l'IV.
- nous examinerons dans un quatrième temps des notions connexes à celle des RS, telles que celle de *catégorisation sociale*, vu son importance dans la présente étude, et celle de *pratique sociale* à laquelle nous associons IV et CI. Il s'agit donc à chaque fois de mettre en évidence la corrélation entre ces notions et la notion de RS tout en soulignant leur importance et leur implication dans la présente étude. Au fil de ce développement, nous évoquerons quelques travaux théoriques issus de différents champs scientifiques, qui se sont proposé de mettre en évidence le système d'interaction mutuelle entre RS et comportement.
- dans un dernier temps, nous nous pencherons sur la notion de *représentation sociale des langues*, que nous adoptons dans la présente étude sous le terme de *représentation linguistique*. Nous l'aborderons du point de vue de l'approche sociolinguistique ainsi que de celui de l'appropriation des langues. Dans ce dernier volet, nous évoquerons également la notion d'*attitude linguistique* que nous appréhendons comme une dimension évaluative des représentations : une notion importante donc et indissociable de l'étude des RS et des CI.

### 5.2. Origine et définitions de la notion de représentations

La représentation est une notion transdisciplinaire (Seca, 2010). Elle constitue depuis longtemps un objet de recherche courant dans diverses disciplines des sciences humaines telles que la psychanalyse, la sociologie, la psychologie sociale, la sociolinguistique, la linguistique et la didactique des langues.

En psychologie sociale, cette notion apparaît dans un article d'Émile Durkheim (1898), où il fait la distinction entre deux types de représentations : les représentations individuelles et les

représentations collectives. Dans ce texte, l'auteur met l'accent sur les caractéristiques des représentations et décrit leurs mécanismes et leurs effets sur les conduites des individus dans la vie sociale. Il déclare ainsi :

« Ce qui nous dirige, ce ne sont pas les quelques idées qui occupent présentement notre attention ; ce sont **les habitudes contractées, les préjugés, les tendances qui nous meuvent sans que nous nous en rendions compte**, en un mot, **tout ce qui constitue notre caractère moral** » (Durkheim, 1898 : 6).

Les éléments que nous marquons en gras résument les représentations de Durkheim, qui les appréhende comme des propriétés incorporées et dynamiques qui se forment et se transforment dans un continuum spatiotemporel. En outre, il les envisage comme une vaste classe de formes mentales, d'opinions et de savoirs, disposant d'un caractère cognitif : « une représentation ne se produit pas sans agir sur le corps et **sur l'esprit** » (Durkheim, 1898 : 12). Durkheim relève là une des fonctions des représentations, à savoir qu'elles guident les acteurs sociaux, orientent leurs actions, et pour rejoindre notre sujet, orientent leurs comportements interactionnels.

Il est intéressant de noter qu'à l'époque de l'auteur, la représentation est perçue comme une propriété sociale et dynamique dans le sens où elle se construirait et évoluerait au gré des interactions sociales. Pour Durkheim (1898 : 16), les représentations résultent en effet « des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale ». Ainsi, les représentations sont le produit d'un échange entre individus. Nous en tirons la conclusion que Durkheim reconnaissait l'existence d'une forte articulation entre les représentations et l'interaction sociale. Pourtant Moscovici (1961 : 303-304) estime que la théorie durkheimienne aborde la représentation collective en tant qu'organisation achevée, et place le sujet récepteur en état de passivité.

À ce sujet, Moscovici (1989 : 38-39) retrace l'évolution théorique du concept de RS à partir des études réalisées sur la notion d'attitudes sociales – qu'il considère comme des « structures cognitives, des états d'esprit tournés vers les valeurs et des états de disponibilité organisés à

travers l'expérience » –, mais aussi sur la théorie de la dissonance<sup>33</sup>, et sur la notion de cognition sociale – qui « se rapporte à la perception de l'individu et à l'analyse logique de l'information qu'il a sur les autres » –, jusqu'à arriver aux RS, le concept qui marque la troisième phase de l'évolution théorique du courant de la psychologie sociale. En fin de compte, Moscovici souligne que le terme de représentation fait partie d'une famille de concepts (1961 : 300) parmi lesquels nous citons l'attitude et la catégorisation sociale. Dans son ouvrage *La psychanalyse et son public*, Moscovici définit les représentations comme « un processus de médiation entre le concept et la perception » (Moscovici, 1961 : 302). Il appréhende la représentation comme un processus impliquant deux entités : le concept – qui fait référence à un objet<sup>34</sup> – et la perception – qui renvoie au sujet-acteur et à son activité corporelle et mentale. Autrement dit, il s'agit d'une interaction entre un sujet et un objet, suscitant parallèlement un processus cognitif d'interprétation et de catégorisation.

Nous rappelons que dans le cas de notre étude, le sujet est un groupe d'apprenantes de FLE tandis que l'objet sera l'identité linguistique de leurs enseignantes, la langue enseignée (le français) et son apprentissage. Nous chercherons à mettre en évidence la relation établie entre un groupe d'apprenantes et leurs enseignantes, et plus particulièrement leur perception du rapport que les enseignantes entretiennent avec la langue enseignée.

Par ailleurs, Moscovici définit dans un deuxième temps les représentations en tant que produit composé de plusieurs types d'informations. D'après lui, elles comprennent

« un **système de valeurs**, de **notions** et de **pratiques** relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses. » (Moscovici, 1961 in Fischer, 1987 : 117).

---

<sup>33</sup> Théorie présentée par Festinger en 1957. « Elle réintroduit l'activité du sujet comme composante essentielle de son rapport à la réalité et elle lui donne un statut d'entité rationalisant plutôt que de sujet rationnel » (Abric, 1994 : 218). Elle souligne également l'effort constant que développent les individus pour mettre en concordance les attitudes ou opinions avec les comportements.

<sup>34</sup> « Celui-ci peut-être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis » (Jodelet, 1989 : 54).

Cette définition constitue, à notre avis, une reprise de celle proposée par Durkheim. Les trois types de composantes marquées en gras relèvent à peu près des mêmes domaines que celles vues dans la définition de ce dernier : lorsque Moscovici évoque les termes de *système de valeurs, notions, pratiques [sociale]*, Durkheim, lui, fait référence à « *tout ce qui constitue notre caractère moral* », *préjugés, habitudes contractées*. Dans les deux définitions, les auteurs évoquent la fonction des représentations comme guide orientant les conduites des acteurs sociaux. Cela sous-entend que Moscovici s'est inspiré de la théorie de Durkheim dans sa conception des représentations. Néanmoins, Moscovici apporte un certain élargissement à celle-ci : il met en avant qu'une représentation est relative à un *milieu social*. Pour comprendre ce qu'il entend par *milieu social*, Abric explique que les représentations dépendent à la fois

« de facteurs contingents (les circonstances) – nature et contraintes de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation – et de **facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même : contexte social et idéologique, place de l'individu dans l'organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux** » (Abric, 1996 : 13).

De la sorte, les représentations sont socialement déterminées par des facteurs extra-situationnels. Moscovici attribue trois fonctions aux représentations : 1) elles stabilisent le cadre de vie des individus, dans le sens où elles se matérialisent en un système de référence ; 2) elles orientent la perception des situations dans la mesure où le sujet s'appuie sur des représentations établies et acquises de situations plus ou moins semblables pour bien interpréter la réalité d'une situation et mieux orienter ses comportements face aux attentes ; et 3) elles orientent l'élaboration des réponses. Pour cette dernière fonction, Moscovici (1961 : 309-310) explique que les représentations orientent ou suscitent des conduites dans une réalité élargie ou transformée, **elles proposent des formes où les rapports sociaux concrets puissent trouver leur expression**. Il ajoute que les RS offre un système de catégorisation et **elles suggèrent des modèles de conduite**. Autrement dit, la représentation ne constitue pas seulement un système de référence sur lequel l'acteur s'appuie pour mieux interpréter sa réalité et agir convenablement en interaction mais elle constitue également un répertoire de conduites préconstruites, et parfois ajustables aux exigences des situations d'interaction sociale. Ces deux dernières fonctions citées par

Moscovici intéressent tout particulièrement notre recherche. En effet, nous partons de l'idée que les comportements sont partiellement orientés par les représentations et optons pour une étude des CI où nous établissons dans quelle mesure celles-ci interviennent dans l'interaction pour orienter les CI des acteurs sociaux dans une classe de langue, donc à étudier les fonctions des RS.

Les travaux théoriques de Durkheim et de Moscovici constituent aujourd'hui une référence classique, de laquelle ont émergé d'autres tentatives de conceptualisation théorique et méthodologique dans d'autres champs disciplinaires.

### 5.3. Fonctions de la représentation sociale

Les RS jouent un rôle important dans les relations inter- et intra-groupales, dans l'interaction sociale et de manière générale dans la vie sociale.

Premièrement, les RS disposent d'une *fonction de savoir* (Abric, 1996), c'est-à-dire que c'est grâce aux RS que le savoir commun d'une communauté donnée s'élabore et se génère de telle sorte qu'il devient ensuite un système social et symbolique de référence, sur lequel s'appuient les membres de cette communauté pour comprendre et interpréter leur réalité, et gérer leurs relations sociales (Moliner, 2001 : 8).

Deuxièmement, les RS ont une *fonction identitaire* (Abric, 1996) dans la mesure où elles maintiennent l'identité sociale et culturelle des individus et des groupes. Elles ont également une fonction d'intégration dans le sens où les RS affirment ou confirment symboliquement l'appartenance au groupe social (Mutaeba Kazadi, 2002).

Troisièmement, les RS disposent d'une *fonction d'orientation* (Abric, 1996). Elles guident les sujets dans leur manière de définir la réalité quotidienne, dans la façon de l'interpréter ainsi que dans leur attitude à son égard. Les RS orientent également des comportements, des pratiques ou des décisions individuelles des acteurs sociaux (Moliner, 2001 : 8).

Quatrièmement, les RS ont une *fonction justificative*, permettant aux uns et aux autres « de justifier les prises de position et les comportements » (Abric, 1996 : 17).

Pour notre étude, les fonctions d'orientation des conduites et de justification sont les plus pertinentes car elles remettent en question l'articulation ou le lien entre représentation et comportement.

### 5.4. L'approche des représentations en psychologie sociale

Selon Abric (1996 : 13) les représentations possèdent à la fois un aspect cognitif et social. Cet auteur incorpore dans sa définition les deux dimensions de la représentation en l'appréhendant comme à la fois « le produit *et* le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique ». La représentation constitue, d'après lui, une vision fonctionnelle permettant à l'individu et au groupe de donner sens à leurs conduites et de comprendre la réalité ; en d'autres termes, elle comprend un système de référence, comme nous l'avons cité à travers Moscovici. C'est aussi un processus de reconstruction du sens qui suscite l'intégration à la fois des caractéristiques objectives d'un objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. Donc, tant qu'il y a de l'interaction avec des objets et des réalités, le processus représentationnel est toujours en mouvement et en évolution.

Parmi ses préoccupations, Abric s'intéresse non seulement aux fonctions et aux contenus des représentations mais aussi à leur structure interne. Il estime que « toute représentation est organisée autour d'un noyau central » (Abric, 1996 : 21) – qui détermine la signification des éléments et leur organisation – et qu'elle contient donc des éléments périphériques. Ces deux constituants entretiennent une forte relation et fonctionnent de manière complémentaire par un double système à la fois central et périphérique. D'un côté, le noyau central détermine la présence, la valeur et la fonction de ses éléments périphériques, de l'autre côté les éléments périphériques sont considérés comme défenseurs du noyau central : ils le protègent des

changements provoqués par les circonstances extérieures, en permettant que tout changement puisse prendre place. Ainsi, le noyau central constitue l'aspect stable de la représentation alors que les éléments périphériques comprennent son aspect mouvant et évolutif. Le noyau central assure deux fonctions importantes : une fonction génératrice – désignant ce qui donne aux éléments un sens et une valeur sociale –, et une fonction organisatrice – ce que détermine la nature des liens entre les éléments de la représentation. En ce qui concerne les éléments périphériques, ils comprennent des informations sélectionnées et interprétées d'un objet et de son environnement. Ces éléments sont hiérarchisés. Ainsi, à côté de ceux qui sont proches du noyau central, on en trouve de plus éloignés qui ne jouent pas un rôle important dans la signification de la représentation. Les éléments périphériques assurent également trois autres fonctions : une fonction de concrétisation qui résulte d'un processus d'ancrage ; une fonction de régulation qui permet à une représentation de s'adapter et de se transformer selon le contexte et son évolution et enfin une fonction de défense.

Nous nous contentons de cette brève présentation de la théorie de l'organisation et de la structure interne des représentations, sans entrer dans les détails, car nous ne nous intéressons pas dans notre travail à l'étude de la structure des représentations des apprenantes mais plutôt à celle de leurs contenus.

Pour ce faire, et toujours dans le cadre de la psychologie sociale, parmi les approches possibles dans l'étude des représentations, nous nous attachons à l'étude expérimentale (Abric, 1989), approche qui contribue à « l'administration de la preuve que les comportements individuels ou de groupe sont directement déterminées par les représentations élaborées dans et à propos de la situation et de l'ensemble des éléments qui la constituent » (Abric, 1989 : 222).

Elle s'oriente vers la recherche d'explication des différences de comportement qui peuvent avoir lieu à l'intérieur d'une même situation d'interaction et chez un même sujet. Il s'agit de lier l'hétérogénéité des comportements aux différentes représentations qui peuvent émerger dans une même situation, selon la façon dont celle-ci est présentée aux sujets et représentée



par eux. Dans une telle étude, le rôle du chercheur est important car son expérimentation se fondera sur les *consignes* (Abric, 1989 : 208) qu'il aura à donner aux sujets afin de leur présenter la situation dans laquelle ils seront amenés à travailler ensemble. Les *consignes* constitueront ainsi l'élément essentiel qu'il utilisera pour caractériser et définir la situation, dans le but d'induire ou de contrôler le champ des significations des différentes composantes de la situation. D'ailleurs, Abric (1989) emploie la notion d'*habillage de la situation* pour se référer à celle de *consignes*. En d'autres termes, la perception du sujet vis-à-vis de la situation dans laquelle il se retrouve est manipulée à travers la manière dont cette situation est présentée.

Notre étude s'inscrit dans une voie identique. En effet, nous considérons notre recherche comme une étude expérimentale, dans le sens où nous choisissons également d'étudier le rapport entre représentations et comportements, et dans le sens où nous examinons ce rapport à travers une situation plus ou moins provoquée. Pourtant, nous ne nous servirons pas de consignes pour susciter des perceptions divergentes. Notre consigne, si nous pouvons le dire ainsi, est implicite dans la mesure où elle se résume à notre intervention sur l'un des paramètres de la situation, à savoir l'identité linguistique du destinataire. Autrement dit, notre étude est expérimentale, d'abord parce qu'elle cherche à mettre en évidence le rôle des représentations dans les comportements interactionnels et ensuite, parce que nous mènerons cette étude dans une situation d'interaction donnée où *l'habillage* de la situation ne consiste pas à une description ou une présentation de celle-ci mais à un fait provoqué<sup>35</sup>.

Par ailleurs, une étude expérimentale s'oriente vers trois grands types de recherches :

- « celles concernant l'effet des représentations sur le comportement interindividuel ;
- celles s'intéressant aux situations de résolution de problème et de créativité ;
- celles s'intéressant aux comportements intergroupes. (Abric, 1989 : 209)

---

<sup>35</sup> Notons que la différence entre notre approche et celle proposée par la psychologie sociale consiste avant tout dans le rôle du chercheur dans l'expérimentation elle-même : dans l'étude expérimentale, c'est au chercheur d'induire le champ des significations des sujets par la manière dont il va présenter la situation, autrement dit, le chercheur détient un rôle actif, participant et visible par les sujets dans le processus ; alors que dans notre étude, le chercheur induit le champ des significations des sujets simplement en changeant un paramètre de la situation. C'est-à-dire que nous nous fondons surtout sur l'observation et l'interprétation des sujets vis-à-vis du changement de destinataire. Ainsi, le rôle du chercheur n'est pas tout à fait visible lors de l'expérimentation.

À travers le premier type de recherche, il s'agit de démontrer que le comportement du sujet n'est pas orienté par le comportement effectif de son partenaire mais par sa représentation de celui-ci. Si nous adaptons cette perspective à notre contexte d'étude, nous pourrions ainsi affirmer que dans le cas d'une classe de langue, le comportement d'un groupe d'apprenantes n'est pas dicté par le comportement de leurs enseignantes mais par les représentations qu'il se forge des enseignantes ou de leur comportement.

Dans le deuxième type de recherche, il s'agit d'étudier l'effet d'une tâche sur le comportement des individus. Les résultats démontrent que lorsqu'un groupe d'individus doit effectuer une tâche quelconque, son comportement n'est pas déterminé par la nature même de la tâche mais par la représentation qu'il se fait de cette tâche (Abric, 1989 : 211). Cette préoccupation est bien entendu applicable à une situation de classe. En adoptant une telle perspective, le chercheur pourra tester le comportement des apprenants selon leur attitude vis-à-vis des activités proposées.

Le troisième type de recherche regroupe plus ou moins l'orientation des deux types de recherche cités ci-avant dans le sens où il s'intéresse au rapport entre les représentations qu'un groupe d'individus se fait de son *destinataire* et le comportement de ce groupe. Notons que par *destinataire*, Abric (1989 : 212-213) précise qu'il s'agit de celui pour qui le sujet ou le groupe d'individu travaille, pour qui la tâche doit être réalisée. Les résultats de ce type d'étude démontrent que le *destinataire*, en tant qu'élément du contexte, véhicule chez le sujet une représentation de la situation de telle sorte que celle-ci détermine à son tour le niveau d'implication du sujet, sa motivation et l'amène à mobiliser ses capacités cognitives de manières différentes et plus ou moins intensément. Afin d'explicitier cette idée, l'auteur oppose, dans un exemple donné, deux situations qui se distinguent par une différence dans le niveau du statut du destinataire : un destinataire de statut symétrique et un autre de statut asymétrique. Son exemple est relatif à une situation de classe dans laquelle un apprenant ou un groupe d'apprenants est amené à réaliser une tâche une première fois pour un *destinataire professeur* et une autre fois pour un *destinataire élève*. Selon Abric,

« la situation ‘destinataire professeur’ induit une certaine représentation de la situation, fortement socialisée, c’est-à-dire où sont intériorisées tout un ensemble de normes, en particulier *des normes de production*. Elle devrait donc entraîner une performance globale plus élevée que celle pour un destinataire de statut équivalent. Par contre, la représentation ‘destinataire étudiant’, où les normes de production, l’aspect évaluatif, sont moins marqués, devrait favoriser *l’aspect qualitatif* de la production et de la créativité » (Abric, 1989 : 212-213)

Lorsqu’Abric évoque ici *des normes de production*, nous estimons que celles-ci renvoient à ce que Moscovici désigne par *des modèles de conduite* (1961 : 310). Par là nous comprenons que dans une interaction apprenant/enseignant, le comportement du premier n’est pas seulement déterminé par le statut élevé du destinataire mais relève aussi de ses perceptions préconstruites, et des connaissances inculquées par l’expérience sociale d’une telle situation. En d’autres termes, sa représentation relèvera de son habitude, et sous-tend un système de références orientant le comportement et donnant donc lieu à un ou des comportement(s) modèle(s). Mais, et pour aller plus loin, nous chercherons à savoir dans quelle mesure une représentation peut donner lieu à des normes de production ; de même, nous nous demanderons si cette fonction est applicable pour toutes les situations de classe, à toute situation d’interaction dans laquelle les acteurs disposent d’un statut asymétrique. L’exemple donné par l’auteur semble généraliser la manière dont se matérialise le rapport entre représentation et comportement pour la situation de classe, nous estimons que sa perspective n’est pas forcément valide pour toutes situations de classe. Nous nous interrogerons donc sur l’aspect des représentations qui se forgeront dans une situation d’interaction enseignant/apprenants qui ne se caractérise pas seulement par une asymétrie de statut entre les deux entités mais aussi par une hétérogénéité identitaire, comme dans le cas de notre étude. Certes dans la situation de classe homogène, nous pourrions nous attendre, en suivant Abric, à observer des comportements fortement orientés par les RS ; mais dans la situation de classe hétérogène, quels comportements adopteront les apprenantes et sur quelles représentations s’appuieront-elles pour les orienter ?

Les résultats issus de ce troisième type de recherche démontrent que la production des apprenants dans la situation « *destinataire professeur* » est qualitativement moins forte mais quantitativement élevée, alors que dans la situation « *destinataire élève* », les apprenants ont

tendance à moins produire mais mieux produire. En effet, compte tenu de l'aspect évaluatif dont le degré diverge d'une situation à l'autre, Abric explique que l'apprenant a tendance, dans la première situation, à adopter une démarche cognitive centrée sur l'aspect quantitatif de la production, alors que dans la deuxième son activité cognitive est moins forte, plus économique et centré sur la qualité de la production, et par conséquent est estimée plus efficace (Abric, 1989 : 213).

L'idée de cette étude comparative rejoint la nôtre, dans le sens où nous choisirons également de déterminer dans quelle mesure, dans une situation donnée, un comportement peut diverger, par simple changement du destinataire. En revanche, nous rappelons que le *statut du destinataire* n'est pas un paramètre retenu pour notre étude – même si ce paramètre caractérise effectivement les deux situations d'interaction étudiées –, nous lui avons préféré le paramètre de *l'identité linguistique du destinataire*. Ainsi, parmi les trois types de recherche que nous venons de citer, nous situerons la nôtre dans ce dernier.

Par ailleurs, et selon Seca (2010), l'étude des RS peut à la fois résulter de procédures expérimentales et de recherches monographiques ; mais avant tout, les RS naissent dans les conversations quotidiennes. En psychologie sociale, nous estimons que malgré le grand intérêt porté à la dimension interactionnelle des processus représentationnels et malgré les préoccupations théoriques à l'endroit de l'étude de l'articulation entre RS et comportement, aucune approche théorique et méthodologique n'a été proposée pour étudier l'émergence des RS dans l'IV, dans le sens où l'on se pencherait sur leur rôle effectif et la manière dont les processus représentationnels se matérialisent et se manifestent dans et à travers les pratiques langagières mises en œuvre lors de l'IV. En effet, on s'intéresse peu à comprendre la manière dont l'interaction émerge des RS, et on s'intéresse encore moins à exploiter la dynamique mutuelle entre le comportement et les représentations dans l'IV. En conséquence, notre travail de recherche ne s'inscrit pas entièrement dans le courant de la psychologie sociale. Nous précisons encore qu'en psychologie sociale existe une tendance à se limiter à des données issues des entretiens et que lorsqu'on parle d'interaction ou de conversation, il s'agit simplement de l'échange qui prend place entre acteurs dans une

situation d'entretien ou d'expérimentation. En ce qui concerne notre travail de recherche, nous étudions les RS à la fois à partir des données obtenues des entretiens et de celles issues des observations de classes – dans les échanges verbaux entre apprenant et enseignant. En d'autres termes, il s'agit d'étudier le *faire* et le *dire* puis de mettre les deux en relation.

Pour théoriser notre approche, nous situerons notre travail de recherche dans l'analyse conversationnelle appréhendé comme un courant scientifique complémentaire de la psychologie sociale.

### 5.5. L'approche des représentations en analyse conversationnelle

En analyse conversationnelle, la tendance est d'adopter des approches linguistique et discursive des RS (Py, 2004), c'est-à-dire qu'on s'intéresse à l'évolution des représentations à travers les notions de *discours* et d'*interaction verbale*.

Selon Py (2000 : 6) la RS est « un processus qui attribue du sens à **une expérience** ». Ce sens est « social, négocié entre les acteurs et **référé par le langage** à des schèmes qui existent dans la culture du groupe en tant que ressources collectives ». Il précise qu'il n'y a pas de RS en dehors d'une *expérience*, et que leur évolution, leur dynamique ne se fait que dans un cadre qui est à la fois *pratique* et *discursif*. Sa définition met en avant deux paramètres intéressants : d'abord, il situe les RS en tant que processus dans un contexte qu'il désigne par *expérience* et qu'il qualifie de *social*. Par là, il entend soit une pratique plus ou moins problématique de ce qui est représenté, soit une interaction verbale telle qu'une conversation (2000 : 9). Ensuite, en tant que résultant d'un contexte donné, Py situe les RS dans le langage et le discours. Il perçoit le langage comme un instrument de catégorisation que l'on utilise dans le discours pour rendre observable les RS. De la sorte, « le discours est le milieu naturel par excellence des RS. [...] c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social » (2004 : 6) et c'est dans le discours qu'elles se constituent, se façonnent et se modifient. Elles

occupent une position dont la stabilité, si elle est parfois réalisée, n'est jamais définitivement acquise (2000 : 12). Ainsi, le rôle des RS semble médiatisé par le discours.

L'un des points de convergence entre les travaux de Py et le nôtre consiste en une orientation commune vers l'analyse des conversations exolingue et bilingue. Py s'intéresse plutôt au processus d'ajustement caractérisant ce type de conversation, plus particulièrement à l'ajustement qui s'effectue entre les représentations respectives des locuteurs. Il explique que dans la conversation exolingue « l'identification des représentations d'autrui, ou l'expression des représentations propres, sont un moment important de ce processus » (Py, 2000 : 7). Ainsi, l'auteur vise dans ses travaux à mieux comprendre le rôle que les RS remplissent dans la communication exolingue, de même que dans l'appropriation des langues secondes.

Par ailleurs, d'autres travaux s'orientent vers l'analyse de la dimension sociale des représentations dans le discours. Nous citons ici les travaux de Gajo (2000), qui appréhende celles-ci de la manière suivante :

« Les représentations sont foncièrement sociales. Elles se constituent, circulent, se font et se défont **dans un lieu social et par ce lieu**, qu'elles contribuent à rendre visible et intelligible. Cette dimension sociale se manifeste autant dans la forme (en tant que reflétant un **processus**) des représentations que dans leur contenu (**objet**) » (Gajo, 2000 : 38).

Dans sa définition, Gajo met l'accent non seulement sur la dimension sociale des représentations, mais aussi sur leur dynamique. En comparant cette conception à celle de Py, nous constatons qu'ici, on justifie la dimension sociale des représentations non parce qu'elles naissent d'une *expérience* sociale mais parce qu'elles relèvent d'un *lieu* social. Cela donne lieu à une autre référence ou un autre sens pour le terme *social* : par lieu social, Gajo fait référence aux facteurs externes qui interviennent dans le changement et/ou l'apparition des représentations. Ce sont des facteurs qui relèvent d'un contexte spatiotemporel, d'une *situation objective*, mais la question qui se pose ensuite consiste à déterminer la manière dont cet auteur intègre le rôle de l'IV dans la dynamique des RS. En fait, cette conception nous laisse croire qu'en plus de l'interaction entre acteurs, il faut prendre en considération le

contexte, en termes de situation objective dans laquelle une expérience sociale a lieu. Nous pourrions envisager la définition de Gajo comme une approche qui s'intéresse à l'interaction entre un sujet et les éléments objectifs d'une situation, en laissant de côté l'interaction mutuelle entre sujets. Ou encore, nous pourrions supposer que *lieu* et *expérience* sont synonymes et renvoient à un même objet, le contexte. Pourtant, il reste à déterminer de quel contexte il s'agit.

Par ailleurs, Gajo met de même en avant les représentations en tant qu'objet et en tant que processus, lorsqu'il distingue deux types de représentations (2000 : 41) : les *représentations préconstruites* et les *représentations co-construites*. D'après lui, ces représentations sont issues de deux processus distincts mais dialectiquement liés. Les *représentations préconstruites* relèvent d'une dynamique du domaine, terme par lequel l'auteur entend « un *lieu social* plus ou moins stable, pré-organisé, souvent institutionnalisé » (Gajo, 2000 : 40), tel qu'une classe de langue. Nous retrouvons ici la même idée que celle avancée par Abric (1989 : 212), lorsqu'il parlait des représentations issues des « situations fortement socialisées » donnant lieu à « des normes de production ». En revanche, les *représentations co-construites* relèvent d'une dynamique du contexte. Selon Gajo, le contexte « se définit de façon interne, dans et par une interaction donnée, il ne préexiste pas à une action sociale. Il se construit à travers les activités des interacteurs » (2000 : 40). Le terme contexte employé ici renvoie donc à sa deuxième signification que nous avons évoquée dans le chapitre précédent (cf. contexte d'interaction) et que Vion (1992) désigne par la *situation construite*. C'est alors de ce point de vue que nous repérons le rôle de l'interaction dans la conception des représentations : ainsi, parler du lieu social et des représentations au sens général impliquera le contexte dans ses deux sens, en tant que situation objective et construite.

Cette distinction est également établie par Py (2000, 2004), qui met en avant les caractères stable et dynamique des représentations, mais il distingue les *représentations de référence* des *représentations en usage*. Les premières sont d'après lui constituées « de croyances reconnues ou réputées reconnues par l'ensemble des membres d'un groupe », tandis que les secondes « s'élaborent au fil de l'interaction et se socialisent dans la mesure où elles parviennent à une

version qui fasse l'objet d'un consensus explicite ou tacite » (Py, 2000 : 14). Ces deux types de représentations attribuent donc aux RS deux aspects indissociables : les *représentations de référence* ont une valeur conventionnelle liant un sujet et les membres de sa communauté, alors que les *représentations en usage* se réfèrent aux valeurs individuelles qui évoluent au cours de l'interaction, donnant parfois lieu à une reformulation du premier type de représentations.

Jusqu'à-là nous comprenons qu'en analyse conversationnelle, la dynamique des RS est perçue et interprétée dans l'articulation entre les différents processus mis en évidence *supra*. Dans notre travail de recherche, l'articulation entre le processus de pré-construction et celui de co-construction est aussi mise en cause à travers notre étude des CI. En effet, nous envisageons la classe homogène en tant que lieu social dont le contexte est très familier, donnant lieu à une situation fortement socialisée. Dans ce sens, nous supposons que les apprenantes auront tendance à s'appuyer sur leurs RS préconstruites pour orienter leur CI. Par contre, la classe hétérogène donne lieu à un contexte inhabituel pour les actrices et nous pensons pouvoir observer que les CI adoptés seront d'abord orientés par leurs RS préconstruites, et qu'ensuite, les RS dont ils sont issus seront à nouveau co-construites au cours de l'IV. D'ailleurs, à propos de la co-construction des RS, Gajo souligne un point important à prendre en compte :

«La co-construction fonctionne évidemment aussi dans une dynamique d'hétérogénéité intra-groupe et même dans le cas d'une homogénéité sociale, mais avec une fréquence et des fonctions certainement différentes » (Gajo, 2000 : 44).

Cela veut dire que même si la classe homogène constitue une situation fortement socialisée, il est toujours possible qu'une opération de co-construction soit mise en œuvre, de laquelle émergent de nouvelles RS. De la sorte, nous considérons qu'une telle opération pourra être mise en œuvre dans n'importe quelle situation. Néanmoins, ce qui distinguera une situation d'une autre, suivant Gajo, sera la fréquence et les fonctions de cette opération dans chacune des deux situations de classe. À notre avis, la co-construction domine l'IV dans la situation hétérogène et a comme fonction d'assurer la progression de l'échange entre apprenantes et enseignante native, alors que dans la situation homogène, nous supposons que la co-construction est moins fréquente, réservée à des cas où la micro-situation est nouvelle pour



les acteurs sociaux, ou alors quand elle donne lieu à une communication problématique (un malentendu par exemple). Nous estimons qu'une co-construction est mise en œuvre surtout lorsque les apprenantes passent d'une situation à l'autre car c'est en ces moments que des CI auront tendance à changer pour s'adapter. Concrètement, nous débuterons notre enquête par une observation de classe en situation homogène puis en situation hétérogène. L'objectif consistera à mettre en évidence la dynamique des CI et des RS en provoquant des circonstances favorisant la co-construction.

Revenons maintenant à la manière dont se matérialise l'approche de l'analyse conversationnelle dans l'étude des RS, c'est-à-dire à la manière dont la dynamique des RS est effectivement étudiée dans les conversations.

D'après Matthey (2000 : 22), les RS peuvent être considérées comme « une activité collective d'interprétation de la réalité et susceptible de laisser des traces dans des **discours monologiques** ou **dialogaux** et dans des **pratiques** ». Nous constatons dans la plupart des travaux en analyse conversationnelle une tendance à ne s'intéresser aux discours dialogaux, uniquement dans le cadre d'entretiens semi-directifs, au cours desquels les chercheurs se consacrent à recueillir un type particulier de discours. Il s'agit d'observer le rôle joué par la RS dans l'interaction verbale, de repérer ou d'identifier son statut d'expression préconstruite et lexicalisée, et son mode d'insertion dans le contexte verbal ou encore le cheminement collectif et négocié de sa construction (Py, 2004 : 10). Ce discours, que Py désigne par *discours associé à une RS* ou tout simplement *discours RS*, porte sur un objet social ou traite un de ses aspects dans le but de l'interpréter. Selon Matthey (2000 : 23), il s'agit d'un « *discours sur* » qui évoque un objet social mais qui n'est pas assimilé à une RS. Ce type de discours n'est qu'une surface où l'on peut seulement repérer des traces des RS. (Matthey, 2000 : 23). D'ailleurs, lorsque l'objet social consiste en une langue ou en des pratiques langagières, nous parlons ici d'un *discours épilinguistique*, défini comme :

« des commentaires à propos de l'activité de langage ou le(s) lecte(s) utilisé(s), qu'il s'agisse d'une particularité linguistique (phonétique, prosodique, syntaxique, etc.) ou de l'objet « langage », se transformant en discours autonomes » (Canut, 2000 : 76).

Autrement dit, le discours épilinguistique est un discours évaluatif sur les langues, le langage ou les pratiques langagières. C'est un terme largement utilisé dans les études sociolinguistiques travaillant sur les représentations et les attitudes linguistiques.

Afin de recueillir le *discours RS*, le chercheur introduit un objet discursif présenté comme un produit issu de l'expérience et de l'interprétation d'une collectivité (Serra, 2000 : 79), une RS de référence, à travers un énoncé *déclencheur*<sup>36</sup>. Puis, le chercheur commence à se situer par rapport au déclencheur : c'est-à-dire qu'« il peut y adhérer sans restriction, y adhérer partiellement ou avec des réserves, ou le rejeter totalement, etc. » (Py, 2000 : 13). Cette position personnelle vis-à-vis de l'énoncé déclencheur va dans un troisième temps susciter des réactions chez les participants et conduire à une co-construction (2000 : 14), au cours de laquelle l'objet discursif sera réactualisé, manipulé ou modifié dans la confrontation avec l'expérience personnelle des participants (Serra, 2000 : 79).

Py estime que c'est à travers les différents procédés discursifs qu'on peut analyser la manifestation de processus de co-construction (2004 : 9). Dans d'autres travaux, le traitement discursif est centré sur les aspects lexicaux de la langue utilisée, en envisageant celle-ci comme instrument linguistique utilisé pour matérialiser la catégorisation sociale ; alors que dans d'autres encore (Matthey, 2000), le chercheur s'oriente vers l'analyse des activités langagières déployées par les acteurs, soit « les différents types de discours qui se nouent au sein de la situation d'entretien et les différents effets qu'ils produisent dans le groupe d'interlocuteurs » (2000 : 25). Enfin, certaines études s'attachent à observer la microstructure argumentative du discours produit par les participants dans le contexte d'un débat. Le déclencheur est dans ce cas « une impulsion discursive qui active le cadre intersubjectif de l'interaction et indexicalise la relation qui va s'établir entre la RS et l'échange qui est en cours » (Serra, 2000 : 78). En cela, Serra recherche la réflexivité des participants à travers les traces linguistiques et énonciatives afin de déterminer la relation qui s'établit entre les participants et les positionnements négociés au cours de l'interaction.

---

<sup>36</sup> « C'est un énoncé initial comprenant une représentation de référence dans la mesure où en tant qu'élément de la mémoire discursive et il constitue un point de repère à tous les participants ». (Py, 2000 : 14)

Nous pouvons conclure qu'en analyse conversationnelle, aucune étude ne s'intéresse à observer les RS dans les pratiques conversationnelles de la vie quotidienne, que les études se limitent exclusivement à l'analyse des conversations dans le cadre de l'entretien semi-directif, ce qui sous-entend des conversations conditionnées, provoquées, orientées en faveur d'une intention scientifique. Ce constat nous amène à nous demander pourquoi ce courant scientifique écarte l'exploration du terrain vaste et varié des conversations quotidiennes, déterminées par les lieux et les expériences sociales. À ce propos, Matthey souligne qu'

« il aurait été possible, dans le cadre de notre objet d'étude, de privilégier les pratiques, voire de **confronter les pratiques observées au sein d'une classe de langues**, c'est-à-dire les activités verbales et non verbales qui se déroulent lors du cours, **avec les discours tenus par les élèves** et l'enseignant **sur ce qui se passe en classe** » (Matthey, 2000 : 22).

La piste d'étude mise en avant par cet auteur est celle que nous suivrons dans le présent travail de recherche et pour laquelle nous cherchons à établir un cadre théorique : nous confronterons nos observations et analyses des CI des apprenantes dans les deux situations de classe (homogène et hétérogène) avec les *discours RS* soit les discours *épilinguistiques* de ces mêmes apprenantes sur l'expérience sociale vécue dans ces situations. Or, il s'avère, d'après Matthey, que cette piste de recherche n'est pas choisie en analyse conversationnelle pour deux raisons. La première est d'ordre méthodologique, l'auteur estimant que les linguistes n'ont pas à leur disposition les outils théoriques qui permettent d'étudier la « matérialité langagière » des RS ; la seconde est que, placés ainsi, ils seraient d'une certaine manière obligés d'avoir recours à l'intuition et au sens commun pour saisir le lien entre cette matérialité et les pratiques observées. Autrement dit, l'observateur risquerait de devenir évaluateur dans le sens où les jugements de valeurs sur les comportements des apprenantes par exemple pourraient remplacer les analyses, faute d'étayage théorique à disposition (Matthey, 2000 : 22-23).

Les arguments donnés par Matthey nous obligent à prendre le risque d'établir une approche d'étude empirique, qui sera bien évidemment constituée de différentes perspectives théoriques : il comportera un volet ethnographique et un autre discursif (Py, 2000 : 16). Pour ce dernier, nous retenons de l'approche conversationnelle les notions de *déclencheurs* et de

*discours sur les RS* (discours épilinguistique), ainsi que la démarche d'analyse de contenu proposée. Par contre, dans notre étude, les *déclencheurs* prennent la forme des thématiques que nous introduisons sous la forme de questions ouvertes dans la conversation afin que les apprenantes s'expriment et nous renseignent sur leur RS vis-à-vis de l'expérience sociale vécue dans les deux classes.

### 5.6. Représentations sociales et catégorisation sociale

Le terme *social* en RS est polysémique (Py 2000, Gajo 2000), ce terme attribue à la notion de RS deux caractères, d'abord un caractère stable en tant qu'ensemble de croyances communes diffusées dans un groupe, partagées, disponibles à tous et à tout moment ; ensuite, un caractère dynamique en tant que processus de construction interactionnelle. Dans la présente étude nous nous intéresserons plutôt à ce deuxième caractère des RS ; nous nous référerons au mouvement de co-construction, aux représentations négociées, changeantes, qui émergent de l'IV ayant lieu dans les deux situations de classe. Comme définition, nous retenons dans un premier temps celle de Moscovici (1989) dans laquelle il souligne que « la représentation est alors sociale parce que son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction » ( cité par Moliner, 2001 : 8).

D'autre part, les processus représentationnels sont des processus *sociocognitifs* (Abric, 1996 et Moliner, 2001). *Socio-* car ils s'élaborent dans et par l'interaction sociale, et *cognitif* car ils sont avant tout une activité mentale. Ceci veut dire qu'une RS est effectivement le fruit de l'imbrication de plusieurs processus sociocognitifs différents (Moliner, 2004 : 2.4), dont la *catégorisation*, un type d'activité cognitive importante dans la constitution des RS que nous retenons pour notre étude. De manière générale, « le processus de catégorisation renvoie à une activité mentale qui consiste à organiser et à ranger les éléments d'information – appelées données – qui sont collectés dans le milieu environnant » (Sales-Wuillemin, 2006 : 1).

Pourtant, lorsqu'il s'agit d'étudier les relations sociales, le concept de catégorisation implique l'analyse de la façon dont le sujet classe des individus ou des thèmes de société, des *objets sociaux* (Sales-Wuillemin, 2006 : 3).

Puisque nous nous intéressons à la représentation que les membres d'un groupe partagent à propos d'un autre groupe, nous supposons que « les éléments descriptifs de cette représentation sont le fruit d'un processus de catégorisation » (Moliner, 2004 : 2.4). La notion de *catégorisation* nous est importante parce qu'elle est étroitement liée à l'objet social sur lequel la présente étude se centre, à savoir l'identité linguistique des enseignantes. Il s'agit de mettre en évidence la manière dont les apprenantes perçoivent l'identité linguistique des enseignantes, notamment au moment de l'apparition d'un objet inconnu – d'une autre origine linguistique et culturelle –, dans l'environnement social d'un groupe (Moliner, 2001 : 15), mais aussi de mettre en lumière la manière dont elles se positionnent par rapport à cet objet et la façon dont elles catégorisent ce paramètre dans l'interaction.

Selon Moliner, si la catégorisation cognitive constitue une des fonctions des RS, il ajoute que « les représentations se construisent à partir de processus de catégorisation d'objet et de personnes » (2001 : 17). Jodelet, quant à lui, souligne que « les représentations sont des catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire » (1984 : 360). L'articulation entre catégorisation et représentation se situe donc sur deux niveaux. D'abord, au niveau de la relation qui s'établit entre sujet et objet et qui transparait au moment de la mobilisation d'action (Sales-Wuillemin, 2005 : 19), où l'on considère que l'appartenance catégorielle du sujet oriente les RS. C'est-à-dire que la représentation qu'un sujet a d'un objet diffère selon son appartenance groupale, ce qui prend le sens des catégories préconstruites socialement déterminées, comme souligné par Jodelet (1984), et qui caractérisent les RS des individus appartenant à un groupe social donné. Ensuite, la catégorisation se situe dans les modalités qui président à la construction des RS de cet objet (Sales-Wuillemin, 2005 : 21). Ce deuxième niveau suppose que la constitution d'une RS s'articule, entre autres, sur un processus de catégorisation de l'objet. Ici, la

catégorisation s'inscrit dans un ensemble de mécanismes mentaux : dans les processus d'*objectivation* et d'*ancrage*. À ce propos, Billiez & Millet soulignent :

« la relation dialectique entre la représentation et le social s'explique par deux processus, l'*objectivation* comme opération imageante et structurante d'une notion abstraite et l'*ancrage* comme enracinement social dans la vie des groupes. Devenue une sorte de code commun, la représentation sociale sert à classer les individus, les événements et les objets » (Billiez & Millet, 2001 : 6).

D'abord, l'*objectivation* est une activité de mise en image des notions abstraites, des objets et des idées en faisant correspondre des choses aux mots et en donnant corps à des schémas conceptuels (Jodelet, 1984 : 367). Ce processus se compose de trois phases :

- dans un premier temps, il met en œuvre un filtre qui sélectionne certaines informations de manière à les détacher de leurs contextes théoriques, elles sont ensuite reconstruites de manière spécifique, selon certains critères culturels, puis appropriées par le sujet ;
- dans un deuxième temps, il consiste à former un « noyau figuratif », c'est-à-dire qu'« une structure imageante va reproduire de manière visible une structure conceptuelle » (Jodelet, 1984 : 368) ;
- dans un troisième temps, les éléments figuratifs se concrétisent en devenant des éléments de la réalité et donc subissent un processus de naturalisation ou de transformation. Les éléments de la pensée deviennent alors des véritables catégories sociales ;
- par la suite, celles-ci subissent un processus d'*ancrage*

Selon Doise, ce processus permet :

« d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes dans le réseau de catégories qui nous sont propres et nous permet de le confronter avec ce que nous considérons un composant ou membre typique d'une catégorie familière » (1986 : 22).

L'*ancrage* permet l'intégration de la représentation dans un système de pensée préétabli. Il établit un rapprochement entre un nouvel élément et ce qui est déjà connu. De cette façon, la représentation d'un objet donné se transforme en une propriété sociale : le sujet lui

attribue un « réseau de signification » qui provient de son système de valeurs sociales et une valeur d'utilité sociale, une fonction.

Pour ce qui est de notre étude, nous envisageons la catégorisation dans sa première phase, (phase d'émergence) comme un processus représentationnel qui intervient dans l'interaction pour classer les objets sociaux. Nous supposons que la catégorisation interviendra dans la perception de notre public d'enquête à travers la tendance à la comparaison entre les deux situations de classe. C'est-à-dire que les apprenantes vont élaborer des RS qui se fondent sur les différences repérées, ressenties et vécues comme le souligne Muteba Kazadi (2002 : 119) : « la catégorisation est un processus de différenciation qui opère en même temps sur les perceptions, les représentations et les comportements ».

Ainsi, nous empruntons dans un deuxième temps la définition de la notion de catégorisation établit par Moliner (2004) :

« La catégorisation sociale est un processus d'ordonnement des individus en catégories qui sont à systématiser et à ordonner dans l'environnement social [...] et joue un rôle dans l'orientation pour l'action et l'actualisation des valeurs (Tajfel 1972 :293). Ce processus débouche sur l'élaboration de catégories qui sont des 'constructions mentales' (Corneille, 1997) » (Moliner, 2004 : 2.3).

L'un des aspects important que l'auteur souligne ici consiste en le rôle de la catégorisation dans l'orientation des CI.

Par ailleurs, bien que la catégorisation soit un processus cognitif, elle se matérialise dans le *discours sur les RS* grâce au langage (Py, 2000, 2004). Duchene (2000 : 91) donne l'exemple de l'activité de désignation. D'après cet auteur, la désignation constitue une activité et un indice discursif permettant d'avoir accès à des représentations catégorisantes. De la sorte, nous adopterons la notion de catégorisation pour mettre en évidence la manière dont les apprenantes perçoivent les deux situations de classe vécues (si elles les perçoivent en tant qu'homogène/hétérogène, contraignante/non contraignante), les deux destinataires enseignantes (native/non native), ainsi que leurs pratiques langagières dans ces deux expériences, dans l'analyse de leurs *discours sur les RS* issus de notre enquête par entretien.

### 5.7. Représentations sociales et comportements interactionnels

Depuis les écrits de Durkheim (1898), Moscovici (1961, 1989), Jodelet (1989), Moliner (2004), Abric (1996), Flament (1996, 2001) et d'autres encore, une articulation significative a constamment été soulignée entre RS et pratiques sociales. Par *pratiques sociales*, Flament entend « usage, coutume, façon d'agir, reçue dans un pays ou dans une classe de personnes ». Il s'agit, comme nous dit l'auteur, d'un « système de comportements reconnus socialement » (Flament, 2001 : 44). Ainsi, comme le souligne Flament, il s'avère que la préoccupation essentielle des recherches se limitait simplement à mettre en évidence le lien entre les RS et les *comportements reconnus socialement*, ou comme le définit Abric (1996 : 217) : « un système d'actions socialement structurées et instituées en relation avec des rôles ». Les limites de cette perspective ont ainsi poussé les auteurs à s'interroger et mettre en question le lien entre les RS et les *comportements ponctuels*, qui, d'après Flament, ne sont pas considérés comme constituants d'une pratique sociales, ni ne sont rattachés à une RS (2001 : 44) ; une question à notre avis primordiale lorsqu'elle concerne notamment des comportements interactionnels parce qu'en IV, les acteurs ne produisent que des *comportements ponctuels*.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu tout au long de notre développement, la plupart des travaux théoriques affirment que pratiques et représentations vont toujours de pair. Certains chercheurs s'orientent vers l'étude du rôle des pratiques sur la dynamique des RS (Flament, 2001) ; d'autres s'orientent vers l'étude du rôle des RS dans les pratiques ; d'autres encore sont portés à étudier l'interaction entre représentations et pratiques, comme un système d'influence mutuelle. À partir de ces orientations, il est clair que la problématique se différencie d'une étude à l'autre selon le sens de la détermination supposée entre ces deux entités. Abric (1996) les résume en trois temps :

- les représentations déterminant les pratiques ;
- les pratiques déterminant les représentations ;
- l'interaction entre représentations et pratiques.



Le premier s'intéresse à la dimension normative de la RS. Il s'agit d'une perception prescriptive de celle-ci, dans le sens où elles comprennent un système de référence, « une règle d'action » (Fischer, 1996 : 63) « une grille de lecture de la situation » (Flament, 2001 : 46) guidant l'acteur dans le choix de comportement et dans la ligne de conduite. Les travaux engagés dans cette voie partent de l'idée selon laquelle les représentations que les sujets se font des différents aspects des situations dans lesquelles ils se trouvent déterminent les comportements mis en œuvre dans ces situations. Flament ajoute que « cela suppose donc que les sujets disposent de savoirs préalables concernant leur environnement, et concernant la bonne manière de s'y comporter » (Flament, 2001 : 46). Ainsi, nous pourrions dire que ce sens de la détermination ne s'applique que dans des situations fortement socialisées, habituelles, connues, dans le sens où les rôles et les places interactionnelles sont prédéterminés, distribués par le contexte (objectif) de l'interaction. Cela implique par exemple les *pratiques rituelles* ou les situations d'interaction routinières. D'ailleurs, le fait que les RS orientent les pratiques sous-entend que le sujet est amené à choisir parmi un éventail de comportements estimés convenables pour la réalisation de la tâche communicative dans une situation donnée. Cela suppose de même que le sujet, de part ses RS, dispose d'un répertoire de comportements catégorisés selon les situations qu'il a vécues. Donc il est important dans ce sens de détermination d'envisager le sujet comme un acteur orienté par ses RS mais néanmoins libre dans le choix de ses comportements et actions.

Le second sens de détermination met en avant l'idée qu'en plus des conditions particulièrement prévisibles, le sujet a toujours besoin d'une « conditionnalité ouverte » (Flament, 2001 : 47), permettant de produire des pratiques nouvelles adaptées aux conditions imprévisibles. De là, nous supposons qu'un sujet est bien évidemment susceptible de se trouver dans des situations inhabituelles ou nouvelles, qui peuvent susciter des pratiques nouvelles, entraînant des modifications des RS allant parfois jusqu'à un processus de transformation et de construction de nouvelles RS. C'est la perspective adoptée dans l'étude expérimentale, où le chercheur expérimentateur modifie les circonstances externes<sup>37</sup> à une

---

<sup>37</sup> D'après Flament, « les circonstances externes sont n'importe quel état du monde hors de la représentation sociale, c'est-à-dire relevant d'une causalité étrangère à la représentation sociale » (1994 : 50).

représentation afin d'entraîner par la suite des modifications des pratiques liées à cette représentation, aboutissant à sa modification, sa transformation. D'après Flament, dans une telle situation, deux cas extrêmes de désaccord entre pratiques et représentation peuvent être constatés :

- « **les pratiques sont en contradiction explicite avec la représentation** ; on voit alors apparaître ce que nous appelons des *schèmes étranges*, et la transformation éventuelle de la représentation est brutale, en rupture avec le passé ;
- **Les pratiques sont admises par la représentation, mais elles étaient rares**, alors que les circonstances les rendent maintenant très fréquentes ; on voit alors se modifier le *niveau d'activation* des schèmes périphériques, et la transformation éventuelle de la représentation est progressive, sans rupture avec le passé » (Flament, 1989 : 231).

L'auteur met en évidence deux types ou niveaux de transformation qu'une représentation peut subir suite à une pratique nouvelle. Dans le premier cas, il s'agit d'une transformation *brutale* ; et dans le second, une transformation *progressive*. En outre, Abric (1996) propose un troisième niveau, qui serait une transformation *résistante*. Le mécanisme de chacune de ces transformations est illustré à travers la structure interne des RS démontrant la manière dont chaque transformation se répercute sur les éléments périphériques et centraux. Cependant, étant donné que notre préoccupation ne s'attache pas à l'étude de la structure interne des RS et qu'en effet, aucun résultat expérimental n'a montré que des pratiques entraînent des changements à l'intérieur d'une représentation (Flament, 2001 : 53), nous nous contenterons dans le présent développement de ces explications succinctes sur ces transformations. Et, pour notre cadre d'étude, nous nous rattacherons au second cas. Nous estimons que les pratiques que les apprenantes seront amenées à mettre en œuvre dans les deux situations de classe sont admises par leurs RS et que ces situations sont, comme nous l'avons déjà évoqué, fortement socialisées et connues. Donc, nous ne nous attendrons pas à ce que les pratiques soient en contradiction avec les RS des apprenantes ; mais nous estimons que dans la situation hétérogène, ces apprenantes seront amenées, à cause de la modification des circonstances, à mobiliser des comportements qu'elles utilisent rarement. Ainsi, nous nous attendons à ce que leurs RS subissent des transformations progressives.

En ce qui concerne le troisième sens de détermination, il consiste à étudier l'influence mutuelle qui s'engendre entre les pratiques et les représentations. À ce propos, l'auteur nous dit qu'il est question de discerner, dans une telle dynamique, des phases où prédomineraient de manière successive les transformations des pratiques ou bien des représentations (Flament, 2001 : 55). Cette perspective nous conduit à apercevoir les pratiques et les RS comme des entités dynamiques, de par leur interaction dans la vie sociale du sujet et de par l'effet que chacune engendre sur l'un l'autre.

Dans le présent travail, nous considérerons, comme dans la troisième perspective proposée, qu'il y a une dynamique mutuelle entre les deux entités (pratique et représentation), particulièrement lorsqu'il s'agit des pratiques issues des IV. Ainsi, la transformation ne se limite pas aux RS mais implique aussi les comportements. Par ailleurs, les deux premières perspectives trouvent leur validité, et nous les estimons même applicables dans une situation d'IV : pour la première, la dimension normative des RS prend effet lorsque le sujet se trouve dans des situations d'interaction relevant des pratiques rituelles, fortement socialisées. Tandis que pour la deuxième, la dimension fonctionnelle des RS n'intervient pas seulement dans les situations d'IV inhabituelles, mais à notre avis dans toute situation d'IV. Car dans une telle pratique sociale, même si nous supposons que le schème d'interaction est plus ou moins prévisible, l'imprévisible est toujours possible. L'IV est une pratique de co-construction *sui generis*. En outre, il nous semble que l'IV en tant que pratique sociale englobe les trois temps de détermination, de la sorte, nous pouvons supposer que les sujets interagissants s'appuient sur leurs RS préconstruites comme élément de référence démarreur de l'IV, puis qu'au cours de l'interaction, ils co-construisent des RS en fonctions des comportements adoptés et/ou adaptés au contexte, ou qu'ils alternent entre les deux types de RS, les deux processus étant activés selon la circonstance des séquences interactionnelles. Pour ce dernier cas, nous mettrons en avant qu'une IV est une unité complexe souvent composée de plusieurs sous-unités séquentielles ; ainsi, de par sa structure, elle impliquerait différentes séquences où différents types de RS seront mobilisées ou engendrées selon les pratiques et comportements suscités.

Par ailleurs, les tendances d'étude en psychologie sociale s'intéressant au mécanisme de l'articulation entre représentation et comportement, notamment celle des recherches expérimentales, s'inspirent de la théorie de l'engagement (Kiesler 1971, Beauvois & Joule 1998). C'est une théorie comportementale qui met en avant le rapport entre situation et comportement d'une part, et d'autre part entre comportement et cognition. Cette théorie stipule que la situation détermine le comportement : elle se préoccupe ainsi d'analyser la nature des variables comportementales susceptibles d'être à l'origine des RS et donc tente d'expliquer leurs changements.

Dans un premier temps, pour comprendre la notion *d'engagement*, nous emprunterons la définition proposée par Joule et Beauvois (1998), selon laquelle « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé » ; en d'autres termes les auteurs la reformulent comme suit : « l'engagement correspond aux conditions de réalisation d'un acte qui, dans une situation donnée, permettent d'opposer cet acte à l'individu qui l'a réalisé » (Beauvois & Joule, 1998 : 60). Dans ce sens, les circonstances d'une situation amènent les sujets à adopter des comportements par lesquels ils sont ensuite engagés : l'engagement sous-tend que les sujets sont liés par leurs actes. Dans un deuxième temps, le lien entre l'engagement – tel qu'il est conçu ci-avant – et les RS s'établit à travers le concept et/ou le processus de *rationalisation*. Cela veut dire, comme l'explique Seca (2010 : 148), que tout individu serait à la recherche d'un équilibre, d'un ajustement ou d'une consistance entre ses représentations, ses prescriptions, et ses actions. Cependant, s'il se trouve dans une situation où les circonstances sont nouvelles ou inhabituelles ou bien s'il se trouve dans une situation où il y a contradiction entre ses idées et ses comportements, il vit une incohérence entre ses attitudes, ses représentations et d'autres, nouvelles ou inconnues. Dans ces deux cas, l'individu va essayer d'établir un lien de correspondance entre ces différents niveaux, afin de chercher une explication sur sa nouvelle conduite, tout en activant des connaissances conformes, concordantes.

La théorie de l'engagement suppose que des pratiques nouvelles sous-entendent des pratiques problématiques, une tâche fastidieuse, des pratiques qui vont à l'encontre des prescriptions et entraînant, à des niveaux différents, des modifications comportementales et cognitives. Dans le cas d'une étude expérimentale, les individus sont amenés à émettre, dans des contextes spécifiques, des actes qui les engagent et entraînent d'importantes modifications « idéologiques » et « comportementales » (Bonardi & Roussiau, 2001 : 89). Selon Bonardi & Roussiau (2001 : 91), deux types d'actes se distinguent : 1) les *actes non problématiques*, réalisés dans des *situations de soumission sans pression* ; et 2) les *actes problématiques*, réalisés dans des *situations de soumission forcée*. Dans la première situation, l'individu est engagé par un acte qui est consistant avec son système de croyance, avec ses RS. Dans la deuxième situation, l'individu est engagé par un acte qui est inconsistant avec ses représentations ; son engagement agira donc sur lui comme une force qui le poussera à modifier ses représentations de sorte à établir un compromis entre celles-ci et son acte. Les auteurs soulignent que c'est dans les situations de soumission forcée que l'on peut effectivement étudier la dynamique des RS. Cette situation se caractérise par une asymétrie entre les acteurs dans la mesure où l'un détient de l'autorité ou du pouvoir, auxquels les autres se soumettent. Beauvois & Joule (1998 : 73) expliquent que dans une telle situation, celui qui parvient à obtenir un acte d'autrui dispose d'un certain pouvoir formel et à qui il est moins aisé de dire non. Dans le cas de notre recherche, c'est-à-dire dans une classe de langue, cette personne est l'enseignante. Nous pourrions ainsi qualifier les comportements de nos apprenantes comme des réactions à des actes problématiques, car dans les deux situations de classe leurs actes les engagent sous l'effet de leur soumission aux sollicitations des enseignantes, les conduisant à réaliser les tâches proposées par ces dernières. D'ailleurs, bien que les deux situations se caractérisent par une asymétrie, nous ne pourrions pas les placer sur une même échelle ni prétendre que les actes problématiques des apprenantes sont au même niveau. D'abord, bien que les deux situations de classe soient du type de la *soumission forcée*, elles se particularisent par un niveau de pression différent dans le sens où nous considérons la situation homogène comme une situation de soumission forcée ayant moins de pression que la situation hétérogène, les actes mis en œuvre par ces apprenantes en situation homogène

n'étant pas aussi problématiques que ceux produits en situation hétérogène. En effet, au-delà de l'aspect évaluatif prédominant dans les deux situations, la situation hétérogène se caractérise de plus par une pression normative considérable due à la conscience des apprenantes de l'identité linguistique divergente de l'enseignante. En d'autres termes, nous estimons qu'en situation homogène, les apprenantes seront amenées à adopter spontanément des comportements habituels, des *actions représentationnelles* qui comprennent « un ensemble de conduites, régulières, sans contradiction avec les normes, réalisées avec l'accord du groupe et qui correspondent aux croyances partagées mais non verbalisées » (Abric, 1994 : 231). Alors que dans la situation hétérogène, ces apprenantes seront amenées à produire des comportements qu'elles n'avaient pas produits spontanément, qui, selon Beauvois & Joule (1998 : 73), ressemblent aux *prescriptions d'obligation*.

Pour résumer, les auteurs perçoivent les circonstances d'une situation comme un facteur déterminant les comportements et ces derniers comme des générateurs d'activité cognitive. Cette activité entraîne un changement d'attitude et de représentation, et ce jusqu'à la production de nouveaux comportements.

En plus des circonstances situationnelles, nous trouvons dans d'autres travaux, notamment ceux qui s'inscrivent dans l'étude des RS en IV, qu'il existe d'autres facteurs intervenant dans la dynamique des comportements et celle des RS. D'après Castellotti & al. (2001) les facteurs supposés s'articulent autour des notions de *contact*, d'*hétérogénéité* et de *changement*. Les auteurs nous expliquent que :

« Ces trois notions (contact, hétérogénéité et changement) sont pertinentes aussi bien pour les représentations cognitives que pour les pratiques sociales, qu'il y a interdépendance entre ces représentations et ces pratiques. On pose aussi que **l'activité langagière constitue une des voies majeures de mises en relation des représentations et des pratiques et un facteur de changement** : changement de ces représentations, de ces pratiques, mais aussi changement affectant l'activité langagière elle-même. Mais ce changement n'est postulé que dans la mesure où [...] existe une pluralité constitutivement caractérisable en termes de contact et d'hétérogénéité » (Castellotti et al., 2001 : 104).

Par contact, nous retenons le concept d'IV ; par hétérogénéité nous entendons pluralité des situations de contact, dans le sens où d'une situation à l'autre, les conditions situationnelles

varient. Quant au terme changement, il renvoie à la dynamique des comportements ainsi qu'à celle des représentations issues des deux facteurs précédents. La présente perspective nous intéresse car les auteurs proposent une voie d'exploration pour étudier la dynamique dans l'IV, une voie passant par l'analyse des activités langagières telle que proposée en analyse conversationnelle.

Ces trois termes caractérisent notre étude expérimentale. Ils se matérialisent de la manière suivante : l'hétérogénéité provient de la différence de l'identité linguistique et de l'appartenance culturelle des acteurs d'une situation à une autre, ce qui rend les situations elles-mêmes différentes dans le contact qu'elles engendrent, un contact correspondant aux IV ayant lieu entre le groupe d'apprenantes et les deux enseignantes. En ce qui concerne le changement, nous analysons d'abord dans la présente étude les CI – qui impliquent bien évidemment les activités langagières observables, les pratiques langagières surgissant à la surface de l'IV via le langage des apprenantes dans le but de déterminer si ces CI changent effectivement d'une situation à une autre, pour ensuite en déduire une modification sur le plan des RS.

### **5.8. L'approche des représentations en sociolinguistique**

En sociolinguistique, nombreux sont les travaux qui s'intéressent aux représentations tout en mettent en avant l'importance de celles-ci dans l'étude des dynamiques des pratiques langagières. Ce qui particularise la sociolinguistique de la psychologie sociale consiste en l'orientation des recherches vers l'étude du rapport entre le groupe et un objet social bien précis, à savoir la ou les langue(s). Ce domaine prend en compte l'articulation entre le plan des usages et des comportements sociolinguistiques et celui des représentations de la ou des langue(s) (Boyer, 1996 : 15). L'intérêt d'une telle notion est né à partir des réflexions engagées sur le décalage entre l'usage du langage et la manière dont cet usage est perçu, réflexions trouvant leur origine dans les constats faits par Labov (1966) dans son étude sociolinguistique sur l'hypercorrection de la petite bourgeoisie new-yorkaise. Dans ses résultats d'enquête, Labov a en effet constaté que cette catégorie sociale éprouve une

insécurité linguistique, « un état caractéristique des locuteurs [...] qui s'efforcent de se conformer aux modèles linguistiques véhiculés par les catégories sociales supérieures dont ils cherchent à être identifiés comme membres légitimes » (Bretegnier, 2002 : 123). Il stipule que ce phénomène provient du rapport établi entre l'individu, ou le groupe, et ses pratiques langagières, d'un écart perçu entre ses pratiques langagières effectives, les jugements de normativité qu'il a vis-à-vis de celles-ci et leur auto-évaluation. Donc cette obsession d'un usage légitime de la langue, comme le note Boyer (2001 : 41), provient d'une tension dont la cause dérive des représentations conservatrices de l'usage langagier. Depuis, les travaux sociolinguistiques se sont orientés vers la recherche d'un statut théorique et méthodologique de cette notion, déclinée sous différents termes, tels que *normes* (Rey, 1972), *imaginaire linguistique* (Houdebine, 1985), *attitudes linguistiques* (Lafontaine, 1986), *opinions, idéologie, croyances*. Dans une telle perspective, tous ces termes désignaient ou devaient désigner « l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu'ils pratiquent, qu'il s'agisse de valeur, d'esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique » (Branca-Rosoff, 1996 : 79).

### 5.8.1. Les représentations linguistiques

À partir des années 1990 la notion de représentation fait son apparition dans le champ de la sociolinguistique. Néanmoins, une délimitation terminologique commune reste problématique ; car les chercheurs ont tendance à utiliser des termes différents pour désigner les représentations vis-à-vis des langues. Ainsi nous repérons des notions telles que *représentation sociolinguistique* (Boyer, 2001 et Blanchet, 2009), *représentation sociale des langues* (Petitjean, 2009), *représentation linguistique* (Calvet, 1998).

Selon Boyer, (2001 : 42),

« La représentation sociolinguistique est **une catégorie de représentations sociales, donc partagées**. Comme les autres catégories de représentations sociales, ce sont des **systèmes d'interprétation régissant notre relation** au monde et aux autres, donc **à la langue, à ses usages et aux usagers de la communauté linguistique** »



Dans sa définition, Boyer tente de situer la notion de *représentation sociolinguistique* à l'égard de l'ensemble des RS : l'auteur appréhende les *représentations sociolinguistiques* comme étant une des catégories des RS. Cela veut dire que les *représentations sociolinguistiques* disposent des mêmes caractéristiques que les RS, mais avec une spécificité relative à son objet social, la langue. Ainsi Boyer souligne que les représentations sociolinguistiques sont partagées au sein d'une *communauté linguistique*, et qu'elles constituent un système d'interprétation dans le sens où ce type de représentation a pour fonction d'expliquer, d'évaluer et de catégoriser la ou les langue(s) et les pratiques langagières (Blanchet, 2009). Les représentations sociolinguistiques jouent également un rôle déterminant, dans la mesure où elles orientent les pratiques langagières des individus et des groupes. De la sorte, les représentations sociolinguistiques ne renvoient pas seulement au rapport entre un sujet et sa langue mais impliquent son rapport à ses propres usages de cette langue et son rapport à l'usage d'autrui s'il partage un même territoire linguistique ; autrement dit, elles sous-tendent « ce que les acteurs sociaux pensent des langues et des rapports langue/vie sociale » (Blanchet, 2009 : 79).

Par ailleurs, par représentation sociale de la langue, Petitjean (2009 : 67) entend :

« Un ensemble de **connaissances** non scientifiques, **socialement élaborées et partagées**, fondamentalement **interactives** et **de nature discursive**, disposant d'un degré plus ou moins élevé de **jugement** et de figement, et permettant au(x) locuteur(s) **d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique**, c'est-à-dire de la ou des **langue(s) de communauté** ou de la ou **des langue(s) des communautés exogènes**, et de **gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité linguistique** ».

D'une part, notons que la notion de *représentation sociale de la langue* que l'auteur a employée dans sa définition est située, comme l'a fait Boyer, à l'intérieur de l'ensemble des RS. Pourtant dans ses écrits, Petitjean utilise la notion de représentation linguistique (désormais RL) pour se référer aux représentations sociales de la langue. L'auteur explique que le qualificatif *linguistique* provient d'un seul objet, la langue, alors que le qualificatif *social* englobe l'ensemble des objets susceptibles d'être le support de représentations. D'autre part, Petitjean fait un apport intéressant par sa conception des RL : elle met celles-ci en avant en tant que processus de co-construction qui va au-delà de la langue, son usage et ses usagers au sein

d'une communauté linguistique homogène, allant jusqu'à englober les perceptions des réalités linguistiques exogènes, le rapport entre communautés linguistiques hétérogènes.

Par ailleurs, Calvet (1998 : 17), dans son emploi de la notion de représentations linguistiques, la définit comme : « la façon dont les **locuteurs pensent les usages**, comment ils **se situent par rapport aux autres locuteurs**, aux autres usages, et comment ils **situent leur langue par rapport aux autres langues en présence** »

Dans la définition précédente, l'accent est exclusivement mis sur la dimension évaluative des RL. Calvet appréhende celles-ci comme étant un ensemble d'opinions et de jugements de valeur sur les langues et les manières de les parler. Ces jugements, souvent, se répandent sous formes de stéréotypes, et Calvet associe les RL aux attitudes face aux langues, aux accents, c'est-à-dire face aux locuteurs que les stéréotypes discriminent. Les RL déterminent ainsi les conduites linguistiques en ce qu'elles tendent à mettre la langue du locuteur en accord avec ses jugements et ses attitudes. C'est ainsi que les représentations, toujours d'après Calvet, agissent sur les pratiques, induisant une dynamique et une variation des pratiques langagières.

Face à la pluralité des terminologies, constatons que presque toutes les définitions établies renvoient à une même conception de ce rapport entre sujet et réalité linguistique. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous retiendrons la notion de *représentation linguistique* (RL) pour nous référer à ce rapport. Nous emploierons cette notion pour parler du rapport entre les apprenantes et la L1 des enseignantes, de leur rapport à la L2 (le français), de leur perception de leurs pratiques langagières en L2 ainsi que la perception des pratiques langagières des enseignantes.

Par ailleurs, Moore (2001) relève que la notion de RL circule largement dans les champs de l'appropriation des langues et du plurilinguisme, qui lui attribuent une place importante dans leurs préoccupations scientifiques :

« Dans le domaine des langues, de leur apprentissage et de leur usage, qu'il s'agisse de langues maternelles, secondes ou étrangères, les représentations sont d'autant plus disponibles et susceptibles de donner lieu à formulation, à verbalisation qu'elles ont à voir avec l'appartenance, l'identité propre, le positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger » (2001 : 9).

La notion de représentation implique ici non seulement les perceptions, les images et les attitudes vis-à-vis de la langue cible, mais englobe également les perceptions de ses normes, de son système linguistique, de son statut au regard d'autres langues, des pays où on la parle, et des locuteurs qui la parlent. Elles sous-tendent également les perceptions vis-à-vis des pratiques langagières employées dans cette langue, qu'elles se rapportent à soi ou à autrui, vis-à-vis des compétences langagières mais avant tout, vis-à-vis de l'apprentissage de la langue.

Les didacticiens estiment qu'il est de plus en plus important de s'orienter vers l'étude des représentations non seulement pour comprendre le rapport entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, la langue cible, mais aussi le rapport qu'il entretient avec son processus d'apprentissage linguistique. Les linguistes de l'acquisition, de leur côté, estiment que les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière, et sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants (Castellotti & Moore, 2002 : 9). Quant aux travaux portant sur le bilinguisme, ils s'intéressent aux représentations liées à différentes situations de contact de langues ainsi qu'à leur acquisition, en ayant comme conviction que celles-ci ont un rôle non négligeable dans l'acquisition.

Ainsi, les chercheurs appartenant à ce champ disciplinaire sont-ils d'accord sur le fait que les représentations entretiennent une forte relation avec les processus et le comportement d'apprentissage. Certaines études s'intéressant aux représentations établies par les apprenants de langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées, ont démontré que ces représentations relèvent d'images stéréotypées et qu'elles interviennent dans la motivation pour l'apprentissage lui-même, et apportent « un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage » (Castellotti & Moore, 2002 : 10). D'autres études mettent en avant la corrélation entre la représentation que se forge un apprenant d'un pays où la langue cible est pratiquée et de son apprentissage de la langue de ce pays : ainsi, une image négative de la France par exemple correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant du français.

Il apparaît aussi que les études relatives au champ de l'appropriation des langues mettent en avant l'observabilité des traces discursives des représentations et de leur dynamique en contexte. Dans une étude fondée sur l'observation de classes, Pietro et Muller (2001) ont constaté que la langue cible est à la fois objet d'apprentissage et de discours. Les apprenants évoquent la langue cible en exprimant leur difficulté par exemple et ils remarquent que des images qui lui sont associées ne cessent de circuler dans les classes de langues, à travers les communications (De Pietro & Muller, 2001 : 55).

Nous faisons apparaître que dans le champ de l'appropriation des langues il existe une pluralité terminologique pour désigner les représentations. Véronique distingue parmi les représentations liées aux langues, les *représentations métalinguistiques*, définies comme étant « les représentations que les sujets se font de leur propre comportement langagier » (2001 : 29). Nous repérons la notion de *représentations plurilingues* (Gajo, 2000) pour évoquer les perceptions des sujets bilingues ou plurilingues des langues qu'ils pratiquent ainsi que des situations de contact des langues qu'ils vivent dans leur vie quotidienne. Castellotti & Moore (2002 : 11) distinguent entre *représentations linguistiques des langues* et *représentations sociales des langues* : les premières renvoient aux perceptions du système linguistique des langues, alors que les deuxièmes portent sur les perceptions vis-à-vis du ou des pays où la langue est pratiquée, de ses locuteurs et de l'apprentissage de la langue.

Pour le présent travail de recherche, nous retiendrons la notion de représentation linguistique pour parler du rapport des apprenantes à leur processus d'apprentissage du français et pour se référer aux représentations sociales que les apprenantes se forgent de la langue elle-même, de la France et des locuteurs qui la parlent, les Français. Nous consacrerons un volet d'enquête pour nous renseigner sur ces représentations afin de déterminer leurs attitudes à l'égard de leur présence en une classe de FLE, et donc pour comprendre mieux encore leur comportement au sein de ce contexte social.

### 5.8.2. Représentations et attitudes

Parler des représentations implique systématiquement la notion d'attitude, de sorte qu'il est difficile de les dissocier ou de traiter l'une sans évoquer l'autre. Ces deux notions, attitude et représentation, sont ainsi liées et partagent des points de similitude tels que leur caractère épilinguistique. À ce propos, Lüdi et Py (2003) soulignent que ces notions sont complémentaires mais restent assez différentes. D'après ces auteurs, les « attitudes se rapportent à des objets sociaux, [...]. Elles se manifestent comme sentiments d'ouverture ou de fermeture, d'attrait ou de répulsion, de sympathie ou d'indifférence, d'admiration ou de dédain, etc., face à ces objets » (2003 : 88). Ainsi, les attitudes sont soit positives, soit négatives envers un objet social donné. Par ailleurs, Lüdi et Py s'intéressent au contexte particulier du contact des langues, et s'orientent vers les attitudes à l'égard des langues comme objet social : ils cherchent à déterminer à travers cette notion la manière dont les locuteurs bilingues se situent par rapport aux langues, à l'apprentissage des langues, à l'emploi de ces langues, aux communautés linguistiques et aux normes. À ce propos, en sociolinguistique, l'étude des attitudes sert à mieux comprendre et expliquer les comportements langagiers ; on s'intéresse aux valeurs subjectives accordées aux langues, à leurs variétés et aux évaluations sociales qu'elles impriment sur les locuteurs. D'après Lafontaine, la notion d'*attitude linguistique* est employée parallèlement, sans véritable nuance de sens, à celles de représentation, norme subjective, évaluation subjective, jugement ou opinion, pour désigner tout phénomène à caractère épilinguistique, qui a trait au rapport à la langue » (1997 : 56-57). L'auteur ajoute que les attitudes sont en relation étroite et dialectique avec les comportements linguistiques, d'où l'importance de les prendre en considération en tant que composantes dans la compréhension de dynamique de l'IV.

L'attitude constitue un médiateur entre les représentations et les comportements. Elle reflète les représentations, leurs contenus, tout en manifestant une dimension évaluative. Billez et Millet (2001 : 36-37) nous l'expliquent ainsi : « l'activité qui résulte du processus représentationnel est autant une activité descriptive (interprétations et compréhension) qu'une activité évaluative (jugement) ». Ainsi, pour distinguer représentation et attitude, nous

envisagerons la première comme une image subjective ou un ensemble d'images subjectives, alors que la deuxième constituera une évaluation, des jugements de valeur (positifs ou négatifs) vis-à-vis de ces images, une prise de position. À notre avis, l'attitude découle des représentations, c'est-à-dire que pour qu'il y ait attitude vis-à-vis d'un objet, il faut que sa représentation soit déjà établie. Le processus attitudinal est alors compris dans l'ensemble des processus représentationnels ou même constitue un type de processus représentationnel, tel que le processus de catégorisation. Il est important de noter que les attitudes, comme le note Abric (1996 : 26), sont « déterminées par l'expérience et qu'elles exercent une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière envers un certain nombre d'objets ou d'événements ». De cette façon, nous comprenons que les attitudes résultent de l'interaction entre le sujet et un objet, juste après qu'il ait établi une image de cet objet, et qu'elles viennent ensuite orienter ses comportements dans la mesure où elles génèrent un comportement dont les réactions sont favorables ou non à l'égard de l'objet. Pour résumer, Billiez & Millet soulignent que

« l'attitude serait [...] plus directement articulée aux comportements qu'elle dirigerait ou coordonnerait. Elle est, en effet, généralement définie comme une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné » (Billiez & Millet, 2001 : 36).

Dans la présente étude, nous porterons une attention particulière à la notion d'attitude pour mieux mettre en évidence l'articulation entre RS et CI, et mieux interpréter ceux-ci.

### 5.9. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons évoqué la notion de représentation en général et celle des représentations sociales en particulier, tout en mettant en exergue la corrélation entre cette notion et celle de comportement interactionnel déjà évoquée dans le chapitre précédent. Notre objectif consistait à démontrer que les représentations constituent un facteur déterminant dans les conduites des acteurs sociaux en interaction mais également qu'il existe une interaction mutuelle entre conduites et représentations, système qui dépend du contexte.

CI et RS ne peuvent être déterminés que par le contexte de l'interaction, qui à notre avis n'est jamais totalement prévisible.

La représentation est pluridimensionnelle : elle possède des dimensions normative, explicative/justificative, descriptive et évaluative. Ces dimensions se cristallisent dans la structure interne de la représentation quand un sujet entre en interaction avec un objet, d'où l'aspect dynamique de ses contenus. Ainsi, lorsque nous parlons de la dynamique de l'IV, nous nous référons non seulement à celle des CI mais aussi à la dynamique des RS ; il s'agit ainsi d'une interaction mutuelle et d'une dynamique que chacun engendre l'un envers l'autre.

Par ailleurs, dans le cadre de notre développement théorique, nous avons soulevé la question de la pluridisciplinarité de l'étude des RS, et démontré que la nôtre pouvait se situer dans les diverses perspectives proposées par les différents champs disciplinaires évoqués. Le but consistait pour nous à mettre en place une conception de la notion de représentation qui soit à la mesure de notre moyen scientifique.

Dans la partie suivante, nous explorerons le terrain et mènerons notre étude expérimentale en mettant en pratique nos outils conceptuels.

# Troisième partie

---

## CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNÉES



## **Chapitre 6 : Méthodologie**

---

**de la recherche et présentation du corpus**

## 6.1. Introduction

Ce chapitre a pour but de présenter la méthodologie de l'enquête. La méthodologie d'analyse de cette enquête sera quant à elle présentée dans les chapitres consacrés au traitement des données.

La démarche de notre enquête est empirique et qualitative. Elle est *empirique* dans la mesure où elle porte sur des données que nous avons recueillies en situation, celles-ci formant un premier corpus, oral, constitué de l'enregistrement de quatre séances d'enseignement de FLE observées et d'un entretien collectif ; et un second corpus, écrit, constitué d'un questionnaire. Elle se caractérise par l'observation et la description d'une réalité. Elle est *qualitative* parce qu'elle :

« n'appréhende pas la réalité par des données numériques. Au contraire, les informations recueillies, les analyses effectuées sont exprimées en mots, en phrases, en récits qui impliquent le recours à un code linguistique certes plus riche et plus souple mais par contre moins rigoureux » (Pourtois & Desmet, 2007 : 52).

Il est à noter que la perspective qualitative repose sur la signification subjective des pratiques langagières observées. Notre approche qualitative se caractérise encore par sa double interprétation subjective dans le sens où nous ne nous limitons pas à nos interprétations des faits mais entreprenons de les croiser avec celles des sujets concernés pour donner à nos résultats plus objectivité. Notre recherche se fonde ainsi sur la méthode de *triangulation*, définie par Cohen & Manion (1980)<sup>38</sup> comme :

« l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'étude d'un aspect du comportement humain. (...) Elle est aussi appelée 'approche par méthodes multiples' » (Pourtois & Desmet, 2007 : 54).

Nous emploierons trois méthodes d'enquête complémentaires :

- une observation de classe dite d'« expérimentation » ;
- un entretien collectif semi-directif ;
- un questionnaire d'administration directe.

---

<sup>38</sup> Cité dans (Pourtois & Desmet, 2007)

Dans le présent chapitre, nous présenterons d'abord le terrain de l'enquête et le profil des participantes. Ensuite, nous exposerons les différentes méthodes de recueil de données utilisées en justifiant la pertinence de leur emploi, en précisant nos objectifs pour chacune d'elle, et nous décrirons leur déroulement de leur application. En dernier lieu, nous aborderons l'édition de notre corpus ainsi que les conventions de transcription adoptées.

### 6.2. Négociation d'accès au terrain d'étude

Pour avoir accès au terrain d'étude, nous avons sollicité auprès du ministère de l'éducation une autorisation (cf. annexe 2 : autorisation officielle pour l'accès au terrain) car sans l'accord du ministère, nous n'aurions pas pu mener notre enquête dans une institution scolaire publique ou privée . La négociation a débuté par une conversation téléphonique, puis par une lettre d'introduction demandant une autorisation. Ensuite, la direction des recherches scientifiques nous a contacté pour un rendez-vous, au cours duquel nous avons présenté notre projet de recherche et spécifié nos outils d'enquête. Nous avons obtenu du ministère une autorisation officielle nous permettant de nous rendre sur le terrain. À chaque institution scolaire sollicitée il fallait impérativement présenter l'original de l'autorisation et en fournir une copie.

Mais nous avons dû poursuivre la négociation car malgré l'accord du ministère, aucune des écoles publiques que nous avons choisies comme terrain au départ ne nous a donné accès à ses classes de FLE. Le refus a été justifié par l'emploi de l'enregistrement vidéo pour des raisons d'ordre culturel et par pudeur. Dans un cas, c'est la directrice qui a fait barrage, dans un deuxième, le refus est venu du corps enseignant.

Finalement, nous avons négocié directement avec une enseignante de FLE travaillant dans un lycée qui se trouve sur l'île de Sitra. La stratégie a consisté à obtenir d'abord l'accord de l'enseignante avant de nous présenter à la direction de l'école. Précisons nous avons des liens d'amitié avec cette enseignante. C'est la confiance et la bonne compréhension de notre recherche qui ont motivé son accord. Cette enseignante a pris ensuite l'initiative d'informer la directrice du lycée de nos intentions scientifiques et a pris rendez-vous pour nous avec

elle. Lors de ce rendez-vous, la directrice nous a donné sa permission de mener notre enquête dans l'institution qu'elle dirige.

### **6.3. Le terrain d'enquête : lycée de filles de Sitra**

Le lycée de filles de Sitra a été inauguré en 2002. Il est considéré comme faisant partie des établissements institutionnels gouvernementaux dans lesquels on applique la nouvelle réforme des méthodes d'enseignement – à savoir, le recours aux TIC. Par ailleurs, l'enseignement du FLE a été introduit à partir de l'année scolaire 2006/2007, en tant que matière optionnelle destinée aux deux niveaux supérieurs de l'enseignement secondaire : les deuxième et troisième années du lycée. Le lycée de Sitra dispose d'une classe spéciale pour l'enseignement de FLE et il ne compte qu'une enseignante de FLE, qui est bahreïnienne. Le cours de FLE est dédié aux lycéennes des filières scientifique, littéraire et de commerce.

### **6.4. Les profils des interactants**

#### **6.4.1. Le profil des enseignantes de FLE**

Deux enseignantes de FLE interviennent dans notre enquête. Afin de recueillir certaines informations concernant les enseignantes, nous avons distribué un questionnaire qui comprenait quatre questions :

- Quelle est votre ou quelles sont vos langue(s) maternelle(s) ?
- Combien de langues parlez-vous ? Lesquelles ? Comment évaluez-vous votre compétence dans cette ou ces langues ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous le français au Bahreïn ?

Les deux dernières questions nous permettent d'établir le degré de familiarité des enseignantes avec l'environnement d'enseignement, de déterminer leur expérience d'enseignement de FLE, en particulier en contexte bahreïni.

### 6.4.1.1. L'enseignante non native

L'enseignante non native est de nationalité bahreïnienne, formée en France, ayant obtenu une Licence FLE ainsi qu'un Master 1 mention diffusion du français. Cette enseignante n'a pratiqué l'enseignement que dans un contexte exolingue, au Bahreïn : elle a débuté son parcours dans le domaine de l'enseignement du FLE à l'Alliance Française du Bahreïn, où elle continue à enseigner en plus du lycée public de Sitra. Elle a cinq ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

L'enseignante bahreïnienne est plurilingue : elle dispose comme L1 de l'arabe dialectal du Bahreïn et dit parler également l'arabe classique. Son répertoire langagier se compose aussi d'autres langues étrangères telles que le français, l'anglais, l'espagnol et l'italien.

### 6.4.1.2. L'enseignante native

Grâce à la coopération et à l'aide de la coordinatrice pédagogique de l'Alliance Française du Bahreïn, nous avons pu recruter une enseignante native pour participer à notre expérimentation. Nous avons pris contact entre le 18 et le 21 décembre 2009 avec la coordinatrice en lui expliquant notre travail de recherche, et en sollicitant son aide pour trouver un enseignant natif désireux de participer à notre étude. La coordinatrice nous a dirigée vers une enseignante arrivée récemment au Bahreïn et qui y résidait depuis cinq mois. L'enseignante native a comme formation une licence en LEA et un master 2 en commerce international. À part sa L1, le français, elle parle trois langues : l'anglais, l'espagnol et un peu d'arabe dialectal d'Algérie.

Elle a commencé son parcours d'enseignement de FLE en Angleterre comme professeur assistante, puis à l'Alliance Française du Bahreïn comme enseignante. Son expérience dans le domaine de l'enseignement remonte à environ un an, dont six mois en Angleterre et cinq mois au Bahreïn. Vu son expérience d'enseignement au Bahreïn, nous précisons que l'enseignante native a enseigné à l'Alliance Française un public d'apprenants issu des écoles privées du pays : son expérience au lycée de Sitra était donc nouvelle pour elle.

### 6.4.2. Le groupe d'apprenantes

Afin de mieux connaître nos informatrices, nous avons consacré une partie du questionnaire à les interroger sur leur profil social et langagier (cf. annexe 6 et annexe 6.2.1.). L'effectif observé est constitué d'une vingtaine d'apprenantes en deuxième année d'études secondaires, inscrites dans la filière commerciales. Elles sont de nationalité bahreïnienne, l'arabe dialectal bahreïni est leur L1, et elles ont entre 16 et 18 ans. De plus, elles disposent d'un répertoire langagier plurilingue hétérogène. Il est plurilingue dans la mesure où il se compose de différentes langues et hétérogène puisqu'il est différent d'un individu à l'autre.

Pour certaines informatrices qui attestent parler le hindi et/ou le farsi, sans que ces langues soient leur L1 (la langue de l'un de leurs parents), nous estimons que la présence de ces langues dans leur répertoire langagier est issue du brassage communautaire et culturel qui caractérise le paysage démographique du pays et donc provient du contact des langues. À notre avis, ces informatrices font un faible usage social de ces langues.

Nous estimons que la majorité des informatrices est bilingue arabe/anglais, en raison de l'apprentissage précoce de cette dernière langue dans le système scolaire ainsi que ses usages sociaux au Bahreïn.

La plupart de nos informatrices ont commencé leur apprentissage du français (qui a le statut de deuxième langue étrangère étudiée) trois mois plus tôt, certaines ayant débuté un ou deux ans auparavant, mais toutes considèrent que leur compétence communicative en français correspond à un niveau débutant.

### 6.4.3. L'enquêtrice

L'enquêtrice a été introduite auprès des apprenantes par leur enseignante de FLE bahreïnienne. Une semaine avant le début de l'enquête, l'enseignante les a informées qu'une chercheuse viendrait faire une étude dans leur classe de FLE et qu'elle souhaitait leur coopération. Cette information a été donnée d'abord pour prévenir les apprenantes de l'importance de leur

présence en cours la semaine suivante – c’est-à-dire la dernière semaine du premier semestre – et pour les informer que le volume horaire du cours serait plus dense pour trois raisons :

- afin de terminer le programme pédagogique prévu pour le premier semestre,
- afin de pouvoir faire à la fois une révision et une préparation pour l’examen final ainsi que pour les épreuves de DELF,
- afin de dégager quatre séances de cours pour notre recueil de données et deux autres séances pour mener l’entretien collectif et la passation du questionnaire.

Les deux premières raisons devaient leur faire comprendre que ces objectifs sont ceux de l’enseignante alors qu’en réalité il s’agissait d’un prétexte donné aux élèves pour justifier le nombre inhabituel de cours, la véritable raison étant comprise dans le troisième point, la quantité de temps dont nous avons besoin afin de réaliser notre enquête.

Au premier jour de l’enquête, nous étions présente dans la classe avec l’enseignante non native et le groupe d’apprenantes, qui nous rencontraient pour la plupart pour la première fois, certaines ayant déjà fait notre connaissance le jour où nous avons rencontré la directrice du lycée (le 30 décembre 2009). L’enseignante bahreïnienne nous avait fait visiter le lycée de Sitra pour nous montrer la classe de FLE. À cette occasion, elle nous a présenté une partie des apprenantes. Précisons que le contact a été établi uniquement en français. Le jour de l’enquête, l’enseignante nous a de nouveau introduite au groupe d’apprenantes juste avant le commencement de la leçon.

Nous avons été présentée comme étudiante venue de France qui faisait une enquête dans le cadre d’une thèse de doctorat dans la classe de FLE du lycée de Sitra. De plus, l’enseignante n’a pas informé les apprenantes que nous étions de la même nationalité et que nous partagions la même L1, dans le but de limiter le plus possible les échanges entre nous et les apprenantes. Elle a néanmoins précisé que la chercheuse comprenait un peu l’arabe, pour que les apprenantes fassent attention à ce qu’elles disaient en arabe. Elle les a également prévenues que la séance serait filmée et que le document audio-visuel ne serait utilisé qu’à des fins scientifiques ; seules l’enseignante et la chercheuse conserveraient une copie de l’enregistrement. La réaction des apprenantes a été favorable dans la mesure où elles

n'avaient guère d'argument contre l'outil d'observation et elles ont manifesté leur coopération avec nous et l'enseignante. Nous les avons remerciées par avance de leur coopération.

### 6.5. L'observation des comportements interactionnels en classe

Nous procéderons dans un premier temps par l'observation de classes afin de recueillir des données nous permettant d'étudier les CI des apprenantes. Le terme *observation*

« renvoie le plus souvent non pas à la seule activité du regard et non seulement à l'ensemble des techniques utilisées pour comprendre les actions des hommes, mais aussi à toute posture scientifique en général » (Piette, 1996 : 11).

Selon Fraisse (1970) ce type d'approche est aussi désigné par *observation systématique ou même scientifique* (Kohn & Nègre, 2003 : 45). En didactique des langues, l'observation de classes dépend de la visée du chercheur. Selon Puren (1999 : 134), elle peut être à visée (1) descriptive, pour décrire les pratiques telles qu'elles apparaissent, à visée (2) normative, pour juger les pratiques en fonction de règles préétablies, ou encore à visée (3) formative, dans le sens où elle intervient dans la formation des enseignants de LE. Parmi les définitions qu'il attribue à l'observation de classes, nous en retenons deux : dans la première, l'observation est conçue comme :

« un processus de **description objective des phénomènes prévus** ou du moins interprétables par des théories constituées. C'est la perspective qu'adoptera un sociologue ou un psychanalyste **recherchant** dans les pratiques de classe **les effets des rapports sociaux** ou de l'inconscient individuel » (Puren C. 1999 : 135).

et dans la deuxième, l'observation est :

« un processus de **description des pratiques** d'enseignement/apprentissage. **Elle peut s'appuyer sur des théories extra-didactiques** : c'est le cas, par exemple, d'un psycholinguiste ou d'un linguiste étudiant dans les productions verbales des apprenantes les stratégies d'apprentissage ou les mécanismes de construction de l'interlangue (Puren C. 1999 : 135).



Dans les deux définitions, l'observation est à visée descriptive. Pour reprendre l'essentiel, notre approche d'observation consistera à décrire de manière objective les pratiques langagières des apprenantes afin de mettre en évidence les effets des rapports sociaux entre les apprenantes et les enseignantes, qui dans le cas de notre étude se résume aux RS.

La démarche d'observation varie également selon le niveau d'engagement de l'observateur et le rôle qu'il se donne lors de ce processus de description. En d'autres termes, la prise de position de l'observateur détermine la démarche d'observation. Comme l'expliquent Kohn & Nègre,

« la prise de position porte sur l'aspect technique du moyen utilisé pour recueillir l'information, mais elle suppose aussi une certaine manière pour le chercheur de gérer la question de son implication sociale » (2003 : 123).

D'une part, lorsqu'il s'agit du niveau d'implication de l'observateur dans la démarche même du recueil de données, on distingue entre *l'observation directe* et *l'observation indirecte* (Arborio & Fournier, 2005). Dans l'observation directe « le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations, sans s'adresser aux sujets concernés » (Kohn & Nègre, 2003 : 112) ; alors que dans l'observation indirecte, comme le questionnaire et l'entretien, l'information recherchée n'est pas directement disponible et il faut que les sujets interviennent dans sa production. Dans le cas de notre étude, étant donné que nous cherchons à recueillir les pratiques langagières lors des IV – des informations normalement disponibles sur la surface de l'échange en classe – nous adoptons une observation directe. Par ailleurs, la première condition fondamentale de ce type d'observation consiste en la présence physique de l'observateur dans la situation de classe (Kohn & Nègre, 2003 : 114). C'est-à-dire qu'il s'agit d'observer les CI dans le lieu et l'instant où ceux-ci se produisent.

D'autre part, lorsqu'il s'agit du rôle même de l'observateur dans la situation d'observation, on distingue entre *l'observation participante* et *l'observation non participante*. Dans la première, « le chercheur participe à la vie collective durant une période, étudiant les modes de vie de l'intérieur et dans le détail ». C'est le cas par exemple d'un chercheur qui joue à la fois le rôle de l'enseignant et de l'observateur dans une situation donnée. Tandis que dans la seconde « le chercheur ne participe pas à la vie du groupe, qu'il observe donc de l'extérieur » (Kohn &

Nègre, 2003 : 47), le chercheur ne fait qu'observer des sujets dans une situation donnée sans intervenir dans le déroulement de l'IV et sans faire partie du groupe. En ce qui concerne notre approche, nous optons pour une observation d'extériorité dans la mesure où nous n'interviendrons pas, et nous n'aurons pas d'échange avec le public observé pendant la période de nos observations.

Cependant, notre intervention se déroulant dans les conditions d'observation décrites plus haut, elle donne lieu à un type d'observation particulier, à une expérimentation (Berthier, 2006). Il faut distinguer une observation ayant lieu dans une situation où les conditions n'ont pas été manipulées d'une observation où les conditions ont été manipulées ou modifiées, ce qui est le cas dans notre étude. En effet, en introduisant une situation hétérogène et en l'imposant dans le cadre interactionnel de la classe de FLE homogène, nous manipulons les paramètres contextuels, ce que Berthier désigne par une *observation provoquée* :

« L'observation provoquée est utilisée pour mettre à l'épreuve une hypothèse : il s'agit d'observer l'effet produit par la modification intentionnelle d'un facteur manipulé par l'expérimentateur. La situation est donc construite pour l'occasion et contrôlée par le chercheur » (Berthier, 2006 : 11).

Notre intervention ne s'est pas limitée à la manipulation des paramètres contextuels mais elle a aussi impliqué le contenu des tâches communicatives proposées lors des séances observées. Pour ce faire, la consigne communiquée aux enseignantes a été de s'assurer que les activités introduites soient plus ou moins similaires, dans le sens où elles fassent travailler par exemple un même type de compétence communicative.

En ce qui concerne le choix des outils d'observation, nous avons décidé de recourir à l'enregistrement vidéo. D'après Mondada (2006), l'enregistrement constitue l'une des exigences méthodologiques dans le domaine de l'AC pour les raisons suivantes :

- « visant à décrire l'action dans son flux temporel, l'AC privilégie des données qui saisissent le déroulement de l'action dans sa continuité, sous la forme d'enregistrements de l'interaction ;
- visant à tenir compte des détails vers lesquels s'orientent les participants, l'AC privilégie des enregistrements audio et si possible vidéo, transcrits de manière détaillée » (Mondada, 2006 : 8).

L'enregistrement vidéo est donc indispensable pour rendre compte de la complexité de l'organisation spatiale, temporelle et matérielle de l'interaction. Il permet de capter et de conserver l'éphémère, de telle sorte que l'image et le son sont désormais accessibles à tout un chacun (Kohn & Nègre, 2003 : 138).

Nous avons utilisé un caméscope numérique (Sony Cyber Shot DSC-W 300) équipé d'un dispositif lumineux permettant aux apprenantes de savoir quand qu'elles étaient filmées.

### 6.5.1. Déroulement de l'observation

Le déroulement de l'observation correspond à ce que Kohn & Nègre désigne par le *moment d'observation*, c'est-à-dire :

« l'espace-temps où observateur et observé(s) se trouvent engagés ensemble, chacun à sa place en fonction du travail d'observation à effectuer. Il est constitué de l'ensemble des circonstances dans lesquelles sont impliquées ces personnes, tout autant que de l'ensemble des relations concrètes qui les unissent entre elles et aux circonstances » (2003 : 73).

Nous décrivons donc dans ce deuxième temps le moment de nos observations et les événements relatifs aux séances observées.

Nous avons observé quatre séances de cours, deux menées par l'enseignante native et les deux autres par l'enseignante non native. Ces quatre séances de cours se sont déroulées dans la même salle, appelée la classe de français. L'observation s'est déroulée pendant la dernière semaine du premier semestre de l'année scolaire 2009/2010, juste avant les examens finaux du 4 au 6 janvier 2010.

### 6.5.2. Présentation de la segmentation séquentielle de l'interaction

Avant de débiter la description du déroulement, nous consacrerons quelques lignes pour présenter et expliquer notre approche de la segmentation d'une unité d'observation.

Selon Germain (1999 : 176), dans le cadre de l'observation de classes, une unité d'observation est conçue comme une activité didactique ayant pour fonction de faire apprendre tel contenu. Cette unité peut être segmentée selon différents critères tels que (1) le discours, (2) les différents types de démarche didactique ou pédagogique, ou (3) le contenu de l'activité (Germain, 1999 : 177). Dans notre démarche de segmentation, nous nous appuyerons sur le critère de contenu, et définirons l'une unité d'observation comme un ensemble d'interactions verbales ayant lieu à l'intérieur d'une séance de classe et englobant les activités didactiques et non didactiques.

Premièrement, par unité d'observation nous entendons une unité hiérarchique d'interaction<sup>39</sup>, qui désigne selon Vion (1992) l'ensemble des productions langagières et des tours de parole entre l'enseignante et les apprenantes pendant une séance. Chaque unité d'observation débute au moment où l'enseignante entre dans la classe et ouvre la séance et s'achève par le moment où elle clôt cette séance et quitte la classe. Donc chaque séance de cours observée est une interaction – rappelons qu'il s'agit ici d'une unité hiérarchique – chronologiquement numérotée (de 1 à 4) et désignée par « *observation n°* ».

Deuxièmement, l'interaction se compose d'un groupe de séquences que nous désignons par phase et étape. Il s'agit des deuxième et troisième niveaux de segmentation selon le modèle hiérarchique de la structure conversationnelle mis en place par l'analyse du discours (Coulthard & Sinclair, 1975). La *phase*<sup>40</sup> est une unité inférieure constitutive de l'interaction qui se situe entre celle-ci et l'échange. Elle comprend « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (Kerbrat-Orrichioni, 1990 : 218). Chaque phase consiste, dans notre cas, en une tâche portant sur un thème particulier du cours et vise un objectif pédagogique spécifique. Les phases varient donc en fonction du type de tâche proposée, en fonction de la compétence travaillée (qu'il s'agisse de la compréhension ou de l'expression écrite ou orale, de pratique de la grammaire, etc.) et donc en fonction de l'intention de l'enseignante, une phase peut comprendre une activité, un

---

<sup>39</sup> Selon l'école de Genève, on emploie également le terme *incursion* pour désigner l'unité de premier rang de 'l'interaction' (Vion, 1992 : 144).

<sup>40</sup> La *phase* est également désignée par d'autres auteurs par le terme de séquence.

exercice, un débat, une discussion ou une série de sollicitations. Nous soulignons que notre conception de la phase rejoint, au niveau du sens, celle de l'unité d'observation telle que Germain (1999) la définit : le trait commun entre elles consiste en la délimitation d'un contenu ayant une fonction spécifique par une activité didactique particulière.

Troisièmement, il s'avère que selon son objectif pédagogique et son contenu, une phase peut comporter plusieurs sous-parties que nous désignons par « étapes ». C'est par exemple le cas d'une tâche réalisée progressivement en deux ou trois temps, et qui consiste en plusieurs activités enchaînées pour remplir un même objectif. Ce découpage supplémentaire est une unité organisationnelle, délimitée souvent par des indicateurs discursifs reflétant des *mouvements de cadrage* (Morsel, 1984 : 17), tels que les mots charnières (du type « O.K. », ou « Bon ! maintenant, nous allons passer à l'étape suivante ») ou tels que les éléments de structuration annoncés par l'enseignante observée (par exemple, « Pour commencer nous allons faire un peu de lecture à voix haute ») (Germain, 1999 : 177), ces indicateurs signalant dans nos exemples que l'enseignante passe à une autre activité. Les étapes correspondent donc à des activités faisant partie d'une même tâche et ayant un même objectif.

La figure suivante présente un exemple de la structure hiérarchique d'une unité d'observation :

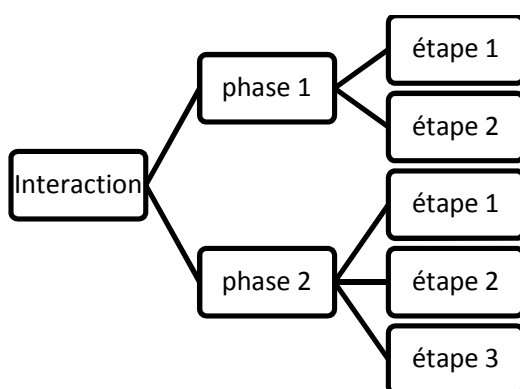


Figure 4 : Structure d'une unité d'observation

### **6.5.3. Le temps des observations**

Pendant l'observation de classes nous avons adopté un rôle très passif dans la mesure où nous ne sommes intervenue à aucun moment dans le déroulement des séances, nous n'avons eu aucun échanges, ni avec les apprenantes, ni avec les deux enseignantes, hormis les salutations d'usage.

En ce qui concerne notre place au sein de la classe, choisir un angle pour pouvoir à la fois observer, enregistrer et ne pas perturber l'attention des acteurs n'était pas aisé. Comme le remarquent Kohn et Nègre (Kohn & Nègre, 2003 : 51),

« l'observateur se met là où il pense voir au mieux les actes du sujet, là où il ne risquerait pas de déranger ces actes tout en passant sous silence ses propres effets sur les autres, tout comme les effets des autres sur lui ».

Nous nous sommes installée dans le coin faisant face aux apprenantes à côté de la porte, là où nous avons fixé notre caméscope pour enregistrer le déroulement du cours. Donc, étant en face des apprenantes, nous ne pouvons pas prétendre avoir évité tout effet mutuel ni que les actes étaient naturels. Lors de la première séance, les apprenantes étaient très inattentives à la leçon, distraites par notre présence ainsi que celle du caméscope, ce qui a constitué pour elles deux distracteur.

Il était cependant difficile avec un seul caméscope de couvrir tous les angles de la classe. Ainsi, il nous était parfois difficile de reconnaître l'identité du sujet parlant ou de repérer les CI des toutes les apprenantes. En outre, en raison d'un mauvais réglage technique, l'enregistrement a été interrompu à plusieurs reprises, provoquant des coupures de l'enregistrement non significatives, de quelques secondes.

### **6.5.4. Description des situations observées**

#### **6.5.4.1. Première séance observée**

La première séance a eu lieu le 4 janvier 2010 et était menée par l'enseignante non native (cf. annexe 4, observation 1). Cette séance avait comme objectif pédagogique le repérage du temps

et du lieu à travers une activité de compréhension orale. L'enseignante a commencé lors de cette séance la première leçon d'une nouvelle unité didactique (cf. annexe 3.1. contenu du cours pendant l'observation 1) s'intitulant 'Au rythme du temps'. D'après le guide pédagogique du manuel, les apprenantes sont censées apprendre à :

- indiquer et demander l'heure,
- faire une demande à l'aide de formules de politesse,
- parler de la profession de quelqu'un,
- parler d'activités sportives.

Pendant les dix premières minutes de la séance, l'enseignante a fait passer un examen sur table. Ensuite, elle a demandé aux apprenantes d'indiquer la date, ce que nous avons interprété comme une révision du lexique concernant le temps et les nombres, que ces apprenantes sont amenées à pratiquer régulièrement.

Au début de la troisième phase, l'enseignante a annoncé le contenu de la séance. Elle a expliqué la consigne de la tâche à accomplir ainsi que ses objectifs. Puis dans un deuxième temps, par l'intitulé de la leçon « vous partez quand ? », l'enseignante a entrepris de leur faire comprendre la signification de l'adverbe interrogatif 'quand'.

Dans la quatrième phase, la consigne a été encore une fois expliquée aux apprenantes. Puis l'enseignante a fait écouter deux fois le document sonore pendant que les apprenantes répondaient au questionnaire associé. Après la première écoute, les apprenantes ont exprimé leur stupeur en raison du débit du document sonore qu'elles estimaient trop rapide. Après la seconde écoute, les apprenantes ont manifesté leur satisfaction quant à leur compréhension. Enfin, l'enseignante a lancé la correction collective du questionnaire.

Lorsque les apprenantes repèrent un mot inconnu tel que 'prochain', 'voyager', 'aller simple'/'aller-retour', etc., l'enseignante essaye de leur faire comprendre ces mots par des gestes ou des indices, ou encore en leur posant des questions pour les guider vers la signification des mots.

Bien que l'enseignante ait signalé aux apprenantes qu'elle ne leur ferait écouter le texte que deux fois, il s'est avéré nécessaire de passer le document trois fois supplémentaires. Ceci est également le cas dans les cinquième et sixième phases de la séance, où du fait de l'incompréhension des apprenantes, l'enseignante se trouve obligée de faire réécouter l'enregistrement jusqu'à ce qu'elles trouvent les réponses aux questions.

En dernier lieu, l'enseignante non native a terminé la séance en interrogeant les apprenantes, s'assurant par-là qu'elles avaient bien compris tout ce qui avait été expliqué, puis elle a clos la séance par deux mots : « je stoppe ».

### 6.5.4.2. Deuxième séance observée

La deuxième séance (cf. annexe 4, observation 2), menée par l'enseignante native, a également eu lieu le 4 janvier 2010, juste après la première. Cette séance a constitué la deuxième rencontre entre l'enseignante native et le groupe d'apprenantes, cette professeure ayant déjà joué le rôle de guide auprès du groupe pendant une activité culturelle organisée par l'Alliance française du Bahreïn une semaine avant notre observation.

Elle a consisté en un cours de grammaire qui avait comme sujet l'utilisation et la conjugaison des verbes 'faire' et 'travailler', puis l'emploi d'expressions dans lesquelles ils interviennent. Cette tâche nous a surpris car nous avions convenu avec l'enseignante que la deuxième séance aurait un contenu similaire à la précédente. De ce fait, les deux enseignantes ont travaillé sur deux tâches pédagogiques et communicatives différentes, ce dont il nous devons tenir compte dans notre analyse.

La séance se compose de six phases pédagogiques. Dans un premier temps, l'enseignante native a questionné le groupe d'apprenantes à propos de son débit d'élocution pour s'assurer qu'elles arrivent à la comprendre. Ensuite, l'enseignante a introduit la leçon en exposant le contenu et l'objectif pédagogique.



Dans un deuxième temps, l'enseignante a interrogé les apprenantes sur la signification du verbe 'faire' et 'travailler' ainsi que sur les caractéristiques des verbes du premier groupe. Nous estimons que cette étape a été une sorte d'évaluation des acquis des apprenantes, l'enseignante croyant à tort que les apprenantes connaissaient déjà les différences entre les verbes des différents groupes.

Ensuite, elle a consacré trois grandes phases à un travail sur la signification du verbe 'faire' et sur sa conjugaison au présent en introduisant parallèlement le vocabulaire des matières d'enseignement. Elle a conjugué au fur et à mesure le verbe faire à l'oral en recourant d'abord aux gestes pour distinguer les sujets, les pronoms personnels, puis l'accentuation des différents sons caractérisant chaque terminaison. À partir de là, elle a construit des phrases telles que « je fais du français » et elle introduit le vocabulaire des autres matières, en les illustrant par des supports iconiques expliquant leur signification. La même stratégie a été utilisée pour introduire le verbe 'travailler'.

L'enseignante a clos cette phase par une révision pour laquelle chaque apprenante devait indiquer la forme conjuguée correspondant au sujet grammatical.

Ensuite, les apprenantes ont été invitées à produire un exercice d'expression oral basé sur la traduction de phrases assertives données par l'enseignante de l'anglais au français. Ces phrases se composaient évidemment du verbe 'faire' et d'un complément (sujet+ faire+ de+ matière enseignée). Le but a consisté à faire pratiquer aux apprenantes la prononciation ainsi que la conjugaison du verbe.

Puis, l'enseignante a travaillé sur la conjugaison au tableau en insistant notamment sur l'épellation des terminaisons. Cette phase s'est terminée par une petite évaluation en vue de vérifier les acquis des apprenantes qui ont été invitées à écrire la conjugaison du verbe 'faire' au tableau.

Dans la quatrième phase, l'enseignante a introduit deux structures interrogatives avec le verbe 'faire' (qu'est-ce que + sujet+ faire ? Et qu'est-ce que + sujet + faire + dans la vie ?). Les apprenantes ont dû construire des phrases interrogatives qui correspondaient aux sujets

grammaticaux et ont dû également répondre aux questions en se servant du vocabulaire des matières déjà fourni et de celui des métiers. Ensuite, elles ont été invitées à faire un exercice d'expression orale en binôme sous forme de dialogue simple (question/réponse) qui a permis de pratiquer la conjugaison, le vocabulaire des métiers et la prononciation. Cette phase s'est terminée par une révision récapitulative et évaluative.

À partir de la cinquième phase, l'enseignante a introduit le verbe 'travailler', d'abord en interrogeant les apprenantes sur sa signification, ensuite en donnant sa conjugaison au présent de l'indicatif. Elle a terminé la séance en montrant les terminaisons des verbes du premier groupe et par un rappel de la conjugaison du verbe 'faire' au présent.

L'enseignante a clos la séance par deux mots : « D'accord ! Parfait » et les apprenantes par un remerciement : « thank you ! » et « merci ! ».

### 6.5.4.3. Troisième séance observée

La troisième séance a eu lieu le 5 janvier 2010 (cf. annexe 4, observation 3), menée par l'enseignante native. Dans cette séance, le groupe d'apprenantes a poursuivi la leçon sur les verbes 'faire' et 'travailler', dans la mesure où elle avait pour but de mettre en pratique les acquis à travers des micro-tâches en lien avec le contenu de la leçon précédente et de les évaluer.

L'enseignante native a commencé par une révision avec les apprenantes en reprenant la conjugaison du verbe 'faire' et en rappelant la structure interrogative avec laquelle elles pouvaient interroger sur la profession de quelqu'un. Puis l'enseignante a introduit une deuxième forme pour poser des questions sur le même sujet (quelle est votre/ta profession ?) tout en insistant sur la différence entre l'utilisation de pronom personnel 'tu' et 'vous' et entre 'ta' et 'votre'.

L'enseignante native a fait une révision du verbe 'travailler' puis est passée à une autre activité dans laquelle les apprenantes ont été amenées à traduire de l'anglais au français certaines phrases à l'aide d'un support écrit que l'enseignante native leur avait distribué. Ce

support comprenait un formulaire contenant des cases à l'intérieur desquelles étaient écrits les verbes être et avoir conjugués, des noms de métiers et de lieux ainsi que des questions « cf. annexe 3.4. Activité pédagogique proposée pendant la 3<sup>ème</sup> séance observée ». Nous précisons que l'activité a été effectuée en groupe.

Dans la dernière phase, l'enseignante a vérifié les réponses faisant faire collectivement l'activité de construction en binôme d'un dialogue (question/réponse).

Notons que dans cette séance observée, les interactions rencontrées ont été produites entre apprenantes car l'activité faite en groupe entraînait des échanges verbaux au sein des groupes.

#### 6.5.4.4. Quatrième séance observée

La dernière séance observée a eu lieu le 6 janvier 2010 (cf. annexe 4, observation 4). Celle-ci a été menée par l'enseignante non native qui a tenté de s'ajuster le contenu de son cours aux deuxième et troisième séances, qui la précédaient. Elle a en effet introduit une activité portant sur la morphosyntaxe.

L'enseignante non native a abordé un point grammatical, une sorte de prolongation des deux séances précédentes, étudiant toujours le verbe 'faire' mais cette fois-ci en introduisant une troisième fonction de ce verbe, pour parler du sport. Parallèlement, l'enseignante a introduit le vocabulaire du sport et a expliqué les articles contractés.

La séance s'est déroulée en quatre phases. Dans la première, l'enseignante a ouvert la séance comme d'habitude en demandant d'indiquer le jour et la date. Ensuite, elle a interrogé les apprenantes sur le sens du verbe 'faire', ainsi que sur la conjugaison au présent de l'indicatif. Cette révision a entraîné le désintérêt de nombre d'entre elles. Lors de cette phase, les apprenantes se sont interrogées sur la différence entre le pronom sujet *nous* et *on*.

Dans la deuxième phase, l'enseignante a introduit un nouvel emploi du verbe 'faire' en posant la question (qu'est-ce que +sujet+ faire ? et/ou qu'est-ce que + sujet+ faire+ comme

sport ?). À partir de ces structures interrogatives, elle a invité les apprenantes à répondre à l'aide de supports iconiques qui lui permettaient d'introduire le vocabulaire du sport. Précisons que ces supports contenaient pour un sport donné une image et une dénomination. La première étape de cette phase a consisté à expliquer l'emploi du verbe. Dans la deuxième, l'enseignante a posé des questions (qu'est-ce que + sujet + faire ?) en montrant un support. La troisième étape a été consacrée à une discussion sur la forme contractée des articles définis, pendant laquelle les apprenantes ont posé beaucoup de questions : elles ne comprenaient pas, par exemple, que l'article 'le' se transforme en 'du' lorsqu'il est associé à la préposition 'de'. Ainsi, cette étape s'est caractérisée par un nombre conséquent d'initiatives prises par les apprenantes, qui ont sollicité l'enseignante afin de mieux comprendre ce point morphosyntaxique.

Dans la troisième phase, les apprenantes ont été amenées à mettre en pratique ce qu'elles venaient d'apprendre.

Lors de la dernière phase, l'enseignante a introduit les verbes réfléchis. Elle a donné aux apprenantes un exercice basé sur le repérage des verbes, tiré du manuel de FLE. Les apprenantes devaient repérer le verbe 'faire' et les verbes réfléchis. Après l'exercice, l'enseignante a présenté au tableau les différences entre les deux catégories de verbes, ce qui a donné lieu à des échanges vivants.

### **6.6. Méthodologie d'enquête pour l'étude des représentations**

Si l'observation de classes avait pour but de recueillir les pratiques langagières orales des apprenantes, les deux enquêtes suivantes ont pour principal objectif de recueillir des données nous permettant d'étudier leurs représentations.

Nous constatons que les méthodologies d'enquête adoptées par les psychologues sociaux pour l'étude des représentations se distinguent considérablement de celles employées par les sociolinguistes. La différence repose sur l'opposition entre approche quantitative et approche

qualitative : la psychologie sociale s'inscrit dans une perspective quantitative en employant entre autres des techniques de questionnaires, alors qu'en sociolinguistique, la tendance est d'appliquer des méthodologies qualitatives d'analyse discursive (Billiez et Millet, 2004 : 38).

Selon la perspective méthodologique de la psychologie sociale, le contenu d'une représentation peut être étudié à l'aide d'une méthode interrogative ou associative<sup>41</sup>. Pourtant il est à noter que parmi les différentes méthodes proposées, celles de type interrogatif sont davantage privilégiées, particulièrement l'entretien et le questionnaire qui demeurent dans l'étude des RS les méthodes les plus employées. L'entretien apparaît ainsi comme une méthode incontournable de l'étude du contenu des RS. Or, étant donné qu'il repose sur la production de discours, les psychologues sociaux le considèrent complexe et trouvent son traitement difficile, pouvant même conduire à des résultats dont la fiabilité est douteuse. En outre, qui dit discours dit analyse de contenu, travail d'interprétation assujetti à la subjectivité, d'où l'intérêt de recourir à d'autres méthodes complémentaires tel que le questionnaire. Ce dernier est envisagé en tant que technique d'enquête largement utilisée dans l'étude des RS, technique pertinente pour étudier la structure interne d'une RS mais qui trouve sa limite dans le fait qu'il ne propose qu'une possibilité d'expression restreinte au sujet interrogé.

Bien que nous ayons adopté la conception théorique psychosociologique de la notion de RS qui nous a permis de tracer l'origine de la notion ainsi qu'un cadre théorique englobant, nous ne nous approprierons pas leur perspective méthodologique car notre recherche s'intéresse exclusivement au contenu des RS, nous laisserons donc de côté leur structure interne, élément qui ne nous semble pas pertinent dans le cadre de notre recherche. Comme mentionné, deux techniques ont donc été adoptées (Abric, 1996) : l'entretien semi-directif et le questionnaire, association souvent privilégiée en sociolinguistique.

---

<sup>41</sup> Pour Abric, les méthodes interrogatives consistent à recueillir une expression verbale ou figurative des individus concernant l'objet de représentation étudié, alors que les méthodes associatives reposent sur une expression verbale que l'on s'efforce de rendre plus spontanée, moins contrôlée et donc par hypothèse plus authentique (Abric, 1996 : 60-61).

### 6.6.1. L'entretien collectif semi-directif

Étant donné que nous nous situons dans une perspective plus interactionniste que structuraliste, nous avons envisagé en premier lieu de mettre en place des entretiens de groupes semi-dirigés, suivant en cela la méthode proposée par Py (2000).

L'entretien comprend une forme d'interaction ayant pour but de stimuler une prise de position, une description, un raisonnement (Gajo, 2000 : 75) vis-à-vis d'un objectif préalablement posé (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002 : 59). Ici, l'objectif consiste à obtenir de l'information auprès des apprenantes sur les expériences de classe vécues, à explorer leurs représentations et leurs attitudes vis-à-vis de leurs CI et des enseignantes. L'entretien est avant tout une technique qui se traduit par la production d'un discours spécifique (Abric, 1996), nous cherchons en effet à récolter les discours épilinguistiques qui peuvent nous apporter des renseignements complémentaires concernant les CI de nos informatrices. Ainsi, ce mode de recueil de données est donc mobilisé dans la présente recherche à titre complémentaire (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). Nous le considérons comme une phase de rétrospection sur et pour l'observation de classes, à travers laquelle nous chercherons à expliquer davantage les phénomènes observés et repérés.

On distingue généralement trois types d'entretiens, qui varient selon le degré de leur guidage, structurés (directifs), non structurés (libres) et interactifs (semi-directifs). Le choix de l'un ou de l'autre dépend de la finalité de la recherche et du type des données recherchées. Pour observer le contenu des RS, nous constatons que la plupart des chercheurs sont accoutumés à effectuer des entretiens *semi-directif*. Selon Moliner et *al.* Ce type d'entretien

« se caractérise par l'existence préalable d'un schéma ou 'guide d'entretien' qui définit les thèmes principaux à explorer et prévoit éventuellement certaines relances. (...). Il consiste en une alternance judicieusement élaborée entre des moments de type directif au cours desquels l'interviewer intervient pour guider le sujet, le questionner, lui faire aborder certains points et des moments non directifs au cours desquels l'interviewer s'attachera essentiellement à soutenir le discours du sujet, à faciliter son expression et l'exploration du thème abordé » (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002 : 62).

L'entretien semi-directif est considéré comme un cadre interactionnel dont la formalité est moins ressentie et où les RS tendent à se co-construire entre l'informateur et l'enquêteur (Maurer, 1999 : 183). Cette technique est encore moins formelle et plus interactive lorsqu'elle implique plusieurs informateurs. Nous choisissons donc de procéder par entretien collectif, technique de collecte de données de plus en plus privilégiée par les interactionnistes et sociolinguistes. Il prend la forme d'une discussion centrée sur un objet précis. Ici, l'enquêteur joue le rôle de celui qui fait parler (Otaba Were, 2009 : 149) à l'aide d'un guide thématique utilisé comme outil destiné à orienter les échanges sur le(s) sujet(s) préétabli(s) (Matthey, 2000 : 27). Dans la présente enquête, un canevas d'entretien a été conçu afin d'orienter les interactions en fonction la finalité de notre recherche. Le canevas aborde trois grandes thématiques : a) l'expérience de classe et les pratiques langagières des apprenantes ; b) les contraintes interactionnelles rencontrées lors des IV et c) les pratiques langagières des enseignantes. Autrement dit, nous souhaitons déclencher des discours pouvant nous renseigner sur les représentations des apprenantes vis-à-vis de leurs pratiques langagières, des situations de classe et des enseignantes.

### 6.6.1.1. Le canevas d'entretien

La manière dont notre canevas d'entretien est conçu découpe le déroulement de l'enquête en quatre phases, soit quatre entrées thématiques : il débutera par une introduction, suivie de discussions portant sur les représentations des apprenantes par rapport à leurs CI et aux contraintes rencontrées, et dans un dernier temps nous les solliciterons au sujet de leurs représentations et attitudes vis-à-vis des deux enseignantes.

Toute démarche ou pratique qui pourrait provoquer des contraintes au niveau de l'expression et de la compréhension des apprenantes a été anticipée et évitée : l'entretien est mené en arabe dialectal, les questions posées sont ouvertes et ciblées sur les thématiques, nous avons pris en considération que l'entretien semi-directif induit une situation de communication paradoxale, car, même si

« elle implique au moins deux [ou des] interlocuteurs, [elle] devrait être définie comme idéalement monologique : le chercheur neutre s’effaçant complètement devant le discours de l’interviewé. L’entretien s’apparenterait ainsi davantage à un accouchement de la pensée qu’à une discussion » (Matthey, 2000 : 27).

Nous avons néanmoins tenté de préserver la forme dialogale de l’entretien car nous avons estimé que ce n’est que dans la mesure où nous nous engageons que les informatrices à leur tour pouvaient s’engager et exprimer leur savoir le plus profond (Billiez & Millet, 2004 : 41). Nous avons évité le plus possible de poser des questions directes.

Les différentes étapes présentées ci-dessus sont de grands thèmes prédéfinis pour orienter les discours épilinguistiques, qui ne seront développés en détail que pendant l’entretien et sont donc partiellement imprévisibles.

### 6.6.1.1.1. Première phase : introduction

Comme l’entretien constitue « un lieu social spécifique où une relation intersubjective et des objets de discours particuliers sont conjointement élaborés par les participants » (Gajo, 2000 : 76) nous jugeons primordial de commencer par une introduction dont l’objectif est d’informer les apprenantes de la nature de l’enquête et de ses objectifs, de les familiariser avec le profil de l’enquêtrice afin d’établir un contrat de communication. En effet, Kohn & Nègre (2003) soulignent que parler de son activité socioprofessionnelle est un des premiers termes de la déclinaison de l’identité du chercheur et de la définition d’une position sociale. Ces auteurs expliquent que le « qu’est-ce que vous faites dans la vie ? » par exemple constitue en fait l’introduction quasi-obligée à toute interaction sociale. Elle permet de se positionner, de situer l’autre et mieux nous situer dans le déroulement d’une enquête (Kohn & Nègre, 2003 : 126). Ainsi, cette phase est consacrée à :

- nous présenter aux apprenantes en donnant des informations sur notre personne et profil académique;
- expliquer clairement le cadre et les objectifs de notre recherche;



- demander aux apprenantes leur collaboration et de respecter une certaine forme d'organisation ;
- prévenir les apprenantes des modalités de l'enquête, en les informant de l'enregistrement audio par dictaphone numérique de l'entretien ;
- obtenir leur accord sur le fonctionnement proposé.

C'est à travers cette phase préliminaire que les rôles interactionnels se définissent et les attentes réciproques de l'enquêtrice et des enquêtés s'éclaircissent. De plus, nous estimons pouvoir gagner leur confiance ainsi que leur pleine collaboration par cette introduction.

### 6.6.1.1.2. Deuxième phase : auto-évaluation des pratiques langagières adoptées

Ici, les apprenantes sont invitées à comparer leurs CI respectifs dans les deux situations de classe. L'objectif consiste à les inciter à exprimer leurs attitudes vis-à-vis de leurs pratiques langagières orales, mais également à les amener à justifier et expliquer les causes qui les ont conduites à adopter un comportement plutôt qu'un autre. Nos informatrices peuvent donc commencer à dévoiler leurs impressions, sentiments, jugements vis-à-vis de l'expérience d'apprentissage et de la manière dont elles l'ont vécue. La question posée est formulée autour de la thématique suivante :

- **les impressions sur l'interaction qui s'est déroulée entre elles et leurs enseignantes**

L'important est de savoir si les apprenantes perçoivent une divergence quant aux CI adoptés lors des deux expériences ; si elles se rendent compte de la manière dont elles ont mobilisé leur répertoire langagier dans chaque situation. Ensuite, nous les inciterons à nous expliquer les causes de leurs CI ou les facteurs qui ont déterminé leurs choix langagiers et stratégiques. Nous les interrogerons sur la manière dont elles perçoivent et qualifient l'interaction entre elles et leurs deux enseignantes.

**6.6.1.1.3. Troisième phase : contraintes de communication rencontrées**

Nous supposons qu'avant même d'évoquer la thématique des contraintes de communication, la deuxième phase de notre entretien pourra déjà amener les apprenantes à évoquer dans certains éléments de discours les contraintes subies et/ou surmontées pendant leurs échanges verbaux avec les enseignantes. Ainsi, aborder en profondeur cette thématique est logique et cohérent dans ce troisième temps pour l'enchaînement général de l'entretien.

Cette phase a pour but de vérifier une partie de notre hypothèse, à savoir si les apprenantes considèrent que la situation de communication en classe homogène est non contraignante et la classe hétérogène contraignante. Nous chercherons également à déterminer les contraintes, à les classer selon les types d'activités langagières (production ou compréhension orale) et selon leur domaine (linguistique ou culturel).

Nous formulerons notre question de sorte qu'elle inclue la thématique sur le sens suivant:

- **les difficultés rencontrées au niveau de la compréhension et de la production lors de l'interaction**

Nous inciterons les apprenantes à d'abord indiquer si elles ont rencontré des difficultés, puis préciser le type de difficulté, et enfin à nous désigner de qu'elles croient en être la ou les causes. Autrement dit, nous chercherons à savoir si les apprenantes estiment que leurs difficultés sont purement linguistiques, c'est-à-dire liées à leur niveau de compétence linguistique en la L2 par exemple, ou d'une autre nature. Nous nous pencherons sur les aspects de la langue susceptible de poser un problème à ces apprenantes (la grammaire, la phonétique/prononciation, lexicale, syntaxe, etc.), sans omettre de vérifier l'hypothèse de difficultés d'ordre culturel qu'entraînent souvent les pratiques d'animation de cours ou par exemple le système de tours de parole et de participation.

De plus, nous les inciterons à comparer le degré de récurrence des contraintes rencontrées dans chaque situation de classe, à savoir :

1. **s'agit-il des mêmes types de difficultés ?**
2. **si les difficultés apparaissent-elles avec la même fréquence**

Nous les interrogerons ensuite sur la manière dont elles ont procédé pour surmonter leurs contraintes, nous souhaitons ainsi qu'elles mettent en évidence les différentes stratégies communicatives employées. L'objectif ici consistera à repérer, à travers leurs discours, des stratégies qui n'ont peut-être pas été observables.

#### 6.6.1.1.4. Quatrième phase : pratiques langagières des enseignantes

En dernier lieu, nous nous intéresserons à la manière dont nos informatrices perçoivent le rapport des enseignantes à la L2, ce que a pour but de vérifier une autre partie de notre hypothèse, à savoir si les apprenantes ont conscience d'une différence d'identité linguistique entre les enseignantes, si elles envisagent et mettent en avant la catégorisation native/non native des enseignantes. Ainsi, nous les inciterons à exprimer leur avis sur les pratiques langagières des deux enseignantes ; nous chercherons plus particulièrement à récolter des discours épilinguistiques exprimant des représentations vis-à-vis du français parlé par les enseignantes, concernant leur répertoire langagier ainsi que leur CI en classe de L2. Nous chercherons également à repérer des indices qui nous renseignent sur la manière dont les apprenantes se positionnent par rapport à la différence d'identité linguistique, notamment envers chacune des identités linguistiques, et si elles perçoivent la catégorisation supposée homogène/hétérogène des situations de classe observées.

Il est à souligner que le canevas ne propose que des thématiques larges à travers lesquelles nous cherchons à vérifier nos hypothèses et à répondre à nos questions de recherche. Ce guide d'entretien n'est pas présenté sous forme de questionnaire, car les questions, posées en arabe dialectal, seront adaptées et modifiées selon les circonstances de l'entretien. La partie

suivante exposera la manière dont chaque thématique a été évoquée, les questions formulées et spécialement les termes employés, adaptés au public enquêté pour en rendre le contenu plus explicite. Nous parlerons de la façon dont nous avons utilisé le canevas pour mener l'entretien et recueillir les discours épilinguistiques.

### 6.6.1.2. Déroulement de l'entretien

L'entretien collectif a eu lieu le 6 janvier 2010, le même jour que la dernière séance observée et a duré environ dix-sept minutes. Il était prévu de l'effectuer une semaine après les observations de classe, mais la contrainte du calendrier scolaire a obligé à décaler cette enquête puisque c'était la dernière semaine du premier semestre. L'entretien a été conduit en arabe parce que les informatrices sont débutantes et ne maîtrisent pas suffisamment le français. Nous souhaitons leur éviter toutes contraintes de production et de compréhension langagières et pour qu'elles soient plus à l'aise et puissent s'exprimer le plus librement possible. Nous avons ainsi traduit les thèmes-questions préalablement élaborés en arabe au cours de l'entretien.

Au cours de l'introduction nous nous sommes d'abord présentée, nous avons ensuite expliqué notre recherche et de son objectif. Cet échange a été le premier véritable contact entre nous et le groupe d'apprenantes dans la mesure où nous nous sommes adressée à elles directement pour la première fois. Nous leur avons ensuite donné la possibilité de nous poser des questions à propos de l'expérimentation, de notre recherche et de nous-même. Il est clairement apparu que les apprenantes avaient déjà une représentation de notre identité linguistique, basée sur ce que leur enseignante leur avait dit de nous, elles pensaient que nous ne parlions pas leur L1. Les premières questions concernaient notre nationalité et notre profession. Une apprenante voulait savoir si nous avions remarqué lors de l'observation une différence dans leur participation en classe. Nous avons apporté des réponses à ces questions et en avons reporté d'autres à la fin de l'entretien.

Une règle de prise de parole a été imposée pour bien mener l'entretien : pour prendre la parole, l'apprenante devait d'abord lever la main et attendre que la parole lui soit donnée, ou prendre la parole après que sa camarade ait terminé son propos pour éviter les chevauchements et donner à chacune l'occasion de parler.

Pour avoir été amenée à reformuler nos thématiques pour les rendre compréhensibles et les adapter au public d'enquête, nous avons employé des termes simplifiés afin d'éviter toute incompréhension ou malentendu.

L'énoncé interrogatif suivant a déclenché la première thématique :

**« J'aimerais connaître vos impressions par rapport aux deux expériences vécues. Comment jugez-vous votre participation, votre prise de parole et votre prise d'initiative ? »** (Annexe 5 : entretien collectif, (1))

Avant de poser la question, nous avons annoncé la thématique et notre objectif. Pour parler de leur attitude, nous avons employé le terme *impression*, exprimé en arabe par le mot (inttiba'a) انطباع. Autrement dit, *impression* sous-entend ici la notion *d'attitude*. Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux apprenantes d'auto-estimer leurs pratiques langagières. Là aussi, pour évoquer les *pratiques langagières*, nous avons employé le terme de *performance* exprimé en arabe par le mot (âda) أداء. Par performance, nous entendons la mise en œuvre de la compétence communicative en situation de production ou d'expression. Nous l'avons encore explicité en évoquant d'autres termes pouvant renvoyer aux CI, tels que *participation* (muchareka) – المشاركة – *prise de parole* (al kalame) – الكلام – ou *prise d'initiative* (al mubadara) – المبادرة ; mais aussi productions orales, interaction verbale, participations, afin de rendre notre requête transparente.

Pourtant, les informatrices ont eu des difficultés à comprendre notre requête. La première remarque a consisté en l'ambiguïté du mot *expériences* (tagerebé) – تجربة –, certaines informatrices n'ayant pas compris à quoi il faisait référence. Celles qui l'avaient comprise ont tenté de la leur expliquer. Nous avons constaté qu'elles qualifiaient les deux *expériences* de la classe en les catégorisant par arabe/anglais, se référant aux ressources langagières employées

et par française/bahreïnie, catégorisation en lien aux identités linguistiques et culturelles des enseignantes. Déjà, ces premières réactions ont exprimé leurs représentations vis-à-vis des deux situations de classe. Afin de rendre le thème *expériences* encore plus explicite, nous l'avons reformulé en précisant qu'il s'agissait des cours suivis avec l'EN et avec l'ENN. Cette reformulation a provoqué une confusion, les informatrices croyant qu'il s'agissait de comparer la performance des deux enseignantes et la qualité de leur enseignement. Leurs réponses exprimaient donc des jugements de valeur, bien que nous ayons expliqué et insisté sur le fait qu'il s'agissait de comparer leurs pratiques langagières pendant les cours. Nous avons constaté que les informatrices avaient néanmoins tendance, tout au long de l'entretien, à n'émettre que des jugements sur les deux enseignantes.

La deuxième thématique, concernant les contraintes de communication, a été évoquée à plusieurs reprises et sous différentes formes de questions ainsi qu'à travers des éléments déclencheurs. Il est également à noter que cette deuxième thématique a été abordée tout au long de la première thématique, tout en expliquant et justifiant leurs attitudes vis-à-vis de leurs pratiques langagières. Bien que ce sujet ait été évoqué en ce premier temps de l'entretien, nous avons tenu à y revenir et les avons incitées à le développer.

Dans nos formulations, nous avons substitué le terme de *contraintes* par le mot *difficultés* traduit en arabe par le terme (al soa'aoubat) (الصعوبات), et *problèmes* (al machakile) (المشاكل). Au départ, nous avons formulé la question suivante :

– **Quelles sont les difficultés que vous avez affrontées ?**

Il s'agissait de repérer les différentes sources de difficulté qui pourraient être à l'origine d'une contrainte, de déterminer leurs domaines et origines et de rechercher les stratégies adoptées afin de les surmonter. Pour évoquer le sujet des stratégies, nous leur avons posé la question suivante :

– **Qu'avez-vous fait pour surmonter cette difficulté ?**

De même, nous avons incité les informatrices nous renseigner sur la fréquence des contraintes dans les deux situations de classe, et à préciser à quel moment une des contraintes a été ressentie ou était davantage accentuée.

Dans un deuxième temps, nous avons repris la question de départ sous la formulation suivante :

- **Quelles difficultés avez-vous rencontrées quand vous avez voulu participer ou parler avec l'EN ?**

La question est ici plus précise et un peu fermée : il s'agissait de connaître les contraintes de production orale en situation hétérogène. Cette question corrigeait le fait que la plupart des réponses données à la question de départ portaient sur les contraintes de compréhension orale en situation hétérogène, personne n'ayant évoqué ses contraintes en production orale.

Pour la troisième thématique, nous avons posée deux questions centrales dont la première cherche à repérer leurs représentations vis-à-vis de la L2 des enseignantes :

- **Que pensez-vous de leur français ?**

Nous l'avons ensuite reformulée dans l'énoncé interrogatif suivant :

- **J'aimerais connaître votre opinion. C'est-à-dire votre opinion sur la langue française telle qu'elle est parlée par l'ENN et par l'EN. Bien sûr qu'il y a une différence, mais que pensez-vous de cette différence ?**

L'autre question, les interroge sur leurs attitudes vis-à-vis des pratiques d'enseignement des enseignantes, elle a été formulée comme suit :

- **En ce qui concerne la façon d'enseigner des enseignantes, que pensez-vous ?**

Aucune question concernant l'identité linguistique des enseignantes n'a été posée, car les informatrices nous ont spontanément fourni des informations suffisantes sur ce sujet tout au long de l'entretien et particulièrement au début, quand nous abordions la première thématique.

Comme toute technique de collecte de données, l'entretien collectif semi-directif recèle de forces et de limites en matière de recherche qualitative, aussi nous exposerons les limites méthodologiques de la présente recherche. Dans son ensemble, bien que l'ordre des thématiques présenté dans le canevas n'ait pas été respecté, nous avons pu en évoquer tous les aspects et récupérer des données nous renseignant sur toutes les thématiques. Ces thématiques s'entremêlaient dans leurs discours épilinguistiques de sorte qu'un discours pouvait souvent comporter des réponses concernant plusieurs thématiques. En conséquence, il nous a parfois été difficile de délimiter dans leurs discours les éléments appartenant à l'une ou l'autre des thématiques.

Les questions ont souvent été reprises avec plus de précision ou en employant un déclencheur afin d'obtenir le maximum d'informations de la part de nos informatrices. Nous avons souvent reformulé leurs réponses pour d'abord vérifier que l'information avait été bien comprise, pour les confirmer auprès d'elles et pour rendre un écho déclencheur d'autres discours et discussions. Parfois, nous leur avons demandé d'apporter plus de précisions, des explications et souvent de justifier leurs réponses.

Par ailleurs, les apprenantes n'ont pas respecté notre règle de prise de parole, et par conséquent il nous a été difficile en tant qu'animateur de l'entretien, de suivre la discussion à plusieurs et de canaliser les prises de paroles en cas de discours croisés (Barideau & Germain, 2010). Nous avons été confrontée à des moments de chevauchement de paroles qui nous ont parfois rendu difficile la collecte des réponses de toutes les informatrices. Par conséquent, lorsque nous leur avons posé une question fermée, nous leur avons d'abord demandé de répondre à main levée pour pouvoir comptabiliser d'abord les réponses. Puis nous avons demandé une justification des réponses. Cette stratégie nous a permis de récupérer les réponses de la majorité des informatrices, obtenant ainsi une séquence plus plausible. D'ailleurs, beaucoup d'informatrices ne se sont pas exprimées ou se sont abstenues de répondre, alors que d'autres monopolisaient la parole (Barideau & Germain, 2010) ou répondaient à la place de leurs camarades. Autrement dit, nous n'avons pas pu obtenir une réponse de chaque informatrice pour chaque question posée.



Le temps était trop limité pour approfondir davantage la discussion portant sur les thématiques et, compte tenu la technique d'enregistrement employée – enregistrement audio à l'aide d'un dictaphone numérique –, il nous a été parfois difficile d'identifier les locuteurs.

### 6.6.2. Le questionnaire

Le terme de questionnaire peut désigner différentes méthodes d'enquête parmi lesquels *l'entretien directif* (Bres, 1999). Dans sa définition, Oppenheim (1992 : 100) estime que ce terme peut impliquer en effet trois types de démarches :

« the term 'questionnaire' has been used in different ways. Some practitioners would reserve the term exclusively for self-administered and postal questionnaires, while others would include interview schedules (administered face-to-face or by telephone) under the general rubric of 'questionnaires' »

Il en existe deux autres types : 1) les questionnaires d'administration directe où l'enquêté note lui-même ses propres réponses sur la feuille de questionnaire ; et 2) les questionnaires d'administration indirecte où c'est à l'enquêteur de noter les réponses que lui donne l'enquêté. Ces trois types de questionnaire se distinguent par certains critères de méthodologie, tels que les paramètres spatio-temporels ou sociaux (l'âge ou le niveau de scolarisation du public enquêté), et le canal (oral ou écrit) employé.

En ce qui concerne notre démarche, étant donné que notre population d'enquête est composé de lycéennes, soit un public ayant un certain niveau de scolarisation que nous pouvons qualifier d'indépendant dans le sens où il est capable de lire, de comprendre, d'écrire et de répondre par lui-même aux questions, nous avons opté pour un questionnaire de l'ordre de l'administration directe.

Ce mode de recueil de données constitue une démarche complémentaire à celui de l'entretien et intervient en dernier lieu parce que nous estimons avoir établi dans ce premier temps un bon contact avec les apprenantes.

Le questionnaire est, comme le dit Oppenheim (1992), un instrument de recherche nous aidant à mesurer quelque chose ou à étudier le rapport existant entre un sujet et un objet par exemple. De la sorte, notre questionnaire a pour but d'étudier le rapport entre les apprenantes et la L2 en classe de FLE afin de mesurer leur motivation et leurs attitudes vis-à-vis de leur apprentissage.

### 6.6.2.1. Le canevas du questionnaire

Pour cette première catégorie d'informations, nous leur avons posé cinq questions.

D'abord nous leur avons demandé d'indiquer leur prénom à titre facultatif, car nous estimons que bien que le questionnaire doive respecter l'anonymat des répondantes, cette information nous est nécessaire car elle nous permet de relier pour chaque apprenante les données du questionnaire à celles obtenues à partir des enregistrements de l'entretien semi-directif et des observations de classe.

Ensuite, les apprenantes sont amenées à préciser leur âge en indiquant l'année de leur naissance, puis leur nationalité. Cette dernière information est importante car nous ne pouvons pas exclure la possibilité qu'il existe des apprenantes ayant une appartenance identitaire différente. En effet, la nécessité de recueillir ce renseignement s'est imposée suite à une observation de classe effectuée dans un autre lycée se trouvant dans une autre ville, certaines apprenantes étant de nationalités autres que bahreïnienne.

Dans un deuxième temps, nous posons deux questions fermées concernant leur scolarisation, portant sur leur niveau d'enseignement secondaire et leur filière de spécialisation.

Le but du recueil de toutes ces informations est avant tout de déterminer si le groupe a un profil social homogène ou hétérogène.

### 6.6.2.1.1. Questions sur le profil linguistique

Lorsque nous parlons du profil linguistique des apprenantes, nous faisons référence à leur répertoire langagier et à leur biographie langagière, ces deux dimensions recouvrant plusieurs champs d'informations. Dans notre questionnaire, nous nous limiterons à poser six questions : deux questions portant sur leurs ressources langagières et quatre questions renseignant sur leur parcours d'apprentissage de la L2.

Selon Clahsen (1985) et Pienemann (1991, 1992), l'établissement du profil linguistique d'un apprenant constitue un outil descriptif rapide et souple pour caractériser une compétence en évolution (cité dans Véronique, 1994 : 113). En revanche, dans notre questionnaire, le groupe de questions consacré à leur profil linguistique n'a pas vocation à évaluer la compétence linguistique ou communicative de l'apprenante, nous requérons plutôt des faits et nous incitons parfois les apprenantes à émettre leurs propres représentations linguistiques vis-à-vis de leurs ressources langagières, dans le sens où elles doivent soumettre un jugement de valeur sur leur niveau de compétence dans la langue parlée (cf. annexe 6, question 2). Nous retrouvons également cette idée dans la conception de Véronique (1994 : 113) pour ce qui est de la notion de 'profil d'apprenant' pour laquelle l'auteur souligne que « par la dénomination elle-même de profil linguistique, il y a l'idée d'une relation analogique entre le profil, comme *representamen*, et son objet, c'est-à-dire les savoir-faire linguistiques et communicatifs de l'apprenant ». En d'autres termes, l'apprenant lui-même est invité à évaluer sa compétence, les réponses obtenues relèvent alors de ses propres représentations.

En ce qui concerne la classification des questions, nous allons du général au spécifique : la première question porte sur la ou les langue(s) première(s) des informatrices. Cette question met en avant la possibilité qu'il existe des apprenantes pour qui la L1 n'est pas l'arabe, surtout si certaines apprenantes sont issues de l'immigration ou d'un couple mixte. La deuxième question a pour but de repérer le nombre de langues dont se compose le répertoire langagier de chacune de nos informatrices. Par ailleurs, elles sont amenées à soumettre un jugement de valeur, ou un qualificatif nous permettant de classer leur niveau de compétence dans chaque langue citée. Ces informations doivent nous permettre de bien déterminer le

bilinguisme ou le plurilinguisme de notre public, et de vérifier si ce plurilinguisme est partagé ou différencié, c'est-à-dire si leur répertoire présente des langues qu'elles auraient en commun.

Ensuite, nous nous penchons sur leur parcours d'apprentissage du français. D'abord, nous les interrogeons sur les raisons pour lesquelles elles ont choisi de suivre le cours de français. Il s'agit d'une question ouverte permettant à l'informatrice d'évoquer ses motivations plus librement qu'en répondant à des choix multiples, afin de comprendre leurs attitudes envers la langue elle-même et envers l'apprentissage de cette langue.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons à la date à laquelle elles ont commencé à apprendre le français. Nous leur demandons si certaines parmi elles prennent des cours de français en dehors de l'école, c'est-à-dire si elles suivent des cours particuliers ou fréquentent un institut de langue comme l'Alliance Française par exemple. Ces informations nous permettent de plus ou moins situer le niveau des apprenantes entre débutant et intermédiaire et de savoir si le groupe est hétérogène, dans le sens où certaines auraient plus de cours de français ou auraient un parcours plus long dans l'apprentissage du français? Ces informations peuvent nous aider à mieux comprendre leurs CI car elles peuvent intervenir en tant que facteurs susceptibles de jouer un rôle dans les CI. En dernier lieu, nous les invitons à situer le statut du français dans leur biographie langagière.

### **6.6.2.1.2. Questions sur les représentations et attitudes linguistiques**

Cette dernière partie du questionnaire a pour but de recueillir des informations qui nous renseignent sur le rapport entre les apprenantes et la L2. Dans un contexte didactique tel que celui de notre terrain d'étude, les images que se forgent les apprenantes de la langue étrangère, de ses locuteurs et des pays dans lesquels elle est pratiquée jouent effectivement un rôle fondamental. D'après Castellotti, « certains travaux décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'une langue ou d'un pays et les représentations

qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays » (Castellotti, 2001 : 25) : une image négative du français aurait un lien avec le sentiment que l'apprentissage est difficile et insatisfaisant. Nous ajouterons qu'une perception négative peut également avoir un impact sur les CI des apprenantes en classe de L2. De la sorte, nous considérons que leurs attitudes et représentations sur la L2 et son apprentissage sont des facteurs dont nous devons tenir compte dans notre étude.

Dans cette partie, nous posons cinq questions. La première consiste à demander aux apprenantes de définir la langue française et ce qu'elle représente pour elles. Nous pourrions ainsi dans un premier temps repérer leurs représentations linguistiques vis-à-vis de la L2. La deuxième question s'intéresse à leur sentiment linguistique envers cette langue, sous forme de question fermée à choix multiples (trois choix). Les apprenantes sont amenées non seulement à qualifier leur sentiment mais aussi à le justifier ; ces informations, nous le supposons, pourront nous renseigner sur leurs attitudes linguistiques. La troisième question englobe trois axes, elle reprend la première question dans le sens où nous cherchons à connaître leurs représentations à l'égard de la L2, mais aussi à connaître leurs représentations vis-à-vis des français et de la France.

Les deux dernières questions concernent la ou les perception(s) des apprenantes vis-à-vis de l'apprentissage de la L2. D'abord, il s'agit pour elles de donner leur avis sur l'apprentissage de la langue française et de décrire la perception qu'elles en ont. Ici, nous supposerons que les apprenantes s'exprimeront entre autre sur leurs difficultés d'apprentissage. Ensuite, nous leur demanderons si elles envisagent de continuer leur apprentissage du français. À partir d'une telle information nous pourrions obtenir une idée globale de leur motivation et sur leur attitude à l'égard de l'expérience d'apprentissage : si un groupe répond par la négative à cette question, nous estimerons qu'il exprime une attitude négative, non seulement envers la langue mais peut-être aussi envers l'expérience de l'apprentissage.

### 6.6.2.2. Passation du questionnaire

Nous soulignons ici que l'un des points négatifs caractérisant la démarche d'enquête par questionnaire consiste en l'absence d'une validation du questionnaire lui-même avant sa passation. Après la conception du questionnaire, lequel avait été conçu juste avant l'enquête, un pré-test avec un groupe de deux étudiantes bahreïnies aurait dû être effectué. Mais, pour des raisons personnelles, ces étudiantes n'ont pas pu honorer leur engagement. Nous avons donc été limitée à notre propre jugement pour l'évaluation de la formulation et du classement des questions.

Par ailleurs, lors du questionnaire, notre rôle en tant qu'enquêtrice a été limité, comme le décrit Oppenheim (1992 : 103) :

« the self-administered questionnaires is usually presented to the respondents by an interview or by someone in an official position, such as a teacher. The purpose of the inquiry is explained and then the respondent is left alone to complete the questionnaire, which will be picked up later»

Ainsi, notre rôle a consisté à distribuer le questionnaire en précisant son objectif et sa valeur pour notre recherche, et de demander la coopération des apprenantes. Dans un premier temps, nous leur avons accordé quelques minutes pour lire silencieusement les questions, puis nous les leur avons lu et expliqué en paraphrasant en arabe dialectal chaque question. Nous sommes restée à leur disposition pour éclaircir toute incompréhension par rapport aux questions. Les apprenantes ont eu tendance à ce moment-là de reformuler les questions afin de vérifier si elles les avaient bien comprises et nous avons validé leurs reformulations. Ensuite, les informatrices ont eu environ trente minutes pour répondre aux questions, puis nous avons immédiatement collecté les questionnaires renseignés en remerciant les apprenantes pour leur coopération.

En observant le déroulement du questionnaire, nous avons constaté que parfois les informatrices discutaient entre elles à propos d'une question avant de répondre. D'autres regardaient la ou les réponses de leurs camarades alors que d'autres encore prenaient notre questionnaire au sérieux et faisaient effectivement preuve d'engagement dans la réalisation de cette enquête.

En dépouillant les questionnaires, nous avons remarqué un niveau d'expressivité assez faible et qui fournit peu d'informations. En comparant les données recueillies lors de l'entretien collectif à celles du questionnaire, nous avons en effet tendance à estimer que les informations sont plus faciles à obtenir à l'oral. Nous estimons que la cause en est la prévalence de la tradition orale, qui caractérise notre contexte d'étude. Ainsi, nous reconnaissons que le questionnaire écrit nous aurait d'avantage informé si nous avions procédé oralement ou si nous en avons intégré les questions à l'entretien collectif.

### 6.7. Composition du corpus d'étude

Notre corpus oral se compose des enregistrements issus des observations de classe et de l'entretien semi-directif. Selon North,

« un corpus oral, en effet, n'est pas une simple collection d'enregistrements de la parole humaine, c'est un objet 'construit' : le traitement des données (numérisation, transcription, indexation) permet non seulement de les conserver, mais les fait passer à un statut nouveau, matière de recherche et de valorisation » cité dans (Baude, 2006 : 11)

Pour traiter ces données, nous avons eu recours dans un premier temps à la transcription. Pratique d'écoute et de visualisation professionnelle, Mondada définit ce mode de traitement en tant que

« processus qui matérialise les présupposés théoriques de son auteurs et qui effectue de nombreux choix interprétatifs ayant un effet configurant sur les possibilités d'analyse et sur ses résultats » (Mondada, 2008 : 78).

Il s'agit de donner une forme accessible aux enregistrements, d'éclairer leur contenu, voire de leur donner un caractère plus concret. La transcription représente une première phase analytique pour le chercheur, dans la mesure où nous étions à la recherche de phénomènes observables permettant une exploitation scientifique. . Ceux-ci ont été mis en évidence par le moyen des conventions de transcription. Nous avons dû choisir, parmi l'éventail des phénomènes, uniquement ceux prédéfinis comme observables et objets d'analyse

## Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus

Notre pratique de transcription a été démultipliée dans le sens où il s'est agi de reprendre plusieurs fois nos conventions, de ré-exploiter les observables et plus précisément de nous assurer que la granularité de la transcription était suffisante pour mener notre analyse. À ce propos Mondada affirme : « le niveau de granularité d'une transcription est étroitement associée à des possibilités et donc à des exigences d'analyse » (2008 : 93). Ainsi, les différentes versions de transcription obtenues reflètent l'évolution dynamique de notre démarche analytique et de notre perspective théorique.

Dans un deuxième temps, les données qui le nécessitaient ont été traduites en français. Nous parlons ici des énoncés produits pendant l'observation de classes en arabe par les participants, et de l'entretien semi-directif qui s'est déroulé exclusivement en arabe dialectal. Puisque le type d'analyse qui nous intéresse dans ce travail est l'analyse de contenu, nous avons opté pour une traduction aussi proche du sens littéral que possible.

Quant aux données fournies par le questionnaire, elles ont de même été traduites en français et présentées sous forme de deux tableaux catégorisant les informations :

- Le premier a comme titre le profil social et linguistique du public (cf. annexe 6.2.1.) et contient huit informations issues des huit questions posées et dont le nom de chaque variable est indiqué comme suivant :

Questions	Nom de la variable
Appellation	Informatrice (codé par un nombre)
Année de naissance	Âge
Nationalité	Nationalité
<u>Question 3</u> Quelle est votre ou quelles sont vos langue(s) maternelle(s) ?	LM
<u>Question 4</u> Combien de langues parlez-vous ? Lesquelles ? Comment évaluez-vous votre compétence dans cette ou ces langues ?	Langues parlées
<u>Question 5</u> Pourquoi avez-vous choisi le français comme matière optionnelle au lycée ?	Motivations du choix de L2
<u>Question 6</u> Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?	Durée d'apprentissage de la L2
<u>Question 8</u> Le français est votre :	Statut de L2



## Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Première langue étrangère</li> <li>• Deuxième langue étrangère</li> </ul>	
--	--

**Tableau 2 : Informations requises par le questionnaire, profil social et linguistique**

- Le deuxième tableau regroupant les informations portant sur les représentations et attitudes linguistiques des informatrices vis-à-vis de la L2 (cf. annexe 6.2.2.) contient quatre informations issues des cinq questions posées. Chaque variable est dénommée de la manière suivante :

Questions	Nom de la variable
<u>Question 1</u> Que signifie la langue française pour vous ? Qu'est-ce que le français pour vous ?	Représentation et définition de la L2
<u>Question 2</u> Est-ce que vous l'aimez Beaucoup Un peu Pas de tout Pourquoi ?	Sentiment envers la L2
<u>Question 3</u> Quelles images portez-vous sur les français et sur la France ? Et pourquoi ?	Image de français, des français et de la France
<u>Question 4 &amp; 5</u> Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ? Aimez-vous apprendre et continuer à apprendre cette langue ?	Attitude envers l'apprentissage de la L2

**Tableau 3 : Informations requises par le questionnaire, représentations linguistiques**

En établissant ce tableau, nous avons parfois constaté que la réponse à d'une question nous donnait en même temps la réponse à une autre question posée. De la sorte, nous avons classé les informations selon la variable qui leur correspondait. Autrement dit, nous les avons regroupées selon ce que nous estimons être les rubriques les plus pertinentes et représentatives.

## 6.8. Conventions de transcription

D'après Mondada,

« en tant qu'action, la transcription est loin d'être un objet autonome ou autonomisable : elle est une entité liée à d'autres entités, telles que la bande enregistrée ou encore les conventions de transcription, dont elle dépend pour faire sens » (2008 : 79).

Ainsi, les conventions de transcription adoptées pour la transcription des données sonores et audio-visuelles s'inspirent de celles conçues par le groupe ICOR<sup>42</sup>. Nous adoptons en effet la convention d'ICOR<sup>43</sup> mais avec des ajustements mineurs en fonction de nos visées analytiques.

Nous adoptons le système alphabétique pour notre transcription orthographique (translittération). Les phases et les étapes qui composent une observation sont numérotées, et chronométrées : nous indiquons la durée de chaque phase ainsi que l'heure à laquelle elle commence.

De manière générale, les données recueillies se caractérisent par un chevauchement de paroles, par un nombre important d'éléments inaudibles et par une alternance entre différentes langues (arabe, anglais et français), particulièrement dans les données orales recueillies lors des observations de classes. Ainsi, nous avons systématiquement traduit et segmenté les passages formulés en arabe et mis ceux formulés en anglais en italique. Les pratiques langagières observées, notamment celles des enseignantes, se particularisent par l'emploi considérable des gestes, de l'allongement syllabique et de l'accentuation. Il était souvent difficile d'identifier les participantes, notamment pendant l'entretien semi-directif, à cause du chevauchement de paroles et du type d'enregistrement – l'enregistrement audio.

Voici un tableau explicatif des conventions de transcription adoptées :

---

<sup>42</sup> Les conventions ICOR ont été conçues par le laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations). Le laboratoire ICAR est une unité mixte de recherche (UMR 5191) appartenant à la section 34 du Département sciences humaines et sociales du CNRS (langues, langage, discours) et a pour tutelle l'université Lyon 2. (<http://icar.univ-lyon2.fr>)

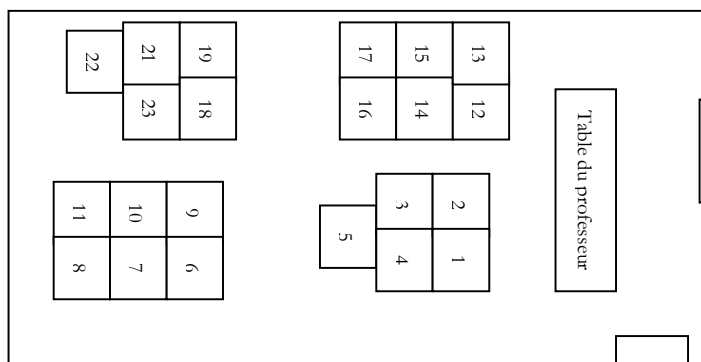
<sup>43</sup> Il s'agit des conventions de transcription mises à jour en novembre 2007.

## Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus

### Identité des participants

ENN	Enseignante non native	ENN	très bien
EN	Enseignante native	EN	on ne dit pas je fais étudiante
A	Apprenante	An°	Apprenante identifiée par un numéro* spécifique attribué à chacune. Ex : <b>A3</b> lundi <b>A14</b> trois
		A ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Apprenante non identifiée</u></li> </ul> Ex : <b>A?</b> d'avion  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Hésitation entre deux participants</u> : l'initiale A accompagnée d'un point d'interrogation en début de tour de parole, et précisions disponibles données sous forme de commentaire en fin de tour.</li> </ul> Ex : A? le monsieur ((COM : peut-être A18 ou A6))
		As	L'ensemble d'apprenantes ou un groupe d'apprenantes qui parlent à la fois. Ex : <b>As</b> oui

\*Les apprenantes sont numérotées en fonction de leur disposition dans les groupes, dont se compose la classe de FLE : quatre groupes de cinq à six apprenantes.



### Tour

Interruption du tour	du	Insertion du symbole « & » à la fin du tour interrompu et au début de la reprise du tour.	ENN	homme homme مو homm[i] homme (.) deux hommes d'accord/ bien (.) le voyageur c'est-à-dire le client le monsieur *{le monsieur&
----------------------	----	---	-----	--

## Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus

Chevauchement	Insertion d'accolades «{» et «}», encadrant le chevauchement dans chaque tour.	A17 ENN	{le monsieur} &numero} un* voudrait: un aller *où*/
Action à valeur de tour	Description de l'action concernée entre doubles parenthèses.	A18	((vient vers le bureau de l'enseignante)) ((distribue les papiers))
Commentaires	Noté dans un paragraphe propre sans identifiant de tour, entre doubles parenthèses et précédé de « COM : ».		((COM : l'enseignant fait passer la première écoute))

### Structures segmentales (désormais St.S.)

St.S. inaudibles, nombre de syllabes identifiable	les St.S. incompréhensibles sont représentées au moyen d'une série de caractères <b>x</b> , chaque caractère ayant la valeur d'une syllabe.	A8	xxx
St.S. inaudibles, nombre de syllabes non identifiable	Les St.S. complètement inaudibles sont représentées par <b>(inaud.)</b> .	As	(inaud.)
Allongement	Le son allongé est noté par des «:» en respectant l'orthographe.	ENN	trois(.)trois aujourd'hui/ ou:
Troncation	Insertion de «-» après le son tronqué.	A17	ja- janv[e] ou janv[ɛ]
Pause	Les pauses ne sont pas chronométrées. Par intuition, les pauses courtes correspondent à la virgule (à l'écrit) et sont notées par « (.) ».  Usage du retour à la ligne pour indiquer une pause longue (à valeur du point à l'écrit) et pour distinguer entre les énoncés aux actes de langage distincts.	ENN	bien *écoutez s'il vous plaît* (.) on va commencer aujourd'hui une nouvelle leçon (.) leçon 13(.) *mais fermez le livre*
Prononciation de lettres isolées ou action d'épeler	Lettres écrites en majuscule et séparé par «-».	EN	faisons alors ça s'écrit F- A-I-S-O

### Prosodie

Production vocale incorrecte ou incertaine	Les mots français qui ne sont pas prononcés correctement sont transcrits en alphabet phonétique et placés entre crochets « [] ».	A 18 A17	[lplî] homm[i]
--	--	-------------	-------------------

## Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus

Intonation montante	Les montées intonatives (à valeur interrogative ou exclamative) sont notées par « / ».	ENN	très bien/ c'est: le* temps (.) l'heure(.) quelle heure est-il/ à quelle heure/
Saillance perceptuelle	Les segments caractérisés par une saillance perceptuelle particulière (intensité accrue et autres) sont notés en majuscules.	EN	qu'est-ce que <b>TU</b> fais
<b>Gestes</b>			
Délimitation du geste	* Indication du début/de la fin d'un geste fait par une enseignante	ENN	*écoutez s'il vous plaît* *mais fermez le livre*
	+ Indication du début/de la fin d'un geste fait par une apprenante.	A14	+trois+
<b>Présentation des langues</b>			
Tours ou segments produits en arabe	Écrits avec la graphie arabe et notés à la fin par « (AD) » pour arabe dialectal ou « (AS) » pour arabe standard ; puis traduits en dessous en français et marqués par « (TRD) ».	A8	ما عندي قلم معلمة (AD) je n'ai pas de stylo (TRD)
Tours ou segments produits en anglais	Mis en italique.	A9	<i>time</i>

**Tableau 4 : Conventions de transcription**

# **Chapitre 7 : Analyse conversationnelle**

---

## **des comportements interactionnels des apprenantes en situation homogène et hétérogène**

## 7.1. Introduction

Dans le présent chapitre, notre objectif consiste à étudier les CI des apprenantes et comparer les conduites langagières qu'elles adoptent dans chacune des deux situations de classe. Il s'agit dans un premier temps de déterminer si les CI changent d'une situation à l'autre, d'analyser ces éventuels changements et de les interpréter.

Cette partie analytique doit nous permettre de vérifier une partie de nos hypothèses, à savoir établir si l'identité linguistique de l'enseignant joue un rôle déterminant dans l'élaboration des CI.

Pour ce faire, nous adopterons d'abord une analyse descriptive et comparative des séquences choisies dans le corpus récolté, qui seront ensuite regroupées en différents ensembles de deux séquences d'interaction, chacune étant tirée d'une situation de classe. Chaque ensemble de deux séquences comprend une micro situation plus ou moins similaire ; nous avons en effet choisi des séquences comprenant trois types de situations :

- une situation rituelle particularisant l'ouverture d'une séance ;
- une activité métalinguistique à fonction sémantique ;
- quatre situations de communication problématique.

Comme Conein l'affirme,

« il est nécessaire [pour l'analyse conversationnelle] de présenter les données et de les accompagner d'un commentaire descriptif. Ensuite, il s'agit de tirer la conséquence logique d'une méthode qui se fonde sur une observation directe de la façon dont les gens agissent quand ils sont ensemble » (Conein, 1988 : 12)

Il s'agit donc de repérer des traits récurrents afin de dégager des règles de fonctionnement.

Nous nous focaliserons d'abord sur les CI des apprenantes, mais sans négliger ceux des enseignantes qui en effet restent primordiaux et sans lesquels l'interprétation des actions des apprenantes serait impossible. Nous nous attacherons dans notre analyse à exploiter la manière dont les apprenantes mobilisent leur répertoire langagier en fonction de la situation d'interaction, et à analyser la façon dont les ressources langagières et stratégiques

interviennent dans la dynamique interactionnelle en classe de FLE. Le répertoire langagier sera ainsi traité en relation à sa mobilisation, orientée par les RS des apprenantes vis-à-vis de leurs enseignantes et aux processus sociocognitifs présupposés devant avoir lieu lors des opérations de construction interactionnelle des RS.

Notre analyse observe et traite les phénomènes suivants:

- les stratégies communicatives,
- l’alternance codique,
- les activités de reprise,
- la fréquence de la prise de parole du groupe d’apprenantes.

### 7.2. Étude d’une séquence routinière : l’ouverture de la séance

Notre première étude portera sur un ensemble de séquences d’interaction qui ont lieu au début des séances (observations 1 & 3). Ce sont des pratiques routinières ayant une fonction pragmatique particulière : l’ouverture de la séance.

Notre objectif ici consiste à comparer les CI des apprenantes lors de l’ouverture de la séance. En effet, étant donné qu’il est question d’une pratique routinière, nous nous attendons à ce que les apprenantes adoptent des CI qui sont plus ou moins de même nature, c’est-à-dire des conduites langagières habituelles, voire automatisées.

Pour comprendre la notion de routine, nous empruntons la définition de Conein (1988), qui entend par là « des échanges qui se répètent dans chaque conversation selon un certain format et une certaine place » (Conein, 1988 : 14). Dans ce sens, les extraits issus des deux séquences reproduits ci-après illustrent une pratique routinière de la classe de FLE.

#### Extrait 1 :

##### Observation 1, phase 2 :

(1)ENN

il faut pas faire attention aux insectes(.)il faut faire attention \*au professeur du français(.) d'accord/\*



## Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels

bien déjà quel est le jour d'aujourd'hui/  
on est quel jour/  
(2)A14 +trois+  
(3)A3 lundi  
(4)ENN mais quel jour X/  
(5)A3 lundi  
(6)A9 lundi  
(7)ENN lundi  
bien/ lundi  
((COM : écrit au tableau))  
lundi  
(8)A9 trois  
(9)A14 trois  
(10)ENN trois(.)trois aujourd'hui/ ou:  
(11)A14 trois  
(12)A17 non quatre quatre  
(13)A12 quatre  
(14)A2 quatre  
(15)A9 quatre  
(16)ENN quatre  
(17)A2 un  
(18)A1 un  
(19)A9 un  
(20)A17 je- janv[e] ou janv[ɛ]  
(21)ENN janvier  
(22)As janvier  
(23)A14 deux zéro zéro un  
(24)ENN deux zéro (.) ok  
(25)A ? deux zéro  
(26)ENN deux mille dix  
(27)A2 deux mille dix  
(28)ENN et bonne année  
(29)A17 للحين ما تعودت عليها (AD)  
**Sur ça je habituée pas encore (SEG)**  
je ne suis pas encore habituée à ça (TRD)  
(30)ENN oui  
(31)A14 deux zéro deux mille  
  
((COM : fin de la phase à la minute 0,48))

### Observation 3, phase 1, étape 1 :

((COM : l'enseignante écrit le jour et la date au tableau))  
(1)A3 mardi  
(2)A14 mardi  
(3)A16 mardi  
(4)A? faire  
(5)A? اليوم الثلاثاء (AD)  
**Mardi aujourd'hui (SEG)**  
aujourd'hui est mardi (TRD)  
(6)EN mardi  
(7)A9 euh cinq  
(8)A11 cinq  
(9)A6 cinq

(10)A14	cing
(11)EN	cing
(12)A14	euh jan- janv[ε]
(13)A6	janvier janvier ((COM : elle regarde un support écrit avant de répondre))
(14)A9	janvier ((COM: elle regarde un support écrit avant de répondre))
(15)A6	un un janvier
(16)A2	janvier
(17)A18	janvier deux x
(18)As	((COM : rire))
(19)A14	deux zéro zéro +l[a] deux zéros+
(20)A15	deux zéro
(21)A17	deux mille
(22)EN	deux mille dix
(23)A14	deux mille
(24)EN	deux mille dix
(25)As	deux mille dix
(26)EN	d'accord/

La première séquence comprend l'ouverture d'une séance de cours en situation homogène alors que la deuxième a lieu en situation hétérogène. La pratique routinière en question ici comprend une activité pendant laquelle les apprenantes doivent indiquer le jour et la date. Si nous observons les deux séquences, nous constatons que les deux enseignantes n'ont pas la même représentation de la phase d'ouverture. L'ouverture de la séance en situation homogène ne représente pas seulement une manière d'annoncer le commencement de la leçon mais implique également un exercice habituel. Ainsi, nous constatons qu'à la troisième intervention du tour de parole (1), l'ENN procède par un acte de sollicitation en interrogeant les apprenantes sur le jour et la date en L2. Cependant, dans la situation hétérogène, l'EN n'envisage pas la séquence d'ouverture en tant que pratique ou exercice collectif. L'indice se présente au début de l'observation 3, quand l'ouverture de la séance est signalée par l'initiative spontanée de l'enseignante d'écrire au tableau les données temporelles sans qu'elle s'adresse aux apprenantes pour les faire participer à l'activité. Néanmoins, ces dernières, spontanément, participent et prennent l'initiative de la parole, ce qui démontre que cette activité est une routine très intégrée. La réaction des apprenantes dans cette dernière situation atteste qu'elles possèdent bien les représentations relatives aux attentes exigées pour cette phase.

Nous explorerons ensuite les CI de certaines apprenantes (A14, A3, A9 et A17), qui ont tendance, dans les deux séquences, en ce qui concerne les moyens langagiers utilisés, à adopter un parler exolingue unilingue dans la mesure où aucune n'a eu recours à une langue autre que la L2. Nous chercherons donc, dans une deuxième étape, si des stratégies communicatives ont été employées.

Nous comparons d'abord les CI d'A14 aux tours de parole (2, 9, 11, 23 et 31) de l'observation 1 et aux tours de parole (2, 10, 12, 19 et 23) de l'observation 3. Nous constatons d'abord que la fréquence de participation se caractérise par une proportion égale pour les deux situations.

À première vue, nous estimons qu'A14 a tendance à la simplification dans sa production orale en situation homogène et à l'élaboration en situation hétérogène.

Dans la première situation, nous constatons qu'au niveau de la prise de parole, A14 répond à certaines parties de la sollicitation qu'elle estime simples, et en évite d'autres.

(2)A14	+trois+
(9)A14	trois
(11)A14	trois
(23)A14	deux zéro zéro un

Ses réponses aux tours de parole (2, 9, 11 et 23), suite à la sollicitation de l'ENN, ne consistent qu'à indiquer des chiffres en L2 – la date, le mois et l'année étant indiqués en chiffres. Nous pourrions nous attendre à ce que cette apprenante indique le mois par son nom et l'année par un nombre, ou encore qu'elle tente de répondre à la sollicitation de l'ENN (quel est le jour d'aujourd'hui/) en dénommant le jour. Donc, son choix représente une stratégie de réduction. Par exemple, A14 adopte une stratégie de réduction formelle au niveau lexical dans la mesure où elle évite d'indiquer les noms du jour et du mois. Ceci pourrait être dû à une déficience lexicale dans la L2. Pourtant, au tour (23), A14 adopte une stratégie d'élaboration en procédant par approximation dans la mesure où elle désigne l'année par « deux zéro zéro un » au lieu de « deux mille dix ». Donc elle s'engage dans la communication en investissant les moyens dont elle dispose en L2.

Dans l'observation 3, l'étude de ses CI permet de relever qu'elle a tendance à adopter des stratégies d'élaboration. Nous le constatons d'abord en comparant le poids linguistique et sémantique de ses productions dans les deux situations : aux tours de paroles (2, 10 et 12), A14 répond non seulement en indiquant un nombre mais essaie aussi d'indiquer le nom du jour et du mois. Ce comportement pourrait ainsi être considéré comme ce que Bange (1992) décrit comme des stratégies de réalisation par sélection parmi les savoir-faire existant en L2, surtout pour le tour de parole (12).

(2)A14	mardi
(10)A14	cinq
(12)A14	euh jan- janv[ε]

Cependant, en observant de plus près ces tours de parole dans leur contexte, nous réalisons qu'A14 a au contraire adopté une stratégie de réduction. En effet, elle adopte la stratégie de *wait-and-see* : les réponses produites comprennent des hétéro-reprises auto-déclenchées. Donc, aux tours de parole (2 et 10), A14 ne fait que répéter les réponses de ses camarades. Nous pourrions lier ce phénomène à un manque de confiance ou à un état de réticence et de peur de la faute. À l'inverse, dans l'observation 1, les réponses produites par A14 prouvent que ses interventions sont en réaction à la sollicitation. Les tours de parole (2 et 23) de l'observation 1 représentent une production non reprise par A14. Ainsi, nous estimons que c'est une véritable mise en œuvre de son inter-langue qui est en question. Nous ajoutons à cet élément son emploi de la gestuelle au tour (2) de l'observation 1, qui renforce l'idée d'une production élaborée. Il ne nous paraît pas pertinent dans le cadre de la description de ce cas d'évoquer une stratégie de substitution car A14 ne substitue pas le verbal au non verbal, mais elle emploie les deux à la fois. Ce comportement manifeste son incertitude : A14 est incertaine de sa prononciation. Jusqu'ici, nous pourrions supposer que d'un côté A14 adopte un CI d'élaboration en situation homogène dans le sens où il y a une prise de risque et une mise en application des ressources linguistique dont est constituée son interlangue ; mais de l'autre côté il nous semble qu'au niveau formel A14 tend à la réduction – évitement de l'élément lexical.

Par ailleurs, nous repérons dans les deux séquences une stratégie d'apprentissage manifestée sous la forme d'une hétéro-reprise auto-déclenchée.

<u>Observation 1</u>	<u>Observation 3</u>
<b>(23)A14</b> <b>deux zéro zéro un</b>	<b>(19)A14</b> <b>deux zéro zéro +1[a]</b>
(24)ENN      deux zéro (.) ok	<b>deux zéro+</b>
(25)A ?      deux zéro	(20)A15      deux zéro
(26)ENN      deux mille dix	(21)A17      deux mille
(27)A2      deux mille dix	(22)EN      deux mille dix
(28)ENN      et bonne année	<b>(23)A14</b> <b>deux mille</b>
(29)A17      للحين ما تعودت عليها (AD) je ne suis pas encore habituée à ça (TRD)	
(30)ENN      oui	
<b>(31)A14</b> <b>deux zéro deux mille</b>	

A14 se réapproprie le nombre (deux mille dix). Dans les deux séquences, aux tours de parole (23) de l'observation 1 et (19) de l'observation 3, les énoncés sont produits par A14 et non repris. Ensuite, A14 met en place une hétéro-reprise auto-déclenchée aux tours (31) de l'observation 1 et (23) de l'observation 3, dans le but de s'approprier l'élément linguistique. De ce fait, aucune différence quant au mécanisme de la stratégie d'apprentissage adoptée n'est identifiée, à part la distribution des répétitions qui diffère. Dans l'observation 1, il s'agit d'une répétition à distance<sup>44</sup> dans la mesure où A14 n'a répété l'élément qu'une fois que l'ENN l'a prononcé ; alors que dans l'observation 3, A14 a immédiatement répété l'élément après l'EN.

Les CI d'A3 ne manifestent pas de phénomènes inhabituels dans chacune des deux situations. Sa prise d'initiative est faible – deux interventions dans l'observation 1 et une seule intervention dans l'observation 3. En ce qui concerne leur contenu et structure, il s'agit toujours du même paradigme d'information – indiquer le jour.

Chez A9, nous constatons un décalage proportionnel quant à sa participation – quatre interventions dans l'observation 1 et deux interventions dans l'observation 3. Dans l'observation 1, les réponses d'A9 lors des tours de parole (6, 8, 15 et 19) comprennent des

---

<sup>44</sup> Il s'agit ici d'évoquer la distribution des répétitions. Dans les répétitions à distance (Mittner 1987 :137), les éléments répétés sont précédés d'autres éléments verbaux. Cité dans Causa 2002 : 179.

hétéro-reprises auto- déclenchées. Nous pourrions dire qu'ici, A9 s'appuie sur les productions des autres apprenantes pour intervenir dans l'échange. De même, dans la séquence de l'observation 3, A9 s'appuie sur la répétition de la production d'A6 aux tours de parole (13 et 14) et sur un support écrit. La seule production estimée d'A9 apparaît dans son intervention en (7).

A17 adopte également le même type de CI dans les deux situations. À part un faible décalage proportionnel quant à la participation – trois interventions dans l'observation 1 pour une seule intervention dans l'observation 3 –, cette apprenante n'intervient que dans les moments interactionnels problématiques. Comparées au niveau de la production orale des autres apprenantes, les productions d'A17 sont élaborées. Si nous étudions les tours de parole (20) de l'observation 1 et (21) de l'observation 3 par exemple, A17 est intervenue dans les deux cas pour donner une réponse plus explicite que celle précédemment donnée par ses camarades. Son choix fait montre d'un comportement stratégique dans la mesure où elle tente de fournir l'élément manquant ou recherché par les participantes et manifeste ainsi une volonté de coopération avec les autres apprenantes. A17 effectue une hétéro-reprise auto-déclenchée centrée sur le lexique par laquelle elle reformule ou corrige les réponses données.

En guise de synthèse, nous constatons qu'en ce qui concerne les ressources langagières et stratégiques, les CI de certaines apprenantes telles qu'A14 se modifient, donnant lieu à des phénomènes langagiers différents d'une situation à l'autre. Elle adopte par exemple un comportement de réalisation en situation homogène en se limitant à prendre la parole tout en mettant en œuvre ses connaissances en L2. Cependant dans la situation hétérogène, elle tente de produire des énoncés élaborés qui se fondent sur l'emprunt des productions d'autrui, ce qui est une stratégie de réduction formelle. Les caractéristiques des CI d'autres apprenantes, telles qu'A9, A3 et A17, sont plus ou moins similaires dans les deux situations : A9 et A3 tendent à adopter des comportements d'évitement, tandis qu'A17 adopte presque toujours des comportements d'élaboration.

Cependant, le nombre de tours de parole, et donc de participations pour chaque apprenante montre que certaines, A9 et A17 par exemple, effectuent une sorte de réduction

fonctionnelle dans le sens où ces apprenantes n'interviennent pas autant dans les deux situations et donc évitent davantage la prise d'initiative de la parole dans la situation hétérogène.

<b>Extrait 1</b>		
Apprenantes	Situation homogène	Situation hétérogène
A14	5	5
A3	2	1
A9	4	2
A17	3	1
Total	14	9

**Tableau 5 : Nombre de tours de parole par apprenante et par situation de classe**

Cela étant, il sera intéressant dans le chapitre suivant d'étudier plus en profondeur pour tenter d'élucider deux questions : a) les causes expliquant la dynamique de CI d'A14 ; et b) la ou les raison(s) qui ont mené certaines apprenantes à limiter quantitativement et qualitativement leur participation dans la situation hétérogène.

### **7.3. Étude des CI lors d'une activité métalinguistique à fonction sémantique**

Notre deuxième étude porte sur la dynamique du choix de langue dans les CI des apprenantes lors d'une activité métalinguistique à fonction sémantique, qui consiste à co-construire le sens d'un élément linguistique de la L2. Cet élément linguistique peut être un mot, une expression ou un énoncé. Il s'agit pour nous de mettre en évidence le phénomène d'alternance codique à fonction métalinguistique, à savoir les équivalences métalinguistiques hétéro-déclenchées par question/réponse (procédé fondé sur une habitude de traduction), produisant ce que Causa (2002) désigne par 'des équivalences bilingues'. L'auteur explique ainsi le mécanisme de ce procédé :

« la question explicite d'un locuteur déclenche chez l'interlocuteur le passage à l'autre langue. L'alternance codique qui se produit est donc en quelque sorte dirigée et oblige les interlocuteurs à changer de système linguistique » (Causa M. , 2002 : 152)

Dans la plupart des procédés des équivalences hétéro-déclenchées en alternance, les enseignantes posent la question en L2 et le passage à l'arabe et/ou à l'anglais s'effectue par conséquent dans la réponse des apprenantes. Lorsque les participantes veulent donner la signification d'un élément ou s'assurer de la bonne compréhension, elles ont recours à l'équivalence métalinguistique. Ainsi, l'alternance codique ne représente pas ici une stratégie adoptée pour surmonter un problème communicatif mais constitue pour les apprenantes une manière de répondre, et caractérise l'IV dans les situations de classe de L2. Ce procédé reflète une légitimité, donnée par les enseignantes aux apprenantes, à l'emploi en classe de langues autres que la L2 et surtout pendant une telle activité.

Nous avons localisé dans un premier temps toutes les séquences interactionnelles qui comprennent ce genre d'activité, notre développement impliquant ainsi des extraits issus des quatre observations.

Nous avons pu relever six séquences pendant l'observation 1 :

- phase 3, étape 2, (5-15),
- phase 4, étape 2, (25-27),
- phase 4, étape 3, (35-39),
- phase 5, (33-43),
- phase 5, (72-75),
- phase 6, (5-18).

Pour l'observation 2, nous avons enregistré quatre séquences :

- phase 2, étape 1, (1-10),
- phase 4, étape 1, (1-5),
- phase 4, étape 2, (9-18),
- phase 5, étape 1, (7-15).

Au cours de l'observation 3, ce type d'activité a été repéré dans trois séquences :

- phase 1, étape 2, (3-6),
- phase 2, étape 2, (1-11),



- phase 3, étape 1, (10-16).

Et pour l'observation 4, nous totalisons six séquences ;

- phase 1, étape 2, (10-14),
- phase 2, étape 2, (56-64),
- phase 3, (87-89),
- phase 4, étape 1, (5-9),
- phase 4, étape 2, (1-8),
- phase 4, étape 2, (51-66).

Au total, nous étudierons dix séquences ayant lieu en situation homogène et cinq se déroulant en situation hétérogène.

Premièrement, nous effectuerons une comparaison chronologique respectant l'ordre historique des séquences, l'objectif d'une telle démarche consiste à mettre en évidence l'évolution des CI et les processus d'adaptation mis en œuvre lors du choix de la langue, au cours de nos observations. Il s'agit donc, dans cette première démarche, de comparer les CI des apprenantes d'une situation à l'autre. Cette démarche mettra également en lumière le rôle des processus représentationnels dans la dynamique interactionnelle.

Deuxièmement, une comparaison sera menée sur des ensembles de séquences (l'une étant tirée d'une situation homogène, l'autre d'une situation hétérogène) classées selon un critère : le statut de l'élément linguistique en question. C'est-à-dire que nous comparerons les CI dans des séquences où l'objet de co-construction est un élément linguistique nouvellement introduit par les enseignantes mais également dans des séquences où l'élément linguistique a été déjà présenté et appris. Ainsi, dans ce deuxième axe de description nous choisirons de comparer les CI dans quatre ensembles de séquences :

- critère a : élément linguistique nouveau :
  - observation 1, phase 3, étape 2 et observation 3, phase 3, étape 1 ;
  - observation 4, phase 4, étape 2 et observation 2, phase 2, étape 1, puis phase 5, étape 1.
- critère b : élément linguistique appris :

- observation 3, phase 1, étape 2 & observation 4, phase 1, étape 2 ;
- observation 3, phase 2, étape 2 & observation 4, phase 4, étape 2.

### **7.3.1. Étude chronologique de la dynamique des CI lors des activités métalinguistiques**

Une activité métalinguistique sous-entend une interaction qui se traduit par un langage spécifique : c'est le discours métalinguistique. Nos représentations des CI doivent concorder avec le niveau des apprenantes qui sont débutantes en L2 ; le discours métalinguistique sur leur L2 n'était pas très développé quand nous les avons observées. Ce qui signifie qu'il est fortement probable que les acteurs, surtout les apprenantes, auront recours à des langues autres que la L2 et adopteront donc peut-être la métalangue de leur L1 ou de l'anglais.

Par conséquent, cette sous-partie traitera particulièrement les CI exolingues bilingues. Au départ, nous avons supposé que les acteurs auraient recours à l'arabe dans leur discours métalinguistique lors de la situation homogène et à l'anglais lors de la situation hétérogène. Les résultats de notre observation démontrent la validité de notre supposition de départ bien que nous ayons relevé quelques exceptions.

Le tableau qui suit met en évidence le choix de langue opéré par les apprenantes lors des activités métalinguistiques ayant eu lieu lors de chaque séance de cours observée. Nous avons d'abord mis l'accent sur les moments où elles ont employé l'arabe et/ou l'anglais, en mettant temporairement de côté leur emploi de la L2, qui révélera dans un deuxième temps d'autres causes et phénomènes.

Le phénomène d'alternance codique sous forme des équivalences métalinguistiques : quelle langue pour une activité métalinguistique à fonction sémantique dans une telle situation ?				
Situations de classe / Apprenantes	Situation homogène obs 1	Situation hétérogène obs 2	Situation hétérogène obs 3	Situation homogène obs 4
A1	arabe	-	-	-
A2	arabe	arabe / anglais	-	arabe
A3	<sup>45</sup>	-	-	-
A4	-	-	-	-
A5	-	-	-	-
A6	-	anglais	-	-
A7	-	-	-	-
A8	-	-	-	-
A9	anglais / arabe <sup>46</sup>	anglais	anglais	anglais / arabe
A10	-	-	-	-
A11	-	-	-	-
A12	arabe	anglais	-	anglais / arabe
A13	-	anglais	-	-
A14	arabe	-	-	anglais
A15	arabe	-	arabe	arabe
A16	-	-	-	-
A17	arabe	anglais / arabe	anglais	anglais / arabe
A18	arabe	-	-	-
A19	-	-	-	-
A20	-	-	-	-
A21	-	-	-	-
A ?	arabe / anglais	arabe	anglais	arabe

Tableau 6 : Choix de langue des apprenantes pour réaliser des activités métalinguistiques à fonction sémantique

Nous exposerons brièvement la manière dont les données présentées dans ce tableau doivent être comprises en même temps que certaines remarques concernant les faits repérés. La première colonne à gauche identifie les apprenantes qui composent le groupe classe tandis que les quatre autres colonnes correspondent au type de situation observée. Par exemple, sur la première ligne, l'apprenante A1 a employé l'arabe pour réaliser la ou les activité(s) métalinguistique(s) uniquement dans la situation homogène et plus particulièrement lors de l'observation 1, alors qu'elle n'est pas intervenue pendant les autres séances d'observation. Nous indiquons dans notre tableau une absence de participation de la part d'une apprenante par un trait (-), ce qui représente déjà un inconvénient pour notre analyse car il ne sera pas

<sup>45</sup> Aucun CI a été repéré pour le locuteur en question.

<sup>46</sup> L'apprenante emploie parfois l'anglais et parfois l'arabe pour la même activité.

possible de comparer ses choix de langue dans les deux situations. Par ailleurs, certaines apprenantes n'ont participé à quasi aucune activité métalinguistique durant les séances observées.

Pour l'observation 1, comme supposé, toutes les participantes ont employé l'arabe pour effectuer l'activité. Ce résultat démontre que les CI des apprenantes sont orientés par leurs RS construites à partir de la situation d'interaction et que leur choix de langue relève de pratiques langagières automatisées, habituelles. Par ailleurs, nous repérons des exceptions, les apprenantes A9 et A?, ayant parfois employé l'anglais. Nous repérons pour A9 une équivalence métalinguistique produite en anglais dans les séquences de la phase 3, étape 2, tour de parole (7) et de la phase 6 au tour de parole (11) ; de même pour A? dans la séquence de la phase 5, au tour de parole (40). Nous nous interrogeons ainsi sur les raisons pour lesquelles ces apprenantes ont employé l'anglais au lieu de l'arabe dans cette activité, surtout si nous présumons qu'il serait peut-être plus facile pour elles, notamment en situation homogène, de choisir leur L1.

Concernant l'observation 2, nous avons présumé qu'un processus sociocognitif à double effet, à la fois sur les RS et les CI, serait perceptible. En effet, nous avons émis l'hypothèse que le passage d'une situation homogène (observation 1 et tous les cours de FLE suivis auparavant) à une situation hétérogène provoquerait une dynamique de choix de langue qui marquerait une tentation à adapter les CI et qui indiquerait également une reconstruction des RS selon les circonstances extérieures. Nous constatons d'abord dans notre analyse que la majorité des apprenantes a recours à l'anglais. D'autres apprenantes emploient parfois l'arabe et parfois l'anglais, une seule apprenante n'emploie que l'arabe. Si nous comparons le choix de langue de certaines apprenantes telles qu'A2, A9, A12, A17 et A?, nous remarquons les points suivants :

- A2 emploie l'arabe pour réaliser l'activité métalinguistique lors de l'observation 1 ; elle l'utilise également au début de l'observation 2 mais dans un deuxième temps elle a recours à l'anglais, voire substitue l'anglais à l'arabe.

- A9, qui alterne entre l'arabe et l'anglais lors de l'observation 1, se limite à l'usage de l'anglais lors de l'observation 2. D'ailleurs, lorsqu'elle ne comprend pas la sollicitation, elle tente de produire en L2 des réponses hors sujet.
- A12 emploie l'arabe pour l'observation 1, et l'anglais pour l'observation 2.
- A17 emploie également l'arabe lors de l'observation 1 et l'anglais lors de l'observation 2 ; sauf lorsqu'elle emploie l'arabe en s'adressant à ses camarades dans une stratégie d'entre-aide.
- A? emploie l'arabe lors de l'observation 2. Son choix de langue peut montrer 1) qu'elle ne s'appuie que sur ses CI dans la situation homogène, c'est-à-dire qu'elle n'adapte pas son choix de langue dans des circonstances différentes (l'EN n'est pas arabophone) ; 2) qu'elle ne maîtrise pas suffisamment l'anglais pour pouvoir s'adresser à l'EN dans cette langue.

Nous pouvons donc conclure de ces observations que l'arabe est d'abord remplacé par l'anglais dans l'observation 2 ; c'est-à-dire que l'anglais remplit le même rôle et la même fonction que l'arabe pendant l'observation 1. De plus, il est important de souligner que ce passage d'une langue à l'autre n'est pas seulement une opération intuitive de choix de langue, mais elle est également encouragée par l'EN elle-même à plusieurs reprises. La séquence ci-après comprend la première activité métalinguistique ayant lieu pendant la deuxième observation. Le propos de l'EN au tour de parole (6) représente en effet une tentative d'orienter les CI des apprenantes, et surtout en ce qui concerne le choix de langue, vers le passage de la L2 à l'anglais.

### Extrait 2

#### Observation 2, phase 2, étape 1, (1-10)

- (1)EN            alors le premier \*verbe faire\*  
                  qu'est-ce que ça veut dire/ faire
- (2)A17            (faire ; fair ((COM : prononciation en anglais))
- (3)EN            faire
- (4)A14            faire
- (5)A?            verbe
- (6)EN            traduction(.)faire qu'est-ce que ça veut dire/  
                  what does it mean/**
- (7)As            fair ((COM : prononciation en anglais))
- (8)EN            that's a verb(.)what's the meaning of that verb/

## Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels

- (9)A17 *something we do*  
 (10)EN *to do d'accord/faire to do*

L'EN propose d'abord un moyen de réussir l'activité par l'énoncé 'traduction'. Elle reformule ensuite sa consigne en la traduisant en anglais, cette conduite sous-entend qu'elle fait un choix de langue et l'impose. Nous repérons de même un peu plus loin une deuxième séquence. Ici, nous mettons l'accent sur le tour de parole (13).

### Extrait 3

#### Observation 2, phase 4, étape 2, (9-18)

- (9)EN *d'accord c'est bien/  
 qu'est-ce que tu fais dans la vie/  
 ((COM : l'enseignante écrit la phrase au tableau))  
 qu'est-ce que tu fais dans la vie/  
 qu'est-ce que ça veut dire/ qu'est-ce que ça veut dire dans la  
 vie/*
- (10)A2 *داخل ويه (AD)*

ويه	داخل	(SEG)
quoi	dans	

- dans quoi/ (TRD)*  
 (11)A9 *euh my life*  
 (12)A14 *dans dans*  
 (13)EN ***en français ou en anglais (.) je ne comprends pas l'arabe  
 oui/***  
 (14)A? *شتسوين داخل المطبخ (AD)*

المطبخ		داخل	شتسوين				(SEG)
مطبخ	ال		ن	سوي	ت	ش	
cuisine	la	dans	marque féminin 2 <sup>ème</sup> pers sing	verbe faire au présent	tu	qu'est- ce que	

- qu'est-ce que vous faites dans la cuisine/(TRD)*  
 (15)A9 *what are you doing in life/*  
 (16)EN *oui très bien/ écoutez/ tu peux répéter/*  
 (17)A9 *what are we doing in our life/*  
 (18)EN *qu'est-ce que tu fais dans la vie/it's a way of asking your  
 profession(.) profession objectif numéro trois*

L'EN limite le choix de langue des apprenantes en leur donnant deux alternatives : sa L1 (le français) et leur première langue étrangère supposée être partagée (l'anglais). Elle écarte ainsi la possibilité pour les apprenantes de choisir l'arabe. De la sorte, elles se trouvent face à un choix limité et prédéterminé.

Nous nous attacherons ensuite à relever les énoncés dans lesquels les apprenantes ont eu recours à l'arabe, et à mettre en évidence les raisons qui pourraient en être à l'origine. Si nous observons les CI des apprenantes A2, A? et A17, nous constatons que lorsque l'EN s'adresse aux apprenantes en L2 – c'est-à-dire lorsqu'elle formule sa sollicitation en français – et lorsque l'élément linguistique en question est nouvellement introduit, ces apprenantes ont tendance à produire en arabe. C'est le cas par exemple pour A2 et A? dans l'extrait 3, aux tours de parole (10 & 14). Outre l'emploi de l'arabe, leur production se caractérise par une intonation interrogative qui marque leur incertitude quant à la réponse produite, peut-être même une réticence de leur part ou l'incompréhension de la sollicitation. Il est également important de souligner que pendant cette séquence, les apprenantes s'adressaient à l'EN sans savoir qu'elle n'est pas arabophone. Ceci prouve qu'à ce moment interactionnel – à l'observation 2, phase 4, étape 2, (9-18) – les apprenantes se sont appuyées sur leurs RS construites pour produire leurs CI ; et que leurs RS ont ensuite été reconstruites en fonction de l'identité linguistique de l'EN.

Cependant, nous repérons un cas dans lequel une apprenante emploie l'arabe non seulement pour réaliser l'activité mais également comme une stratégie d'entre-aide, cas dans lequel elle adresse sa réponse aux autres apprenantes. Dans l'extrait suivant, suite à la sollicitation de l'EN, A17 produit au tour de parole (8) une équivalence métalinguistique en arabe pour faire comprendre aux autres apprenantes la signification de l'élément 'travailler'.

**Extrait 5**

**Observation 2, phase 5, étape 1, (7-15)**

(7)EN d'accord \*je\* travaille comme professeur je travaille comme  
 professeur qu'est-ce que ça veut dire/ je travaille comme  
 professeur

(8)A17 شغلة يعني (AD)

يعني	شغلة		(SEG)
	ة	شغل	
ça veut dire	un	travail	

ça veut dire un travail (TRD)  
 professeur

(9)A13 to working  
 (10)A6 your job  
 (11)A9 profession  
 (12)A2 what you do/

- (13)A17      what you do/  
                  ((COM : l'enseignante écrit au tableau la traduction anglaise du  
                  verbe travailler))
- (14)As        to work
- (15)EN        travailler d'accord

La réponse donnée est caractérisée par une intonation affirmative et elle est jugée comme une réponse correcte par l'EN : nous supposons que les autres apprenantes (A13, A6, A9 et A12) ont peut-être repris l'énoncé d'A17 en arabe pour produire ensuite leur réponse.

Au cours de l'observation 3, la majorité des participantes n'emploient que l'anglais. Nous estimons que le statut de l'élément linguistique autour duquel les activités métalinguistiques se déroulent est un facteur qui détermine les CI : en effet, l'élément linguistique en question dans chaque activité métalinguistique présentée lors de l'observation 3 n'est pas nouveau, il a été appris et sa signification a été déjà explicitée lors de l'observation 2. Ainsi, il ne s'agit plus, pendant l'observation 3, de co-construire le sens de l'élément dans le but de chercher l'équivalence correcte, mais de réviser, de récapituler. De la sorte, les apprenantes réemploient les équivalences apprises.

En ce qui concerne l'apprenante A15, elle emploie l'arabe en situation hétérogène, probablement par manque de maîtrise de l'anglais. Nous verrons dans la sous-partie suivante que cette apprenante n'a aucun problème de compréhension orale en L2 puisqu'elle donne la signification correcte de l'élément linguistique, mais qu'elle a des difficultés de production. En outre, nous rappelons que dans la séquence en question, il s'agit d'établir la signification d'un élément linguistique nouvellement introduit.

Quant à l'observation 4, nous avons supposé que les apprenantes adopteraient les CI auxquelles elles sont habituées en situation homogène ayant donc, en majorité, recours à l'arabe. Pourtant, nous avons constaté qu'elles utilisent les deux langues (anglais et arabe). L'expérience interactionnelle en situation hétérogène a révélé que l'anglais est une autre possibilité de choix de langue, conforme et utilisable pour réaliser l'activité en situation homogène. (Elle a en effet activé l'emploi de l'anglais dans cette dernière). Ainsi, l'emploi de l'anglais représente ici une sorte de trace qui prouve la dynamique des CI et des RS pour



certaines apprenantes telles qu'A12, A14 et A17. Ce premier groupe d'apprenantes transpose les CI établis lors de la situation hétérogène à la situation homogène, alors qu'un deuxième groupe d'apprenantes (A2, A9 et A15) adopte les mêmes CI que dans l'observation 1.

Premièrement, le choix de langue d'A2, A9, A15 et A? est toujours le même : que ce soit dans les observations 1 ou 4, elles ont toujours recours à l'arabe pour réaliser l'activité, de même qu'A9 qui alterne toujours entre l'arabe et l'anglais en situation homogène. Cependant, A12, A14 et A17 commencent à avoir recours à l'anglais en plus de l'arabe, ce qui démontre une dynamique dans leur choix de langue, qui ne se limite plus à leur L1. Deuxièmement, lorsque les activités métalinguistiques ont pour but la révision – c'est-à-dire que l'élément linguistique en question a été déjà vu lors des observations 2 et 3 –, les apprenantes ont recours à l'anglais. Au contraire, quand il s'agit d'étudier un élément nouveau, les apprenantes emploient l'arabe. Les apprenantes A12, A17 par exemple, ont employé l'anglais dans la séquence de la phase 1, étape 2 (10-14) car l'activité porte sur une révision du verbe 'faire'. Certes, il semble plus facile de réemployer une équivalence métalinguistique, même si elle a été formulée en anglais que d'en chercher une autre en la traduisant en arabe. Par contre, dans les séquences de la phase 2, étape 2 (63), et de la phase 4, étape 2 (8), ces apprenantes utilisent l'arabe.

Pour conclure, nous pourrions déduire que le choix de langue se modifie et s'adapte aux circonstances dans chaque situation de classe observée, donnant parfois lieu à des pratiques langagières nouvelles. La partie ci-après traitera de la question du choix de langue plus en détails.

### **7.3.2. Étude des opérations de choix de langue lors d'une activité métalinguistique**

Nous allons analyser dans ce deuxième temps quatre ensembles de séquences, dont deux comprennent une activité métalinguistique autour d'un élément linguistique nouvellement introduit, et les deux autres dont l'élément linguistique a été déjà abordé.

7.3.2.1. Comparaison 1 : co-construction de la signification d'un nouvel élément linguistique

Les deux séquences présentées ci-après ont plusieurs caractéristiques communes. Outre qu'elles représentent un moment où les enseignantes visent à introduire un nouvel élément linguistique, les deux éléments appartiennent à un même paradigme linguistique (il s'agit d'un adverbe interrogatif) et donc disposent d'une même fonction grammaticale. De plus, les enseignantes adoptent les mêmes démarches pour mener l'activité métalinguistique. Nous décrirons ci-après la démarche adoptée puis, nous nous intéresserons aux CI adoptés.

Extrait 6

Observation 1, phase 3, étape 2

- (1)ENN ça y est/ alors attention s'il vous plaît/ c'est bon A18(.) déjà avant de commencer l'écoute (.) qui peut lire\* le titre\*
- (2)As vous part[ε]  
vous [part] quand
- (3)ENN vous partez quand/  
(4)As vous partez quand/  
(5)ENN très bien(.) quand qu'est-ce que ça veut dire quand en français\  
le mot quand  
(COM : écrit au tableau)
- (6)A17 x  
(7)A9 time  
(8)ENN très bien/c'est: le\* temps(.)l'heure(.)quelle heure est-il/ à  
quelle heure/\* et aussi on pose la question \*du jour\* quand
- (9)A17 الوقت (A)  
le temps (TRD)
- (10)ENN qu'est-ce que ça veut dire quand/  
(11)A14 الوقت (A)  
le temps (TRD)
- (12)A? الساعة (A)  
l'heure (TRD)
- (13)ENN très bien c'est ça(.)pour leur dire  
(14)A17 متى متى (A)  
quand quand (TRD)
- (15)ENN oui c'est ça  
يعني متى الوقت (AD)

الوقت		متى	يعني	(SEG)
وقت	ال			
temps	le	quand	ça veut dire	

ça veut dire quand le temps (TRD)  
d'accord

((COM : fin à la minute 3'29))

Observation 3, phase 3, étape 1

- (1)EN alors(.)si je demande où où est-ce que tu travailles/  
où est-ce que tu travailles/  
((COM : l'enseignante écrit la question au tableau))  
((COM : les apprenantes copient ce qui est écrit au tableau))
- (2)EN regardez le tableau/il y a une erreur(.)*there is a mistake here(.)there is a spelling mistake(.)*quelle est l'erreur/
- (3)A14 tu +هذي +(AD)  
+ça+ tu (TRD)
- (4)A12 où/
- (5)EN dans la question il y a une erreur(.)quelle est l'erreur/
- (6)A? S
- (7)EN oui le S(.)très bien tu travailles (.)d'accord/  
vous
- (8)A18 vous travaillez
- (9)A2 vous travaillez
- (10)EN travaillez d'accord/  
où est-ce que tu travailles/\*moi\*je travaille \*à Bahrain\*
- (11)A? vous travaillez
- (12)EN je travaille \*à Bahrain\*
- (13)A15 وين تشغل (AD)

تشتغل		وين	(SEG)
شغل	ت		
travaille	elle	où	

- où elle travaille (TRD)
- (14)EN qu'est-ce que \*ça\* veut dire/
- (15)A17 *where where do you work*
- (16)EN oui(.)*where do you work(.)*où *where do you work (.)* où est-ce que  
je travaille/ je travaille à Bahreïn  
d'accord/
- (17)As d'accord
- ((COM : fin à la minute 6'40))

Nous délimitons, au sein de la première séquence, une première étape qui se déroule entre les tours de parole (1-4) et une deuxième (l'activité métalinguistique) qui se déroule entre les tours de parole (5-15). Quant à la deuxième séquence, le premier temps se déroule aux tours de parole (1-9) et l'activité métalinguistique se trouve aux tours (10-17). Pour l'observation 1, l'élément de savoir introduit comprend l'adverbe interrogatif 'quand'. Cet élément est d'abord introduit par un énoncé écrit au tableau indiquant le titre du support sonore, mais également par l'acte de sollicitation de l'ENN qui invite les apprenantes à la lecture de l'énoncé. Ainsi, en (1-4), les participantes se consacrent à lire et prononcer correctement l'énoncé interrogatif. Cette sous-séquence peut-être considérée comme un exercice

linguistique dont le but porte sur la pratique de la lecture et la prononciation. Quant à l'observation 3, il s'agit d'introduire l'adverbe interrogatif 'où'. L'EN formule un énoncé interrogatif employant ce mot dans une structure déjà apprise. Dans ce premier temps – en (2-9) –, son objectif consiste à vérifier si les apprenantes maîtrisent la conjugaison récemment étudiée.

L'activité métalinguistique s'annonce dans l'observation 1, à travers l'acte de sollicitation mis en place par l'ENN au tour de parole (5), quand elle met en relief le mot 'quand' et demande sa signification. Pendant l'observation 3, à l'inverse, la sollicitation est sous-entendue dans la deuxième intervention du tour de parole (10), quand l'EN reprend l'énoncé interrogatif et donner une réponse, ce qui constitue une stratégie communicative facilitatrice, stratégie que l'on retrouve également dans son recours à des gestes.

Nous pouvons maintenant nous pencher sur les pratiques des apprenantes. Nous traiterons les CI d'A9 et d'A14 à l'observation 1, d'A15 à l'observation 3 ainsi que les CI d'A? dans les deux séquences. De plus, nous comparerons ceux d'A17 dans les deux situations, étant donné qu'elle est la seule qui ait participé à l'activité dans chacune des observations.

Pour la première séquence (situation homogène), A9, au tour (7), recourt à l'anglais. Elle répond par une équivalence métalinguistique qui devrait correspondre au mot 'quand'. Bien que sa réponse ne soit pas une traduction littérale exacte du mot, elle fait partie de son champ lexical et reflète l'hypothèse qu'A9 a constituée autour du mot pour l'interpréter. À partir de ce point, les acteurs commencent à co-construire le sens de l'élément linguistique en question. Le mot 'time', a été repris en (8) en L2 par l'ENN. Sous la forme d'un ensemble d'énoncés, l'ENN se sert du lexique et utilise des gestes pour faciliter la compréhension des apprenantes, comme l'illustre l'exemple suivant que nous avons repris et segmenté ici :

```
(8)ENN      très bien/
              c'est: le* temps(.)
              l'heure(.)
              quelle heure est-il/
              à quelle heure/
*et aussi on pose la question *du jour* quand
```

La deuxième représentation du tour de parole (8) ci-dessus montre les stratégies facilitatrices employées par l'ENN : le recours au geste, l'emploi de mots-clés appartenant au même champ lexical et de structures phrastiques déjà apprises pour parler du temps. Ce tour de parole constitue un acte d'indice<sup>47</sup> pour lequel l'ENN s'appuie sur la réponse d'A9 et fournit d'autres mots synonymes comme repères pour les autres apprenantes.

Ensuite, A17, A14 et A? répondent en traduisant, cette fois en arabe, des mots-indices fournis en (8). En (9), A17 donne l'équivalence du mot 'temps' cité par l'ENN au tour précédent ou du mot 'time' d'A9 en (7). A14, en (11) procède de la même manière ou alors répète l'énoncé d'A17. A?, elle, donne l'équivalence du syntagme 'l'heure' cité également par l'ENN en (8). En (13), l'ENN approuve les réponses mais continue en fournissant un dernier indice, qui conduit A17, entre autres apprenantes, à comprendre que l'équivalence exacte n'a pas encore été retrouvée. De même, l'indice l'a peut-être aidé à mieux comprendre l'élément linguistique car au tour de parole (14), A17 fournit l'équivalence exacte en arabe du mot 'quand'. En ce qui concerne l'ENN, c'est le seul moment où elle emploie l'arabe. Donc pour synthétiser, une participante sur six a employé l'anglais (A9), les autres, ainsi que l'ENN, ont employé l'arabe.

Pour la deuxième séquence (situation hétérogène), nous constatons qu'il n'y a que trois participations : aux tours de parole (11, 13 & 15). Cette première remarque met en évidence la disproportion de prises de parole chez les apprenantes, surtout si nous la comparons avec la proportion en situation homogène (six participations).

Au tour de parole (11) nous repérons un cas d'incompréhension. Le CI d'A? montre qu'elle n'a pas compris la sollicitation adressée par l'EN. La raison en est peut-être la formulation implicite de la sollicitation, surtout que l'EN a posé la question puis y a ensuite répondu sans énoncer sa requête sous forme de question. Peut-être A? a-t-elle compris qu'il s'agissait toujours du premier exercice (portant sur la conjugaison), ce qui expliquerait sa tentative de transformer l'énoncé de la première personne du singulier à la deuxième personne du pluriel.

---

<sup>47</sup> « Acte subordonné à l'acte central ; c'est une information supplémentaire aidant l'élève à répondre à la sollicitation » (Coulthard & Sinclair, 1975).

Suite à cette incompréhension, l'EN répète en (12) la réponse formulée en (10), et emploie des gestes en disant 'à Bahreïn'. Ces éléments non verbaux mettent en relief le syntagme prépositionnel afin de faciliter la compréhension chez les apprenantes, en explicitant le sens du mot 'où'.

La requête devient plus compréhensible, quand A15 traduit l'énoncé interrogatif en arabe au tour de parole (13), mais en s'adressant aux autres apprenantes de son groupe. Ce CI montre avant tout qu'A15 est consciente du fait que l'EN ne parle pas leur L1. Nous attribuons plusieurs interprétations à ce CI :

- soit A15 répond en arabe parce qu'elle ne maîtrise pas l'anglais, ou parce qu'elle n'est pas certaine de sa réponse ;
- soit le CI d'A15 pourrait être appréhendé comme une stratégie d'aide dans le sens où, s'adressant aux apprenantes du groupe, elle répond à la sollicitation en traduisant l'élément linguistique en L1 pour faciliter leur compréhension et pour qu'elles la traduisent à leur tour en anglais, afin de répondre à la sollicitation de l'EN.

Dans les deux cas, l'emploi de l'arabe reste problématique pour l'EN, qui commence à l'exprimer comme un problème communicatif. L'EN reformule sa sollicitation au tour de parole (14) sous la forme d'une question explicite interrogeant sur la signification du mot 'où'.

Au tour de parole (15), A17 donne l'équivalence de la forme en question par une traduction en anglais. Le CI d'A17 pourrait être le résultat de plusieurs causes : a) soit A17 reprend la réponse donnée par A15 en (13) en se servant de l'aide fournie et traduit l'énoncé arabe en anglais ; b) soit, grâce à la reformulation de la sollicitation, A17 a compris ce dont il est question et ce qui est attendu comme réplique, et elle peut donc répondre.

Si nous comparons le CI d'A17 au tour de parole (14) de l'observation 1 avec celui du tour de parole (15) de l'observation 3, nous constatons d'abord son adaptation notamment en ce qui concerne son choix de langue (l'emploi de l'arabe en situation homogène et de l'anglais

en situation hétérogène). Ensuite, nous remarquons qu'A17 a repris sa réponse dans les deux cas.

(14)A17 متى متى (A) (15)A17 where where do you work  
 quand quand (TRD)

Donc, A17 adopte le même CI, les mêmes procédés discursifs mais en adaptant son choix de langue au répertoire langagier des enseignantes.

Au tour de parole (16), l'EN reprend la réponse d'A17, dans la même langue, la validant ainsi. Cette pratique ressemble plus ou moins à celle adoptée par l'ENN en (15) de l'observation 1, dans la mesure où toutes deux adoptent une activité de reprise dans une langue autre que la L2.

Nous récapitulerons dans le tableau ci-dessous le choix de langue effectué par chaque apprenante durant la même activité en observations 1 & 3 :

Extrait 2		
Apprenantes	Situation homogène	Situation hétérogène
A17	arabe	anglais
A9	anglais	-
A14	arabe	-
A ?	arabe	-
A15	-	arabe
A?	-	français (incompréhension)

**Tableau 7 : Choix de langue des apprenantes dans l'extrait 6**

Le deuxième extrait (numéro 7) comprend trois séquences : la première est tirée de la situation homogène et les deux autres de la situation hétérogène. Nous verrons que dans les trois cas il s'agit d'introduire des éléments nouveaux appartenant à un même paradigme linguistique : des verbes. Pour la première séquence, l'activité métalinguistique représente le deuxième temps d'une tâche dont l'objectif consiste à amener les apprenantes à déduire une nouvelle forme verbale – les verbes réflexifs. Les éléments linguistiques en question sont donc les suivants : *se lever*, *se reposer* et *s'habiller*. D'abord, dans la manière d'initier l'activité métalinguistique, nous constatons qu'au contraire des deux séquences de la situation

hétérogène et de celles étudiées à l'extrait 6, l'ENN ne formule pas sa sollicitation autour de la structure suivante : (qu'est-ce ça veut dire Y ?). D'une manière implicite, les explications qu'elle a investies aux tours de parole (1 & 4) par exemple sous-entendent que les apprenantes sont engagées à chercher la signification des éléments et donc à s'investir dans une activité métalinguistique. Les explications comprennent des paraphrases (antonymes, synonymes, équivalences métalinguistiques en L2 et parfois en anglais) accompagnées de gestes. Pour la deuxième séquence, l'élément linguistique introduit est le verbe 'faire' ; et pour la troisième il s'agit de trouver la signification du verbe 'travailler'.

Nous rappelons que parmi ces trois séquences, la deuxième et la troisième ont déjà été partiellement évoquées dans la partie précédente.

**Extrait 7**

Observation 4, Phase 4, étape 2, (1-8)

(1) ENN je fais la chose pour moi-même (TRD)  
je \*me lève\* c'est-à-dire je \*dors\* et je \*me lève\*

(2) A? أنام (AD)

أنام		(SEG)
نام	أ	
dors	je	

(3) A9 je dors (TRD)  
اقعد (AD)

اقعد		(SEG)
قعد	أ	
me lève	je	

(4) ENN je me lève (TRD)  
اقعد (AD)  
je me lève (TRD)  
je me lève  
انتين تقومين محد يجي يقومج الا اذا هذي في حالة ثانية ما يصلح  
c'est vous qui se réveille et se lève personne ne vient vous  
lever sauf dans des cas exceptionnels (TRD)  
get up(.)  
تقعدين (AD)

x je lève quelqu'un me lève d'accord/je me lève je me repose ah  
je suis fatiguée je me repose (TRD)

(5) As تعبانة (AD)

fatiguée (TRD)

(6) A15 لا ارتاح ارتاح (AD)



## Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels

ارتاح	لا	(SEG)
رتاح	أ	
me repose	je non	

non se reposer se reposer (TRD)

(7)ENN très bien je m'habille les vêtements je \*m'habille\*

(8)A17 البس (AD)

البس	(SEG)
لبس	
m'habille	

je m'habille (TRD)

(9)ENN très bien vous avez compris

### Observation 2, Phase 2, étape 1, (1-10)

- (1)EN alors le premier \*verbe faire\*
- (2)A17 qu'est-ce que ça veut dire/ faire
- (3)EN (faire ; fair ((COM : prononciation en anglais))
- (4)A14 faire
- (5)A? faire
- (6)EN verbe
- (7)As traduction(.)faire qu'est-ce que ça veut dire/
- (8)EN *what does it mean/*
- (9)A17 fair ((COM : prononciation en anglais))
- (10)EN *that's a verb(.)what's the meaning of that verb/*
- (11)A17 **something we do**
- (12)EN *to do d'accord/faire to do*

### Observation 2, phase 5, étape 1, (7-15)

- (7)EN d'accord \*je\* travaille comme professeur je travaille comme professeur qu'est-ce que ça veut dire/ je travaille comme professeur
- (8)A17 شغلة يعني (AD)

يعني	شغلة		(SEG)
	ة	شغل	
ça veut dire	un	travail	

ça veut dire un travail (TRD)

professeur

(9)A13 **to working**

(10)A6 **your job**

(11)A9 **profession**

(12)A2 **what you do/**

(13)A17 **what you do/**

((COM : l'enseignante écrit au tableau la traduction anglaise du verbe travailler))

(14)As to work

(15)EN travailler d'accord

Si nous prenons la première séquence, nous observons que toutes les participantes ont eu recours à l'arabe pour formuler leur hypothèse d'équivalence métalinguistique, comme si elles tenaient à leur choix de langue connue et habituelle pour cette situation ou ce type d'activité ; notamment si nous prenons en considération qu'il s'agit de la quatrième observation. Plus précisément, les apprenantes émettent des hypothèses sur la signification des éléments tout en s'appuyant sur les indices et données facilitatrices donnés par l'ENN et produisent ainsi des équivalences métalinguistiques. Par exemple, les interventions aux tours de parole (2 & 3) de A? et A9 explicitent le verbe 'se lever'. A? a centré sa compréhension sur la première explication fournie 'c'est-à-dire je \*dors\*'. Elle a repris l'élément 'je \*dors\*' – un élément peut-être déjà appris – qui était explicité par la gestuelle de l'ENN puis a traduit en arabe sa réponse. A9 en revanche a interprété la deuxième partie de l'explication et la gestuelle pour fournir une autre équivalence métalinguistique estimée correcte par l'ENN. Pour les verbes 'se reposer' et 's'habiller', A15 et A17 ont procédé de la même manière qu'A9 et A?. A17 a interprété l'élément 'les vêtements' et le geste qui exprime le mouvement 's'habiller' pour formuler son équivalence métalinguistique en arabe.

Cependant, la deuxième séquence est plus particulière. Elle représente la première activité métalinguistique que les apprenantes aient dû réaliser en situation hétérogène. Nous remarquons qu'au départ elles adoptent un CI exolingue unilingue, dans le sens où elles choisissent de répondre en L2 ; c'est le cas aux tours de parole (2, 4, 5 & 6). Parfois, lorsqu'elles énoncent l'élément en question, elles ont tendance à adopter une prononciation anglaise. Ce transfert phonétique rend difficile la compréhension des CI : les apprenantes A14 et A17 associent-elles le verbe 'faire' en L2 à l'adjectif ou au nom '*fair*' en anglais ? Ou s'agit-il d'une erreur phonologique de leur part ? Dans ce dernier cas, nous pourrions supposer que ces apprenantes n'ont pas compris la sollicitation et donc répètent le mot 'faire'. De même, on peut supposer que la réponse d'A? en (5) est soit sa réponse (elle tenterait de définir le mot 'faire' en évoquant sa catégorie linguistique), soit une reprise du mot 'verbe' de la première intervention du tour de parole (1). Lorsque l'EN reformule sa sollicitation en anglais au tour de parole (6) et exige l'emploi de cette langue pour produire une équivalence linguistique, nous constatons que les apprenantes continuent à répéter le

mot [feə(r)]. La deuxième reformulation en anglais a suscité une réponse positive : au tour de parole (9), A17 tente de répondre par une explication métalinguistique (une définition). Son CI – choisir l'anglais et procéder par une explication – apparaît comme un nouveau modèle de réponse, qui est même rare, surtout en anglais. Au niveau de son contenu, nous estimons que malgré l'inadéquation de la définition donnée, l'équivalence métalinguistique correcte a été énoncée.

Pour la troisième séquence, nous observons dans un premier temps un CI dont le choix de langue est l'arabe, puis ensuite des CI en anglais. Quant au premier CI, c'est au tour de parole (8) qu'A17 s'adresse aux apprenantes et traduit l'élément linguistique en arabe. En d'autres termes, A17 met en œuvre une métalangue en arabe, qui consiste ici en une formulation composée d'un verbe métalinguistique, d'une équivalence bilingue et d'une marque transcodique.

(8)A17            professeur يعني شغلة (AD)

<b>professeur</b>	يعني	شغلة	<b>(SEG)</b>
<b>professeur</b>	ça veut dire	un travail	

ça veut dire un travail(TRD) professeur

Ce CI n'est pas une réponse à la sollicitation de l'EN, mais une intervention destinée aux autres apprenantes sous la forme d'une stratégie d'entraide, qui a déclenché encore plus d'initiatives de la part des autres apprenantes. Ainsi, nous constatons dans les tours de parole qui suivent que les apprenantes A13, A6, A9 et A2, de même qu'A17, ont proposé une réponse en s'appuyant sur l'intervention d'A17 en (8). Elles l'ont reprise et en fonction de ce qu'elles ont compris l'ont traduite en anglais. A13 a compris qu'il s'agissait d'un verbe ; A6 a repris l'élément 'professeur' et a supposé qu'il s'agissait du métier exercé par l'EN ; A9 a proposé 'profession' comme équivalence ; alors qu'A2 et A17 ont interprété cet élément linguistique à travers une explication métalinguistique également en anglais.

Pour résumer, le passage d'une langue à l'autre est notable lorsque les apprenantes effectuent cette activité métalinguistique avec chacune de leurs enseignantes. Il met en évidence

l'adaptation du choix de langue à l'identité linguistique de l'enseignante, ainsi que les stratégies mises en place par les apprenantes pour maintenir la communication, telles que la stratégie d'entraide en situation hétérogène. Aborder ici l'observation 4 a pour objectif de mettre en relief l'idée suivante : même si les apprenantes ont été exposées à une situation hétérogène avant l'observation, elles adoptent dans un premier temps les CI habituellement employés en situation homogène, surtout lorsque l'activité porte sur l'introduction d'un élément linguistique nouveau, la négociation du sens et la construction du savoir. Pour les séquences de la situation hétérogène, on observe d'abord la mise en place des CI exolingues unilingues (emploi de la L2) puis bilingues (emploi de l'anglais). Bien qu'étant moindre, les apprenantes emploient aussi l'arabe, même si elles sont conscientes de sa non pertinence pour la communication enseignante/apprenantes, et lui attribuent donc de nouvelles fonctions sur un plan plus stratégique.

Nous constatons également que pour réaliser les activités métalinguistiques, les apprenantes produisent des équivalences métalinguistiques en situation homogène ; tandis qu'en situation hétérogène, elles donnent des explications et des définitions en utilisant des paraphrases métalinguistiques formulées en anglais.

### **7.3.2.2. Comparaison 2 : récapitulation sur la signification d'un élément linguistique appris**

Les séquences qui seront traitées ici représentent des activités métalinguistiques ayant un objectif différent de celui des activités précédemment abordées. Nous traiterons ici des séquences de récapitulation et de révision de la signification d'un élément linguistique, qui est le même dans chaque séquence (le verbe 'faire'). L'observation 3 comprend une révision de la séance d'observation 2 (situation hétérogène), alors que pendant l'observation 4, les apprenantes révisent, dans une situation homogène, ce qui a été appris dans une situation hétérogène.

### Extrait 8

#### Observation 3, phase 1, étape 2, (3-6)

- (1)EN            alors(.)hier on a vu le verbe faire ((COM : l'enseignante écrit au tableau))  
                  oui/  
(2)As            oui  
(3)EN            qu'est-ce que ça veut dire/  
**(4)A17           to do**  
(5)A?            je fais  
(6)EN            to do to make d'accord/

#### Observation 4, phase 1, étape 2, (10-14)

- (10)ENN        alors qui connaît le verbe faire/  
                  ((COM : l'enseignante écrit sur le tableau))  
(11)A17        to do  
(12)A14        to work to do  
(13)A12        to do  
(14)ENN        oui très bien

D'une part, dans les deux situations les apprenantes ont eu recours à l'anglais et ont produit une équivalence métalinguistique : l'apprenante A17 par exemple a adopté le même CI dans les deux séquences. Nous estimons donc que les CI sont calqués : il nous apparaît que les CI employés lors de la découverte du sens de l'élément linguistique en situation hétérogène étaient réutilisés dans la situation homogène, mais pour établir plus en détail le sens de ce même élément. Or, lorsqu'il s'agit d'un élément nouveau, les opérations de choix de langue sont plutôt adaptées à l'identité linguistique des enseignantes. D'autre part, il s'avère que d'une séquence à l'autre, les apprenantes ont dû faire face à une contrainte linguistique. Nous constatons pour la première séquence un cas d'incompréhension ainsi qu'un nombre de participations inférieur. Dans la deuxième séquence, les apprenantes prennent plus d'initiatives, ce qui prouve que leur compréhension est plus aisée.

Pour la séquence de l'observation 3, la réponse donnée par A? au tour de parole (5) montre que cette apprenante n'a pas compris la question posée. Cette incompréhension proviendrait peut-être d'une contrainte d'ordre linguistique : le parler de l'EN et son débit de parole se distingue de ceux de l'ENN. La difficulté à saisir son message pourrait aussi expliquer la disproportion du niveau de participation des apprenantes par rapport à la séquence

homogène. Dans cette perspective, nous présumons que les apprenantes adoptent un CI de réduction fonctionnelle dans le sens où elles évitent la prise de parole parce qu'elles ne sont pas certaines d'avoir compris la sollicitation. Par contre, pour la séquence de l'observation 4, nous constatons un taux de participation plus élevé, les apprenantes adoptent un CI de réalisation en réemployant les connaissances nouvellement apprises. En outre, la pertinence de leurs réponses démontre l'absence de contrainte dans leur compréhension. Ainsi, nous parvenons ici à mettre en évidence certains facteurs ayant un impact sur les CI des apprenantes, à savoir l'élément de savoir et le parler des enseignantes

De la même façon, l'extrait 9 ci-après illustre l'impact de ces facteurs sur les CI des apprenantes. Bien que les éléments linguistiques révisés ne soient pas identiques, ils appartiennent à la même catégorie linguistique des verbes. Mais, pour la première séquence, l'élément linguistique en question est le verbe 'travailler'; alors que dans la deuxième séquence il s'agit des verbes : 'faire, lire, écrire, écouter, se lever, se reposer et s'habiller'.

### **Extrait 9**

#### Observation 3, phase 2, étape 2, (1-11)

- (1)EN            alors travailler(.)qu'est-ce que ça veut dire/  
 (2)As            ((COM : silence))  
 (3)EN            travailler qu'est-ce que ça veut dire/  
 (4)A?            يعني شنو يعني (AD)

يعني	شنو	يعني	(SEG)
ça veut dire	quoi	ça veut dire	

- c'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire (TRD)  
 ((COM : A17 et A9 regardent au cahier))  
 (5)A17            +je travaill[e]+  
                   vous travaillez  
 (6)A9            je travaille  
 (7)EN            qu'est-ce que ça veut dire/  
**(8)A17            to to work**  
**(9)A9            to work**  
**(10)A?            to work**

#### Observation 4, phase 4, étape 2, (51-66)

- (51)ENN            alors je fais ça y est تعرفونها (AD)  
                   \y  
                   alors je fais ça y est vous connaissez sa signification n'est-ce  
                   pas/ (TRD)  
**(52)As            I do**  
 (53)ENN            je lis

## Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels

(54)A17 أقرأ (AL)

أقرأ		(SEG)
قرأ	أ	
lis	je	

(55)ENN j'écris

(56)A? أكتب (AL)

أكتب		(SEG)
كتب	أ	
écris	je	

(57)ENN اخذناها فالوحدة الأولى (AD)  
nous l'avons appris à l'unité une (TRD)  
\*écrivez\* \*lisez\*

(58)A17 zاي بس ما فيها (AD)

Z	ما فيها	بس	اي	(SEG)
Z	il n'y a pas	simplement / seulement	oui	

oui mais il n'y avait pas de z (TRD)

(59)ENN j'écoute

(60)As اسمع (AL)

(61)ENN اسمع (AL)

اسمع		(SEG)
سمع	أ	
écoute	je	

je me lève

(62)A17 اقعد (AD)

اقعد		(SEG)
قعد	أ	
me lève	je	

(63)ENN je me repose

(64)A17 *I rest*

(65)ENN très bien et je m'habille

(66)As *I wear*

Pour la séquence de l'observation 3, nous repérons dans les CI des apprenantes des indications qui illustrent leurs difficultés. D'abord, le silence constaté juste après la sollicitation marque un état d'incompréhension, d'hésitation, ainsi qu'un comportement de réduction fonctionnelle. Ensuite, quand la sollicitation est reprise au tour de parole (3), les apprenantes adoptent différents CI : A? produit une équivalence métalinguistique en arabe expliquant la signification de la sollicitation elle-même. Son comportement pourrait être

considéré comme une stratégie d'entraide dans le sens où elle tente de faciliter la compréhension de la tâche aux autres apprenantes ; son CI peut aussi manifester une contrainte d'ordre linguistique au niveau de la production langagière, dans ce cas nous supposons que cette apprenante ne maîtrise pas suffisamment l'anglais pour pouvoir répondre à l'EN. D'ailleurs, les autres apprenantes ne se servent pas son aide car pour les apprenantes A17 et A9, il est question d'une contrainte au niveau de la compréhension (elles n'ont pas compris la sollicitation). Elles ont effectué une tâche consistant à conjuguer l'élément au lieu de le définir. C'est également ici que nous lions cette contrainte de compréhension du parler de l'EN et présumons que la manière dont la sollicitation a été énoncée par celle-ci – au niveau de l'articulation, de la prononciation et/ou du débit – a peut-être rendu difficile l'interprétation du message pour ces apprenantes. Au tour de parole (7), l'EN reprend pour la deuxième fois sa sollicitation, cette reprise implique une adaptation de son parler pour que les apprenantes comprennent ce dont il est question. De la sorte, les apprenantes A17, A9 et A? adoptent le même CI et produisent la même équivalence métalinguistique, supposée avoir été déjà apprise, de manière correcte.

Pendant la séquence de l'observation 4, les apprenantes ont recours à l'anglais et à l'arabe. Quand il s'agit de réviser un élément appris lors d'une situation homogène, les apprenantes attribuent à cet élément une équivalence métalinguistique en L1 (aux tours de parole (54-62)). Quand, lors d'une situation homogène (tours de parole (51-52)), il s'agit de réviser un élément appris en situation hétérogène, les apprenantes répondent en adoptant les procédés utilisés dans la première situation. Autrement dit, les apprenantes tentent de formuler des équivalences métalinguistiques en anglais plutôt qu'en arabe. Leur emploi de l'anglais pour définir certains éléments linguistiques en situation homogène constitue un phénomène résultant de l'influence du choix de langue effectué lors des deux observations précédentes. Pour récapituler, nous constatons que le choix de langue s'adapte non seulement à l'identité linguistique des enseignantes mais également à la situation dans laquelle le savoir a été co-construit. Autrement dit, cet extrait se caractérise par la coprésence de trois catégories d'éléments linguistiques :



- des éléments linguistiques précédemment appris pendant les séances en situation homogène – tels que les verbes ‘lire, écrire et écouter’ ;
- des éléments linguistiques appris pendant les séances en situation hétérogène lors des observations 2 et 3 – tels que le verbe ‘faire’ ;
- des éléments linguistiques récemment appris lors de l’observation 4 (situation homogène) – tels que les verbes ‘se reposer et s’habiller’.

Dans la première catégorie d’éléments linguistiques, les apprenantes emploient l’arabe, dans la deuxième, l’anglais et dans la troisième, les deux langues. Cette catégorisation se fonde sur l’historique de l’apprentissage des éléments linguistiques en question.

Extrait 9		
Apprenantes	Situation homogène	Situation hétérogène
A17	arabe et anglais	anglais
A9	-	anglais
A?	arabe	anglais

Tableau 8 : Choix de langue des apprenantes pour dans l’extrait 9

### 7.3.2.3. Conclusion

La dynamique des choix de langue varie d’une situation de classe à l’autre selon l’identité linguistique des enseignantes. En situation homogène, l’arabe représente un moyen pour les apprenantes de réussir les activités métalinguistiques alors que dans la situation hétérogène, l’arabe est remplacé par l’anglais. Le passage à l’anglais n’est pas exactement intuitif mais plutôt orienté d’une certaine façon par l’EN elle-même, d’où l’importance de tenir compte de la légitimité attribuée par l’enseignante à l’usage d’une langue autre que la L2 en classe.

Cependant, l’arabe garde une place importante en situation hétérogène. Son usage apparaît à deux moments stratégiques :

- au début de leur première expérience-interaction, les apprenantes l'ont utilisé pour réaliser l'activité, croyant que l'EN avait cette langue en partage. Ceci démontre que les apprenantes s'appuient sur des RS préconstruites.
- ensuite, après que les apprenantes aient reconstruit leurs RS vis-à-vis de l'EN – en prenant en compte son identité linguistique – l'emploi de l'arabe est devenu non seulement de moins en moins fréquent lors des échanges verbaux entre enseignante et apprenantes, mais il a rempli d'autres fonctions communicatives : l'arabe constitue le moyen de communication des apprenantes entre-elles pour
  - mettre en œuvre des stratégies d'entraide : les apprenantes formulent en arabe des énoncés à caractère explicatif pour faciliter la compréhension des autres apprenantes.
  - formuler des réponses-hypothèses caractérisées par une intonation interrogative marquant leur incertitude ou leur manque de maîtrise de l'anglais.

Par ailleurs, la présence de l'anglais dans les pratiques langagières des apprenantes en situation homogène constitue l'une des traces du processus représentationnel. Ainsi, les RS reconstruites lors de situations hétérogènes ont des effets sur la dynamique des CI, surtout sur ceux construits en situation homogène. À partir de là, nous parvenons à établir deux catégories d'apprenantes :

- celles qui conservent les mêmes CI, c'est-à-dire qu'elles ont toujours recours à l'arabe ;
- celles qui changent de CI, en alternant entre l'arabe et l'anglais.

Pour cette dernière catégorie, nous avons constaté que le choix de langue dépend de l'élément linguistique : s'il s'agit d'un élément déjà appris en situation homogène ou d'un nouvel élément, les apprenantes tendent à recourir à l'arabe. Néanmoins, si l'élément a déjà été appris en situation hétérogène, les apprenantes ont tendance à utiliser l'anglais pour la réalisation de l'activité.

<b>Élément linguistique</b>			
statut de l'élément activité méta	nouveau	appris en SHé	appris en SHo
SHo <sup>48</sup>	arabe	anglais	arabe
SHé <sup>49</sup>	anglais	anglais	?

**Tableau 9 : Choix de langue selon la situation de classe et le statut de l'élément linguistique**

Cela dit, il aurait été intéressant de repérer le cas d'une activité métalinguistique réalisée en situation hétérogène, dont l'élément linguistique aurait été déjà appris en situation homogène ; auraient-elles alors recours à l'arabe – langue dans laquelle le sens a été établi ? Ou renégocieraient-elles le sens de l'élément en anglais ?

Par ailleurs, il s'avère que la participation des apprenantes à une telle activité varie d'une situation à l'autre. Les apprenantes font preuve de davantage d'initiative en situation homogène qu'en situation hétérogène, ce qui prouve que dans le deuxième cas, elles tendent à adopter des CI réductifs ou d'évitement ; d'où l'importance de relever les indices de leur insécurité linguistique.

#### **7.4. Étude des CI lors de moments communicatifs problématiques**

Dans la partie précédente, nous avons évoqué une des fonctions attribuée à l'alternance codique, à savoir une fonction métalinguistique mise en œuvre dans des activités portant sur l'aspect sémantique. Pour cette première fonction, nous avons constaté que les apprenantes ont eu recours à l'arabe et/ou à l'anglais dans leur CI pour expliquer la signification des éléments linguistiques présentés en classe. Dans la présente partie, nous tenterons en abordant d'autres séquences interactives de mettre en évidence une deuxième fonction/usage du parler bilingue.

---

<sup>48</sup> SHo est mis pour situation homogène, c'est-à-dire en classe avec l'ENN.

<sup>49</sup> SHé signifie situation hétérogène, dans la classe de l'ENN.

Dans ce troisième volet, nous étudions les CI des apprenantes lors de moments communicatifs considérés comme problématiques. Nous adoptons ici la notion de *communication problématique* ou *communication potentiellement problématique* telle que proposée et définie par Gajo et Mondada (2000 : 142). Il s'agit non seulement de comprendre la dynamique de choix de langue en tant que stratégie communicative bilingue, mais encore d'exploiter les autres stratégies exolingues susceptibles d'apparaître pour résoudre tout problème d'ordre communicatif. Notre objectif consiste donc à relever les différents CI que les apprenantes mettent en œuvre pour faire face aux contraintes. Nous pouvons en premier lieu faire des hypothèses sur les différentes réactions d'une apprenante faisant face à un problème communicatif, qui peuvent être :

- manifester une attitude particulière vis-à-vis de la contrainte et de sa cause ;
- solliciter des données linguistiques ou métalinguistiques ;
- adopter des stratégies communicatives de réduction ou de réalisation.

Il s'agit selon Gajo et Mondada (2000 : 162) de formes de participation particulièrement importantes de l'apprenante, particularisées par une initiative interactionnelle très dense en enjeux acquisitionnels pour la deuxième réaction et en enjeux représentationnel et communicationnel pour la première. Autrement dit, il s'agit des CI où l'acteur affiche de manière explicite ses contraintes. Cependant, pour la troisième catégorie d'action, l'apprenante entreprend de surmonter le problème communicatif sans le mettre en avant : elle mobilise ses ressources langagières et stratégiques tout en prenant des risques afin de maintenir et réussir la communication.

Ainsi, l'étude portera dans ce volet sur trois ensembles de séquences interactionnelles reflétant des moments problématiques, quand les acteurs font face à une difficulté, sont bloqués ou doivent résoudre un problème (Gajo & Mondada, 2000 : 137). Il s'agit d'une situation de malentendu, d'incompréhension ou d'un cas où l'apprenante n'a pas la réponse à une sollicitation.

### 7.4.1. La *problématicité* d'une activité pédagogique : exprimer des attitudes épilinguistiques

L'analyse ne portera pas ici sur un moment d'incompréhension ni de malentendu. Nous nous pencherons dans un premier temps sur les CI des apprenantes lorsqu'elles se trouvent face à une activité qu'elles estiment difficile ou complexe.

En effet, nous avons constaté que dans les interactions issues de la situation homogène, les apprenantes ont tendance à manifester et exprimer des attitudes épilinguistiques, notamment lorsqu'il y a contrainte ou difficulté au niveau de la compréhension. Autrement dit, les apprenantes communiquent leurs attitudes et difficultés à l'ENN. Par contre, dans la situation hétérogène leurs difficultés sont de moins en moins exprimées dans la classe de l'EN et les apprenantes n'expriment parfois leurs difficultés qu'entre pairs.

Nous abordons ce point à travers l'extrait 10 figurant ci-après, qui se compose de trois séquences interactionnelles : l'une tirée de la situation homogène, les deux autres de la situation hétérogène.

#### Extrait 10

##### Observation 1, phase 4, étape 1

(5)ENN c'est bon écoute(.)Rabab écoute

(6)ENN c'est clair/

(7)As oui

((COM : l'enseignant fait entendre la première écoute))

(8)A13 ما شاء الله (AD)

Oh là là (TRD)

(9)A17 ابسرعة (AD)

ça va vite (TRD)

(10)A2 معلمة ما فهمنا ولاشي (AD)

ولا شيء	فهمنا		ما	معلمة	(SEG)
	نا	فهم			
rien	nous	avons compris	ne pas	professeur	

professeur nous n'avons rien compris (TRD)

(11)A9 معلمة ولا وحدة جاوبت (AD)

جاوبت		وحدة	ولا	معلمة	(SEG)
ت	جاوب	question	aucun(e)	professeur	
je	ai répondu				

prof je n'ai pas répondu à aucune question (TRD)  
 (12)A18 (AD) شكله اخذ بيانات

بيانات des notes	اخذ prise	شكله		(SEG)
		ه	شكل	
		sa	forme	
		il semble / il paraît comme		

c'est comme la prise des notes (TRD)  
 (13)ENN oui c'est ça  
 (14)A17 xxx  
 (15)ENN alors c'est difficile/  
 (16)A2 اي difficile  
 oui difficile(TRD)  
 (17)A12 non  
 (18)A? si  
 (19)ENN non c'est pas difficile(.)il faut bien écouter  
 (20)A17 + ايسرعة ايسرعة+ (AD)

ايسرعة	ايسرعة	(SEG)
vite	vite	

+c'est très rapide+ (TRD)  
 (21)ENN attention (.)écoutez bien/(.)alors on y va pour la deuxième fois/  
 (22)A9 oui

La première séquence comprend une activité de compréhension orale à partir d'un support audio dans laquelle les apprenantes doivent répondre à un questionnaire. Après que l'ENN ait procédé à la première écoute, nous observons une gamme d'attitudes qui se manifeste dans les tours de parole (8-20). Les apprenantes signalent leur difficulté à suivre et saisir les informations pendant l'écoute, elles affirment ne pas comprendre son contenu et l'estiment rapide et difficile. Nous nous intéressons d'abord à leurs initiatives de prise de parole. Puis, nous constatons que la majorité des apprenantes ont recours à l'arabe. Enfin, il est important de noter qu'elles s'adressent directement à l'ENN.

La deuxième séquence relève également d'une phase dans laquelle l'EN propose une activité et tente d'en expliquer la consigne. Il s'agit d'une activité portant sur la morphosyntaxe, les apprenantes doivent constituer un dialogue en traduisant des énoncés formulés en anglais avec l'aide de mots écrits sur une feuille (et qui correspondent aux énoncés en anglais) qu'elles doivent découper pour les mettre en ordre, composant ainsi le dialogue syntaxiquement.

Observation 3, phase 4, étape 1

- (12)EN je veux je veux que vous \*découpez\* toutes les cases  
 (13)A? euh  
 (14)EN d'accord/ allez vite (.)découpez toutes les cases  
 (15)As ((elles découpent le papier))  
 (16)EN ((elle écrit des phrases au tableau))  
 après je veux \*la traduction\* \*dans l'ordre\*(.) *you find the translation in order and you make the sentences*  
 (17)A? ما ندري هاللون (AD)

هاللون		ندري		ما	(SEG)
اللون	ه	دري	ن	ne pas	
couleur	cette	savons	Nous		
ça	comme				

- on ne sait pas comme ça (TRD)  
 (18)A2 *we +translate it+*  
 (19)EN *it's already translated on the euh*  
 (20)As xx  
 (21)A2 ((mouvement de tête pour dire ok))  
 (22)EN *so \*here\* is the English and you have the French*

Bien que cette activité soit nouvelle pour elles, nous constatons que leur attitude ne reflète pas l'incompréhension, sauf au tour de parole (17), quand l'apprenante A? réagit. D'abord, ne pouvant pas s'adresser à l'EN en raison de la faiblesse de son niveau d'anglais, elle cherche à faire transmettre par le groupe sa remarque à l'EN en employant l'arabe. Si nous interprétons son énoncé sur le plan sémantique, nous constatons qu'A? tente de transmettre un message collectif – clairement exprimé par son emploi du pronom sujet 'on ou nous' –, qui dit que le type d'activité proposé est nouveau, attitude négative envers l'activité.

La troisième séquence cible un moment encore plus précis d'une activité de production orale, quand les apprenantes sont amenées à créer un dialogue en binôme. L'EN choisit le métier sur lequel portera le sujet et les apprenantes doivent suivre le canevas d'action proposé par celle-ci.

Observation 3, phase 4, étape 3

- (5)EN très bien(.)quelqu'un d'autre/*I want I want an actress* je veux une actrice

(6)A17 لا هذي شوي صعبة (AD)

صعبة	شوي	هذي	لا	(SEG)
difficile	un peu	ceci	non	

- (7)EN non là c'est un peu difficile (TRD)  
 ok you make it up yourself(.)you say I'm an actress(.)I work in  
 d'accord/  
 (8)A17 ah ok  
 (9)EN allez y les deux/oui/  
 (10)A12 euh quelle est euh a profession/  
 (11)EN quelle est TA profession  
 (12)A17 **je euh je travaille euh dans un euh dans un euh**  
 (13)EN oui oui dans  
 (14)A17 **euh dans cinéma dans un cinéma**  
 (15)EN dans un studio de cinéma  
 (16)A17 **un studio de cinéma**  
 (17)EN oui  
 (18)A17 **euh je je suis actrice**  
 (19)EN très bien  
 (20)A12 où est-ce que tu euh tu travailles/  
 (21)A17 **euh je je travail:lle à: New York ((rire))**  
 (22)EN à New York c'est bien

A17 manifeste au tour de parole (6) son attitude envers le rôle qui lui a été donné. Nous retenons dans son propos le mot 'difficile' qui exprime la *problématicité* du moment. Mais cette apprenante a tout d'abord eu recours à l'arabe ; ce qui signifie qu'elle ne s'adressait pas à l'EN. A17 s'exprime à haute voix et partage son sentiment avec les autres apprenantes. Plusieurs causes peuvent être à l'origine de ce comportement : soit sa participation à l'activité n'était pas volontaire, car elle a été désignée au hasard par l'EN ; soit A17 hésitait entre sa volonté de participer à l'activité et le danger de perdre la face en cas d'erreur. C'est à notre avis, une manière pour elle d'éviter ou d'amoindrir les risques. Ses difficultés se révèlent clairement lorsque cette apprenante débute l'activité. Aux tours de parole (12, 14, 18 et 21), les réponses d'A17 sont incohérentes. Elle reprend souvent les mêmes mots et s'auto-corrige parfois. Ses productions font montre d'un état d'hésitation et d'insécurité linguistique, étayé par son attitude au tour de parole (6).

En guise de synthèse, nous relevons des caractéristiques communes et divergentes pour ces trois séquences. D'abord, les situations présentées ne relèvent certes pas de la communication problématique dans le sens où le problème serait purement communicatif,



mais il est plutôt ici question de contraintes d'ordre linguistique et culturel susceptibles d'entraîner des problèmes de communication. De plus, nous constatons, comme noté en préambule, que les apprenantes ont davantage tendance à formuler leurs difficultés auprès de leur enseignante en situation homogène qu'en situation hétérogène. Autrement dit, rares sont les moments où une apprenante exprime ses difficultés à l'EN. Ainsi, l'apprenante choisit de partager celles-ci avec ses camarades, ou se résout au silence. En dernier lieu, les apprenantes emploient leur L1 pour manifester leurs affects.

### 7.4.2. Réponse inconnue

Le deuxième type de situation de communication problématique consiste en un moment où les apprenantes se trouvent incapables de répondre à la sollicitation de l'enseignante, soit pour des raisons de compétence, soit parce qu'elles ne disposent pas de l'information requise.

L'extrait 11 ci-après se compose de deux séquences issues des deux situations de classe. Pour la première, il s'agit d'un moment interactionnel dans une situation hétérogène, où l'EN incite les apprenantes à entreprendre une activité de production orale (les apprenantes simulent un dialogue en binôme). La partie qui nous intéresse ici comprend les tours de parole (9-30). Quant à la deuxième séquence, tirée de la situation homogène, elle relève d'un moment où les acteurs réalisent une activité de compréhension orale. Dans les deux séquences choisies, nous mettrons l'accent sur les CI de l'apprenante A18. Par ailleurs, de ces deux séquences, la première seulement peut être désignée comme situation de communication problématique, la deuxième séquence ne relève pas exactement de la même nature et ne représente pas un moment de « réponse inconnue », mais d'une incompréhension. Néanmoins, il nous semble important de l'exploiter ici afin de mettre en évidence l'une des particularités des CI de l'apprenante A18.

#### Extrait 11

Observation 3, phase 3, étape 2

## Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels

- (1)EN qui pose la question/ qui fait la réponse/ *someone ask the question* (.)qui question/ qui fait la réponse/ *who gives the answer*/(.)qui/ allez/  
 (2)A17 où est où est X tu travaillez/  
 (3)EN où est-ce que  
 (4)A17 où est  
 (5)EN où est-ce que  
 (6)A17 où est-ce que tu travaillez/  
 (7)EN travaille très bien  
 (8)A9 je travaille à Bahreïn  
 (9)EN très bien(.)quelqu'un d'autre/(.)allez(.)quelqu'un d'autre/  
 d'accord  
 (10)A12 où est-ce que tu travaillez/  
 (11)EN tu travailles  
 (12)A18 euh euh XXX  
 (13)As ((rire))  
 (14)A18 **je m'appelle**  
 (15)As لا(AD)  
 non (TRD)  
 (16)A18 **je suis je suis euh**  
 (17)As لا travaille (AD)  
 non travaille (TRD)  
 (18)A18 **tu xx travailles à Bahrain**  
 (19)EN je je  
 (20)As je travaille  
 (21)EN je travaille à Bahrain  
 (22)A18 لا(AD) **je suis** **انا قلت**

قلت	انا	je	suis	لا	(SEG)
dis	je			non	

- j'ai dit je suis/  
 (23)As je travaille  
 (24)EN je suis *I am*  
 je travaille *I work* (.)je travaille à Bahrain *I work in Bahrain*  
 (25)A18 اهية تسألني

تسألني			اهية	(SEG)
ني	سأل	ت		
moi	demande	elle	elle	

- she is asking me* XXX  
 (26)EN *she is asking you where do you work*  
 (27)A18 **vous vous travaillez**  
 (28)As لا عن نفسج (AD)

نفسج		عن	لا	(SEG)
ج	نفس			
vous	même	de	non	

- non de vous-même (TRD)  
 (29)A18 انزين (AD)  
 d'accord (TRD)  
 ((COM: les apprenantes rient))  
 (29)As ((inaud.))  
 (30)EN regarde(.)où est-ce que \*TU\* travailles/ *where do \*YOU\* work*/

\*I\* work in Bahrain(.) je travaille à Bahrain  
d'accord/ ça va/

Pour la séquence ci-dessus, l'activité de simulation se déroule dans un deuxième temps entre les apprenantes A12 et A18. Au tour de parole (10), l'apprenante A12 pose une question à A18. Cette première commet une erreur dans la conjugaison du verbe 'travailler' à la deuxième personne du singulier. Ici, l'EN effectue une réparation intégrée en identifiant la forme linguistique et procède à la correction. A18 manifeste au départ une réticence au tour de parole (12), provoquant un rire collectif. Nous pourrions avancer plusieurs hypothèses pour expliquer sa conduite : soit ses hésitations témoignent d'une mise en œuvre des processus cognitifs et intellectuels (elle réfléchit et cherche à formuler sa réponse), soit A18 connaît la réponse mais étant en insécurité linguistique, elle se trouve incapable de la formuler. Pourtant, dans cette activité, il ne s'agit que d'automatismes qui se répètent : il suffit qu'elle répète la structure énoncée au tour de parole (8) pour réussir.

Les interventions d'A18 aux tours de parole (14 &16) consistent en des tentatives de formuler une structure-réponse conforme, mais qui sont suivies d'une séquence de réparation parallèlement établie. Si nous relisons (14 &16), il s'avère que ces lacunes portent à la fois sur la compréhension et la production orale. C'est-à-dire qu'elle n'a pas compris la question posée, qu'elle n'a pas encore conceptualisé et intégré la signification de certains éléments linguistiques – tels que le verbe 'travailler' et la distinction entre 'je' et 'tu' – nécessaires pour réaliser la tâche en question et qu'au niveau de sa performance, elle n'est pas encore capable de réutiliser ces éléments dans sa production. Malgré tout, A18 adopte un CI de réalisation, étant donné qu'elle met en œuvre d'autres connaissances en L2 afin de combler le déficit, surmonter la difficulté et peut-être pour ne pas perdre la face : elle emploie 's'appeler et être' au lieu de 'travailler'. Sa stratégie n'aboutit pas à la réussite de l'échange et ses réponses deviennent un objet d'évaluation pour et par les autres apprenantes, qui dans ce cas les identifient comme réparables : elles refusent sa réponse en (15) et la corrigent en (17). Il est intéressant de constater dans cette double énonciation que les apprenantes se répartissent les rôles de locutrice et d'évaluatrice ou même de réparatrice,

rôle plus fréquemment joué par l'enseignante. A18 sollicite de leur part des données linguistiques. Donc l'interaction ne se déroule qu'entre elles, mettant de côté l'EN.

Au tour de parole (22) A18 adopte une attitude défensive : lorsqu'elle emploie le pronom sujet 'tu' en (18), qui semble repris de la structure interrogative donnée par A12 en (10), les apprenantes et l'EN l'ont corrigée aux tours (19-21) et lui ont même donné la réponse. Elle a réalisé que la difficulté porte sur les pronoms sujet 'je et tu', et elle a compris qu'il aurait fallu employer le premier. Or, A18 commence à évoquer sa réponse au tour (16) comme correcte puisqu'elle a employé le pronom sujet 'je', comme si elle persistait à croire que sa réponse initiale, pour laquelle elle a reçu une évaluation négative, était malgré tout correcte puisqu'elle a formulé à nouveau son énoncé avec 'je', ce qui donne à croire qu'elle confond les différents paradigmes linguistiques, et qu'elle n'accepte pas l'évaluation.

La première remarque importante porte sur le fait qu'A18 justifie sa réponse auprès des autres apprenantes et non pas auprès de l'EN : le recours à l'arabe illustre ce que nous venons de mettre en avant. En outre, dans une telle situation, A18 aurait dû solliciter des données linguistiques ou métalinguistiques auprès de l'EN – qui était en mesure de lui apporter des explications et d'éviter sa confusion. Mais A18 continue à s'adresser aux apprenantes en arabe au tour de parole (25) en sollicitant leur aide pour valider sa compréhension. Ensuite elle commence à s'adresser à l'EN en anglais et ce n'est qu'aux tours de parole (25-26) qu'un véritable échange direct s'établit entre A18 et l'EN. Cette dernière tente de lui expliquer en anglais la visée de la question, qu'il s'agit d'un locuteur 'je'. Pourtant, A18 a interprété 'you' en tant que 'vous' et l'a repris dans la réponse reformulée suivante. L'échange se fait à nouveau entre apprenantes, ces dernières tentant de lui expliquer la question en arabe, ce qui sous-entend que sa réponse reste incorrecte, et qui donne à l'EN l'occasion de réexpliquer la différence entre les pronoms sujets. Pour résumer son comportement, lorsque l'apprenante A18 fait face à cette contrainte, elle évite d'entrer dans un échange direct avec l'EN. Elle n'admet pas ses erreurs, ne manifeste pas ses difficultés de compréhension et/ou de production et ne sollicite aucune aide de sa part. Elle

## Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels

affronte la situation en mettant en œuvre ses connaissances et sollicite aide des autres apprenantes.

Dans la deuxième séquence exposée ci-après, l'apprenante A18 s'adresse directement à l'ENN et la sollicite en cas d'incompréhension ou de confusion de sens. Elle n'hésite donc pas à réagir et à exprimer les contraintes vécues, elle prend des initiatives et sollicite des données métalinguistiques auprès de l'enseignante.

### Observation 1, phase 4, étape 3

((COM : l'enseignante passe l'enregistrement pour une quatrième fois.))

(28) ENN اسمعي (AD)

ي	سمع	ا	(SEG)
toi	écouter	impérative	

écoutez (TRD)

(29) As mardi

(30) ENN très bien (.) mardi:

(31) A18 [le plî]

(32) A? prochain

(33) ENN prochain

(34) A18 الاثنين ولا الثلاثاء (AD)

ثلاثة	ال	ولا	اثنين	ال	(SEG)
mardi	le	ou	lundi	le	

lundi ou mardi/ (TRD)

(35) ENN mardi(.) \*aujourd'hui c'est lundi\* Marwa(.) mardi c'est \*demain\* mardi prochain(.) qu'est-ce que ça veut dire prochain/

(36) A9 الذي عقبه (AD)

ه	عقب	الذي	(SEG)
ce jour	après	celui	

celui d'après (TRD)

(37) ENN très bien

(38) A15 الإِسبوع الجاي (AD)

جاي	ال	اسبوع	ال	(SEG)
prochaine	la	semaine	la	

la semaine prochaine (TRD)

(39) ENN très bien

(40) A15 \*mardi prochain\*(.) \*aujourd'hui\* {c'est lundi(.) & {+الذي عقبها+} (AD)

ها	عقب	الذي	(SEG)
ce jour	après	celui	

{+celui d'après+} (TRD)

(41) ENN      \*demain\*} mardi(.) \*mardi prochain\*  
                  d'accord/

Dans cette séquence traitant d'une activité de compréhension orale, les apprenantes doivent repérer une information précise : le jour où le locuteur du document sonore envisage de partir en voyage. Une fois l'information découverte, les apprenantes sont confrontées à un nouvel élément linguistique – l'adjectif 'prochain'. Cet élément n'était pas un prérequis mais l'apprenante A18 a tenté non seulement de le repérer mais de l'énoncer – malgré les difficultés de prononciation – mais elle a également pris l'initiative de s'adresser à l'ENN pour solliciter d'elle une clarification. Sa sollicitation démontre qu'elle n'a pas compris la signification de l'élément 'prochain', la tâche de déterminer le jour dont il s'agissait étant ainsi rendue difficile. Cette initiative à visée d'abord acquisitionnelle est formulée en arabe, et permet d'informer l'ENN de son incompréhension. Autrement dit, nous repérons ici une stratégie communicative d'apprentissage.

Pour récapituler, en situation homogène, A18 affronte ses difficultés en prenant la responsabilité de les surmonter, qu'ils soient au niveau de la compréhension ou de la production langagière, alors qu'en situation hétérogène, en cas de difficulté, elle manque d'aisance et d'initiative, ce qui la conduit à les éviter ou à tenter de les combler par d'autres stratégies de réalisation ou de réduction fonctionnelle afin de les masquer. La présence ou l'absence de stratégie communicative consistant à s'adresser à l'enseignante pour solliciter de l'aide prouve que l'insécurité linguistique de cette apprenante peut varier d'une situation à l'autre.

### 7.4.3. Situation d'incompréhension

Dans ce troisième temps, nous nous consacrerons à l'étude des situations dans lesquelles les apprenantes doivent faire face à des moments d'incompréhension. Nous traiterons l'extrait 12 qui se compose de deux exemples de situations problématiques de ce type. Notons d'abord que ce problème peut survenir à deux niveaux : a) au niveau sémantique, c'est-à-dire

que les apprenantes ne comprennent pas la signification d'un élément linguistique, et/ou b) au niveau morphosyntaxique, dans le sens où elles n'arrivent pas à comprendre le fonctionnement formel d'un élément grammatical. Les deux séquences choisies consistent en des situations d'incompréhension sémantique.

## Extrait 12

### Observation 3, phase 4, étape 3

- (38)EN je veux un journaliste  
 (39)A17 ذى *newspaper* ال  

ذى	<i>newspaper</i>	ال	(SEG)
ça	journal	le	

  
 (40)A12 اى (AD)  
 oui (TRD)  
 (41)EN allez oui/  
 qui pose la question/oui/  
 (42)A2 quelle est ta profession/  
 (43)A17 je travaill[e] à *newspaper*  
 (44)EN dans un journal  
 (45)A17 un journal je suis journaliste  
 (46)A1 où est-ce que où est-ce que tu travailles/  
 (47)A2 je travaille à New York  
 (48)EN d'accord très bien

Pour cette première séquence, lorsque l'EN, au tour de parole (38), demande à A17 de jouer le rôle d'une journaliste, cette dernière sollicite avant tout l'aide de ses camarades pour vérifier qu'elle a bien compris à quoi l'EN fait référence. L'apprenante A17 formule une question qui se caractérise par une alternance codique intraphrastique (arabe/anglais/arabe). Sa sollicitation ne renseigne pas de manière explicite la signification du mot 'journaliste' mais lie cet élément à un autre mot du même champ lexical, '*newspaper*'. Nous rappelons qu'il s'agit ici d'une activité portant sur la morphosyntaxe, dans la mesure où les apprenantes doivent traduire des énoncés formulés en anglais et mettre en ordre les différents éléments linguistiques pour constituer l'unité de sens. Ainsi, il est fort probable que ce mot anglais ait été relevé dans l'énoncé donné par l'EN. Ce CI démontre déjà qu'elle a partiellement compris la signification de l'élément 'journaliste', c'est-à-dire qu'elle a constitué une hypothèse sur sa signification et veut en vérifier la pertinence. De même, étant donné que l'apprenante A17 emploie l'arabe comme langue de base au tour de parole (39), sa demande

d'aide s'adresse certainement aux apprenantes et non pas à l'EN. Ainsi au tour de parole suivant, c'est une autre apprenante, A12, qui lui répond pour valider sa proposition.

Ce constat vient confirmer le précédent, à savoir que lorsque les apprenantes sont en situation de contrainte, elles établissent des échanges verbaux entre elles pour solliciter de l'aide alors que l'EN n'est guère impliquée ni sollicitée.

La deuxième séquence ci-après consiste en une incompréhension du pronom sujet 'on' et de la différence entre celui-ci et le pronom 'nous'. Nous mettrons l'accent sur les CI des apprenantes A2 au tour de parole (45) et A15 aux tours de parole (55 & 58).

Observation 4, phase1, étape 2

(44)ENN on peut dire elle il fait on a XXX le on  
(45)A2 \ يعني ويه on (AD)

ويه	يعني	on	(SEG)
quoi	ça veut dire	on	

qu'est-ce que ça veut dire on/ (TRD)  
(46)A14 nous on  
(47)ENN on c'est-à-dire nous \*tout le monde\*  
(48)A? nous faisons  
(49)A1 نحن (AL)  
nous (TRD)  
(50)ENN oui très bien  
(51)A12 nous faisons  
(52)A17 nous faisons  
(53)ENN nous faisons  
(54)A17 vous faites  
(55)A15 يعني ويش (AD)

ويش	يعني	(SEG)
quoi	ça veut dire	

ça veut dire quoi/ (TRD)  
(56)A12 نحن (AS)  
Nous (TRD)  
(57)A2 كلنا كلنا (AD)

نا	كل	نا	كل	(SEG)
nous	tout	nous	tout	

nous tous (TRD)  
(58)A15 \vous عجل ويش (AD)

vous	ويش	عجل	(SEG)
vous	quoi	donc	



(59)A12 donc qu'est-ce que ça veut dire vous/ (TRD)  
 اهم يعني vous (AD)

اهم	يعني	vous	(SEG)
vous	veut dire	vous	

(60)ENN vous veut dire vous (TRD)  
 merci A12 nous faisons vous

Lorsque l'ENN emploie le pronom 'on' dans son énoncé en (44), cet élément déclenche aussitôt une interrogation de la part d'A2, qui le définit en tant qu'élément nouveau dont elle ignore la signification. La spontanéité caractérise son initiative en (45) : aucune marque d'hésitation n'est repérée, cette apprenante sollicite des données métalinguistiques auprès des participantes – l'ENN aussi bien que les apprenantes – afin de rendre compréhensible ce nouvel élément et l'intégrer dans son répertoire. De la sorte, les apprenantes ainsi que l'ENN tendent à l'explicitier par une équivalence métalinguistique, un synonyme, une définition paraphrastique et des exemples. D'une manière générale, ces procédés tendent à assimiler le pronom 'on' à 'nous'. Pour récapituler, l'apprenante A15 cherche l'équivalence du mot 'on' en arabe pour comprendre son sens, elle cherche ensuite à comprendre la différence entre 'nous', 'on' et 'vous'. Il s'agit, comme l'indiquent Gajo et Mondada (2000 : 162) d'une sollicitation sans lien immédiat avec la tâche mais avec une visée acquisitionnelle. D'ailleurs, l'arabe reste la langue la plus utilisée pour traiter ce type de contraintes et pour les échanges impliquant les deux niveaux (apprenant/apprenant & apprenant/ENN).

Pour conclure, nous souhaitons souligner les points suivants :

- Premièrement, nous nous attendions à ce que les apprenantes manifestent davantage leurs difficultés et contraintes de compréhension et de production en situation hétérogène, étant donné que le parler de l'EN se distingue de celui de l'ENN à tous les niveaux (débit, intonation, articulation, registre, etc.). Mais, rares sont les tentatives et initiatives prises par les apprenantes pour signaler une difficulté de compréhension ; elles ont tendance à ne solliciter ni aide ni données linguistiques et métalinguistiques auprès de l'EN et préfèrent demander l'aide de leurs camarades. En

situation homogène, à l'inverse, les apprenantes n'hésitent pas à signaler une incompréhension.

- Deuxièmement, l'arabe occupe une place et une fonction primordiales en situation problématique : il est employé en priorité pour exprimer les lacunes et solliciter de l'aide. Ainsi, le passage à la L1 manifeste un problème de communication.
- Troisièmement, toutes les stratégies de sollicitation d'aide en situation homogène comportent un fort potentiel acquisitionnel alors que celles utilisées en situation hétérogène n'ont qu'un enjeu communicationnel – c'est-à-dire qu'elles ont ne font que combler un problème communicatif.

#### 7.4.4. Situation de malentendu

Nous traiterons ici des CI adoptés en situation de malentendu. À la différence des deux autres types de communication problématique, le malentendu est implicite et souvent ne donne pas lieu à une réparation (Gajo & Mondada, 2000 : 142). Les séquences choisies dans l'extrait 13 ci-après révèlent d'une part que le malentendu advient lorsque les apprenantes tentent d'adopter un CI exolingue-unilingue ; autrement dit, quand elles maintiennent la communication en L2. D'autre part, nous constatons que les malentendus repérés proviennent de la polysémie d'un terme quand le contexte favorise plusieurs interprétations pour un même terme. De plus, dans les situations présentées ci-après, nous pourrions observer que les enseignantes éprouvent des difficultés à interpréter l'énoncé d'une apprenante.

Notre objectif ici consistera à déterminer la ou les stratégies qu'une apprenante met en place afin de dissiper un malentendu entre elle et les enseignantes ; mais avant tout, nous mettrons en évidence les CI à l'origine de cette communication problématique.

Dans les deux séquences suivantes, nous mettrons l'accent sur les CI de l'apprenante A17. Dans la première séquence, le malentendu provient d'une mauvaise interprétation du mot 'deux' employé par A17 en (12) comme réponse à la sollicitation formulé en (11) : « le voyageur c'est-à-dire le client le monsieur numéro un\* voudrait: un aller \*où\*/'. »

### Extrait 13

#### Observation 1, phase 4, étape 2

- (1)ENN regardez déjà \*question numéro un\*(.)qui parle/ \*qui parle\*/  
(2)A9 euh [du] hommes  
(3)ENN très bien(.)deux hommes(.)deux messieurs  
oui/ vous avez écouté/  
combien de personnes/  
**(4)A17 +deux+**  
**(5)ENN deux**  
c'est une femme/  
(6)As non  
(7)A17 homm[i]  
(8)A3 homme  
(9)ENN homme homme مو homm[i] homme(.)deux hommes d'accord/  
bien(.)le voyageur c'est-à-dire le client le monsieur \*{le  
monsieur&  
{le monsieur}  
**(11)ENN &numéro} un\* voudrait: un aller \*où\*/**  
**(12)A17 +deux+**  
(13)A ? le monsieur ((COM : peut-être A18 ou A6))  
(14)A14 où  
(15)A18 le monsieur  
**(16)ENN numéro deux question numéro deux**  
**(17)A17 deux**  
(18)ENN le voyageur voudrait un aller  
(19)A9 à Paris  
(20)A18 Paris  
(21)A3 Paris  
**(22)A2 deux Paris**  
(23)ENN Paris-Marseille  
**(24)A17 +deux+**  
(25)ENN très bien

Il s'agit d'une activité de compréhension orale avec questionnaire à choix multiples. Pour cette sollicitation, la réponse attendue consiste à nommer la destination d'un voyage (tour de parole (19) par exemple). L'apprenante A17 a répondu 'deux', voulant ainsi indiquer le numéro de son choix sur le questionnaire, qui correspond à 'Paris'. Son CI dérive d'un choix opéré entre deux stratégies : énoncer le nom de la destination ou indiquer le numéro

correspondant à sa réponse sur le questionnaire, moyen plus économique de répondre. Cependant, l'ENN a cru qu'A17 réagissait encore à la sollicitation du tour de parole (3), et non qu'elle répondait à sa sollicitation en (11). Donc le malentendu a pour origine le moment où cette même apprenante a répondu en (4) avec le même élément linguistique 'deux' à sa sollicitation précédente. D'ailleurs, nous précisons que 'deux' en (4) se réfère non pas au numéro de la réponse (sur le questionnaire), mais correspond à la réponse elle-même. Par conséquent, le malentendu entre A17 et l'ENN a induit les autres apprenantes en erreur : aux tours de paroles (13 & 15), les apprenantes A? et A18 répètent le mot 'monsieur' déjà produit pour répondre à la sollicitation précédente.

Le malentendu est détecté au tour de parole (16), quand l'ENN précise la question à laquelle elle fait référence en répétant : 'numéro deux question numéro deux'. Cet indice déclencheur provoque la prise de conscience par l'apprenante A17 de la divergence des codages. Cette apprenante fait une deuxième tentative en (17) en répétant sa réponse 'deux', avant que l'ENN ne reprenne sa sollicitation en (18) ; et une troisième fois en (24), pour laquelle elle obtient l'approbation de l'ENN. En effet, le malentendu commence à s'estomper quand l'apprenante A2 répond en (22), sa réponse se compose à la fois de l'information requise 'Paris' et du numéro correspondant à la réponse dans le questionnaire, 'deux'. Elle permet à l'ENN de comprendre à quoi elle se réfère. Ainsi, lorsqu'A17 répète une troisième fois le mot 'deux', l'ENN valide sa réponse. Donc, afin de dissiper le malentendu, deux procédés sont adoptés : l'apprenante A17 a recours à l'autorépétition pour insister sur sa réponse alors qu'A2 met en évidence la correspondance entre les deux références.

La deuxième séquence porte sur une activité de production orale et d'une phase de conceptualisation (les apprenantes doivent formuler des énoncés à l'aide d'une structure syntaxique précise 'sujet+faire+de+article+matière d'enseignement'). Le malentendu intervient après que l'EN ait mal interprété le mot 'écrire', énoncé par l'apprenante A17 au tour de parole (11).

### Observation 2, phase 4, étape 1

- (1)EN qu'est-ce que ça veut dire/ *if I ask someone* qu'est-ce que tu fais/  
(2)A9 tu fais  
(3)EN qu'est-ce que TU fais/  
(4)A12 *what are you doing/*  
(5)EN très bien *what are you doing/* qu'est-ce que tu fais/ vous répétez/  
(6)A17 tu fais  
(7)EN QU'EST-CE QUE tu fais/  
(8)As qu'est-ce que  
(9)EN tu fais  
(10)As tu fais  
(11)A17 **écrire**  
(12)EN **d'accord je vais écrire ((COM : EN écrit la question au tableau qu'est-ce que tu))**  
f-  
(13)As a-  
(14)EN i-  
(15)As s-  
(16)EN **d'accord(.) qu'est-ce que tu fais/**  
(17)A? je fais  
(18)A17 **je fais la la écrivez**  
(19)EN **je fais de l'écriture**  
**I'm writing/**  
(20)A17 yes  
(21)EN **je fais de l'écriture**

L'EN introduit dans un premier temps l'énoncé interrogatif « qu'est-ce que TU fais ». A17 intervient ensuite au tour de parole (11) avec son énoncé 'écrire'. Cet énoncé peut sous-entendre une demande : il s'agirait de demander à l'EN d'écrire l'énoncé interrogatif au tableau, les apprenantes ayant l'habitude de s'appuyer sur l'écrit pour décoder l'oral en L2. Cette habitude provient non seulement des pratiques d'enseignement adoptées par l'ENN en situation homogène, mais aussi de la tradition éducative qui accorde davantage d'importance à l'écrit qu'à l'oral. L'EN, elle, a tendance à adopter une autre approche qui repose sur la discrimination auditive et la simulation orale, donnant une importance moindre à l'écrit. Ainsi, 'écrire', énoncé par A17, exprimerait en ce sens une contrainte de compréhension, ce comportement pouvant être considéré comme une stratégie communicative de sollicitation de données linguistiques. C'est de cette façon que l'EN l'a compris.

Par conséquent, l'EN a noté l'énoncé interrogatif au tableau lors de tour de parole (12). Pourtant, une fois que l'EN a repris sa sollicitation 'qu'est-ce que tu fais ?', il s'avère que l'apprenante A17 reformule au tour de parole (18) son énoncé de départ, 'écrire', en adoptant

la structure syntaxique modèle donnée, ce qui aboutit à l'énoncé suivant : 'je fais la la écrivez'. Cette initiative explique que 'écrire' n'était pas une sollicitation mais une proposition de réponse sans reconstruire la conjugaison (l'apprenante A17 aurait dû répondre 'j'écris'). Ainsi, pour dissiper le malentendu, l'apprenante a reformulé sa réponse en employant la structure donnée.

Par ailleurs, l'initiative de l'apprenante se caractérise par une visée acquisitionnelle. En effet, sa tentative de reformulation est une preuve qu'elle est en cours d'acquisition, mais nous renseigne également sur son rapport à l'interlangue (Mittner, 1987 : 135). La sollicitation de l'EN a en effet suscité chez A17 un élan de créativité et l'occasion de tester son inter-langue : en employant le mot 'écrire', elle tente de produire une réponse relevant non seulement du hic et nunc, mais également de reproduire une structure différente de celle donnée par l'EN. N'ayant pas réussi, l'apprenante a dans un deuxième temps fait un nouvel essai en changeant l'un des paradigmes de la structure donnée mais en conservant le même sens du message (l'action d'écrire). Nous observons ainsi des procédés pour lesquels un effort d'appropriation linguistique est mis en place.

Pour conclure, nous constatons dans les deux exemples que des activités de reprise ont joué un rôle important, dans la mesure où elles ont servi à répondre à un besoin communicatif. Elles consistent en un travail de nature sémantique destiné à assurer l'intercompréhension entre participants, et que nous définissons, dans ce dernier type de communication problématique, comme une stratégie communicative exolingue. Ainsi, comme le stipule Causa, les activités de reprise sont un moyen d'éviter les malentendus, mais permettent également de tester les hypothèses d'apprentissage et de s'approprier les éléments nouveaux de la L2 (Causa M. , 2002 : 169).

**Chapitre 8 : Analyse des représentations sociales**

---

**des apprenantes**

## 8.1. Introduction

Rappelons que dans le chapitre précédent, notre objectif consistait à étudier les CI des apprenantes, à les comparer dans les deux situations de classe afin de déterminer s'ils varient d'une situation de classe à l'autre, et à établir un rapport entre l'identité linguistique des enseignantes et les CI des apprenantes. Il s'agit ainsi d'étudier la dynamique des CI en mettant en avant le paramètre de l'identité linguistique comme facteur déterminant ou étant à l'origine de cette dynamique.

Dans ce deuxième chapitre, nous nous attachons à relever les perceptions des apprenantes dans les deux situations de classe vécues. Notre étude ne porte donc plus sur l'analyse de leurs pratiques langagières, mais sur ce qu'elles en pensent et en disent. À travers l'analyse de leurs perceptions, nous cherchons à établir la manière dont elles appréhendent l'identité linguistique des enseignantes et à en vérifier l'impact sur leurs CI. Autrement dit, nous allons étudier les RS pour mieux comprendre et mieux interpréter leurs CI.

L'analyse des représentations a pour but de répondre à nos questions de recherche et de vérifier une partie de nos hypothèses, concernant la perception des apprenantes de l'identité linguistique des enseignantes. Pour ce faire, nous attribuons aux situations de classe les qualificatifs suivants :

- homogène avec l'ENN et hétérogène avec l'EN ;
- contraignante pour celle avec l'EN et moins ou non contraignante pour celle avec l'ENN.

Concernant ce dernier point, nous cherchons à déterminer précisément le ou les type(s) de contraintes qu'elles ont vécues et qui ont mené à l'émergence d'une telle perception, voire catégorisation. Nous nous appliquons également à déterminer les causes de leurs contraintes, à établir l'impact de celles-ci sur leurs CI, ainsi qu'à comprendre quelles stratégies elles ont dû adopter pour surmonter ces contraintes.



Dans le présent chapitre, nous nous consacrons à l'étude des données recueillies à partir du questionnaire et à analyser les discours sur les RS et épilinguistiques produits lors de l'entretien collectif semi-directif.

Dans un premier temps, nous étudierons les représentations et attitudes linguistiques des apprenantes par rapport à leur L2 et leur apprentissage de la L2 à travers les données issues du questionnaire.

Ensuite, nous étudierons les représentations sociales des apprenantes vis-à-vis des deux situations de classe, et plus particulièrement leurs représentations des deux enseignantes. Il s'agit ici de mettre en évidence :

- leurs perceptions, voire leurs rapports à l'identité linguistique de celles-ci ;
- leurs représentations de la L2 des enseignantes, c'est-à-dire leur perception éventuelle d'une divergence quant au parler de celles-ci ;
- leurs représentations des pratiques de classe des enseignantes.

Dans un troisième temps, nous aborderons les contraintes que les apprenantes ont perçues lors des deux situations de classe. Ici, nous aborderons d'abord une contrainte linguistique qui relève du parler des enseignantes, puis nous évoquerons une deuxième contrainte d'ordre culturel due à la divergence de l'approche pédagogique des deux enseignantes, qui relève entre autre de la culture éducative d'origine de celles-ci.

En dernier lieu, nous mettrons en évidence les représentations et attitudes linguistiques des apprenantes vis-à-vis de leurs CI. Le but consiste ici à comparer les résultats de notre analyse des CI avec leurs perceptions de ceux-ci. Il s'agit plus précisément de vérifier si les apprenantes estiment que leurs CI diffèrent d'une situation de classe à l'autre.

## 8.2. Les attitudes et représentations sur la L2 et son apprentissage

Rappelons que l'objectif de la présente analyse consiste à mettre en évidence la perception des apprenantes à l'égard des deux enseignantes, des deux situations de classe et de leurs CI dans ces situations. Mais nous débuterons par une analyse des représentations et des attitudes linguistiques des apprenantes à l'égard de la L2 et de son apprentissage, pour laquelle nous observerons entre autre de leur niveau de motivation.

Connaître le niveau de leur motivation pourrait nous servir à mieux aborder leurs représentations et mieux comprendre leurs CI en classe de L2. En effet, nous considérons la motivation comme un élément incontournable pour comprendre les comportements, surtout en contexte d'apprentissage. Selon Ruel (1987), une relation s'établit entre représentation, motivation et comportement : « meilleure est la représentation en regard d'un objet, plus intense sera la motivation pour atteindre un but » (Ruel 1987 :239). Il définit la motivation en tant qu'aspect dynamique de l'entrée en relation du sujet avec l'objet. Dans son article, Ruel parle précisément de la représentation de soi et de la motivation pour montrer leurs effets sur les comportements humains, surtout dans le contexte scolaire. Nous empruntons sa conception en l'orientant selon notre objectif : meilleures sont les représentations et attitudes linguistiques envers la L2 et son apprentissage, plus intense est la motivation d'apprendre et d'interagir en classe. À l'inverse, des attitudes et des représentations dépréciatives envers la L2 entraînent un affaiblissement de la motivation qui se répercute négativement sur l'apprentissage et la qualité des échanges en classe de L2. Autrement dit, un groupe motivé ayant des représentations favorables n'adoptera pas les mêmes CI qu'un groupe démotivé ayant des représentations dépréciatives envers la L2. Cette idée nous a entraînée à analyser les représentations et les attitudes linguistiques des apprenantes vis-à-vis de leur apprentissage de la L2 et de la L2 elle-même.

Nous analyserons ci-après les données issues du questionnaire, plus particulièrement sa deuxième partie, consacrée aux représentations linguistiques des apprenantes. Nous traiterons les réponses obtenues à partir des six questions suivantes :

- Est-ce que vous aimez la langue française
  - Beaucoup
  - Un peu
  - Pas du tout
    - Pourquoi ?
- Que signifie la langue française pour vous ? Qu'évoque le français pour vous ?
- Quelles images avez-vous des français et de la France ? Et pourquoi ?
- Pourquoi avez-vous choisi le français comme matière optionnelle au lycée ?
- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?
- Aimez-vous apprendre cette langue et souhaitez-vous continuer à l'apprendre ?

Pour cette étude, nous adopterons une *analyse structurale*, méthode sémantique d'analyse de contenu, dont l'approche est la suivante :

« C'est une démarche de recherche des significations par la mise en évidence des relations entre les éléments. (...) [En appliquant cette démarche au discours] on postule que les manières de penser des individus 'leurs représentations' s'expriment dans leurs manières de parler mais de façon non ordonnée ; lorsque des personnes parlent, leurs représentations sont livrées 'en vrac', comme les pièces d'un puzzle » (Bourgeois, Nizet, & Piret, 1996 : 7).

Par cette méthode, nous visons à identifier les modèles de pensées qui structurent les représentations des informatrices vis-à-vis de leur L2. Ainsi, nous dégagerons d'abord de leurs réponses les éléments sémantiques profonds et communs qui expriment leurs attitudes/représentations linguistiques, ensuite nous mettrons en évidence l'interrelation de l'ensemble des éléments centraux.

### 8.2.1. Sentiment envers la L2

Dans un premier temps, il faut définir le sentiment linguistique à travers ce qu'une langue peut impliquer ou susciter comme émotions, impressions et réactions individuelles et collectives (Varoqueaux-Drevon, 1995 : 83). Pour ce faire, la question suivante avait pour but de repérer et de classer les apprenantes selon leur sentiment envers le français :

- Est-ce que vous aimez le français

- Beaucoup
- Un peu
- Pas du tout
  - Pourquoi ?

Les réponses obtenues catégorisent les apprenantes en deux groupes : celles qui disent aimer beaucoup le français, qui représentent deux tiers des apprenantes, et celles qui disent l'aimer un peu qui elles représentent un tiers des apprenantes.

Informatrices	Sentiment linguistique envers la L2		
	Aime beaucoup	Aime un peu	Ne l'aime pas du tout
A1	-	-	-
A2		x	
A3	x		
A4		x	
A5	x		
A6	-	-	-
A7		x	
A8	-	-	-
A9		x	
A10	x		
A11	-	-	-
A12	x		
A13	x		
A14	x		
A15	x		
A16	x		
A17	x		
A18		x	
A 19	x		
A20	-	-	-
A21	-	-	-
A22	x		
A23	x		

Tableau 10 : Sentiment linguistique des informatrices envers la L2

Notons qu'aucune de nos informatrices a dit ne pas aimer le français. C'est donc autour des deux autres catégories que nous allons développer l'analyse des attitudes linguistiques.

### 8.2.1.1. Catégorie 1 : représentations et attitudes linguistiques des apprenantes qui disent « beaucoup » aimer le français

À partir de nos observations et des propos recueillis, nous pouvons considérer les informatrices de cette catégorie comme des apprenantes motivées à apprendre la L2 qu'elles ont choisie par attrait. Leur sentiment de beaucoup aimer le français ainsi que leurs représentations vis-à-vis de la L2 prouvent qu'elles ont une attitude positive vis-à-vis de celle-ci. Ces représentations se manifestent dans des éléments qualificatifs mettant en avant deux axes sémantiques qui sont les aspects esthétique et exotique de la L2 par rapport aux autres langues apprises et parlées dans leur contexte.

Le tableau de figures établi ci-après met en évidence les différents éléments illustrant leur attitude positive envers la L2.

Informatrices	Représentations vis- la L2				
A3	nouvelle	autre culture	autre idées	autre monde	connaissances
A5		différente de l'arabe	spéciale	rare au Bahreïn	
A10	nouvelle		amusante	rare	atout pour l'avenir
A12		merveilleuse	l'une des 1 <sup>ère</sup> lg du monde		moyen de communication
A13	nouvelle				
A14	nouvelle	différente	belle		
A16			belle		
A15	nouvelle		belle		
A17	différente de l'arabe	intéressante			
A19	nouvelle				
A22	nouvelle lg	attiré par le parlé fr			bénéfique/ avantage
A23	nouvelle		belle		

Tableau 11 : Représentations sur la L2 des informatrices qui disent beaucoup aimer la L2

Ces informatrices disent ressentir la beauté de la langue dans les sons et l'intonation des mots, le français étant considéré comme un chant mélodique, ainsi que le déclare l'informatrice suivante :

A16 « C'est une belle langue. Je m'amuse en prononçant ses mots et les français chantent merveilleusement. Dans sa structure, je trouve que les mots français sont liés, enchaînés entre eux. C'est pour cela que lorsqu'ils parlent, je trouve qu'apparaît toujours une nouvelle mélodie ». (Questionnaire 4)

Les informatrices décrivent la langue comme étant 'belle', 'jolie' et 'merveilleuse'. De même, le français est à leurs yeux une langue *exotique*. Il représente une langue *autre* par rapport à celles apprises ou parlées pendant leur scolarisation. Elles le qualifient comme étant 'différent', 'nouveau' et 'autre que l'arabe' ; comme une langue qui donne accès à une 'autre culture', à un 'autre monde', à une autre façon de penser ainsi qu'à des 'connaissances nouvelles'. En outre, elles perçoivent la possibilité de parler la langue française comme un 'luxe', une chose 'rare', caractéristique et distinguant le locuteur par rapport à la majorité qui ne parle pas français, qui le rend 'spécial'. Certaines informatrices tirent leurs représentations d'images stéréotypées, comme par exemple lorsqu'elles disent que le français est 'l'une des premières langues du monde'.

Quant à l'apprentissage de la L2, la majorité des informatrices le trouve facile, mais certaines déclarent avoir néanmoins éprouvé quelques difficultés au début de leur apprentissage. Ceci sous-entend qu'elles les ont surmontées et /ou que l'apprentissage de la L2 est de moins en moins difficile pour elles. Afin d'établir leurs représentations vis-à-vis de l'apprentissage, nous avons relevé plus particulièrement les éléments de réponses des trois questions suivantes :

- Pourquoi avez-vous choisi le français comme matière optionnelle au lycée ?
- Que pensez-vous de l'apprentissage de la langue française ?
- Aimez-vous apprendre cette langue et souhaitez-vous continuer à l'apprendre ?

Leurs réponses sont mises en lumière dans le tableau ci-après :

Informatrices	Représentations sur l'apprentissage de la L2		
A5	beau	spécial	
A3			-
A10	amusant	facile	beau
A12	un loisir amusant		
A13			-
A14			-
A15	réalisation d'un rêve	pour aller en France	difficile
A16	amusant	bien	
A17	facile	amusante	
A19	facile	difficultés	
		prononciation	compréhension
A22			-
A23	facile	amusant	

Tableau 12 : Représentations sur l'apprentissage de la L2 des informatrices qui disent beaucoup aimer la L2

Certaines informatrices telles qu'A3, A13, A14 et A22 nous ont fourni des réponses démontrant qu'elles n'ont pas compris la deuxième question. Ainsi, dans leurs réponses elles tentent de décrire et justifier leur motivation pour l'apprentissage de la L2 ou expriment leurs sentiments et décrivent leurs attitudes vis-à-vis de la L2 elle-même. Certaines encore émettent un jugement de valeur sur l'apprentissage de la L2 du type : 'l'apprentissage de la L2 est bien'. Ainsi, à part l'attitude positive exprimée, aucune image ne peut être relevée. Nous estimons donc que cette question n'était pas assez explicite car mal comprise par ces informatrices.

Quant à celles qui ont bien répondu aux questions, nous repérons dans leurs réponses des éléments de description et des éléments d'explication. À partir des premiers, nous comprenons qu'elles envisagent l'apprentissage du français comme un 'loisir', un 'jeu', de 'l'amusement'. Nous lions ces représentations au statut de la L2 dans le système éducatif et surtout au statut de la matière elle-même par rapport aux autres matières. Il est clair

qu'historiquement, la langue française n'a pas de statut politique, comme nous l'avons signalé au chapitre 1, ni au niveau social, ni au niveau scolaire. Ainsi, elle n'est pas prise avec le même sérieux que les autres matières linguistiques telles que l'arabe et l'anglais. Ce n'est pour elles qu'une matière optionnelle comme les matières d'arts et de musique. Ensuite, cette matière n'est qu'une initiation à la langue. Donc, à notre avis, pour ces lycéennes ayant déjà un bagage métalinguistique construit grâce à leurs expériences d'apprentissage de l'arabe et de l'anglais, apprendre la L2 est pour elles plus ludique.

Par ailleurs, pour l'informatrice A16, apprendre le français est vécu comme un défi pour tester sa capacité à s'appropriier des langues étrangères. Ainsi, sa motivation provient d'une curiosité à découvrir ses propres capacités. Globalement, les éléments de description relevés nous donnent une image de ce que l'apprentissage de la L2 signifie ou sous-entend pour ces informatrices ; ils décrivent non seulement leur perception de ce processus mais avant tout les affects qui l'accompagnent.

Cependant, les éléments d'explication repérés dans les réponses de certaines informatrices (telles qu'A15) mettent en évidence les raisons pour lesquelles elles ont choisi d'apprendre la L2. L'informatrice A15, ainsi, explique qu'apprendre le français constitue un pas pour 'réaliser un rêve' et 'aller en France'. De même, elle met en avant le côté pragmatique de maîtriser une langue supplémentaire ; ainsi, elle affirme qu'apprendre une autre langue étrangère, telle que le français, est 'utile', 'bénéfique', un 'avantage', dans le sens où elle peut s'en servir comme moyen de communication supplémentaire dans sa vie professionnelle et/ou académique. Donc, pour reformuler ses propos, l'informatrice nous avoue apprendre le français parce qu'elle le considère comme un atout supplémentaire pour son avenir et parce qu'elle projette d'aller en France.

En dernier lieu, nous notons que toutes les informatrices expriment leur volonté de continuer à apprendre la L2.

À ce stade, nous pouvons présumer que les informatrices de cette catégorie, compte tenu de leurs attitudes et représentations positives de la L2 et de son apprentissage, participeront probablement très activement en classe de L2 et feront preuve d'une forte motivation.



8.2.1.2. **Catégorie 2 : représentations et attitudes linguistiques des apprenantes qui disent aimer un peu le français**

Le tableau suivant récapitule les réponses données par les apprenantes :

Informatrices		Représentations vis-à-vis de la L2				
A9		de haut niveau	raffinée	belle		
A18	nouvelle lg	excellente	art	belle	lg des français	amusante
A ?	nouveau	différente				

Tableau 13 : Représentations sur la L2 des informatrices manifestant une attitude positive

Les informatrices de cette catégorie sont considérées comme des apprenantes peu ou moins motivées à apprendre la L2 que celles de la catégorie un, toujours selon les informations recueillies lors de notre enquête. La plupart d’entre elles l’ont choisie par attrait, d’autres parce qu’on leur a dit que cette matière optionnelle permet d’obtenir facilement de bonnes notes.

Par ailleurs, leur sentiment d’‘aimer un peu le français’ ainsi que leurs représentations vis-à-vis de la L2 nous permet de les séparer en deux sous-catégories :

- celles qui manifestent une attitude plus ou moins positive envers la L2 et son apprentissage et
- celles qui manifestent une attitude plus ou moins négative vis-à-vis de ces derniers.

Nous pouvons classer dans cette première sous-catégorie – celles qui adoptent une attitude favorable – les informatrices A9, A18 et A ?. Nous retrouvons dans leurs réponses les mêmes représentations que celles données par les informatrices de la première catégorie : elles mettent en avant le trait esthétique et exotique de la langue. Elles qualifient le français de langue ‘nouvelle’ et ‘différente’, ‘belle’, l’identifient à un ‘art’, de ‘haut niveau’ ; une langue ‘raffinée’. De plus, nous soulignons le propos de l’informatrice A18, pour qui la L2 est celle ‘des Français’ car il nous semble important ici de relever le fait qu’elle met en avant

l'appartenance de la L2 à une identité et à une communauté linguistique bien précise. Sa conscience linguistique et sa catégorisation sont bien en cours d'établissement vis-à-vis du français et des Français.

Ces informations donent également des indices quant à leurs représentations de leur apprentissage de la L2. Le tableau ci-après résume leurs réponses :

Informatrices	Représentations vis-à-vis de l'apprentissage de la L2		
A9	facile	amusant	un jeu
A18	amusant		
A ?	bien		

**Tableau 14** : Représentations sur l'apprentissage de la L2 des informatrices manifestant une attitude positive

Elles envisagent le français comme une langue facile à apprendre et trouvent que son apprentissage est 'amusant', comme un 'jeu'. De plus, nous notons que ces informatrices déclarent vouloir continuer leur apprentissage du français.

D'après les informations obtenues pour cette première sous-catégorie, nous pourrions donc supposer que leur participation en classe de L2, voire leurs CI soient plus ou moins de la même fréquence que ceux des informatrices de la première catégorie, et qu'elles soient donc aussi motivées qu'elles.

Les informatrices de la deuxième sous-catégorie (A2, A4 et A7) manifestent une attitude négative vis-à-vis de la L2, illustrée par le tableau suivant :

Informatrices	Représentations vis-à-vis de la L2				
A2	nouvelle		pour obtenir des notes		
A4	une langue comme les autres langues				
A7	langue aristocrate	luxe au passé	mots/règles	1 semestre scolaire	pas attirante

**Tableau 15** : Représentations des informatrices manifestant une attitude négatives vis-à-vis de la L2

En outre, l'informatrices A7 ajoute qu'apprendre le français n'est pour elle qu'un moyen pour s'approprier des connaissances de base en L2, un 'ensemble de mots et de règles de grammaire à ajouter dans son dictionnaire des langues étrangères'. Nous interprétons ici le

terme ‘dictionnaire’ en termes de *répertoire langagier*. Quant à ses représentations vis-à-vis de la L2 elle-même, il s’avère que cette informatrice emprunte des images stéréotypées courantes dans la communauté telles que ‘le français était autrefois la langue des aristocrates, une langue de luxe’. Déjà, ces informations nous donnent l’impression que l’informatrice est passive dans ses représentations, qu’elle ne nous transmet pas vraiment ses propres affects par rapport à la L2 ou par rapport à son expérience d’apprentissage. Autrement dit, c’est comme si aucune relation affective n’était entretenue entre cette informatrice et la L2.

En ce qui concerne leurs perceptions vis-à-vis de l’apprentissage de la L2, même si certaines informatrices telles qu’A4 et A7, le trouvent amusant, intéressant, et une ‘nouvelle expérience’; la totalité l’envisage comme une langue difficile à apprendre. Le tableau suivant nous en donne un récapitulatif :

Informatrices	Représentations vis-à-vis de l’apprentissage de la L2	
A2	difficile	
A4	difficile à apprendre	nouvelle expérience
A7	difficile à prononcer	amusante

**Tableau 16 :** Représentations sur l’apprentissage de la L2 des informatrices manifestant une attitude négative

Ces informatrices déclarent ne pas vouloir continuer leur apprentissage du français.

En guise de conclusion, nous soulignons le fait que les informatrices de cette deuxième catégorie ont choisi de suivre le module du français car elles le croyaient facile à valider et pour obtenir des bons résultats. Leur objectif consistait en réalité à améliorer leur moyenne générale. Avant de s’inscrire au module de français, elles se sont renseignées auprès de celles qui avaient déjà participé à ce module. C’est ainsi que se sont construites leurs représentations de départ sur la L2. Pourtant, en se lançant dans cette expérience d’apprentissage, il s’est avéré que certaines informatrices, telles qu’A9, A18 et A? ont jugé que les représentations transmises par les apprenantes les ayant précédées dans l’apprentissage de la L2 étaient correctes, alors que d’autres, les informatrices A2, A4 et A7, réalisaient que le français est une langue difficile à apprendre et qu’il leur serait laborieux d’atteindre les bons résultats souhaités. Par conséquent, il nous semble que dans cette sous-

catégorie, les apprenantes seront peu motivées en classe de L2 et participeront peut-être moins à l'IV.

Pour résumer, trois attitudes linguistiques se profilent à partir de cette investigation :

- les apprenantes disant aimer la langue et manifestent à travers leurs représentations une image appréciative de la langue ;
- les apprenantes disant aimer un peu la langue mais manifestent également une image appréciative de la langue ; et
- les apprenantes disant aimer un peu la langue alors que dans leurs représentations elles manifestent une image dépréciative de la langue.

Dans la prochaine étape, nous étudierons les représentations sociales de nos informatrices dans les deux situations de classe vécues, notamment par rapport à l'identité linguistique des enseignantes et leur perception des CI qu'elles adoptent pour interagir avec ces enseignantes. À la fin de cette étape, nous choisirons de mettre les deux types de représentations en relation avec d'une part les représentations et attitudes linguistiques vis-à-vis de la L2, et d'autre part les représentations sociales sur l'identité linguistique des enseignantes. Notre objectif consistera à démontrer le lien entre les représentations et attitudes linguistiques et les représentations sociales portant sur l'identité linguistique des enseignantes et leurs CI.

### **8.3. Les représentations sociales des apprenantes**

Rappelons que la présente étude a pour objectif d'étudier des RS pour mieux comprendre la situation d'interaction dans laquelle se manifestent des CI différents.

Nous étudierons les données de l'entretien semi-directif et exploiterons les RS en adoptant une analyse thématique.

« Ce mode d'analyse est centré sur les notions ou thèmes évoqués à propos d'un objet d'étude. Il s'agit d'obtenir des informations sur cet objet, quel qu'il soit : comment il est vécu ou perçu par des personnes ou des groupes, les opinions et croyances avancées. (...) La démarche la plus simple consiste à se situer d'emblée au

niveau du contenu sémantique, sans s'arrêter à l'étude du discours en tant que système de signes » (Unrug, 1974 : 23 cité par Moliner & al., 2002 : 94).

Ainsi, le thème constitue l'unité de base dans notre analyse. Nos thèmes d'analyse s'inspirent de ceux du canevas d'entretien établi, à savoir :

- les RS à l'égard des enseignantes et de leur relation à la L2 ;
- les attitudes des apprenantes à l'égard des pratiques langagières des enseignantes;
- les contraintes rencontrées.

L'objectif principal de cette étude consiste à repérer, à travers les discours sur les RS, les représentations sociales ayant un impact sur leurs CI dans chaque situation d'interaction ainsi que d'autres causes pouvant les justifier.

### **8.3.1. Représentations sociales à l'égard des enseignantes de FLE**

Notre intérêt se porte ici sur la relation qui s'est établie entre les apprenantes et les enseignantes, particulièrement sur la manière dont ces premières perçoivent :

- l'identité linguistique des enseignantes ;
- leur L2 ou leur relation avec la L2 ;
- leurs CI et pratiques d'enseignement.

Nous fonderons le développement de ce premier volet autour de ces trois aspects, notre but consistant à mettre en évidence la manière dont nos informatrices catégorisent leurs enseignantes.

#### **8.3.1.1. Un rapport d'exo- et d'endo-groupe**

Dans un premier temps, nous étudierons les RS des apprenantes vis-à-vis de l'identité linguistique des enseignantes.

Nous expliciterons d'abord ce que nous entendons par la notion d'identité linguistique. D'après Arezki (2008), le concept d'*identité* suppose l'unité du moi de tout individu, l'individualité et la pluralité. L'identité fonde le groupe, l'unifie et permet à ses membres de définir et reconnaître leur appartenance à ce groupe, de le délimiter et de le distinguer des autres (Arezki, 2008 : 192). Pourtant, la notion *d'identité linguistique* sous-tend une construction sociale fondée sur la *langue mère* d'un groupe, qu'Arezki définit comme :

« celle à travers laquelle l'être humain se constitue comme tel, se fait reconnaître des autres êtres humains, comme identique par ceux qui partagent cette langue, et comme distinct par ceux qui parlent une autre » (Arezki, 2008 :194).

Évoquer les RS de l'identité linguistique suppose avant tout des informatrices la conscience de la langue comme élément unificateur du groupe, de la représentation de ce groupe, de leur inclusion dans ce groupe mais aussi de ce qui le distingue des autres. Donc l'identité linguistique ne peut se construire que par le biais d'une conscientisation de son appartenance à une communauté linguistique.

Dans notre analyse, nous cherchons à mettre en évidence les éléments ou indices qui nous renseignent sur leur conscience de la langue, sur la manière dont elles (les informatrices) placent les autres (les enseignantes) par rapport à leur groupe.

D'une part, les données obtenues de l'entretien semi-directif, voire leurs discours sur les RS mettent en relief des catégories de perception et d'appréciation (Serra, 2000 : 77). Les informatrices désignent les enseignantes en leur associant des qualificatifs afin de les distinguer. Elles se réfèrent à l'origine linguistique de celles-ci, perception qui se fonde bien évidemment sur la L1 des enseignantes. De la sorte, nous repérons la catégorisation suivante : *l'enseignante française* et *l'enseignante arabe*.

Cette catégorisation n'est pas accentuée de la même manière dans leurs discours, de sorte qu'elle donne lieu à d'autres colorations et interprétations. Lorsqu'il s'agit de parler des deux enseignantes, certaines informatrices, telles qu'A17, désignent l'ENN par son prénom et

l'EN par son origine linguistique. Ceci pourrait sous-entendre deux autres catégorisations possibles :

- pour la première, nous supposons que les informatrices perçoivent l'ENN en tant que *non étrangère* au groupe et l'EN en tant qu'*étrangère* dans le sens où elle n'est pas du même pays, de la même communauté ;
- la deuxième possibilité met en avant un autre facteur important, à savoir la relation interpersonnelle entretenue entre le groupe d'apprenantes et les enseignantes, soit l'histoire du groupe. Dans ce sens, cette différence de désignation montre que les informatrices envisagent probablement l'ENN en tant que personne qu'elles connaissent déjà (*connue*) tandis que l'EN est classée en tant qu'*inconnue*. Pour celle-ci, les informatrices évoquent de même la question de l'habitude et disent être habituées à l'ENN et pas à l'EN.

Dans les deux cas, nous estimons qu'elles marquent la contiguïté de l'ENN en mettant l'EN à l'écart du groupe et manifestent parallèlement une attitude qui s'exprime par l'inégalité quant à la façon de désigner ces enseignantes et reflète leur préférence pour l'ENN.

En outre, d'autres éléments nous renseignant sur les RS des apprenantes ont été repérés lors de l'étude de notre première thématique – les pratiques langagières. Ces éléments sont introduits discursivement à titre explicatif dans le sens où nos informatrices relativisent leurs CI à travers un élément appréhendé comme une cause : « *parce qu'elle est française* » (entretien collectif : 177), « *parce qu'elle est d'origine française et nous sommes habituées à l'enseignante arabe* » (entretien collectif : 90). Ces énoncés sont intéressants dans la mesure où l'identité linguistique de l'enseignante est mise en cause. Ici, l'informatrice ne dévoile pas ses propres RS quand elle décrit l'enseignante en tant que française, mais nous les communique néanmoins en procédant par une attribution causale. Par attribution causale, il faut entendre « un processus par lequel l'individu tente de trouver des causes aux événements auxquels il est confronté dans le but de prédire et de maîtriser la réalité » (Moliner, 2004 : 2.4). L'attribution causale dans les passages cités prouve leur conscience de la différence de L1 des enseignantes, de sorte qu'elles placent l'ENN dans un groupe, et l'EN dans un autre groupe.

D'ailleurs, la manière dont leur représentation est formulée l'a mise en avant en tant que facteur déterminant leurs CI car elles affirment que l'origine linguistique des enseignantes a un effet sur leurs pratiques langagières. Les éléments explicatifs à ce propos seront ultérieurement développés.

D'autre part, nous avons remarqué, comme le souligne Arezki (2008), que l'étude de l'identité linguistique était avant tout marquée par l'inscription énonciative des informatrices et par la manière dont elles citent l'autre dans leurs discours sur les RS. Il s'agit des traces linguistiques de nature énonciative marquant en effet l'ancrage du sujet dans l'instance de discours (Serra, 2000 : 78) et qui mettent en évidence un rapport d'endo-groupe et d'exo-groupe établi chez nos informatrices. Concrètement, elles établissent une relation de 'nous' – par lequel elles manifestent leur inscription dans la pluralité catégorielle – à 'elle', qui renvoie ici à l'EN.

Prenons les extraits suivants comme exemples de ce type d'activité discursive.

### Extrait 1

- (8)A 3        « L'EN était meilleure.  
(9)Ch        Pourquoi ?  
(10)A3       Parce que nous savons qu'elle ne parle pas **notre langue.** »

### Extrait 2

- (22)Ch       « Et au niveau de l'expression, quand vous vouliez participer et répondre à ses questions<sup>50</sup> ou lui poser des questions, c'était comment ? Si vous comparez ?  
(23)A17      Nous nous rappelions et nous servions de chaque mot que l'enseignante nous avait dit et de toutes les leçons apprises pour pouvoir trouver le mot pour lui dire  
(24)A        Pour participer  
(25)A17      C'est comme-ci nous repassions les leçons pour pouvoir répondre à ses questions.  
(26)Ch       Bien, pourquoi vous n'essayez pas de vous servir des leçons apprises lorsque vous êtes en cours avec l'ENN<sup>51</sup> ?  
(27)A17      Parce qu'on sait que l'ENN, si on lui dit quelque chose en arabe, elle nous parlera en arabe, alors que **l'EN ne nous comprend pas.**

### Extrait 3

- 90)A9        Non, c'est parce qu'elle est d'origine française, et nous sommes habituées à l'enseignante arabe. Elle

---

<sup>50</sup> Les questions de l'EN

<sup>51</sup> Revenir sur les leçons apprises et se servir de savoir déjà acquis pour produire en LE.



- nous fait cours et nous parle en français. Peut-être sa langue<sup>52</sup> est un peu lente.
- (91)A17 Oui
- (92)A9 Donc lorsque l'EN nous a fait cours, elle parlait **sa langue**. C'est différent lorsque l'ENN nous parle en français. »

Les trois extraits nous fournissent des informations complémentaires permettant d'établir l'image de nos informatrices vis-à-vis des enseignantes à travers des traces énonciatives. Dans le premier extrait, lorsque l'informatrice dit : « nous savons qu'elle ne connaît pas **notre** langue » (entretien semi directif, (10)) ; le pronom possessif '**notre**' sous-entend que les apprenantes distinguent l'enseignante qui connaît leur langue de celle qui ne connaît pas leur langue. Dans le deuxième extrait nous voyons apparaître un autre élément relatif au premier : pour elles, le fait que l'EN ne connaît pas leur langue entraîne l'impossibilité qu'elle puisse les comprendre. Nous en déduisons ainsi les hypothèses suivantes : l'enseignante qui connaît notre langue nous comprend ; tandis que l'enseignante qui ne connaît pas notre langue ne nous comprend pas. Dans le troisième extrait l'informatrice emploie le pronom possessif 'sa' pour distinguer la langue de l'EN des autres langues.

Pour récapituler, nous supposons deux niveaux de catégorisation :

- d'abord, les informatrices font une distinction entre '**notre langue**' et '**sa langue**'. (l'arabe/ le français) ;
- nous constatons ensuite, dans l'extrait 3 plus particulièrement, que d'une part les informatrices distinguent la L2 de l'ENN de celle de l'EN ; c'est-à-dire que pour elles le parler des deux enseignantes se différencie. D'autre part, la L2 leur paraît davantage être **la langue de** l'EN que celle de l'ENN. Autrement dit, elles estiment que la L2 n'est pas la langue de cette dernière.

Ainsi, ces traces énonciatives marquent d'une part le rapport *endo-groupe* entre les apprenantes et l'ENN – dans la mesure où elles l'ont catégorisée comme membre de leur groupe d'appartenance, de leur communauté linguistique et à qui elles ont tendance à s'identifier. D'autre part, les traces démontrent un rapport d'*exo-groupe* établi entre les apprenantes et

---

<sup>52</sup> Par langue à notre avis il s'agit dans ce contexte du débit de la parole.

l'EN – par lequel elles catégorisent celle-ci comme membre d'un groupe d'appartenance autre que le leur et à qui elles n'ont pas tendance à s'identifier (Castel, 2007 : 341).

Par ailleurs, le sujet de l'identité linguistique des enseignantes évoque non seulement leur conscience de la langue mais aussi leur conscience de la norme. Nous évoquons par là la conscience normative que Bretegnier (1996 : 911) définit comme

« la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte et une langue **qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est dans la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français 'pur', non abâtardi** par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle des locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire » tirée de (Francard 1993 : 13).

Les données recueillies ont démontré que les informatrices ont mis en avant la norme linguistique en tant que critère pour distinguer voire catégoriser les enseignantes. Leur conscience normative sous-entend ici qu'elles reconnaissent la différence entre les pratiques et les formes langagières des enseignantes, de sorte qu'elles donnent à l'EN le statut de locutrice légitime, compte tenu de son origine linguistique. Cette légitimité fait que les informatrices considèrent son parler comme plus conforme à la norme prescriptive. Cette conscience normative a un impact considérable sur leurs CI : elles sont en insécurité linguistique et autocensurent leurs productions langagières dans la classe de l'EN. Pour développer davantage, prenons l'extrait suivant et observons plus particulièrement le tour de parole 177.

(172)Ch        « Qui a eu peur de prendre la parole ?  
(173)A8        Moi.  
(174)Ch        Pourquoi ?  
(175)A8        **J'ai eu peur de faire une faute.**  
(176)Ch        Vous aviez peur de faire des fautes. Et vous ?  
                  Pourquoi avez-vous eu peur ?  
(177)A17       **Parce qu'elle est française, je sens que si je dis  
                  quelque chose de faux, je sens qu'au fond d'elle,  
                  elle se moquera de moi. »**

D'abord, notons que sur le plan énonciatif, les informatrices s'impliquent et s'inscrivent de manière singulière dans leur discours par l'emploi de 'je', insistant ainsi sur le fait que le phénomène dont elles parlent ne se rapportent qu'à elles-mêmes, de manière individuelle.

L'insécurité linguistique se manifeste par l'emploi du mot 'faute', et lorsqu'A8 dit 'je sens qu'au fond d'elle qu'elle se moquera de moi'. La peur de commettre une erreur de production langagière entraîne l'autocontrôle par l'apprenante de ses CI en se référant ou activant sa perception normative (ce qui est, selon elle, la L2 correcte et conforme), notamment lorsqu'il s'agit de prendre la parole en face de l'EN. Ceci présuppose que l'apprenante n'a pas peur de commettre une erreur et donc ne s'autocontrôle pas autant lorsqu'elle est en face de l'ENN.

Le tour de parole (177) met en évidence la conscience normative de l'informatrice. Il montre que l'apprenante contrôle ses CI avant de les mettre en œuvre, qu'elle prend en considération ce qu'autrui (l'EN) pensera de ses pratiques et de la manière dont il les évaluera parce qu'elle la considère en tant que locutrice modèle de la norme prescriptive. Ceci signifie également que les apprenantes subissent une forte tension normative en situation de classe hétérogène. Nous pouvons conclure en affirmant que les informatrices sont davantage en insécurité linguistique lorsqu'elles sont en situation hétérogène qu'en situation homogène, qu'elles jugent l'EN locutrice légitime de la norme prescriptive de la L2, ce qui présuppose qu'elles classent l'ENN à un niveau un peu inférieur à celui de l'EN sur une échelle de normativité.

En guise de conclusion, nous présentons les représentations des apprenantes dans la tableau récapitulatif suivant :

<b>Représentations sociales vis-à-vis de l'identité linguistique des enseignantes</b>		
<b>Axes sémantiques</b>	<b>EN</b>	<b>ENN</b>
1. La L1 (origine linguistique)	enseignante français	enseignante arabe
2. Leur L1 (l'arabe)	ne connaît pas NOTRE langue	connaît NOTRE langue
3. La L2 (le français)	SA langue	pas SA langue
4. Légitimité linguistique (norme)	locutrice légitime	locutrice expert non légitime
5. Relation interpersonnelle (histoire du groupe)	une inconnue	une personne connue
	une étrangère	pas une étrangère

Tableau 17 : Représentations sociales sur l'identité linguistique des enseignantes

### 8.3.2. Représentations vis-à-vis de la L2 des enseignantes

Dans un premier temps, nous avons évoqué la L2 des enseignantes en mettant en évidence les représentations des informatrices vis-à-vis de la relation entre la langue elle-même et les enseignantes. Les résultats obtenus démontent que la conscience normative des informatrices fait qu'elles relient la L2 à l'EN car elles la considèrent comme étant sa langue, lui donnant ainsi le statut de locutrice légitime de cette langue, et en mettant à l'écart l'ENN. Certes, cette dernière la parle et l'enseigne, mais aucune référence n'est faite à un sentiment d'appartenance par rapport à la L2. Ces résultats sont issus d'une interprétation de l'analyse de leurs discours épilinguistiques. Jusqu'ici, les éléments étudiés expriment plutôt leurs représentations sur la langue en tant que composante essentielle de l'identité des enseignantes.

Pourtant, ce deuxième volet constitue son prolongement dans le sens où il est toujours question de la L2 des enseignantes, mais nous nous attacherons ici à mettre en évidence des éléments de description afin d'établir la manière dont les apprenantes perçoivent et décrivent la L2 des enseignantes, en termes de parler adopté en classe et adapté aux apprenantes.

Des discours recueillis, nous relevons que les informatrices ne partagent pas les mêmes attitudes envers le parler des enseignantes. Nous pouvons distinguer deux groupes d'apprenantes :

- celles qui estiment le parler des enseignantes différent ;
- celles qui estiment leur parler plus ou moins semblable.

L'informatrice A9, apparentée au premier groupe, dit :

« Lorsque l'EN nous faisait cours, elle parlait **sa langue**. C'est **différent** lorsque l'ENN nous parle en français. » (92)

D'une part, '*c'est différent*' distingue déjà le parler de l'EN de celui de l'ENN. L'informatrice justifie son attitude en mettant en avant sa perception de la relation entre les enseignantes et la L2. Celle-ci se manifeste avant tout à travers sa trace énonciative '*sa langue*' où il s'agit pour elle d'expliquer que la différence entre les deux parlers est due au fait que la L2 étudiée constitue la L1 de l'une et une langue non maternelle pour l'autre.

De plus, les informatrices mettent en cause un élément important qu'est l'ajustement du parler à l'autrui : elles estiment que l'EN ne prend pas autant en considération leur niveau de leur compétence langagière et communicationnelle que l'ENN. Elles estiment que cette dernière adapte suffisamment son parler pour qu'elles la comprennent. Au contraire, même si elle fait des efforts pour d'adapter sa L2, l'EN est difficilement comprise par les informatrices. L'informatrice A9 estime que puisque la L2 constitue la L1 de l'EN, celle-ci la parle sans l'adapter à leur niveau, comme s'il s'agissait pour elle de communiquer avec des locuteurs experts. Par contre, elle pense que l'ENN la parle en tenant compte des lacunes et insuffisances en L2.

À ce propos, l'informatrice A14 évoque autre un paramètre qui complète ce qui précède, qui porte sur le parcours langagier des enseignantes :

« Il y a une différence car avec l'ENN, nous savons qu'elle est arabe et qu'elle a appris également la langue étrangère donc elle saura mieux situer nos difficultés, au niveau de la prononciation par exemple. Alors que l'EN, à cause de son origine, elle connaît la langue mais pas nos difficultés. » (122)

Les informatrices relativisent en effet leur perception vis-à-vis du parler des enseignantes en mettant en avant le parcours langagier : elles estiment que l'ENN adapte mieux son parler à leur niveau car elle était déjà passée par la même expérience d'apprentissage de la L2. Selon elles, l'ENN peut se projeter dans leur situation d'apprentissage, comprendre leurs difficultés et repérer leurs manques. Autrement dit, l'ENN représente pour elles un modèle d'une locutrice de L2 partageant plus ou moins la même expérience d'apprentissage. Alors que les informatrices considèrent que l'EN, parce qu'elle parle sa L1 (et donc que son parcours d'acquisition est différent du leur) ne peut guère se mettre à leur place et ne parvient ainsi pas à adapter sa L2 à leur niveau malgré ses tentatives.

D'autre part, nous repérons des informations qui nous renseignent sur la manière dont les informatrices décrivent le parler des enseignantes. D'une part, elles estiment que la L2 de l'EN est difficile à comprendre alors que le parler de l'ENN est plus compréhensible. Selon elles, la L2 de l'EN se caractérise par un débit relativement rapide par rapport à celui de l'ENN, par une prononciation voire une articulation moins évidente et donc peu claire, et par un registre difficile à comprendre ou auquel elles ne sont pas habituées. Ceci sous-entend que d'autre part, la réalisation phonologique de l'ENN leur paraît claire et que les mots et le registre employé leur est plus compréhensible.

Le tableau représenté ci-après résume notre étude des RS des apprenantes sur la L2 de leurs enseignantes :

Représentations sociales vis-à-vis de la L2 des enseignantes			
Axes sémantiques		EN	ENN
1. Statut		SA L1	pas SA L1
2. Parcours langagier		acquis	appris
		parcours langagier différent	même parcours langagier
		ne comprend pas nos difficultés d'apprentissage	comprend nos difficultés d'apprentissage
3. Parler		pas adapté à notre niveau	adapté à notre niveau
	3.1. registre	difficile à comprendre	facile à comprendre
	3.2. débit	débit rapide	débit lent ou adapté
	3.3. alternance codique	recours à l'anglais	recours à l'arabe

Tableau 18 : Représentations sociales vis-à-vis de la L2 des enseignantes

Pour le deuxième groupe nous constatons que la L2 des deux enseignantes est considérée comme étant plus ou moins identique, les informatrices insistant sur le fait que même si des différences existent, il s'agit toujours de la même langue. À ce propos, certaines informatrices déclarent :

(124)A13 « Je ne voyais pas de différence. Elles parlaient la même langue, le français. Même si l'ENN recourait à l'arabe, et que l'EN recourait à l'anglais. »

(126)A17 « C'était la même. Même s'il y avait une relative différence, c'était la même langue, la même interaction qu'en cours avec l'ENN ».

Nous supposons que les informatrices partageant cette perception ont un niveau de compétence plus avancé que les autres. Pour elles, l'écart entre les deux parlars n'est pas réellement significatif car leur compréhension n'en est pas entravée. La seule différence relevée entre les parlars des enseignantes consiste en leur recours à une langue autre que la L2 : l'ENN a recours à l'arabe alors que l'EN emploie l'anglais. En outre, elles considèrent que l'alternance de langue a la même fonction pour les enseignantes : faciliter la compréhension. Ceci induit que les apprenantes n'ont pas de difficultés à comprendre les enseignants, notamment quand l'anglais est employé.

Notons qu'aucune informatrice n'a justifié en quoi la L2 de chacune des enseignantes est semblable à l'autre

### 8.3.3. Représentations vis-à-vis des pratiques d'enseignement des enseignantes

Nous nous intéressons dans ce dernier temps aux représentations des apprenantes sur les pratiques de classe et d'enseignement adoptées par chacune des enseignantes. L'objectif consiste à relever d'éventuelles différences perçues par les apprenantes quant aux pratiques des enseignantes, et à comprendre si des divergences sont susceptibles d'être source de contrainte d'ordre culturel pouvant entraver la communication pour les apprenantes.

Lors de l'entretien collectif, les informatrices se sont essayées à comparer les pratiques des enseignantes, de sorte que nous avons pu constituer trois groupes à partir des attitudes relevées :

- celles qui estiment la pratique de l'EN meilleure que celle de l'ENN ;

- celles qui estiment la pratique de l'ENN comme étant meilleure que celle de l'EN ;
- celles qui estiment les pratiques des deux enseignantes de même qualité.

Dans le premier cas, nous constatons que la plupart des informatrices justifient leur attitude en mettant en avant le recours à la L1 :

- (8)A3           « L'EN était meilleure.  
(9)Ch           Pourquoi ?  
(10)A3          Parce que nous savons qu'elle ne connaît pas notre  
                  langue. Donc elle ne traduira pas pour nous autant  
                  que l'ENN ».

Elles considèrent l'approche de l'EN meilleure car celle-ci ne recourt pas à leur L1, les informatrices sont ainsi plus concentrées sur le message et sur la co-construction de son sens au lieu d'attendre sa traduction en L1 comme il est habituel en classe de l'ENN. D'autres informatrices partageant la même attitude jugent que ce sont les types d'activités ou la manière dont l'EN les fait travailler en classe qui rendent meilleure sa pratique. Ses activités sont considérées plus interactives et dynamiques dans le sens où c'est à l'apprenante elle-même de réaliser les tâches. Les activités favorisent également l'interaction apprenante/apprenante et la mobilité dans l'espace de la classe. Elles soulignent que ce genre d'activités est moins pratiqué en classe homogène ou n'est pas mis en pratique de la même manière. Ainsi pour ce premier groupe, l'apprentissage avec l'EN est vécu de manière positive, sans rejet ou résistance. Elles s'adaptent aux pratiques d'enseignement de l'EN et font un effort cognitif pour participer activement aux activités ainsi que pour interagir avec l'EN.

Les informatrices correspondant à la deuxième catégorie estiment, elles, que le recours à l'arabe constitue un avantage et donc est important en cours de L2

- (138)A15       « Je trouve que l'ENN est meilleure car elle parle  
                  arabe. »

En effet, la coprésence de cet élément dans l'interaction crée une sécurité linguistique chez les apprenantes, car il facilite leur compréhension et les aide à surmonter parfois les problèmes de communication. Nous pouvons supposer que les membres de ce groupe ont



des difficultés à s'adapter à la pratique de l'EN, notamment à son parler. En outre, ces informatrices jugent le cours de l'ENN plus facile à comprendre que celui de l'EN. Elles mettent en avant les techniques d'enseignement comme paramètre de comparaison des pratiques de classe pour chacune. Selon elles, il est plus facile de comprendre l'ENN.

- (146)A3 « L'ENN, quand il y a un mot difficile, elle ne l'explique pas, elle nous fait un geste pour que nous comprenions sa signification.  
(147)A4 Et si nous ne comprenons pas, elle nous dit ensuite la signification.  
(148)A Elle utilise les gestes et les sons.  
(149)A3 Si les filles n'ont pas compris, elle fait des gestes.  
(150)A17 Déjà lorsqu'elle parle, elle emploie les gestes avec sa main. Alors que l'EN XXX »

Donc d'une part, les informatrices mettent en évidence les différentes stratégies facilitatrices, telles que l'utilisation du non verbal et le recours à la L1, auxquelles elles sont habituées en classe homogène. D'après leurs discours il est compris que ces stratégies ne sont pas mises en œuvre par l'EN, ou qu'elle emploie d'autres stratégies, auxquelles ces informatrices ne sont pas habituées. D'autre part, certaines stratégies, telles que l'activité de reprise et plus particulièrement la répétition sont mises en œuvre par les deux enseignantes mais pas de la même manière ou dans les mêmes proportions, comme l'explique l'informatrice A17 :

- (161)A17 « XXX, l'EN répète une fois ou deux puis elle nous demande de répéter. Mais avec l'ENN, nous sommes habituées à ce qu'elle répète un mot dix fois pour qu'on puisse le saisir. »

Ainsi, selon elle, l'EN répète moins que l'ENN, alors que la répétition est une stratégie facilitatrice jugée efficace par l'apprenante lorsqu'elle est employée avec une grande fréquence.

En outre, les informatrices soulèvent une autre divergence consistant en la place de l'écrit dans la pratique des enseignantes, comme en témoigne l'informatrice A11 :

- « L'ENN, lorsqu'elle parle, elle écrit en même temps au tableau, donc on voit comment le mot s'écrit et nous essayons de le dire<sup>53</sup>. L'EN dépendait plus sur l'oral et beaucoup sur la répétition. Et nous ne pouvons pas prononcer. Et après elle l'écrit. » (142)

---

<sup>53</sup> Ici dire a le sens de prononcer le mot.

Lors de nos observations, nous avons constaté que dans la classe de l'ENN, l'écrit occupe une place prépondérante, l'ENN ayant tendance à écrire au tableau les éléments linguistiques employés au fur et à mesure, l'oral étant ainsi souvent accompagné d'un support écrit.

De la sorte, les apprenantes ont l'habitude de s'appuyer sur l'écrit pour comprendre l'oral. Par contre, nous avons remarqué que dans la classe de l'EN, l'écrit intervient dans un dernier temps. En effet, l'enseignante accorde dans son approche une place importante à l'oral dans le sens où elle s'appuie essentiellement sur ce moyen pour transmettre et co-construire les savoirs et les savoirs-faires avec les apprenantes. Celles-ci sont ainsi amenées à passer d'abord par l'oral et l'écrit sert à transmettre la forme graphique des éléments linguistiques.

Étant donné que chaque enseignante s'inscrit dans une tradition d'enseignement différente, et que les apprenantes sont habituées à la manière de faire de l'ENN, il leur est difficile de s'adapter à celle de l'EN. En classe hétérogène, elles font face à des contraintes d'abord de compréhension, qui sont ensuite répercutées sur la production et donc sur l'interaction.

Compte tenu de l'histoire de groupe entre les apprenantes et l'ENN, les pratiques de celle-ci sont considérées comme une sorte de référence, soit des représentations de références (Py, 2000) sur lesquelles les apprenantes s'appuient pour décrire et comparer les pratiques des deux enseignantes. Ainsi, elles partent souvent de leur expérience en classe homogène pour mettre en évidence les caractéristiques de la classe hétérogène et plus particulièrement ce qui distingue les pratiques de l'EN des celles de l'ENN.

En ce qui concerne le groupe qui estime que la pratique des deux enseignantes est identique, nous citons le témoignage de deux informatrices :

- (112) A6 « Je ne vois pas que ça a changé dans la manière d'expliquer et d'enseigner. »
- (124) A13 « Je ne voyais pas de différence. Elles parlaient la même langue, le français. **Même si l'ENN recourait à l'arabe, et l'EN recourait à l'anglais.** »

Nous pouvons présumer que ces informatrices n'ont pas perçu une grande divergence quant à la pratique d'enseignement des deux enseignantes car peut-être n'ont-elles pas eu de difficultés ou de contraintes pour interagir dans chacune des deux classes. Ou peut-être se

sont-elles tellement adaptées aux divergences qu'elles n'ont pas ressenti d'écart significatif. Elles trouvent les approches des enseignantes identiques, et attribuent au recours à une langue autre que la L2 la même fonction communicative : autrement dit, lorsque l'informatrice A13 évoque le phénomène d'alternance codique comme une stratégie utilisée par les deux enseignantes, elle le met en avant comme une technique dont le but est de faciliter la compréhension. En guise de conclusion nous récapitulerons nos résultats sous la forme des tableaux suivants :

<b>Représentations sociales vis-à-vis vis des pratiques d'enseignement des enseignantes (groupe 1)</b>		
<b>Axes sémantiques</b>	<b>EN</b>	<b>ENN</b>
1. Langue employée	emploi davantage la L2	emploi davantage la L1
2. Types de tâches proposées	favorisant l'interaction apprenant/apprenant	favorisant l'interaction enseignant/ apprenant
	plus d'activités interactives	moins d'activités interactives

<b>Représentations sociales vis-à-vis vis des pratiques d'enseignement des enseignantes (groupe 2)</b>		
<b>Axes sémantiques</b>	<b>EN</b>	<b>ENN</b>
1. Stratégies communicatives d'enseignement	recours à l'anglais	recours à l'arabe
	moins de gestes	plus de gestes
	moins d'activités de reprise	plus d'activités de reprise
2. Statut de l'orale et de l'écrit	d'abord l'oral puis l'écrit	l'oral et l'écrit en parallèles
	recours à l'anglais	recours à l'arabe

**Tableau 19** : Représentations sociales vis-à-vis vis des pratiques d'enseignement des enseignantes

Ainsi, un premier groupe d'apprenantes manifeste une attitude positive vis-à-vis des pratiques d'enseignement de l'EN bien qu'elles soient différentes des pratiques habituelles – celles de l'ENN –; tandis qu'un deuxième groupe fait montre d'une attitude positive envers

les pratiques de l'ENN, et perçoit les pratiques de l'EN comme des contraintes rendant la situation de classe moins sécurisante. Dans le point suivant, nous développerons les contraintes rencontrées par nos informatrices dans la classe de L2.

#### 8.3.4. Les contraintes de communication en situation de classe

Dans un deuxième temps, notre objectif consiste à vérifier si les apprenantes perçoivent la classe hétérogène (menée par l'EN) comme une situation contraignante et la classe homogène (menée par l'ENN) comme une situation non contraignante, ou moins contraignante que la première. De la sorte, il s'agit de chercher si les apprenantes ont rencontré des contraintes lors de l'interaction, de les repérer et classer selon leurs origines.

Nous rappelons que lorsque nous évoquons une situation de communication contraignante, nous nous référons aux circonstances et aux conditions extra-communicationnelles qui rendent l'interaction plus ou moins problématique, ou qui produisent une restriction dans la réalisation des actions et donc dans les choix de CI pour les apprenantes. Autrement dit, contrainte ne signifie pas blocage mais représente plutôt une situation susceptible d'entraîner des difficultés dans l'interaction. Pour formuler la question déclenchant le thème de 'contrainte' lors de l'entretien collectif, nous avons utilisé le terme de 'difficultés' : « quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? » (Entretien collectif (151)). Notre choix d'employer ce terme au moment de l'entretien était quasi intuitif, mais si nous essayons de légitimer ce choix, nous pouvons nous appuyer sur Delignières, qui désigne par le terme de *difficulté perçue* une évaluation qui accompagne ou suit l'exécution d'une tâche (1993 : 183). Nous adoptons également la notion de *tâche* qu'il emploie dans son développement, pour nous référer à l'interaction. D'après l'auteur, le terme de *difficulté* sous-entend le *niveau d'exigence* renvoyant à la sollicitation des ressources nécessaires à la réalisation d'une tâche. Par ailleurs, l'auteur distingue la *difficulté objective* de la *difficulté relative*.

La première est envisagée en tant que descripteur pour évoquer le niveau d'exigence ; elle renvoie aux conditions, aux circonstances et donc aux contraintes caractérisant le contexte

d'une communication donnée. Si nous reprenons le concept de *contexte* (cf. 4.2. le contexte d'interaction), nous observons qu'il existe une correspondance entre la *difficulté objective* et ce que Vion (1992) entend par *situation objective*. Les deux concepts renvoient aux différents paramètres constitutifs d'un échange communicatif, aux déterminations extralinguistiques et aux circonstances dans lesquelles une interaction prend place, mais aussi aux paramètres spatio-temporels, sociaux ainsi que ceux qui sont liés à l'appartenance ethnique. Mais lorsqu'on emploie le terme de difficultés objectives, on se réfère à une perception du niveau d'exigence imposé par des paramètres –données préexistantes à l'interaction par la simple coprésence des locuteurs dans un moment donné et à un lieu donné – caractérisant une situation objective. Autrement dit, nous envisageons une *difficulté objective perçue* comme la représentation d'une *situation objective* donnée.

Quant à la *difficulté relative*, elle concerne plutôt la contrainte liée aux ressources disponibles chez le sujet (Delignières, 1993 : 184). En d'autres termes, la *difficulté relative* est en rapport avec la *compétence* de l'acteur social, ce dont il est capable de faire et ce qu'il possède dans son bagage langagier comme ressources linguistiques et stratégiques pour réaliser une tâche donnée, atteindre un but communicatif, etc., ce qui signifie :

« qu'une tâche de difficulté objective donnée pourra être par exemple facile pour un sujet et très difficile pour un autre. La difficulté relative dans ce cas est un descripteur du système tâche-sujet » (Delignières, 1993 : 185).

La *difficulté relative perçue* peut être appréhendée comme l'ensemble des représentations linguistiques vis-à-vis des pratiques langagières mises en œuvre lors d'une interaction verbale pour réaliser une tâche et atteindre un objectif.

Pour récapituler, le terme *difficulté* évoque deux niveaux de contraintes : celles en rapport avec la situation de communication ou la tâche et celles en rapport avec les ressources disponibles pour s'engager dans l'interaction. De plus, en formulant la question suivante : « quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? », nous nous référons à deux niveaux de descripteur, soit les contraintes perçues en relation avec le contexte des deux situations de classe et les contraintes perçues relevant de la mobilisation de leur répertoire langagier.

### 8.3.4.1. Le parler des enseignantes

Soulignons d'abord que la notion de *parler* implique « l'ensemble des pratiques symboliques pour lesquelles nous pourrions exprimer notre identité et la faire reconnaître des autres » (Lamizet, 2004 : 76). Il ne s'agit pas seulement de la façon dont on parle une langue (le registre, l'accent et le débit par exemple), mais également de toute utilisation langagière, comprenant l'alternance codique et le langage non verbal tel que l'usage de gestes. Nous les considérons non seulement comme des stratégies communicatives, mais également comme des particularités qui pourraient caractériser un parler.

La première contrainte repérée est d'ordre linguistique. Comme constaté dans la partie précédente, le parler des deux enseignantes était en effet perçu comme une contrainte. La différence ayant trait au registre employé comprend un paramètre qui influence le niveau d'exigence des deux situations et rend l'une plus contraignante que l'autre. Elle est d'ordre linguistique car elle relève des pratiques langagières, voire de l'usage d'un système linguistique donné.

Nous constatons que suite à la question posée, la première réaction des informatrices était la suivante :

- (151)Ch « Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?  
(152)A5 La prononciation.  
(153)A7 Pas la prononciation.  
(154)Ch Comprendre une prononciation ou lorsque vous prononcez les mots ?  
(155)A5 Comprendre une prononciation.  
(156)Ch Cette difficulté, vous l'avez rencontrée davantage dans le cours de l'ENN ou dans celui de l'EN ?  
(157)A5 Dans le cours de l'EN. »

D'une part, par *prononciation* l'informatrice A5 se réfère au parler des enseignantes et particulièrement à celui de l'EN, auquel elle n'est pas habituée. Sa réponse est tirée d'une comparaison entre la L2 de l'ENN à laquelle elle est habituée et celle de l'EN, qu'elle estime difficile à comprendre. À partir de là, il nous semble difficile de séparer les *difficultés objectives*

*perçues des difficultés relatives perçues*, car bien que le parler des acteurs soit un fait, une donnée objective relevant d'un paramètre contextuel (l'identité), il reste lié à un niveau de compétence donné. Autrement dit, un parler est difficile à comprendre relativement au niveau de compétence du sujet. Donc l'informatrice sous-entend ici qu'elle s'estime incapable de bien comprendre, et auto-évalue ainsi ses propres pratiques.

Lorsque nous leur avons demandé de donner leurs avis sur la L2 des deux enseignantes, l'une des informatrices a réagi ainsi :

A9 Lorsque l'ENN parle, ses énoncés sont clairs. » (97)

La réponse de cette informatrice n'a pas été produite en réponse à la première question, elle nous informe néanmoins sur son opinion concernant le parler de l'ENN. Dire que « les énoncés [de l'ENN] sont clairs » sous-entend que son registre est plus facile à comprendre, et qu'il n'entraîne pas autant de contraintes dans la communication que celui de l'EN.

Les réponses à la question portant sur la manière dont les informatrices jugent leurs pratiques langagières, nous avons repéré des informations indiquant les difficultés qu'elles ont vécues.

(128)A14 « L'interaction était la même, mais il y a certaines étudiantes qui ne parlent pas bien l'anglais  
(129)A7 Mais plus active  
(130)A14 Mais si certaines ne comprennent pas l'anglais  
(131)Ch Pardon ?  
(132)A14 Il y a des filles qui ne comprennent pas l'anglais.  
(133)Ch Donc la difficulté était dans l'anglais, c'est-à-dire que c'était une autre contrainte de compréhension pour elles ?  
(134)A14 Oui. »

La contrainte ici ne consiste pas en l'alternance codique elle-même mais en la ou les langue(s) utilisée(s) à cet effet. Lorsque l'informatrice A14 dit : « mais certaines ne comprennent pas l'anglais », on présuppose que certaines informatrices perçoivent la présence de l'anglais en tant que fait contraignant, mais que d'autres ne la perçoivent pas comme une contrainte pour la communication. Encore une fois, il est difficile de classer ce fait, et de déterminer s'il s'agit ici d'une *difficulté objective* ou *relative*. D'un côté, nous pouvons considérer l'emploi de l'anglais comme une caractéristique du parler de l'EN, l'arabe étant celle du parler de l'ENN. De cette

façon, nous l'appréhendons comme une donnée objective du contexte. Mais d'un autre côté, étant donné que l'anglais n'était pas perçu par le collectif en tant que difficulté objective, nous pourrions également l'envisager comme une *difficulté relative*. C'est-à-dire que des informatrices qui ont un faible niveau de compétence linguistique et communicative dans cette langue mobilisent des ressources limitées, insuffisantes. Ces ressources les entravent et les empêchent de s'engager véritablement dans l'échange avec l'EN. Par conséquent, le niveau d'exigence relatif à cette contrainte dépend considérablement de la compétence des informatrices dans la langue en question et dépend également de leur compétence stratégique, c'est-à-dire de la manière dont elles ont agi, voire de l'effort cognitif qu'elles ont investi pour maintenir la communication malgré tout. Ceci signifie aussi que le niveau d'exigence perçu est variable d'un sujet à l'autre.

Revenons au parler des enseignantes : nous mettons en avant que nos informatrices envisagent la classe hétérogène comme étant plus contraignante que la classe homogène, non seulement parce que l'EN recourt à l'anglais, mais parce que ces informatrices se trouvent dans une double communication exolingue, où les deux langues utilisées par l'enseignante leurs sont étrangères, comme l'affirme l'informatrice A10 :

(80)A10 « Elle parle souvent en français et parfois en anglais, donc je ne comprends pas bien, il faut qu'il y ait l'arabe en plus de la langue étrangère. »

L'absence de l'arabe en classe hétérogène n'a pas seulement entravé la compréhension des apprenantes mais les a également empêchées de prendre la parole.

(167)A19 « Même si je voulais participer encore plus au cours de l'EN, je ne pouvais pas. Je sens que dans le cours de l'ENN je participe davantage.

(168)Ch Pourquoi ? Pourquoi vous ne pouvez pas participer davantage ?

(169)A19 Parce qu'avec l'ENN, même si je ne connais pas le mot en français, je peux le lui dire en arabe et elle me donne l'équivalence en L2. Alors que l'EN ne connaît pas l'arabe. »

Éviter la prise de parole est une des stratégies communicatives de réduction fonctionnelle possible. Nous observons qu'en situation hétérogène, les apprenantes ont tendance à adopter une stratégie de réduction fonctionnelle dans le sens où, comme nous l'avons vu



dans le chapitre précédent, leurs initiatives de prise de parole pendant l'interaction sont effectivement moindres. Alors qu'en situation homogène, ces apprenantes mettent en œuvre des stratégies de substitution et de réalisation dans le sens où elles interagissent malgré des ressources limitées et recourent à l'arabe pour combler leurs manques.

D'ailleurs, la question des stratégies communicatives tient une place importante dans une sous-thématique de notre canevas d'entretien. Nous les avons interrogées sur la manière dont elles ont agi et sur les moyens adoptés pour s'adapter aux contraintes et surmonter les difficultés. L'objectif consiste non seulement à les faire parler de leurs propres stratégies communicatives d'apprentissage, mais aussi nous permettre de repérer des stratégies non observables dans leurs CI. Ainsi, à chaque fois qu'une apprenante parle d'une difficulté vécue, nous lui posons la question suivante : « qu'avez-vous fait pour surmonter cette difficulté ? ». Leurs réponses ne nous ont néanmoins pas toujours donné d'indications sur les stratégies adoptées. Parfois aussi, les apprenantes nous en ont parlé spontanément sans que la question n'ait été posée. C'est le cas dans l'exemple suivant :

A17 « Parce que quand nous parlons avec l'ENN, même si nous ne comprenons pas ce qu'elle dit, nous pouvons lui parler en arabe et elle nous explique. Mais pendant le cours de l'EN, **pour qu'on puisse participer, nous devons prêter plus d'attention, nous devons essayer d'écouter tout ce qu'elle dit mot à mots parce que nous voulons comprendre et également répondre à ses sollicitations.** Donc nous ne voulons pas lui montrer que nous n'avons rien compris. »  
(19)

Dans ce tour de parole, nous repérons une information qui nous renseigne sur les activités cognitives mises en œuvre par les informatrices afin de maintenir la communication avec l'EN en situation hétérogène. Comme le métalangage de l'EN est en L2, les apprenantes doivent doublement se focaliser, à la fois sur la forme et sur le sens du message transmis. Cette double focalisation se manifeste par une écoute attentive, un repérage, une recherche du sens et de la bonne forme, motivée par la tension normative ressentie. Au contraire, en situation homogène, les apprenantes prêtent davantage attention à la forme du message et moins au sens, car elles sont habituées à ce qu'il soit communiqué via sa traduction en arabe. Pour récapituler, l'absence de l'arabe dans le parler de l'EN implique une différence de

niveau de focalisation, et entraîne une réflexion sur la situation contraignante vécue. Nous soulignons que cette opération ne relève pas d'une stratégie communicative, nous la considérons simplement comme une activité cognitive, langagière. Elle est certes inobservable à la surface de l'IV et dans les CI, étant donné qu'elle est une opération mentale. C'est donc dans les silences observés que l'on peut juger du niveau de concentration et de focalisation des apprenantes. Pour ce faire, le recours à la vidéo nous est précieux, car il permet de comparer cet aspect dans chacune des situations de classe. Nous constatons donc en visionnant les enregistrements vidéo que le niveau de focalisation d'une situation de classe à l'autre varie fortement : les apprenantes sont plus silencieuses dans la classe de l'EN que dans celle de l'ENN.

Par ailleurs, certaines apprenantes utilisent l'anglais comme un moyen de combler leurs lacunes en L2, ce qui constitue une stratégie communicative d'apprentissage (plus précisément, une stratégie de substitution). Ces apprenantes ne considèrent pas que l'emploi de l'anglais rend la situation de classe contraignante, ayant un meilleur niveau en anglais que celles percevant cette langue comme contraignante. Dans l'extrait suivant, nous verrons que l'informatrice A13 reconnaît que c'est grâce à sa connaissance de l'anglais qu'elle a pu maintenir sa communication avec l'EN :

- (182)A6 « Professeur, cette étudiante m'a dit que dans les cours de l'EN, il lui arrive d'être bloquée, immobilisée.
- (183)Ch Et qu'est-ce que vous avez fait pour surmonter cette peur ? Car je vois que vous avez quand même beaucoup participé.
- (184)A13 Oui, euh, parce que si je ne connais pas un mot en français, je le lui dit en anglais
- (185)Ch D'accord. C'est-à-dire que quand vous avez vu qu'elle a commencé à introduire un peu d'anglais, cela vous a rassuré.
- (186)A11 Oui, nous étions contentes. »

Nous relevons dans cet extrait une information importante nous renseignant sur l'attitude de cette catégorie d'apprenantes quant au fait que l'EN emploie l'anglais : lorsque l'informatrice A11 dit « nous étions contentes », nous constatons d'abord une inscription énonciative marquée par son emploi de 'nous' manifestant une inscription dans la pluralité catégorielle. Nous pouvons en déduire que ce propos exprime l'attitude de tout le groupe d'apprenantes.

De plus, ce propos démontre que pour certaines informatrices, savoir que l'EN parle anglais est un soulagement, exprimé par le mot 'contentes'. Donc ici, nous relevons une attitude positive vis-à-vis de l'usage de l'anglais par l'EN. Cette information renforce l'idée que le parler de l'EN n'est pas perçu de la même façon par le collectif : nous avons ainsi la preuve de l'existence de deux attitudes, donc deux groupes. Et que leur attitude est en relation avec la compétence et la connaissance en anglais.

#### 8.3.4.2. L'approche d'enseignement : la place de l'écrit dans l'enseignement de L2

La deuxième contrainte est d'ordre culturel. Nous l'avons clairement repérée lorsque nous avons demandé aux informatrices de nous parler de leurs perceptions vis-à-vis de la pratique de classe des deux enseignantes. À travers leur discours, il s'est avéré que les apprenantes perçoivent leurs approches d'enseignement comme divergentes : l'ENN accorde une place plus importante à l'écrit tandis que l'EN favorise l'oral et dépend essentiellement de ce canal dans son enseignement, ce qui relègue donc l'écrit à une place secondaire dans ses pratiques. Les apprenantes, habituées à la présence systématique d'une trace écrite en classe homogène, estiment contraignante son absence pour la compréhension et la production langagières dans la classe hétérogène, comme affirme l'informatrice A11 :

- (141)Ch            « D'accord ! Et en ce qui concerne la façon d'enseigner chez les enseignantes ? Qu'en pensez-vous ? »
- (142)A11        L'ENN, lorsqu'elle parle, elle écrit en même temps au tableau. Donc on voit comment le mot s'écrit et nous essayons de le dire<sup>54</sup>. L'EN dépendait plus de la parole et beaucoup sur la répétition. Et nous ne pouvons pas prononcer. Et après, elle l'écrit. Donc c'est pour cela XXX »

Nous envisageons la contrainte en question comme une difficulté objective perçue, car elle représente une propriété particulière du contexte de la communication, une donnée extra-communicationnelle ne dépendant pas du répertoire des apprenantes. Plus précisément, c'est

---

<sup>54</sup> Ici dire prend le sens de prononcer le mot.

le répertoire didactique des enseignantes qui est mis en cause. Ceci nous amène par la suite à évoquer la notion de *culture éducative* (Cadet, 2006) ou *tradition pédagogique*. Par ces notions, nous entendons :

« un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et la formation d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. C'est dans cet ensemble de références/modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission » (Cadet, 2006 : 45)

Les pratiques pédagogiques sont généralement à la fois homogènes et hétérogènes. Homogènes, dans la mesure où elles sont d'une manière ou d'une autre orientées par des valeurs sociales reflétant une culture éducative donnée. Pourtant, la divergence d'approche d'enseignement provient d'abord du fait que chaque pratique pédagogique scolaire est singulière : les pratiques de classe et la manière dont les savoirs-faires et les savoirs-être sont mobilisés se différencient d'un enseignant à l'autre, même si ces derniers appartiennent à une même culture éducative. Ainsi, il ne peut exister d'uniformité des pratiques pédagogiques des enseignants, même au sein d'une culture éducative donnée. Mais malgré cette hétérogénéité, les pratiques s'inscrivent dans une tendance particulière qui manifeste les valeurs véhiculées par une société donnée. En d'autres termes, bien que les pratiques soient singulières, elles possèdent des traits collectifs qui minimisent les écarts discernables.

Néanmoins, cet écart est plus aisément repérable lorsque les apprenantes vivent une expérience de classe avec des enseignantes provenant de cultures éducatives différentes. Dans le cas de notre étude, compte tenu de la divergence des identités linguistiques et culturelles des deux enseignantes, et donc de leurs parcours linguistiques et professionnels, il est attendu que leurs pratiques divergent également et reflètent deux cultures éducatives plus ou moins éloignées. L'écart perçu fait que les apprenantes estiment avoir davantage de difficultés dans la classe hétérogène que dans la classe homogène. C'est en effet non seulement parce que l'EN n'accorde pas une place importante à la trace écrite, mais aussi parce que les apprenantes ne sont pas habituées à ses actes pédagogiques. Comme souligne Cadet (2006 : 45), nos informatrices en tant qu'individus, citoyennes, et apprenantes ont

été/sont exposées dans leur société à un ensemble des modèles d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, la difficulté perçue a pour origine leurs traditions éducatives, des *modèles* d'enseignement et d'apprentissage leurs ont été inculqués depuis leur prime scolarisation et sont donc devenus, pour elles, la référence pour toute pratique de classe. Ces modèles sont attendus dans le sens où les apprenantes s'attendent à les retrouver en classe. Par conséquent, toute pratique nouvelle, inhabituelle, est bien évidemment inattendue et donc source de contrainte. C'est ainsi que tout au long de l'entretien, nous constatons que les informatrices ont tendance à comparer les deux enseignantes et leurs pratiques en prenant l'ENN comme un modèle de référence. L'histoire du groupe fait que ces informatrices sont habituées à ce type de modèles d'enseignement que l'ENN, malgré son parcours de formation en France, adopte néanmoins.

À plusieurs reprises, nous avons repéré dans leurs discours les termes *habitué/pas habitué*, qu'elles utilisaient souvent pour justifier leurs difficultés. Ces termes mettent évidemment en avant la question d'*habitude*. Le fait qu'elles les ont employés prouve non seulement leur conscience de la source principale de la difficulté perçue mais aussi que certaines parmi elles, comme illustré dans l'extrait suivant par A15 :

- (99)A15           « C'est une question d'habitude.  
(100)Ch           Oui, je vous écoute.  
(101)A15           C'est simplement parce qu'elles sont habituées à  
                          l'ENN. Donc elles ne peuvent pas comprendre l'EN ou  
                          une autre nouvelle enseignante.

Revenons à la contrainte en question : nous rappelons que dans la culture éducative bahreïnienne, l'écrit est sacré, et qu'en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage, il occupe une fonction primordiale. D'ailleurs, en cherchant à déterminer les stratégies adoptées par nos informatrices pour surmonter cette difficulté, nous avons constaté lors de l'observation de classe que la plupart d'entre elles prenaient davantage de notes dans la classe de l'EN que dans celle de l'ENN; et qu'elles recouraient à leurs supports écrits – tels que le manuel ou le cahier – afin de chercher la forme des éléments linguistiques qui n'auraient pas été bien saisis. Parmi ces stratégies observées, ajoutons la double focalisation précédemment évoquée : les apprenantes se concentrent davantage avec l'EN qu'avec l'ENN à cause de

l'absence de trace écrite en classe hétérogène. Donc, elles font un effort intellectuel plus important pour comprendre le message.

Pour conclure, nous soulignons que la catégorisation faite dans notre problématique (situation contraignante/non contraignante) correspond à celle établie par les apprenantes, qu'elles ont fortement manifesté dans leur discours sur les RS. Ainsi, nos informatrices envisagent la classe hétérogène comme une situation de communication contraignante, au contraire de la classe homogène, vécue comme une situation de communication moins ou non contraignante.

Perceptions des situations de classe			
axes sémantiques	situation de classe		
1. situation de classe	hétérogène	homogène	
2. niveau d'exigence	situation plus contraignante	situation moins contraignante	
Contraintes linguistiques			
3. parler des enseignantes	3.1. alternance codique	anglais (LE)	arabe (L1)
	3.2. débit	rapide	lente
	3.3. registre	plus difficile à comprendre	moins difficile à comprendre
	3.4. articulation	moins compréhensible	plus compréhensible
	3.5. non verbal	moins de gestes	plus de gestes
Les contraintes culturelles			
4. approche d'enseignement	accord une place importante à l'oral	accord une place importante à l'écrit	
5. relation interpersonnelle	enseignante inconnue	enseignante connue	

Tableau 20 : Perception des apprenantes des situations de classe et des contraintes de communication

Le point qui nous intéresse à présent sera de savoir si les apprenantes reconnaissent que leurs perceptions vis-à-vis des enseignantes et des situations de classe ont un impact sur leurs CI. Ainsi, nous aborderons les perceptions des apprenantes vis-à-vis de leurs CI lors des deux situations de classe.

### 8.3.5. Représentations et attitudes linguistiques sur leurs propres comportements interactionnels

Rappelons brièvement que dans ce chapitre, nos résultats d'analyse ont démontré que les CI sont dynamiques dans le sens où ils changent selon la situation de classe. Lors de l'entretien collectif, nous avons demandé aux informatrices de parler de leurs impressions vis-à-vis de leurs CI, dans le but de comparer leurs perceptions avec nos résultats. De la sorte, nous pouvons vérifier si elles estiment également que ceux-ci divergent lors des deux situations de classe. Ce sujet constitue une thématique importante de notre recherche, car il est directement attaché à la question des CI et nous permet de renforcer les résultats du chapitre précédent, mais nous constatons malheureusement que les informatrices n'ont pas compris la question déclencheuse :

(1)Ch           « J'aimerais connaître vos impressions par rapport aux deux expériences que vous avez vécues. Comment avez-vous trouvé votre performance quant à votre participation, à votre prise de parole et à votre prise d'initiative ? »

Cette question a été reformulée à plusieurs reprises afin de la rendre plus explicite. Pourtant, nous estimons les informations obtenues insuffisantes, car elles ne nous renseignent pas de manière détaillée sur la façon dont elles caractérisent ou décrivent leurs propres pratiques langagières. Nos informatrices ont plutôt tendance à émettre des jugements de valeurs génériques tout en comparant leurs CI lors des deux situations.

D'après les discours recueillis, nous pouvons néanmoins séparer le groupe d'apprenantes en deux sous-groupes, selon leurs perceptions :

- celles qui estiment que leurs CI ont changé d'une situation à l'autre ;
- celles qui estiment que leurs CI n'ont pas varié.

Dans le premier groupe, les informatrices A3, A4, A17, A7, As<sup>55</sup> estiment leurs pratiques langagières en L2 *meilleures* lors de la situation hétérogène que lors de la situation homogène :

- (12)A3 « Ma performance était meilleure.  
(13)Ch Avez-vous perçu que votre performance quant à la production orale en L2 et à la prise d'initiative était meilleure ou...  
(14)A Non  
(15)As Oui c'était mieux.  
(16)Ch Dans quelle mesure ?  
(17)A4 **Nous étions plus attentives** avec l'EN qu'avec l'ENN.  
(18)Ch Donc vous avez perçu que vous prêtiez plus d'attention en cours avec l'EN ?  
(19)A17 Parce qu'avec l'ENN, quand nous lui parlons, même si nous ne comprenons pas ce qu'elle dit, nous pouvons lui parler en arabe et elle nous explique. Mais lors du cours de l'EN, pour qu'on puisse participer, **nous devons prêter plus d'attention**, nous devons essayer d'écouter tous ce qu'elle dit, mot à mot, parce que nous voulons comprendre et également répondre à ces sollicitations. Donc nous ne voulons pas lui montrer que nous n'avons rien compris.  
(20)Ch Donc au niveau de la compréhension, vous avez perçu que vous vous focalisiez davantage en cours avec l'EN, parce que vous n'aviez pas d'autres moyens de comprendre.  
(21)As Oui.  
(22)Ch Et au niveau de l'expression, quand vous vouliez participer et répondre à ses questions ou lui poser des questions, c'était comment ? Si vous comparez ?  
(23)A17 Nous nous rappelons et nous servons de chaque mot que l'enseignante nous a dit et de toutes les leçons apprises pour trouver le mot pour lui dire.  
(24)A Pour participer. »

D'une part, le qualificatif « meilleur » utilisé ici par nos informatrices vient caractériser leurs pratiques langagières mais il décrit plus particulièrement le niveau d'activité cognitive et langagière qu'elles ont dû mobiliser pour maintenir l'IV avec l'EN. Ainsi, lorsqu'elles disent qu'elles sont « plus attentives » et qu'elles doivent « prêter plus d'attention » en classe hétérogène, elles indiquent que leur répertoire en L2 est bien activé, davantage que lorsqu'elles échangent dans la classe homogène. Déjà, le mot « meilleur » fait comprendre que leur attitude est positive vis-à-vis de leurs pratiques en situation hétérogène et manifeste

---

<sup>55</sup> Il s'agit d'un groupe d'apprenantes que nous n'avons pas pu identifier en raison du chevauchement des voix.



leur conscience de leur dynamique. D'autre part, d'autres informatrices, telles qu'A7, qui estiment également que leurs CI sont « meilleurs » en situation hétérogène, mettent en avant le type de tâches proposé par l'EN comme étant un des facteurs relatifs :

- (60)A7 « Il me semble que j'étais **plus active**.  
(61)Ch Comment ?  
(62)A7 Par rapport aux activités, le fait que nous participions au tableau, ou lorsque nous faisons des jeux de rôle, où nous formulons une question et une réponse.  
(63)A8 Nous faisons les mêmes types d'activités avec l'ENN  
(64)A7 Oui mais là, c'était plus. »

Cette informatrice estime qu'elle est plus *active*, dans le sens où elle participe plus en classe avec l'EN. Ainsi, elle décrit son interaction, sa motivation pour échanger et s'engager dans la réalisation des tâches. Cette motivation provient non seulement du type d'activités que l'EN propose, mais aussi de la manière de les réaliser. En effet, l'EN propose des activités qui favorisent l'interaction inter-élève et le travail collectif, des activités qui demandent à l'élève de se déplacer dans l'espace de classe.

Ainsi, nous pouvons conclure en signifiant que la divergence des pratiques de classe des deux enseignantes qui est perçue par certaines apprenantes comme une contrainte, est une source de motivation pour d'autres. De la sorte, nous considérons cette divergence de pratiques comme un facteur déterminant leurs CI dans le sens où certaines apprenantes sont plus actives et d'autres moins actives dans leurs participations.

Parmi les informatrices du premier groupe, A6, A8, A13, A10, A14 et A19 estiment leurs pratiques langagières '*meilleures*' en L2 en situation homogène. Ces informatrices disent interagir davantage en classe avec l'ENN et estiment prendre moins d'initiatives pour communiquer et participer aux activités en classe avec l'EN. L'une des raisons majeures repérée dans leur discours réside en un sentiment d'insécurité linguistique éprouvé avec l'EN, contrairement à ce qu'elles ressentent en classe homogène :

- (41)A6 « Je sens que j'interagis plus avec l'ENN qu'avec l'EN. (...), parce que je ne connais pas XXX, j'ai hésité un peu.

- (73)A10 Je vois que ma performance dans le cours de l'ENN est meilleure. Parce que je la comprends<sup>56</sup> mieux. Je comprends les mots qu'elle utilise. Mais c'est un peu difficile avec l'EN.
- (122)A14 Avec l'ENN je participe davantage mais ici XXX, et il y a une différence car avec l'ENN nous savons qu'elle est arabe
- (167)A19 Même si je veux participer beaucoup plus en cours avec l'EN, je ne peux pas. Je sens que dans le cours avec l'ENN, je participe mieux. (...) Parce qu'avec l'ENN même si je ne connais pas le mot en français, je peux le lui dire en arabe et elle me donne l'équivalence en L2. Alors que l'EN ne connaît pas l'arabe.
- (171)A19 J'hésite.
- (175)A8 J'ai peur de faire une faute.
- (182)A6 Professeur, cette étudiante m'a dit que dans les cours de l'EN elle lui arrive d'être bloquée, comme immobilisé.
- (183)Ch Et qu'est-ce que vous avez fait pour surmonter cette peur ? Car je vois que vous avez quand même beaucoup participé.
- (184)A13 Oui, euh, parce que si je ne connais pas un mot en français je le lui ai dit en anglais »

Pour certaines informatrices, (A6, A8, A13 et A19) le sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique trouve son origine de leurs RS de l'identité linguistique des enseignantes et du niveau de tension normative. C'est ce dernier tout particulièrement qui les a conduites à un état de réticence et de peur de commettre l'erreur. Ainsi, elles doivent adopter un comportement interactionnel réductif dans le sens où elles évitent de s'engager dans l'IV, alors qu'en classe homogène, A6 et A19 ont un comportement très différent, n'hésitant pas à participer, A8 n'ayant pas peur de commettre d'erreur et A13 ne se sentant pas bloquée.

Par ailleurs, l'informatrice A19 met en avant une autre cause : la possibilité de recourir à sa L1. Selon elle, la possibilité d'utiliser l'arabe rend en effet la situation homogène plus sécurisante que la situation hétérogène. Nous supposons que cette informatrice fait partie des apprenantes n'ayant pas un niveau significatif en anglais. Elle explique que la possibilité

---

<sup>56</sup> Comprendre peut référer à la ou les attitudes(s) que l'enseignante adopte en classe, ou à sa façon de parler, son débit et accent ou encore à la manière dont elle introduit et explique le contenu du cours.

d'employer l'arabe facilite la communication, elle a souvent recours à cette stratégie de substitution pour combler ses lacunes en L2 et surmonter les difficultés de communication.

Pour d'autres informatrices, telle qu'A14, il s'avère qu'en plus de ses perceptions de l'identité linguistique des enseignantes, sa perception et sa conscience du parcours langagier de celles-ci constituent également un facteur ayant de l'impact sur ses CI : les apprenantes considèrent la situation homogène plus sécurisante parce qu'elles estiment que l'ENN est plus compréhensive quant à leurs difficultés et à leurs manques en L2, puisqu'elle a suivi le même parcours langagier en L2 dans un même contexte institutionnel. Donc cette conscience permet que la situation homogène soit normativement moins tendue et que les difficultés de production langagière sont selon elles mieux traitées et plus tolérées.

En dernier lieu, nous repérons un autre facteur dans le discours de l'informatrice A10. Elle estime que le parler des enseignantes a un impact sur ses CI. En effet, elle estime sa performance meilleure dans la classe de l'ENN car selon elle, il est plus facile de comprendre son parler que celui de l'EN. Elle établit donc une relation entre sa perception de la L2 des deux enseignantes et son niveau de participation dans l'IV.

A17 et A13 estiment que leurs pratiques langagières ne varient pas selon la situation de classe. Mais, A13 se contredit quand elle déclare avoir de meilleures performances en situation homogène qu'en situation hétérogène. Précisons que nous nous sommes précédemment renseignée sur son attitude via une autre informatrice, A6 (aux tours de parole 182-184 de l'entretien collectif). Nous pouvons supposer que l'informatrice A13 ne souhaite pas nous avouer son insécurité linguistique en situation hétérogène. Pourtant, si nous interprétons son tour de parole (184) nous déduisons qu'elle a réussi à surmonter cette insécurité en adoptant des stratégies communicatives d'apprentissage de substitution, notamment lorsqu'elle a eu recours à l'anglais. La présence de l'anglais dans les pratiques langagières de l'EN a ainsi rendu la situation hétérogène plus sécurisante pour celles qui maîtrisent bien cette langue.

Par ailleurs, l'informatrice A17 estime ses CI identiques mais reconnaît néanmoins avoir ressenti une différence d'une situation à l'autre :

(126)A17 « C'était la même. Même s'il y avait une simple différence, c'était la même langue la même interaction qu'en cours de l'ENN. »

Nous attribuons deux interprétations possibles à son propos. D'abord, il est possible que l'informatrice n'ait pas compris la question déclencheuse ; de la sorte, lorsqu'elle dit « c'est la même », elle fait peut-être référence aux données contextuelles extra-communicatives et non pas à ses propres pratiques langagières. Ensuite, nous pourrions comprendre que cette informatrice a su s'adapter sans difficultés aux exigences des deux situations de classe, grâce à son niveau de compétence remarquable en L2.

Pour récapituler, la figure ci-après reprend les représentations linguistiques des apprenantes vis-à-vis de leurs CI :

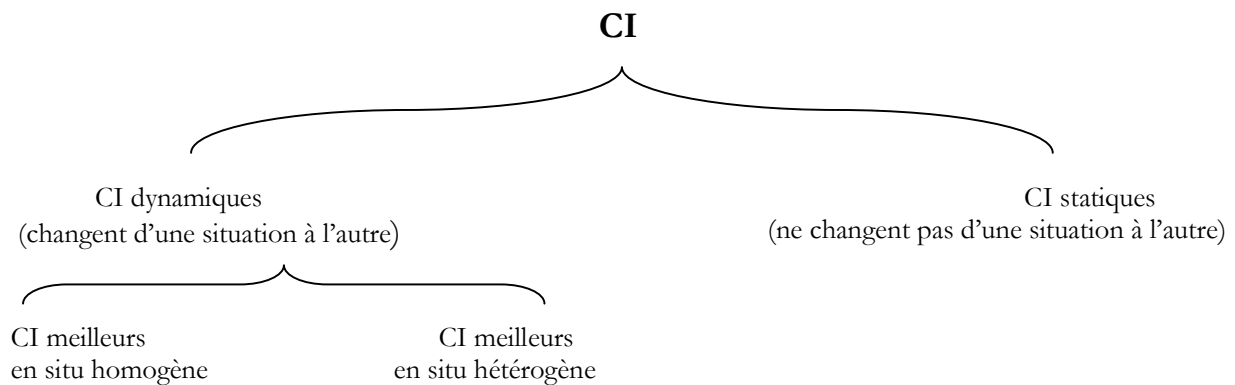


Figure 5 : Attitudes linguistiques des informatrices

## **Synthèse des analyses**

---

## **9.1. Introduction**

Après avoir étudié les CI et les RS dans les chapitres précédents, nous consacrons la présente synthèse non seulement à tirer les conclusions des chapitres 7 et 8, mais aussi à mettre en relation les résultats des analyses menées. Autrement dit, il s'agit pour nous dans ce dernier temps de discuter de nos résultats afin de démontrer comment CI et RS entrent dans la dynamique de l'IV.

Dans un premier temps, nous récapitulerons les résultats de l'analyse conversationnelle des CI des apprenantes, en situations homogène et hétérogène, en faisant d'abord un rappel de l'objectif visé et des types de micro-situations choisis pour l'exploration des CI et en mettant en évidence les différentes particularités repérées ou observées dans les CI des apprenantes. Dans un deuxième temps, nous synthétiserons les résultats des analyses consacrées à l'étude des représentations sociales et des attitudes linguistiques, en démontrant l'objectif de chacune des analyses et son rapport avec l'analyse précédente. Il s'agit dans ce second volet de reprendre les différentes RS justifiant les phénomènes langagiers tirés du premier volet, mais toujours de manière globale. Enfin, nous terminerons par une étude de cas qui explore de manière concrète notre problématique.

## **9.2. Dynamique du comportement interactionnel**

Le chapitre 7, dédié à l'étude des CI des apprenantes dans deux situations de classe (homogène et hétérogène), avait pour objectif de déterminer si leur CI change d'une situation à l'autre. Il s'agissait donc de comparer les conduites langagières en observant des phénomènes langagiers qui touchent à leur opération de choix de langue ainsi que les stratégies communicatives d'apprentissage mobilisées, et d'en repérer des particularités. Parmi la gamme de micro-situations de communication observées au sein de ces deux classes, nous étions à la recherche de celles dont les paramètres étant plus ou moins identiques, c'est-à-dire des micro-situations communicatives ayant le même type de tâche ou le même type de problème communicatif. De la sorte, nous avons analysé le CI des

apprenantes adopté dans trois types de situations communicatives : 1) une situation perçue en tant que rituelle ou relative à une pratique routinière; 2) des situations où les enseignantes introduisaient une activité métalinguistique consistant à découvrir la signification d'un élément linguistique et 3) dans des situations problématiques.

Nous précisons que cette analyse n'avait pas pour but d'assigner à un CI une RS particulière ou de le justifier par un processus représentationnel présumé. C'est-à-dire que, même si nous avons parfois fait allusion dans le développement de ce chapitre au rôle des RS dans le CI ou à l'apparition d'un phénomène langagier particulier, le but essentiel se limitait à établir les particularités de leur CI dans les situations respectives, et à s'interroger ensuite sur les causes.

Les résultats obtenus ont démontré qu'effectivement les CI changent considérablement d'une situation de classe à l'autre.

**Premièrement**, la majorité des apprenantes eurent tendance à adopter un CI de réalisation dans la situation homogène, dans le sens où elles prenaient davantage l'initiative de la parole pour non seulement participer aux activités, mais aussi pour manifester leurs lacunes et solliciter de l'aide. Au contraire, en situation hétérogène, ces apprenantes ont adopté un CI réductif, dans le sens où elles évitaient la prise de parole, même si elles affrontaient un problème communicatif ou d'incompréhension. Ainsi, elles participaient moins à l'interaction et sollicitaient rarement l'aide de l'EN.

**Deuxièmement**, en ce qui concerne leur opération de choix de langues, nous avons constaté qu'il était adapté selon les enseignantes et l'activité, mais aussi selon l'élément linguistique en question – quand il s'agissait d'une activité métalinguistique par exemple. Dans la situation homogène, les apprenantes alternaient entre la L2 et leur L1. Cette dernière était employée pour réaliser les activités métalinguistiques ayant pour but de donner la signification d'un élément linguistique, pour solliciter l'aide de l'enseignante en cas d'incompréhension ou de blocage communicatif, pour exprimer leurs attitudes envers une activité et leurs lacunes. Dans la situation hétérogène, les apprenantes adoptaient au début un CI unilingue exolingue, dans la mesure où elles tentaient de communiquer en L2, d'autres encore ont employé la L1 (tel fut le cas pour A9 et 14) mais se sont rendues compte de son

inefficacité pour communiquer avec l'EN. Puis, elles ont commencé à avoir recours à l'anglais, moyen langagier plus ou moins imposé par l'EN. Ainsi, l'arabe était remplacé par l'anglais pour la réalisation des activités métalinguistiques, mais pas pour remplir les autres fonctions citées ci-avant. Cela veut dire que la réalisation d'une activité métalinguistique est la seule fonction repérée quant à l'emploi de l'anglais par ces apprenantes. Nous avons constaté qu'aucune sollicitation d'aide, ou manifestation de lacune ou d'attitude, n'avaient pu être repérée, bien qu'elles se retrouvaient souvent dans une situation problématique ou face à une tâche nouvelle.

Ainsi, ce qui change d'une situation à l'autre n'est pas seulement le ou les moyen(s) langagier(s) mobilisé(s), mais aussi les fonctions assignées à ce(s) moyen(s) langagier(s). L'arabe est employé dans la situation hétérogène pour manifester une attitude ou un problème de compréhension, pour solliciter de l'aide, pour expliquer ou formuler une équivalence métalinguistique, mais strictement au sein d'un échange inter-élève. En d'autres termes, l'arabe est le signe de leur attitude d'exo-groupe vis-à-vis de l'EN. La L1 est notamment utilisée dans une situation problématique pour toute forme d'entraide, et pour solliciter l'aide de l'ENN.

Ce constat nous amène à une **troisième** dimension caractérisant le CI des apprenantes, en situation hétérogène, à savoir l'émergence d'une forte IV entre les apprenantes.

Par ailleurs, l'anglais est de plus en plus présent dans la deuxième situation de classe homogène observée. Néanmoins, il n'est employé que dans le cadre d'une activité métalinguistique et plus précisément lorsqu'il s'agit d'un élément linguistique dont la signification a été établie lors de la situation hétérogène.

**Quatrièmement**, toutes les stratégies de sollicitation d'aide produites en situation homogène comportent un fort potentiel acquisitionnel alors que celles mises en œuvre en situation hétérogène n'ont qu'un enjeu communicationnel – c'est-à-dire qu'elles sont uniquement employées pour combler un problème communicatif. Cela montre que les apprenantes donnent plus d'importance à la réussite de la communication avec l'EN qu'à la compréhension et l'appropriation d'un élément linguistique. On en déduit également que la



conscience normative des apprenantes est davantage activée dans la situation hétérogène, elles se préoccupent plus de garder la face.

### **9.3. Les représentations sociales**

Le chapitre 8 était consacré à l'analyse des RS des apprenantes, à la recherche des causes et des explications justifiant le changement de CI des apprenantes.

Pour ce faire, nous sommes partie d'une idée générale consistant à supposer que le CI est avant tout lié à la motivation des apprenantes dans la classe de L2. Il s'agissait d'envisager la motivation comme une donnée relative à leurs sentiments et attitudes envers la L2 et son apprentissage. L'objectif consistait donc à déterminer si les apprenantes entretiennent un rapport favorable ou défavorable avec leur processus d'apprentissage de la L2. Car le CI au sein d'une classe dépend, à notre avis, de la perception attribuée à ce milieu aussi bien qu'aux différents objets sociaux qui le constituent. La visée de cette première analyse consistait donc à établir une vision globale des représentations et des attitudes linguistiques des apprenantes, sans évoquer leurs perceptions des deux situations de classe.

Au moyen d'un questionnaire, les apprenantes ont été amenées à nous renseigner et se justifier sur leur sentiment linguistique envers la L2, leurs représentations de la L2, de la France et des Français, ainsi que sur leurs attitudes concernant l'apprentissage de la L2. Parmi les 24 apprenantes, 6 n'ont pas répondu à notre questionnaire, ce qui réduit l'effectif de notre public d'enquête à 18 apprenantes.

Les résultats de l'analyse nous ont révélé l'existence d'une minorité d'apprenantes ayant une attitude négative envers la L2 et l'apprentissage de cette langue, alors que la majorité restante manifeste une attitude positive et fait preuve d'une forte motivation pour l'apprentissage de la L2. En mettant en relation ces attitudes et le CI observé, nous avons remarqué que le groupe manifestant une attitude négative correspond aux apprenantes participant peu aux IV dans les situations de classe, en particulier les apprenantes A4 et A7.

Apprenante	Taux de participation				Total
	SHo 1	SHo 2	SHé 1	SHé 2	
A2	14	13	16	18	61
A4	1	0	2	1	4
A7	0	2	2	0	4

Tableau 21 : Taux de participation des apprenantes manifestant une attitude négative vis-à-vis de la L2

Cherchant à justifier ce décalage entre le niveau de participation de l'apprenante A2 et celui des apprenantes A4 et A7, nous avons comparé leurs représentations linguistiques vis-à-vis de la L2 et nous nous sommes rendue compte qu'effectivement les perceptions de l'apprenante A2 se caractérisaient par un niveau d'appréciation plus élevé que celles exprimées par les apprenantes A4 et A7.

Cependant, un paradoxe apparaît lorsque nous comparons leurs perceptions envers l'apprentissage de la L2 : il s'est avéré qu'elles s'accordent toutes sur le fait qu'il est difficile d'apprendre le français. Mais chez les apprenantes A4 et A7 nous repérons néanmoins des images positives.

Quant aux apprenantes manifestant une attitude positive, nous constatons une distinction entre celles qui se caractérisent par une forte participation dans les classes de FLE et celles qui manifestent une très faible participation.

		Taux de participation				
	Apprenantes	SHo 1	SHo 2	SHé 1	SHé 2	Total
Aiment un peu la L2	A9	19	36	64	32	151
	A18	10	3	20	21	54
Aiment beaucoup la L2	A3	4	3	0	2	9
	A5	0	2	0	7	9
	A10	5	0	3	0	8
	A12	6	8	11	5	30
	A13	1	4	3	0	8
	A14	9	21	36	12	78
	A15	8	28	14	4	54
	A16	1	2	1	1	5
	A17	33	55	71	35	194
	A19	0	2	0	0	2
	A22	0	1	0	0	1
A23	0	0	0	0	0	

Tableau 22 : Taux de participation des apprenantes manifestant une attitude positive envers la L2.

Nous déduisons que les représentations et les attitudes linguistiques envers la L2 et son apprentissage ne sont pas toujours décisives pour le CI des apprenantes, et de leur niveau de participation à l'IV par exemple. En outre, ces résultats et constats ont mis en question l'enquête par questionnaire elle-même, dans le sens où nous avons parfois douté de la validité des réponses données par ces apprenantes. Nous avons décelé un manque de sincérité car ces apprenantes ne se sont pas véritablement investies dans cette enquête, probablement parce qu'elles n'ont pas l'habitude de participer à des enquêtes.

Dans un deuxième temps, nous avons recherché des explications pouvant justifier le changement de CI des apprenantes dans les deux situations de classe, en procédant par une analyse de leurs discours épilinguistiques. L'objectif a consisté à vérifier si l'identité linguistique des enseignantes était éventuellement l'une des causes de changement de leur CI. Nous souhaitions également vérifier si les apprenantes percevaient la situation hétérogène contraignante et la situation homogène moins contraignante, et à mettre en évidence la manière dont elles percevaient les enseignantes. Il nous fallait enfin déterminer à partir de quel(s) critère(s) elles construisaient leurs perceptions vis-à-vis de celles-ci. Nous soulignons

que lors de l'entretien semi-directif, tout autant qu'au cours de l'élaboration du canevas d'entretien, nous avons veillé à ce que la discussion ne soit pas orientée vers les enseignantes. Nous sommes partie des questions ouvertes et générales sur l'expérience vécue et nous avons tenté à plusieurs reprises de ne pas mettre l'accent sur l'identité linguistique des enseignantes, afin de ne pas influencer le discours des apprenantes.

Les résultats tirés de cette enquête nous ont permis non seulement de vérifier notre hypothèse mais aussi de mieux interpréter les CI, voire d'identifier les raisons pour lesquelles les CI ont effectivement changé d'une situation à l'autre. Les apprenantes affirment que l'origine identitaire des enseignantes avait une conséquence décisive sur leurs conduites dans les deux situations de classe.

En ce qui concerne l'initiative de prise de parole, une majorité d'entre elles reconnaissent que leur participation était plus importante dans la situation homogène que dans la situation hétérogène. D'après leurs témoignages, la tendance à éviter la prise de parole provient des facteurs suivants :

- **Premièrement**, leur sentiment d'insécurité linguistique dans la situation hétérogène. Éviter la prise de parole vient d'une forte tension normative du fait de la présence d'une enseignante native, de leur état d'hésitation, de leur sentiment de peur face au risque de commettre une erreur ou de perdre la face. La tension normative est étroitement liée à leur perception de l'EN en tant que locutrice légitime. Cette tension est moindre dans la situation homogène, où commettre une erreur est ressenti comme étant moins grave pour elles car ces apprenantes considèrent que l'ENN a une attitude plus compréhensive face à leurs difficultés. Les apprenantes supposent qu'elle a pu vivre la même expérience d'apprentissage qu'elles, et qu'elles partagent une même identité.
- **Deuxièmement**, la place de leur L1, l'arabe, a joué un rôle important dans la dynamique de leur participation. Les apprenantes ont déclaré que dans la situation homogène, elles interagissaient davantage, car elles avaient la possibilité, en cas de besoin langagier, de recourir à leur L1. L'arabe constituait pour elles, et spécialement

pour celles qui ne maîtrisaient pas l'anglais, un moyen langagier de secours en cas de défaillance communicative. Ainsi, le fait que cette possibilité disparaisse dans l'échange verbal avec l'EN a pu bloquer les apprenantes.

- **Troisièmement**, nous constatons que certaines apprenantes ont évité de prendre la parole dans la situation hétérogène car la communication se déroulait strictement en L2 et en anglais. Ces apprenantes sont celles qui estiment ne pas suffisamment maîtriser l'anglais. Pour elles, la communication dans cette situation se caractérisait par un double exolinguisme, dû à l'utilisation de deux langues étrangères dans lesquelles elles n'ont pas un niveau de compétence communicative suffisant. Ceci a de même renforcé leur insécurité linguistique dans cette situation.
- **Quatrièmement**, les apprenantes ont perçu le parler de l'EN comme difficile à comprendre et celui de l'ENN plus compréhensible. Certaines apprenantes, telle qu'A15, ont estimé qu'il s'agissait là d'une habitude. A15 explique qu'elles sont habituées au parler de l'ENN, à son intonation et son registre de vocabulaire. Elles ont en revanche eut des difficultés à comprendre le registre et le débit de l'EN. De la sorte, parce qu'elles ne comprennent pas, les apprenantes ont eu tendance à réduire leur initiative de prise de parole afin d'éviter tout malentendu ou problème communicatif.

Par ailleurs, toujours sur le même plan, nous avons recherché les raisons du fait que les apprenantes ne sollicitaient pas autant l'aide de l'EN et ne manifestaient pas autant leurs attitudes et difficultés de compréhension dans la situation hétérogène que dans la situation homogène, alors qu'elles disent que le parler de l'EN est difficile à comprendre et que ses pratiques d'enseignement sont différentes de celles de l'ENN. À travers l'analyse de leurs discours épilinguistiques, nous avons repéré trois facteurs expliquant ce comportement, qui sont relativement liés à leurs perceptions de l'identité linguistique des enseignantes :

- **En premier lieu**, il s'est avéré que leurs perceptions du rapport entre les enseignantes et leur L1 (l'arabe) les ont entraînées à adopter une attitude consistant à envisager l'EN comme un acteur qui ne les comprend pas, du fait qu'elle ne connaît

pas leur L1., elles disent bien comprendre l'ENN puisqu'elles ont l'arabe en partage, et avant tout, parce qu'elles font partie de la même communauté linguistique. Par *comprendre*, nous entendons deux choses : soit elles se référaient à une meilleure appréhension des difficultés relatives à la communication en L2 et à l'apprentissage d'une langue étrangère, soit elles faisaient allusion à une dimension sociale, voire culturelle, dans le sens où l'intercompréhension est plus évidente lorsqu'il s'agit d'une IV entre acteurs appartenant à une même communauté linguistique, liés par une histoire de groupe prouvant de fortes relations interpersonnelles.

- **En deuxième lieu**, les apprenantes mettent en avant le parcours langagier des deux enseignantes, un argument qui met bien en avant l'identité linguistique de celles-ci. Pour elles, l'ENN est capable de mieux les comprendre qu'EN, car elle a suivi le même parcours d'apprentissage de L2 tandis que l'EN l'a acquise naturellement. Ainsi, elles expliquent que l'ENN est plus apte à se mettre à leur place et à comprendre leurs lacunes d'apprentissage et de communication. De cette façon, *comprendre* sous-entend non seulement « interpréter » mais aussi « avoir vécu la même expérience d'apprentissage » que celle des apprenantes.

En outre, en raison de la forte activation de leur conscience normative, les apprenantes ont déclaré qu'elles ne communiquaient pas à l'EN leurs incompréhensions, afin que l'EN ne les perçoivent pas comme des apprenantes ayant des lacunes de compréhension ou de communication.

En d'autres termes, les apprenantes veillaient à ce que l'EN se constitue une bonne image d'elles et plus particulièrement de leur performance. Cette volonté de faire bonne figure se manifestait différemment dans le CI de chacune des apprenantes. Ainsi, nous pouvons distinguer celles qui ne prenaient pas le risque d'intervenir dans l'IV de celles qui ont manifesté un effort cognitif supplémentaire en activant leur interlangue et se servant de leurs connaissances en L2, ce qui explique la tentative de certaines apprenantes, telles que A17 et A19, à adopter un CI exolingue unilingue en situation hétérogène. Elles masquaient leurs

lacunes en tenant de les combler entre elles ; ce qui pourrait justifier l'émergence d'une tendance à solliciter l'aide des camarades, mais également l'absence de discours épilinguistiques manifestant leurs attitudes envers les activités ou en cas de contraintes.

## **9.4. Exploration de cas**

Afin de mettre en relation les résultats extraits de la présente étude, nous allons explorer les CI et RS de trois apprenantes, A17, A14 et A9. Il s'agit dans ce volet de montrer la manière dont les perceptions de chaque apprenante ont éventuellement eu un impact sur la dynamique de leurs CI dans les deux situations de classe.

### **9.4.1. Insécurité linguistique dans la classe hétérogène**

Les discours épilinguistiques de l'apprenante A17 mettent en exergue son sentiment que l'enseignante native n'appartient pas à son groupe, ainsi que la tension normative qu'elle a subie en raison de sa conscience fortement activée de l'identité linguistique de l'enseignante dans la classe hétérogène. Lorsqu'elle en parle, elle la désigne par son origine : 'la Française'. Derrière cette tension réside une sensibilité à la perception qu'a d'elle l'EN, une sensibilité qui n'est en revanche guère ressentie dans la situation homogène. Ainsi, A17 a ressenti la peur de commettre des erreurs, et ne veut pas risquer que l'EN se forge une mauvaise image de sa performance. Ces signes d'insécurité linguistique l'ont conduite à adopter un CI de réalisation, dans le sens où elle a davantage mobilisé ses connaissances en L2, comme elle l'affirme dans l'entretien semi-directif ; de la sorte, le nombre de ses prises de parole est plus important en situation hétérogène (88 interventions en classe homogène et 106 interventions classe hétérogène). Par ailleurs elle a eu tendance à employer davantage la L2, voire à communiquer avec l'EN presque exclusivement en L2 : 87% de ses interventions sont en L2 dans la première situation de classe hétérogène et 74% dans la deuxième, alors que dans la situation de classe homogène, 58% de ses interventions dans la première et 60% dans la

deuxième sont en L2. Mais l'apprenante affirme ne pas percevoir de différences de participation dans les deux situations de classe.

Outre la tension normative ressentie, A17 déclare avoir rencontré des contraintes de compréhension à cause de la différence des pratiques langagières des deux enseignantes. Elle perçoit la L2 de l'ENN plus facile à comprendre et plus adaptée à leur niveau de compétence en cette langue que celle de l'EN. Malgré ses difficultés d'incompréhension dans la classe hétérogène, elle affirme qu'elle a tenté de ne pas les afficher, afin de ne pas donner à l'enseignante une perception négative de sa performance. Ainsi, elle explique qu'avec l'EN son effort de focalisation était supérieur, centré à la fois sur le sens et la forme, en particulier lorsqu'elle tentait de saisir des informations du discours. En outre, nous constatons dans l'analyse de ses CI qu'elle sollicitait souvent l'ENN, manifestait ses attitudes et exprimait son opinion en cas d'incompréhension ou de difficulté ; dans la classe hétérogène en revanche, elle n'a jamais sollicité l'aide de l'EN ni n'a manifesté ses attitudes à aucune occasion. A17 sollicitait l'aide des apprenantes, d'où la récurrence des stratégies d'entraide.

Quant aux choix de langues, comme nous l'avons mentionné, A17 a tendance à employer davantage la L2 dans ses pratiques langagières. Or, en ce qui concerne son emploi de l'arabe et de l'anglais, nous constatons qu'elle a davantage tendance à recourir à la L1 dans la classe homogène, 42% de ses interventions dans la première situation homogène observée sont en arabe, pour 35% dans la deuxième situation. Ce moyen langagier est employé, d'abord pour réaliser une activité métalinguistique, mais il est aussi un moyen par lequel elle peut solliciter l'aide de l'ENN et exprimer ses lacunes. Cette tendance est considérablement réduite dans la situation hétérogène : 4% de ses interventions dans la première situation hétérogène et 9% dans la deuxième sont en arabe. L'arabe vient remplir d'autres fonctions communicatives dans la situation hétérogène, il est la langue des stratégies d'entraide, avec laquelle A17 peut solliciter l'aide de ses camarades, aussi bien qu'un moyen utilisé pour les aider ou faciliter la compréhension en cas de difficulté. À ce propos, A17 souligne dans son discours épilinguistique qu'il était plus facile de participer dans la situation homogène et de comprendre le sens, grâce à la possibilité de recourir à la L1.



Par ailleurs, dans ses CI, A17 ne fait aucun usage de l'anglais pendant la première situation homogène, employant seulement la L2 et la L1. Dans les deux situations hétérogènes l'anglais apparaît dans ses pratiques langagières comme moyen utilisé pour réaliser les activités métalinguistiques et parfois pour répondre aux sollicitations de l'EN quand elles sont formulées en anglais. Notons que l'apparition de l'anglais dans ses CI, et ensuite dans la deuxième situation homogène, n'était destinée qu'à un usage bien particulier : réaliser une activité métalinguistique, voire fournir l'équivalence métalinguistique d'un élément linguistique déjà appris lors des situations hétérogènes précédentes.

En guise de conclusion, nous soulignons que le cas de l'apprenante A17 est significatif, dans le sens où les images et attitudes repérées à travers ses discours épilinguistiques ont justifié ses CI. L'identité linguistique de l'EN a mis l'apprenante A17 en état d'insécurité linguistique, de telle sorte que, s'auto-évaluant, elle a participé davantage pour afficher le profil d'une apprenante compétente. En ce sens, cet effort langagier, considérablement investi en raison de ses représentations, a induit une dynamique dans ses CI.

Le comportement d'A17 est résumé dans le tableau ci-après incluant tous les paramètres évoqués précédemment :

Apprenante A17										
		Situation homogène (classe de l'ENN)				Situation hétérogène (classe de l'EN)				
RS	Identité linguistique des enseignantes		○ désignation par le prénom				○ désignation par l'origine			
			○ considère que l'ENN ne se moque pas en cas d'erreur (car n'est pas française)				○ considère que l'EN se moque en cas d'erreur (parce qu'elle est française)			
			○ nous comprend				○ ne nous comprend pas			
	Pratiques langagières des enseignantes		○ habituée à l'ENN (pratiques habituelles)				○ pas habituée à l'EN (pratiques nouvelles)			
			○ adapte son parler au niveau de compétence des AS				○ n'adapte pas son parler au niveau de compétence des As			
			○ débit lent				○ débit rapide			
			○ utilisation accrue de gestes				○ moins d'utilisation de la gestuelles			
			○ facile à comprendre				○ difficile à comprendre			
			○ possibilité de recourir à la L1				○ pas de possibilité de recourir à la L1			
	Pratiques d'A17		○ recours accrue à la reprise				○ moins de recours à la reprise			
○ même niveau de participation				○ même niveau de participation						
○ prête moins attention (focalisation sur forme)				○ prête davantage attention (focalisation sur forme et contenu)						
○ mobilise moins ses connaissances en L2				○ mobilise davantage ses connaissances en L2						
		○ évite de montrer son incompréhension								
Prise d'initiative		88 interventions				106 interventions				
Stratégies		Stratégies d'élaboration				Stratégies d'élaboration				
		Stratégie de sollicitation d'aide A17 → ENN				Stratégie d'entraide A17 → As				
CI	Séance		1 <sup>ère</sup> séance		2 <sup>ème</sup> séance		1 <sup>ère</sup> séance		2 <sup>ème</sup> séance	
	Langue	L2	19/33 <sup>57</sup>		33/55		62/71		26/35	
		autres	58%		60%		87%		74%	
	Choix de langues	Fonctions des langues autres <sup>58</sup>	arabe	arabe	anglais	arabe	anglais	anglais	arabe	
			14/33	19/55	3/55	3/71	6/71	6/35	3/35	
			42 %	35%	5%	4%	8%	17%	9%	
			• réaliser activité méta : équivalence méta paraphrase/ définition	• réaliser activité méta : équivalence métalinguistique	• réaliser activité méta : équivalence métalinguistique		réaliser activité métaphrase/ définition	• réaliser activité méta : formuler équivalence /explication méta		
			• solliciter répétition/ explication de l'ENN	• solliciter renseignement / explication de l'ENN		• explication méta à fonction grammaticale sémantique		solliciter qqch		
		• manifester une attitude /opinion	• manifester une attitude /opinion				• manifester une attitude méta			
			• répondre à la sollicitation de l'EN formulée en L2			• répondre à la sollicitation de l'EN formulée en anglais	• répondre à la sollicitation de l'EN formulée en anglais			
				• traduire le propos de l'EN	• traduire le propos de l'EN		• solliciter un élément linguistique			

Tableau 23 : RS et CI de l'apprenante A17

<sup>57</sup> Nombre de tours de parole produits dans une langue donnée sur le totale de tours de parole produits par l'élève pendant une séance donnée.

<sup>58</sup> Les différentes nuances de la couleur orange sous-entendent une différence dans l'emploi d'une langue autre que la L2.

#### 9.4.2. Double situation exolingue

Les discours épilinguistiques de l'apprenante A14 manifestent clairement sa conscience de la divergence d'identité linguistique entre les deux enseignantes. Sa perception fait qu'une catégorisation se met en place selon un axe sémantique qui distingue celle qui est arabe de celle qui ne l'est pas, voire selon un axe qui repose sur l'origine. De cette catégorisation identitaire découle non seulement la question de la communauté linguistique, mais aussi celle du parcours d'appropriation de la L2. De la sorte, l'apprenante A14 tente de mettre en avant le rapport entre les enseignantes et la L2. Lorsqu'A14 compare cet élément chez les deux enseignantes, elle insiste sur le fait que l'EN a acquis la L2 de manière naturelle, alors que l'ENN l'a apprise dans un cadre institutionnel, comme elle. Pour cette raison, elle estime que l'ENN est plus compréhensive et davantage consciente de leurs lacunes d'apprentissage, de leur niveau de compétence et de leurs besoins communicatifs, tout en manifestant une attitude positive vis-à-vis de ce fait. En revanche, elle estime que l'EN ne pourra pas se mettre à la place des apprenantes et envisager leurs processus d'apprentissage avec toutes les difficultés qu'il implique.

Ces RS ont conduit A14 à adopter un CI réductif dans la situation hétérogène, dans le sens où nous n'avons repéré aucune participation à aucune activité métalinguistique, ni aucune sollicitation d'aide, mais seulement très peu de manifestations d'attitudes ou de problèmes de compréhension en direction de l'EN. En regard, le contact d'A14 avec l'ENN était plus affirmé, et leurs échanges verbaux plus conséquents, comme elle l'a également souligné dans l'entretien semi-directif.

En outre, A14 a déclaré indirectement avoir eu des difficultés de compréhension dans la situation hétérogène du fait de sa non-maîtrise de l'anglais. Il est intéressant de noter que dans la manière dont elle nous l'a communiqué, l'apprenante ne s'impliquait pas elle-même :

- (128)A14      « L'interaction était la même, mais il y a certaines étudiantes qui ne parlent pas bien l'anglais  
(129)A7      Mais plus active  
(130)A14      Mais si certaines ne comprennent pas l'anglais  
(131)Ch      Pardon ?  
(132)A14      Il y a des filles qui ne comprennent pas l'anglais. »

(133)Ch      Donc la difficulté était dans l'anglais, c'est-à-dire  
que c'était une autre contrainte de compréhension  
pour elles.

Elle évoque ici un groupe d'apprenantes qui auraient eu des difficultés particulières de communication en situation hétérogène par manque de maîtrise de l'anglais. Lorsqu'A14 emploie « il y a certaines étudiantes » et « il y a des filles », elle veut donner l'impression qu'elle ne fait pas partie de ce groupe, alors qu'en réalité cette apprenante éprouve elle-aussi des difficultés à communiquer en anglais et tente de masquer ce fait. En effet, elle nous renseigne sur sa propre expérience et contrainte, mais de manière implicite. Cela veut dire que l'apprenante A14 ne dispose pas de moyen langagier commun autre que la L2 pour combler ses manques linguistiques et surmonter les défaillances communicatives en L2. De plus, lorsque l'EN avait recours à l'anglais, A14 vivait une double situation exolingue, en français et en anglais. Nous supposons que c'est la raison pour laquelle elle avait tendance à n'employer que la L2 dans sa communication avec l'EN (97% de ses interventions dans la première situation hétérogène sont en L2). Dans la situation homogène, A14 employait davantage la L1, elle participait davantage aux activités métalinguistiques proposées, en formulant des équivalences ou explication métalinguistique en L1, et manifestait, par ses attitudes, ses difficultés de compréhension à l'EN. Par ailleurs, nous rappelons que la L1 n'était employée dans la classe hétérogène que pour communiquer entre élèves, comme mentionné dans le cas précédent.

A14 constitue un exemple d'apprenante ayant affronté une contrainte d'ordre linguistique, qui l'a conduite à adopter des stratégies strictement unilingues dans la classe hétérogène afin de participer aux activités. Nous déduisons qu'A14 est davantage en insécurité linguistique dans la situation hétérogène que dans la situation homogène. Et, à la différence de l'apprenante A17, l'insécurité linguistique d'A14 n'est pas due à la tension normative, mais à une conscience de la divergence identitaire qui l'amène à établir une perception particulière d'envisager la relation entre enseignante et L2. De plus, le fait qu'elle ne maîtrise pas l'anglais a encore accru son sentiment d'insécurité linguistique dans la situation hétérogène.

Le tableau ci-après résume les RS et CI d'A14 :

Apprenante A14								
		Situation homogène			Situation hétérogène			
RS	Identité linguistique des enseignantes		○ nous savons qu'elle est arabe			○ nous savons qu'elle n'est pas arabe		
			○ elle a appris également la L2			○ elle n'a pas appris la L2 (acquis)		
RS	Pratiques d'A14		○ saura mieux situer les lacunes			○ ne saura pas situer les lacunes d'apprentissage		
			○ participe davantage			○ participe moins		
RS			○ pas de problème de compréhension			○ elle ne comprend pas l'anglais et ne parle pas l'anglais		
CI	Prise d'initiative		30 interventions			48 interventions		
	Stratégies		Stratégies d'élaboration			Stratégies de réduction formelle		
			approximation et réduction formelles (simplification lexicale)			Stratégie wait-and-see		
	Langue	L2	1 <sup>ère</sup> séance	2 <sup>ème</sup> séance		1 <sup>ère</sup> séance	2 <sup>ème</sup> séance	
			7/9	16/21		35/36	8/12	
			78%	76%		97%	67%	
		autres	arabe	arabe	anglais	arabe	anglais	arabe
			2/9	4/21	1/21	1/36	1/12	3/12
			22 %	19 %	8 %	3 %	8 %	25 %
	Choix de langues	Fonctions des langues autres		• réaliser activité méta : équivalence méta paraphrase/ définition	• réaliser activité méta grammaticale	• réaliser activité méta : équivalence métalinguistique d'un élément linguistique appris en situation hétérogène		demander à l'PEN une autorisation pour sortir de la classe
• manifester une attitude /opinion				• manifester une attitude /opinion				solliciter qqch des camarades
				• répondre à la sollicitation de l'PEN formulée en L2		répondre à la sollicitation de l'PEN formulée en L2		

Tableau 24 : RS et CI de l'apprenante A14

### 9.4.3. Effet de la relation interpersonnelle sur les CI

À partir des discours épilinguistiques d'A9, nous identifions deux facteurs : 1) l'identité linguistique des enseignantes et 2) leur parler en L2. D'une part, elle reconnaît que ses CI changent d'une situation à l'autre et relie ceci à sa conscience de la divergence d'identité linguistique des enseignantes. La manière dont l'attribution causale a été énoncée (« parce qu'elle est d'origine française ») montre clairement ce rapport entre conduite langagière et RS, et l'impact de ces dernières sur la conduite d'A9, de telle sorte qu'elles ont une fonction justificatrice. Par ailleurs, de ce facteur en découle un deuxième, qu'A9 exprime à travers le terme d'*habitude* (habituée vs pas habituée). Ce terme a plusieurs interprétations et sous-entend différents éléments relatifs. D'abord, nous supposons qu'elle fait référence à la relation interpersonnelle entretenue entre les enseignantes et le groupe d'apprenantes, et en particulier A9 dans ce cas d'étude. Elle s'est donc habituée à l'ENN qui la connaît suffisamment pour comprendre ses CI en classe et partage une histoire de groupe qui motive une bonne entente classe. Nous supposons également que lorsqu'A9 nous dit qu'elle et les autres apprenantes sont habituées à une enseignante arabe, le terme d'*habitude* ne renvoie ici pas seulement à la relation interpersonnelle, mais à l'appartenance à une même communauté linguistique avant tout, mais implique aussi une autre dimension, d'ordre culturel. Soulignons qu'A9 ne fait pas référence à l'ENN en particulier mais parle de manière générale et fait référence à toute enseignante arabe, la tension a son origine dans une contrainte d'ordre culturel. C'est-à-dire que dans la classe homogène, compte tenue de l'appartenance à une même communauté linguistique, les acteurs sont dans une sphère où les normes implicites sont plus ou moins partagées.

D'autre part, l'apprenante A9 met en avant sa perception du rapport entre l'enseignante et la L2. D'après elle, la L2 est la langue de l'EN (elle dit : « c'est sa langue »), ce qui sous-entend que la L2 n'est pas la langue de l'ENN. La façon dont cette apprenante a mis en évidence sa perception, montre non seulement sa conscience des conséquences qui découlent de la divergence d'identité linguistique, mais également une catégorisation sociolinguistique fondée sur des éléments descriptifs quant aux normes d'usage des enseignantes de la L2. Elle estime

ainsi que les enseignantes ont chacune une L2 propre et singulière, cette différence étant à l'origine des contraintes de communication dans la situation hétérogène. En reprenant le terme d'*habitude*, nous pourrions comprendre qu'A9 n'est pas habituée au parler de l'EN, et mais à celui de l'ENN. Elle estime le parler de cette dernière plus facile à comprendre et adapté à leur niveau de compétence linguistique en L2. De ce propos, nous déduisons qu'A9 conçoit la classe homogène comme étant moins contraignante. Par contre, le parler de l'EN est perçu comme difficile à comprendre, à cause d'une articulation peu claire à l'oreille des apprenantes et d'un débit relativement rapide, rendant la situation hétérogène plus contraignante. Soulignons qu'ici la contrainte est d'ordre linguistique puisque elle est relative à la L2 en tant que système linguistique et que sa mise en pratique varie selon les enseignantes.

Au niveau de ses CI, le nombre de ses interventions est plus élevé dans la situation hétérogène que dans la situation homogène, où elle a tendance à avoir davantage recours à la L1. Soulignons d'ailleurs que cette apprenante compte parmi celles qui maîtrisent bien l'anglais, car même dans la situation homogène, elle l'emploie pour réaliser des activités métalinguistiques. Nous présumons ainsi qu'A9 n'a pas eu de difficultés pour communiquer avec l'EN dans la situation hétérogène, ayant de plus de communiqué de préférence en L2.

Nous constatons de même que cette apprenante ne manifestait guère les difficultés de compréhension qu'elle a dit avoir rencontrées dans la situation hétérogène, à travers des sollicitations d'aide de l'EN, mais elle sollicitait plutôt l'aide de ses camarades en arabe. Elle ne manifestait ses difficultés d'incompréhension que lorsqu'elle tentait de répondre en L2 à des sollicitations formulées en L2, et que ses réponses étaient souvent estimées incorrectes ou hors sujet.

Pour conclure, soulignons d'abord que le discours de l'apprenante A9 prouve sa conscience d'une corrélation entre identité linguistique et norme d'usage d'une L2, et ensuite, que la perception d'une norme d'usage d'un locuteur dans une langue donnée dépend partiellement des RS établies à l'égard de l'identité linguistique. Ainsi, en ce qui concerne l'apprenante A9, ses CI ne diffèrent guère d'une situation à l'autre. Nous l'expliquons par sa maîtrise de

l'anglais, qu'elle peut employer dans les deux situations de classe, dans lesquelles, plus généralement, elle a tendance à employer les mêmes stratégies. Ainsi, A9 s'est adaptée dans les deux situations sans manifester de difficultés importantes, malgré ses perceptions et contraintes. En d'autres mots, ses perceptions de l'identité linguistique n'ont pas eu le niveau d'impact sur ses CI que l'on a pu observer chez les deux autres apprenantes.

### 9.4.4. Conclusion

Dans la présente synthèse des analyses que nous avons proposée, nous avons récapitulé les résultats obtenus et les avons mis en relation afin de mettre en évidence le système d'interaction mutuelle entre nos deux entités, les RS et les CI. Il s'est avéré que les RS formulées et repérées dans les discours épilinguistiques ont majoritairement une fonction justificatrice, permettant de mieux interpréter les CI des apprenantes. Par ailleurs, nous nous sommes rendue compte que ce ne sont pas uniquement des discours de type épilinguistique qui ont été produits par les apprenantes lors de l'entretien semi-directif, mais également des discours métalinguistiques par lesquels elles ont tenté d'expliquer les différentes activités langagières et la manière dont elles mobilisaient leur répertoire langagier afin de surmonter les contraintes communicatives et de maintenir l'IV avec les enseignantes. De ce discours ont émergé non seulement des éléments descriptifs, explicatifs, évaluatifs, mais aussi un ensemble d'informations relatives aux différentes dimensions des RS et complémentaires. Ce discours nous a aussi démontré que les stratégies et les choix de conduites varient d'une apprenante à l'autre. Ainsi, la dynamique des CI n'est pas toujours orientée dans le même sens et ne manifeste pas forcément les mêmes phénomènes langagiers chez les apprenantes. La perception de l'identité linguistique des enseignantes n'impliquait pas simplement l'origine linguistique des acteurs, mais aussi leur relation avec des langues données – la L1 et la L2 (le français).



Apprenante A9												
		Situation homogène				Situation hétérogène						
RS	Identité linguistique des enseignantes		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ enseignante arabe</li> <li>○ habituée à l'ENN</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>○ d'origine française</li> <li>○ pas habituée à l'EN</li> </ul>					
	Pratiques des enseignantes		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ elle ne parle pas sa langue</li> <li>○ débit lent en L2</li> <li>○ ses énoncés sont clairs</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>○ la L2 de l'EN est différente de celle de l'ENN</li> <li>○ elle parle sa langue</li> <li>○ débit rapide en L2</li> <li>○ ses énoncés ne sont pas clairs</li> </ul>					
	Prise d'initiative		55 interventions				92 interventions					
	Stratégies		Stratégies de réduction formelle				Stratégies de réduction formelle					
CI	Choix de langues		Langue		1 <sup>ère</sup> séance		2 <sup>ème</sup> séance		1 <sup>ère</sup> séance		2 <sup>ème</sup> séance	
					L2		13/19		23 /36		53/60	
			autres		68 %		64 %		88 %		94 %	
			Fonctions des langues autres		Arabe	Anglais	Arabe	Anglais	Arabe	Anglais	Anglais	
					4/19	2/19	10/36	3/36	3/60	4 /60	2/32	
					21 %	11 %	28 %	8 %	5 %	7 %	6 %	
					réaliser activité méta : équivalence méta paraphrase/ définition	réaliser activité méta : équivalence méta	réaliser activité méta grammatical	réaliser activité méta : équivalence métalinguistique d'un <b>élément linguistique appris en situation hétérogène</b>		traduire donner une équivalence métalinguistique	Réaliser activité méta : grammatical	
					manifester une attitude /opinion				solliciter de l'aide des camarades en cas d'incompréhension			
					répondre à la sollicitation de l'ENN formulée en L2		répondre à la sollicitation de l'EN formulée en L2.	répondre à la sollicitation de l'EN formulée en L2.	répondre à la sollicitation de l'EN formulée en L2		Répondre à la sollicitation de l'EN formulée en L2	

Tableau 25 : RS et CI de l'apprenante A9

## **Conclusion générale et perspectives de recherche**

---

## CONCLUSION GÉNÉRALE

En entreprenant cette enquête, nous nous étions fixé comme objectif d'étudier l'interaction mutuelle entre les comportements interactionnels et les représentations sociales vis-à-vis de l'identité linguistique d'un destinataire, dans le but de démontrer que la perception faite de ce paramètre contextuel détermine les comportements interactionnels. Pour la notion de RS, nous rappelons qu'il s'agit dans notre étude d'établir le rapport entre le groupe d'apprenantes bahreïnies et l'identité linguistique de leurs enseignantes de FLE.

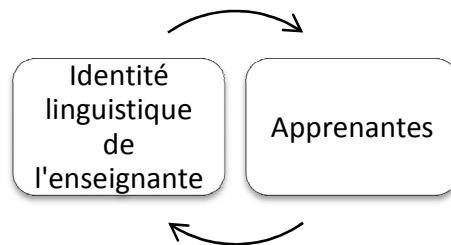


Figure 6 : Rapport entre sujet (groupe d'apprenantes) et objet social (identité linguistique)

En ce qui concerne la notion de CI, notre objectif consistait à mettre en évidence sa dynamique, d'abord à travers une analyse qui vise à repérer les différents phénomènes langagiers particularisant les conduites des apprenantes d'une situation de classe à l'autre et selon le destinataire ; ensuite par l'analyse du discours épilinguistique afin de mettre en exergue la perception de la population d'enquête vis-à-vis de ses CI et pour établir les différentes causes qui sont à l'origine de leur dynamique. Notre hypothèse présuppose que toutes les modifications comportementales sont liées à une modification des RS dans un contexte d'interaction donné. Le CI comprend, de manière restreinte, une action sociale composée d'un ensemble de processus, cognitifs et langagiers, dont certains sont observables, d'autre non, se déroulant dans une situation d'IV. Dans notre cadre théorique, les différentes opérations cognitives et langagières d'un CI se résument en les *représentations*, les *stratégies communicatives* et le *choix de langues*. C'est dans cet ordre qu'elles sont mises en œuvre avant la réalisation du comportement. De cette façon, nous envisageons les autres

opérations comme interdépendantes, mais dépendantes avant tout des représentations, c'est à dire de l'interprétation qu'un acteur social a de son contexte d'interaction.

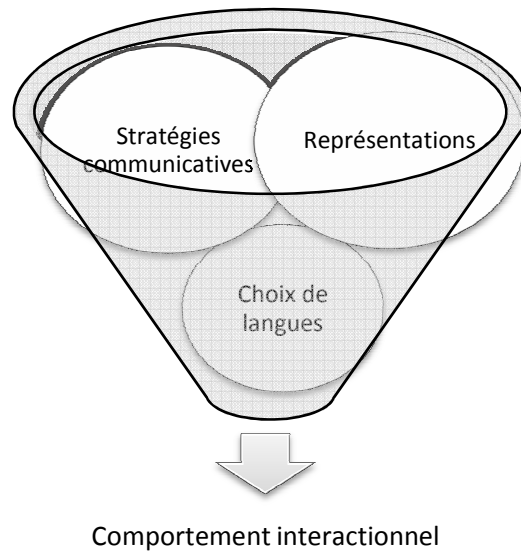


Figure 7 : Opérations constitutives d'un comportement interactionnel

L'importance accordée aux comportements interactionnels parmi les autres pratiques provient du fait que nous l'envisageons dans son sens large comme une notion englobant toute action ou activité langagières mise en œuvre lors de tout échange verbal et pour ou dans la réalisation de toute activité pédagogique sur laquelle repose le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons recueilli des données qualitatives en adoptant une perspective pluri-méthodologique, dans la mesure où trois modes de recueil des données ont été utilisés : des observations de classes, un entretien semi-directif et un questionnaire. Ainsi nous avons effectué trois types d'analyse des données et fait la synthèse des résultats obtenus de celles-ci à travers un bilan illustré par une étude de cas.

Dans un premier temps, l'analyse conversationnelle des pratiques langagières des apprenantes avait pour but de répondre à notre première question de recherche : **quels effets peuvent avoir l'hétérogénéité et l'homogénéité culturelle et linguistique de l'enseignant et des apprenants sur l'interaction verbale en classe de FLE ?**

Les résultats nous ont permis de constater que leurs CI changent d'une situation de classe à l'autre. Pour certaines apprenantes, le changement se situe au niveau des stratégies communicatives employées dans telle ou telle situation, pour d'autres, le changement touche au choix de langues, notamment dans certaines situations de communication, quand la tâche exige le recours à une langue autre que la L2 ou dans des situations de communication à tendance problématique. Ainsi, cette dynamique des CI ne se manifestait pas de la même manière d'une apprenante à l'autre.

Concernant les stratégies communicatives, telles que la stratégie de réduction et d'élaboration fonctionnelle (la prise de parole et son évitement en classe avec les enseignantes) nous pouvons catégoriser ainsi les apprenantes :

- celles qui prenaient davantage d'initiatives de prise de parole dans la situation homogène que dans la situation hétérogène ;
- celles qui prenaient davantage d'initiatives de prise de parole dans la situation hétérogène que dans la situation homogène ;
- celles qui maintenaient le même niveau de participation avec les deux enseignantes.

Lorsque les apprenantes se retrouvaient dans une situation de communication problématique, nous constatons que :

- dans la situation homogène, elles communiquaient leurs attitudes et contraintes de compréhension à leur enseignante ;
- dans la situation hétérogène, elles ne manifestaient pas leurs attitudes et contraintes de compréhension à leur enseignante, mais avaient tendance à les communiquer à leurs camarades.

L'opération de choix de langues est mise en œuvre selon la micro-tâche communicative ainsi que les micro-situations de communication. En ce qui concerne l'usage de la L2, la majorité des apprenantes ont tendance à employer davantage cette langue dans la situation hétérogène que dans la situation homogène. Quant à l'usage de l'arabe et de l'anglais, nous constatons, au sein de l'IV enseignante/apprenantes que :

- dans la situation homogène, les apprenantes ont tendance à avoir davantage recours à l'arabe dans des situations de communication problématiques pour manifester une contrainte ou une attitude vis-à-vis d'une tâche ou d'une incompréhension. Elles employaient également l'arabe pour réaliser des activités métalinguistiques, sauf lorsqu'il s'agissait d'un élément linguistique déjà appris en situation hétérogène et pour lequel les apprenantes avaient tendance à employer l'anglais ;
- dans la situation hétérogène, les apprenantes avaient tendance à recourir à l'anglais uniquement lors de la réalisation d'une activité métalinguistique.

Ainsi, il s'avère que l'arabe possède davantage de fonctions communicatives que l'anglais, que l'anglais ne remplace pas de manière systématique l'arabe dans la situation hétérogène ; et que l'arabe peut avoir des fonctions ou des emplois différents d'une situation de classe à l'autre, comme le montre la figure ci-après :

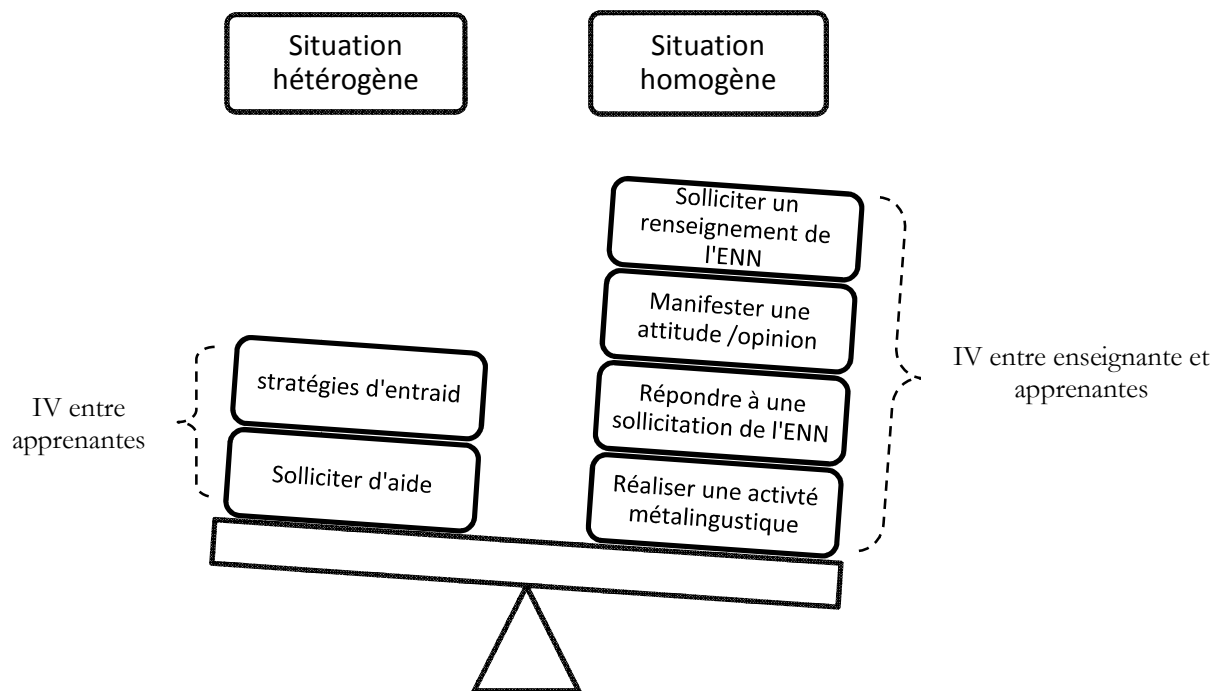


Figure 8 : Les différents emplois de l'arabe dans les situations de classe

L'enquête par entretien semi-directif avait pour but de nous permettre de répondre à notre deuxième question de recherche : **dans quelle mesure les représentations en rapport avec la relation de l'enseignant à la langue enseignée déterminent les comportements interactionnels des apprenants ?**

Les résultats de l'analyse des discours sur les RS des apprenantes nous ont montré que leurs perceptions de l'identité linguistique des enseignantes ainsi que d'autres facteurs relatifs – tels que leurs perceptions de la relation interpersonnelle entre enseignante et apprenantes et le répertoire langagier du destinataire – étaient incontestablement à l'origine de la dynamique des CI des apprenantes. Ces différentes perceptions ont également démontré que la majorité des apprenantes adoptaient une attitude favorable vis-à-vis de l'ENN et défavorable envers l'EN ; et qu'elles éprouvaient davantage d'insécurité linguistique dans la situation hétérogène que dans la situation homogène.

Ainsi, l'analyse des données nous a permis de valider les hypothèses de départ. Les apprenantes font une distinction entre le rapport à la L2 de chacune des enseignantes, considérant que la L2 est la langue de l'EN, « née dans cette langue » en quelque sorte, et donc beaucoup moins celle de l'ENN. Leur conscience normative, ou le niveau de tension normative mobilisé dans les deux situations a conduit à une dynamique au niveau de leurs CI et de leurs RS.

Cependant, à cause de certaines limites méthodologiques concernant le recueil des données, certains éléments de nos hypothèses n'ont pas pu être validés. D'une part, nous n'avons pas pu vérifier si les apprenantes mettent effectivement en action les RS préétablies et partagées dans la situation homogène au début de la situation hétérogène ; et si dans la situation hétérogène, leurs RS préétablies subissent des processus de co-construction donnant lieu à des modifications des RS ou à l'émergence de nouvelles RS. Pour vérifier cette hypothèse, il fallait mener un entretien semi-directif ou un questionnaire avant l'expérimentation, c'est-à-dire avant l'observation directe, pour comparer les contenus des RS des apprenantes avant et après l'expérience de classe vécue avec les deux enseignantes ; ou il fallait mener plusieurs entretiens collectifs semi-directifs après chaque séance de classe observée afin de recueillir

des discours sur RS nous permettant de comprendre la dynamique représentationnelle, c'est-à-dire de situer l'évolution des RS. D'autre part, la confirmation que les CI mis en œuvre dans la situation homogène sont précodés ou relèvent de pratiques routinières n'a pas été réellement possible. Pour vérifier cette hypothèse, il fallait, à notre avis, observer un nombre beaucoup plus important de séances de classe, notamment en situation homogène, afin de définir la nature et les caractéristiques des pratiques langagières dans cette situation. Ainsi, dans une étude future, nous envisageons d'observer un nombre significatif de séances de classe s'étendant sur une période assez longue, notamment si l'étude porte sur la dynamique des CI.

Nous soulignons également que la différence concernant le niveau de relation interpersonnelle entre enseignante et apprenantes d'une situation de classe à l'autre représentait un paramètre déséquilibré : dans la classe homogène cette relation était forte, alors que dans la classe hétérogène elle n'y était même pas. Il nous aurait fallu introduire dans les deux situations de classe des enseignants avec qui les apprenantes n'entretiennent pas de relation interpersonnelle forte, afin que les paramètres des situations soit relativement comparables pour notre analyse.

Comme pour tout travail de recherche, nous avons rencontré quelques difficultés au niveau du recueil des données. Il nous a été malaisé pendant l'observation directe en réalisant l'enregistrement vidéo de filmer selon un maximum d'angles afin de recueillir les pratiques langagières de toutes les apprenantes. Cette difficulté s'est répercutée au niveau de l'analyse des CI dans le sens où nous n'avons pas pu étudier la dynamique des CI de certaines d'entre elles. En outre, certaines apprenantes, avaient tendance à ne pas participer du tout lors des séances de classe observées, de telle sorte que nous n'avons pas non plus pu étudier la dynamique de leurs CI. Quant à l'entretien collectif semi-directif, il nous a été difficile de récolter les RS de chacune des apprenantes, parce que la majorité d'entre elles n'a pas participé à l'IV de l'entretien, mais également parce que celles qui participaient parlaient souvent en même temps.



Il aurait fallu procéder par entretien individuel afin de récolter le discours sur les RS de chaque apprenante, mais une contrainte temporelle nous en a empêché. Ainsi, nous n'avons eu la possibilité de confronter CI et RS que pour une minorité d'apprenantes.

Nous envisageons une future étude, qui devra englober une réflexion sur les conséquences engendrées par l'identité linguistique sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de FLE au Bahreïn. Elle pourra être utile pour les futures prises de décision concernant la politique linguistique et l'enseignement de français au Bahreïn. Il sera intéressant et important de poursuivre la réflexion sur les RS vis-à-vis de l'identité linguistique et culturelle des enseignants en l'étendant aux enseignants venant des pays du Maghreb, qui sont impliqués dans le projet de réforme de l'enseignement de français dans des collèges publics. Une telle étude expérimentale exposera des classes de FLE non plus à deux identités linguistiques – comme dans la présente étude – mais à trois identités linguistiques. L'objectif consistera à saisir l'impact des perceptions des élèves vis-à-vis des trois différentes identités linguistiques sur l'IV en classe de FLE et avant tout sur le processus d'apprentissage en lui-même. Les conséquences qu'elles peuvent avoir sur le développement d'une compétence de communication et de manière globale sur les résultats scolaire en français n'en seront que plus visibles. Nous estimons qu'un tel projet de recherche peut également contribuer à mieux déterminer les critères de sélection des acteurs-enseignants dans les futures actions pédagogiques.

Les deux identités linguistiques impliquées dans la présente étude constituaient un des facteurs ayant une influence sur les pratiques langagières des apprenantes et sur leurs processus d'apprentissage. Dans une classe animée par un EN, l'insécurité linguistique ressentie par les apprenants les induit soit à s'engager davantage la communication, soit à l'abandonner. Dans le premier cas, la présence d'un EN conduit les apprenantes à activer leur interlangue, parce qu'elles mobilisent davantage leurs connaissances en L2 qu'elles les mettent en actions pour la production et la compréhension langagière. Par conséquent, les apprenantes développent une autonomie d'apprentissage grâce à des activités langagières dont la focalisation est double (sur la forme et le contenu du message formulé en L2), grâce

aussi à l'usage inévitable de la L2 et aux hypothèses qu'elles émettent sur le système linguistique, à travers les erreurs qu'elles cherchent à réduire. Ce cas concerne particulièrement les apprenants ayant atteint un niveau intermédiaire dans la L2. Dans une classe avec un ENN, la sécurité linguistique ressentie due à la possibilité de l'emploi de l'arabe incite moins les apprenantes à l'autonomie dans leur processus d'apprentissage : elles s'appuient sur l'arabe pour comprendre le système linguistique et construire le sens de la L2. Le potentiel d'apprentissage avec les deux types d'enseignant n'est ainsi pas le même. En outre, des facteurs tels que le niveau de compétence en L2 et la maîtrise des langues communes interviennent dans le développement de ce potentiel d'apprentissage. Par ailleurs, en ce qui concerne le potentiel communicationnel, l'IV entre enseignant et apprenants est plus grande dans une classe ayant un ENN que dans celle d'un EN : dans le premier cas, les apprenantes ont tendance à prendre davantage la parole, et à tout moment, alors que dans le deuxième cas, le cadre d'interaction est plus restreint dans le sens où les apprenants tentent de maintenir la communication avec l'EN au sein d'échanges de type question/réponse. De la sorte, il sera souhaitable dans une future action pédagogique que les enseignants de FLE de différentes identités linguistiques soient repartis selon le niveau de compétence du public d'apprenants : par exemple 1) des enseignants non natif, bahreïnais, pour les élèves du niveau débutant, 2) des enseignants natifs et non natifs pour le niveau intermédiaire et des enseignants natifs pour ceux du niveau avancé ; ou que les élèves aient des enseignants de différente identité linguistique et culturelle. Pour récapituler, une hétérogénéité d'identité linguistique et culturelle du corps enseignant présentera un atout ayant des effets positifs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE.

La formation de l'enseignant de français apparaît également dans la présente étude comme un facteur jouant un rôle très important dans l'IV et notamment dans la dynamique des CI. Rappelons que l'ENN est titulaire d'un diplôme en FLE alors que l'EN a un diplôme en langue étrangère appliquée (LEA). Ainsi, nous pourrions supposer que chacune dispose de RS différentes à l'égard de l'enseignement d'une langue étrangère, qui les entraînent à gérer l'interaction avec les apprenantes de manière très différentes : leurs pratiques pédagogiques démontrent qu'elles se fixent des priorités différentes, par exemple quant à la place de l'oral

et de l'écrit, ou celle de la grammaire dans l'acte d'enseignement. De même, la façon dont elles adaptent leur parler en L2 et les fonctions qu'elles attribuent aux langues autres que la L2 ne sont pas identiques. Par conséquent, les apprenantes doivent s'adapter à chaque séance à ce changement qui est, entre autres, à l'origine de leur insécurité. Elles perçoivent la classe hétérogène comme une situation contraignante pour cette même raison. Cette remarque met en avant la formation académique de l'enseignant comme critère primordial de sélection, passant au premier rang, avant celui de l'identité linguistique. Ici, nous soulevons une autre limite méthodologique concernant le choix des enseignantes pour notre enquête par observation : il fallait veiller à ce que les deux enseignantes soient titulaires d'un diplôme en FLE.

La réflexion que nous venons de mener met en question la pertinence des critères de recrutement des enseignants de FLE qui ont été fixés par le ministère de l'éducation, qui est, rappelons le, de choisir des enseignants arabes francophones du Maghreb formés en langue et littérature française pour enseigner dans un contexte de français langue étrangère, choix axé sur l'origine culturelle et linguistique des enseignants au dépend des indispensables compétences techniques propres à l'enseignement du FLE. Cette réflexion nous invite à prolonger notre analyse dans nos futures recherches en l'appliquant à d'autres paramètres – tel que le parcours langagier et la formation des enseignants – afin de mesurer leurs effets sur le potentiel d'apprentissage des élèves dans le contexte bahreïni.

# **Bibliographie**

---

- Abdelbarie A'sre, Housseni. 1997.** *L'enseignement de la langue arabe au niveau primaire.* Alexandrie : Dar Aldjamieja.
- Abric, Jean-Claude [dir.]. 2007.** *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Toulouse : ERES.
- **1996.** *Pratiques sociales et représentations.* Paris : PUF.
- **1989.** « L'étude expérimentale des représentations sociales ». Dans : Denise Jodelet, pp. 205-223.
- **1987.** *Coopération, compétition et représentations sociales.* Fribourg, Suisse : Delval
- Alber, Jean-Luc et Py, Bernard. 2004.** « Interlangue et conversation exolingue ». Laurent Gajo, et al. [éds.]. Paris : Didier, pp. 171-186.
- **1986.** « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation ». *ELA*, pp. 78-89.
- Andersen, Helga. 1995.** « Problèmes et solutions dans l'interaction exolingue ». Dans : Daniel Véronique et Robert Vion, [éds.], pp. 67-85.
- Apostolidis, Thémis. 2007.** « Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques ». Dans : Jean-Claude Abric, [dir.], pp. 13-35.
- Arborio, Anne-Marie et Fournier, Pierre. 1999.** *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe.* Paris : Nathan université.
- Arditty, Jo. 2005.** « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche ». Dans : Violaine Bigot et Francine Cicurel, [coords.], pp. 8-19.
- Arditty, Jo et Vasseur, Marie-Thérèse. 2003.** « Que font les gens de leurs langues? ». Dans : Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler, [éds.], pp. 111-122.
- **1999.** « Interaction et langue étrangère : présentation ». *Langage*. Vol. 134, pp. 2-19.
- Arezki, Abdenour. 2008.** « L'identité linguistique : une construction sociale et /ou un processus de construction socio-discursive ? ». *Synergies Algérie* n°2, pp. 191-198.
- Austin, John Langshaw. 1970.** *Quand dire, c'est faire.* Paris : Seuil.
- Bange, Pierre. 1992.** « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2: notamment dans ses formes institutionnelles ». *AILE*. 1, pp. 53-86.

- . 1990. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/ Didier.
- Barbé, Ginette et Courtilon, Janine. 2005.** *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Barideau, Colette et Germain, Mélanie. 2010.** « L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques ». *Recherches qualitatives*. Vol. 29 (1), pp. 28-49. URL : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue.html> (visité le 8 mars 2011).
- Baude, Olivier. 2006.** *Corpus oraux: guide des bonnes pratiques*. Orléan : CNRS.
- Bautier, Elisabet. 1995.** *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : Harmattan.
- Beacco, Jean-Claude, Chiss, Jean-Louis, Cicurel, Francine, Véronique, Daniel, [éds.]. 2005.** *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Beauvois, Jean-Léon et Joule, Robert-Vincent. 1998.** *La soumission librement consentie*. Paris : PUF.
- Berthier, Nicole. 2006.** *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthode et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin..
- Biggioni, Daniel et Py, Bernard. 1987.** « Conversation exolingue et normes ». Dans : Hoda Blanc, Michèle LeDouaron et Daniel Véronique, [éds.], pp. 74-81.
- Bigot, Violaine. 2005.** « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs ». Dans : Francine Cicurel et Violaine Bigot, [coords.], pp. 42-53.
- Bigot, Violaine. 1996.** « Converser en classe de langue : mythe ou réalité? ». Dans : Francine Cicurel et Eliane Blondel, [coords.], pp. 33-45.
- Bigot, Violaine et Cicurel, Francine, [coords.]. 2005.** *La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant*. Paris : Hachette,.
- . 2005. *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde : Recherches et applications*. Paris : Clé International.
- Billiez, Jacqueline et Millet, Agnès. 2004.** « Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques ». Dans : Véronique Castellotti et Marie-Anne Mochet, pp. 31-49.
- . 2001. « Représentations sociales: trajet théoriques et méthodologiques ». *LIDIL*, pp. 1-16.

- Blanc, Hoda, LeDouaron, Michèle et Véronique, Daniel, [éds.]. 1987.** *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Paris : Didier érudition.
- Blanchet, Philippe. 2009.** « Gravité et relativité du pesage des langues : avantages, inconvénients et limites d'une métaphore ». Dans : Médéric Gasquet-Cyrus et Cécile Petitjean, [dirs.], pp. 76-88.
- Blondel, Eliane et Cicurel, Francine, [coords.]. 1996.** *La construction interactive des discours en classe de langue, les carnets de CEDISCOR*. Paris : Presse de la Sorbonne nouvelle.
- Bonardi, Christine et Roussiau, Nicolas. 2001.** « Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelles ». Dans : Pascal Moliner, pp. 89-121.
- Bouchard, Robert et Nuchèze, Violaine. 1987.** « Formulations métalangagières et situations exolingues ». Dans : Hoda Blanc, Michèle Le Douaron et Daniel Véronique, [éds.], pp. 55-71.
- Bouchard, Robert. 1984.** *Interaction : les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : ELLG.
- Boukous, Ahmed. 1999.** « Le questionnaire ». Dans : Louis-Jean Calvet et Pierre Dumon, [dirs.], pp. 15-24.
- Bourdieu, Pierre. 1980.** *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bourgeois, Etienne, Nizet, Jean et Piret, Anne. 1996.** *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Boyer, Henri. 2001.** *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- . 1996. *Sociolinguistique, territoire et objets*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bozier, Christine. 2003.** « Étude de la stratégie de sollicitation chez des apprenants suédophones de français ». *Études Romanes*, pp. 145-177.
- Branca-Rosoff, Sonia. 1996.** « Les imaginaires des langues ». Dans : Henri Boyer. *Sociolinguistique, territoire et objets*. Paris : Delachaux et Niestlé, pp. 79-114.
- Brassac, Christian. 2010.** « La cognition comme produit de l'interaction sociale. Un point de vue pragmatiste ». *Intellectica*. Vol. 53-54, pp. 311-329.
- Bres, Jacques. 1999.** « L'entretien et ses techniques ». Dans : Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, [dirs.]. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : Harmattan, pp. 61-76.

**Bretegnier, Aude et Ledegen, Gurdun. 2002.** *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifié, propositions théoriques et méthodologiques.* Paris : Harmattan

**Bretegnier, Aude. 2002.** « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité/insécurité linguistique ». Dans : Aude Bretegnier et Gurdun Ledegen, pp. 123-151.

**Brissaud- Le Poizat, Anne et Vidal, Julien. 2009.** « De l'exploration des liens entre représentation sociale, catégorisation et stéréotype ». Dans : Pascal Moliner et Patrick Rateau, [éds.], pp. 13-30.

**Cadet, Lucile. 2006.** « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique ». *Les Cahiers de l'Acedle.* Vol. 2, pp. 36-51.

**Cadet, Lucile et Causa, Mariella. 2005.** « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale ». Dans : Jean-Claude Beacco, et al., [éds.], pp. 159-181.

**Calvet, Louis-Jean. 1998.** « Insécurité linguistique et représentations: une approche historique ». Dans : Louis-jean Calvet et M.-L. Moreau, pp. 9-17.

**Canut, Cécile. 2000.** « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues: la mise en discours "épilinguistique" ». *Langage et société.* septembre 2000, 93, pp. 71-97.

**Carroll, Donald. 2004.** « Restarts in Novice Turn-Beginnings : Disfluencies or interactional achievements? » Dans : Rod Gardner et Johannes Wagner, [éds.], pp. 318-345.

—. 2000. « Precision Timing novice-to-novice L2 conversations ». *Applied linguistics.* Vol. 11, pp. 67-110.

**Castellotti, Véronique. 2001.** *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations.* Rouen : Publication de l'université de Rouen.

**Castellotti, Véronique et Moore, Danièle. 2005.** « Répertoire pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». Dans : Jean-Claude Beacco, et al., [éds.], pp. 107-132.

—. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement.* Strasbourg : Conseil de l'europe.

**Castellotti, Véronique, Coste, Daniel et Moore, Danièle. 2001.** « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage ». Dans : Danièle Moore, [éd.], pp. 101-132.



- Causa, Maria. 2002.** *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Berlin : Peter Lang.
- , 1996. « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue ». Dans : Sophie Moirand, [éd.], pp. 85-93.
- Causa, Mariella. 2008.** « Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles ». Dans : Pierre Martinez, Danièle Moore et Valérie Spaëth, [éds.], pp. 153-163.
- , 2001. « De la simplification en classe de français langue professionnelle ». *CEDISCOR*, pp. 65-79.
- Chapelle, Guy et Menand, Robert. 2006.** *Taxi : Livre de l'élève 1 : méthode de français 1*. Paris : Hachette.
- Charaudeau, Patrick. 1993.** « Le contrat de communication dans la situation de classe ». Dans : Jean-François Halté, [dir.], pp. 121-135.
- Cicourel, Aaron Victor. 1979.** *La sociologie cognitive*. Paris : PUF.
- Cicurel, Francine. 2005.** « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». Dans : Francine Cicurel et Violaine Bigot, pp. 180-191.
- , 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 2002. URL : <http://aile.revues.org/801>. (visité le 26 octobre 2010).
- , 2001. *Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction*. Les carnets du Cediscor n°7.
- , 1998. « Hétérogénéité des direx dans une situation d'enseignement/apprentissage ». Dans : Marc Souchon, [éd.], pp. 269-280.
- , 1996. « La dynamique discursive des interactions en classe de langue ». Dans : Sophie Moirand, [coord.], pp. 66-77.
- , 1996. « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours ». Dans : Francine Cicurel et Eliane Blondel, [coords.], pp. 77-91.
- , 1985. *Parole sur parole : ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.
- , 1984. « La conquête du sens ». *Le français dans le monde n°183, Interaction et communication*, pp. 40-46.

- Cicurel, Francine, Dabène, Louise, Lauga-Hamid, Marie-Claude et Foester, Cornélia. 1990.** *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Didier.
- Cicurel, Francine, Lebre, Monique et Petiot, Geneviève, [éds.]. 1994.** *Discours d'enseignement et discours médiatiques : pour une recherche de la didacticité, Les carnets du CEDISCOR n°2*. Paris : Presse de la Sorbonne nouvelle.
- Clemence, Alain, Doise, Willem et Lorenzi-Cioldi, Fabio. 1992.** *Représentations sociales et analyses de données, Vies sociales n°7*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Colleta, Jean-Marc. 1991.** « La conversation exolingue : quel objet ? Quelles spécificités ? Quelles compétences en jeu ? ». Dans : Colette Russier, Henriette Stoffel et Daniel Véronique, [éds.], pp. 95-106.
- Conein, Bernard. 1988.** *De quelques formes de l'interaction dans la conversation téléphonique*. Vol.6, pp. 7-32. URL : [http://www.presee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso\\_0751-7971\\_1988\\_num\\_6\\_29\\_1274](http://www.presee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1988_num_6_29_1274) (visité le 21 juillet 2009).
- Cook, Vivian. 1999.** « Going beyond the native speaker in language teaching ». *TESOL Quarterly*. Vol. 33, 2, pp. 185-209.
- Cosnier, Jacques. 1991.** « De l'amour du texte à l'amour du contexte ». Dans : Elisabeth Fivaz-Depeursinge, [éd.]. *Cahiers critiques de thérapies familiale et de pratiques de réseaux : texte et contexte dans la communication.*, n°13, pp. 29-40.
- Cosnier, Jacques, Gelas, Nadine et Kerbrat-Orecchioni, Carherine, [éds.] . 1988.** *Échanges sur la conversation*. Paris : éditions du CNRS.
- Coste, Daniel. 1984.** « Les discours naturels de la classe ». *Le français dans le monde n°183, Interaction et communication*, pp. 16-25.
- Coulon, Alain. 1987.** *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Coulthard, Malcolm et Sinclair, John Mc Mardy. 1975.** *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003.** *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cyr, Paul. 1996.** *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabène, Louise. 1984.** « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». Dans : Robert Bouchard, [dir.], pp. 129-138.

- Dargirolle, Françoise. 1999.** « L'évolution de la conception de l'observation de classes en didactique des langues étrangères ». Dans : Christian Puren, pp. 141-152.
- Dausendschön-Gay, Ulrich. 1995.** « La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues ». *Cahiers de Praxématique*, pp. 31-49.
- De Nuचेze, Violaine. 1998.** « L'intercompréhension et stéréotype ». Dans : Marc Souchon, [éd.], pp. 45-57.
- . **1995.** « La communication en contextes pluriculturels : interrogations méthodologiques ». *Cahiers de Praxématique n°25*, pp. 15-29.
- De Pietro, Jean-François. 1988.** « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques ». *Langage et Société*. Vol. 43, pp. 65-89.
- De Pietro, Jean-François. 1988.** « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles ». Dans : Jacques Cosnier, Nadine Gelas et Catherine Kerbrat-Orecchioni, [éds.], pp. 251-267.
- De Pietro, Jean-François et Muller, Nathalie. 2001.** « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue ». Dans : Danièle Moore, [éd.], pp. 51-64.
- De Queiroz, Jean Manuel et Ziolkovski, Marek. 1994.** *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1994.
- De Salins, Geneviève-Dominique. 1992.** *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Delignières, Didier. 1993.** « La perception de l'effort et de la difficulté ». *Cognition et performance*, pp. 183-218.
- Derivry-Plard, Martine. 2008.** « Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère ? ». Dans : Pierre Martinez, Danièle Moore et Valérie Spaëth, [coords.], pp. 141-152.
- Doise, Willem. 1989.** « Attitudes et représentations sociales ». Dans : Denise Jodelet, [dir.], pp. 220-238.
- Doise, Willem et Palmonari, Augusto, [dirs.]. 1986.** « Caractéristiques des représentations sociales ». Dans : Willem Doise et Augusto Palmonari, pp. 12-33.

—. 1986. *L'étude des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

**Doise, Willem. 1986.** « Les représentations sociales : définition d'un concept ». Dans : Willem Doise et Augusto Palmonari, [dirs.], pp. 81-94.

**Duchene, Alexandre. 2000.** « Les désignations de la personne bilingue : approche linguistique et discursive ». *TRANEL*, pp. 91-114.

**Durkheim, Emile. 1974.** « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF, pp. 13-50.

—. 1898. « Représentations individuelles et représentations collectives ». *Revue de métaphysique et de morale*. Vol. IV, pp. 1-48.

**Ehrlich, Stéphane. 1985.** « La notion de représentations : diversité et convergence ». *Les représentations, Psychologie française (coll.)*. Vol. 30, Paris : Armand Colin, pp. 226-229.

**Ernest Müller, Franck. 1991.** « Avancer en reculant la progression lente de la conversation exolingue ». Dans : Colette Russier, Henriette Stoffel et Daniel Véronique, [éds.], pp. 67-74.

**Faerch, C. et Kasper, G. 1983.** « Plans and strategies in foreign language communication ». Dans : Faerch, C. et Kasper, G. *Stratégies in interlanguage communication*. London. New Yourk : Longman, pp. 20-60.

**Farr, M. Robert. 1984.** « Les représentations sociales ». Dans : Serge Moscovici, [éd.], pp. 358-391.

**Ferguson, Charles. 1959.** Diglossia. *Word n°15*, pp. 325-340.

**Fischer, Gustave-Nicolas. 1996.** La représentation sociale. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod, pp. 91-124.

—. 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.

**Fishman, Joshua Aaron. 1971.** *Sociolinguistique*. Bruxelles/Paris : Labor/Nathan.

**Flament, Claude. 2001.** « Pratiques sociales et dynamique des représentations ». Dans : Pascal Moliner, pp. 42-58.

—. 1994. « Structure, dynamique et transformation des représentations sociales ». Dans : Jean-Claude Abric, pp. 37-58.

—. 1989. « Structure et dynamique des représentations sociales ». Dans : Denise Jodelet, pp. 224-239.

—. 1986. « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales ». Dans : Willem Doise et Augusto Palmonari, [dirs.], pp. 139-156.

**Fraisse, Paul. 1970.** *La méthode expérimentale*. Paris : PUF.

**François, Frédéric. 1990.** *La communication inégale : Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris : Delachaux & Niestlé.

**Gajo, Laurent. 2000.** « Disponibilité sociales des représentations: approche linguistique ». *TRANEL*, juin 2000, 32, pp. 39-53.

**Gajo, Laurent et Mondada, Lorenza. 2000.** *Interaction et acquisition en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Université de Fribourg.

**Galeb, Rababah. 2002.** « Second Language communication strategies : definitions, taxonomies, data elicitation methodology and teachability ». *Education resources information center*. 2002. URL : <http://eric.ed.gov/PDFS/ED472698.pdf>. (visité le 8 mars 2011).

**Garfinkel, Harold. 1967.** *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey : Prentice- Hall.

**Gasquet-Cyrus, Médéric et Petitjean, Cécile, [dirs.]. 2009.** *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*. Paris : Hermatthan.

**Gaume, Josette. 1998.** « La socio-didactique, essai de réflexion transdisciplinaire en didactique du français langue étrangère ». Dans : [éd.] Marc Souchon, pp. 57-67.

**Gavelle, Geneviève. 2005.** « Une certaine vision de l'apprentissage. La conception sous-jacente à la méthodologie SGAV revisitée à la lumière de la psychologie cognitive ». Dans : [dirs.] Ginette Barbé et Janine Courtillon, pp. 60-84.

**Genouvrier, Emile et Peytard, Jean. 1970.** *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.

**Germain, Claude. 1994.** « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère ». Dans : Francine Cicurel, Monique Lebre et Geneviève Petiot, [éds.], pp. 17-26.

**Germain, Claude et Netten, Joan. 2004.** « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS ». *ALSIC: apprentissage des langues et système d'information et de communication*. 15 12 2004, pp. 55-69.

**Germain, Claude. 1993.** *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

—. 1999. « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde ». Dans : Christian Puren, pp. 171-188.

**Giacomi, Alain. 1991.** « Aspects de la communication exolingue ». Dans : Colette Russier, Henriette Stoffel et Daniel Véronique, [éds.], pp. 87-93.

**Giacomi, Alain et De Hérédia, Christine. 1986.** « Réussite et échec dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés ». *Langage*. 84, pp. 9-24.

**Gilly, Michel. 1989.** « Les représentations sociales dans le champ éducatif ». Dans : Denise Jodelet, [dir.], pp. 363-386.

**Goffman, Erving. 1987.** *Façons de parler*. Paris : Minuit.

—. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

**Gohard-Radenkovic, Aline. 2004.** *Communiquer en langue étrangère: des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang.

**Goodwin, Charles et Heritage, John. 1990.** « Conversation analysis ». *Annual Review of Anthropology* Vol. 19, pp. 283-307.

**Grize, J.-B. 1990.** *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

**Grosjean, François. 1984.** « Communication exolingue et communication bilingue ». Dans : Bernard Py, pp. 49- 61.

—. 1982. *Life with two languages* : Harvard University Press.

**Gumperz, John-Joseph. 1989.** *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

—. 1989. *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*. Réunion : Harmattan.

—. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

—. 1982. « The linguistic bases of communicative competence ». Dans: D. Tannen, [éd.], pp. 323-340.

**Halté, Jean François, [dir.]. 1993.** *Inter-action*. Metz : Université de Metz.

- Halté, Jean-François. 1993.** « L'enjeu didactique de l'interactionnisme ». Dans : Halté, Jean François, [dir.], pp. 7-39.
- Hamers, J.-F. et Blanc, M. 1983.** *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles : Mardaga.
- Hartog, Jennifer. 1995.** « Faire 'l'expert' et faire 'le non-expert' ». Dans : Daniel Véronique et Robert Vion, [éds.], pp. 439-450.
- Hatoom, Ahmed. 1998.** « توجيهات فانت المناهج العربية ». *L'arabe au Liban, acte de colloque*, pp. 423-456.
- Heredia-Deprez, De. 1986.** « Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangères et autochtones ». *Langue française*. n° 71, pp. 48-69.
- Heritage, John. 2005.** « Conversation analysis and institutional talk ». Dans : Kristien Fitch et Sanders Robert, [éds.]. *Handbook of language and social interaction*, pp. 103-148.
- Herzlich, Claudine. 1972.** « La représentation sociale ». Dans : Serge Moscovici, pp. 303-323.
- Houdebine, Anne-Marie. 1985.** « Pour une linguistique synchronique et dynamique ». *La linguistique*. Vol. 21, pp. 7-35.
- Hymes, Dell. 1980.** « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale ». *ELA n°37*, pp. 125-153.
- . 1972. « On communicative competence ». Dans : J.B. Pride et H. Holmes, [éds.]. *Sociolinguistics: Selected reading*, pp. 53-73
- Ishikawa, Fumiya. 2005.** « Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethno-méthodologique des interactions ». Dans : Francine Cicurel et Violaine Bigot, [coords.], pp. 54-61.
- Itma, Maha. 2009.** « Quelles difficultés d'apprentissage chez les étudiants de français à l'université An Najah de Naplouse », pp. 10-25.
- Jakobson, Roman. 1963.** *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Jodelet, Denise, [dir.]. 1989.** *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- . 1989. « Représentations sociales : un domaine en expansion ». Dans : Jodelet, Denise, [dir.], pp. 47-78.

- . 1984. « Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie ». Dans : Serge Moscovici, [éd.], pp. 357-378.
- Kaufmann, Jean-Claude. 2004.** *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1998.** *Les interactions verbales* Vol. I. Paris : Armand Colin.
- Kiesler, Charles. 1971.** *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. New York : Academic Press.
- Kohlmayer, C. 1984.** « Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire ». Dans : Robert Bouchard, [dir.], pp. 111-127.
- Kohn, Ruth Canter et Nègre, Pierre. 2003.** *Les voies de l'observation: repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Harmattan.
- Kramsch, Claire. 1984.** *Interaction et discours dans la classe de langue*. LAL. Paris : Hatier.
- . 1984. Interactions langagières en travail de groupe. *Le français dans le monde n°183, Interaction et communication*, pp. 52-59.
- Labov, William. 1966.** *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.
- Ladmiral, Jean-René. 1995.** « Communication interculturelle et interaction plurilingue ». Dans : Daniel Véronique et Robert Vion, [éds.], pp. 195-211.
- Lafontaine, D. 1986.** *Le parti pris des mots: normes et attitudes linguistiques*. Bruxelles : Mardaga.
- Lambert, Monique. 1995.** « Négociation des rapports de place dans une situation exolingue : rôle de la langue étrangère ». Dans : Daniel Véronique et Robert, [éds.], pp. 127-142.
- Le Breton, David. 2004.** *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Le Ny, Jean-François. 1985.** « Comment (se) représenter les représentations ». Dans : Stéphane Ehrlich, pp. 231-237.
- Lévi-Strauss, C. 1974.** *Anthropologie structurale*. Paris : Plon, 1974.
- Lüdi, Georges et Py, Bernard. 2003.** *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Lüdi, Georges. 1995.** « Parler bilingue et traitements cognitifs ». *Intellectica*, pp. 139-156.
- Mannoni, Pierre. 1998.** *Les représentations sociales*. Paris : PUF.



- Mittner, Michele. 1987.** « Répétitions et reformulations chez un apprenant, aspects métalinguistiques et métadiscursifs ». *Encrage*, pp. 135-151.
- Martinez, Pierre, Moore, Danièle et Spaëth, Valérie, [éds.]. 2008.** *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.
- Matthey, Marinette. 2003.** *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- . **2000.** « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales ». *TRANEL*, juin 2000, 32, pp. 21-37.
- Mead, George Herbert. 1934.** *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago press.
- Medgyes, Péter. 1992.** “Native or non-native : who's worth more?”. *ELT Journal*. Vol. 46/4, pp. 340-349.
- Mochet, Marie-Anne et Potolia, Anthippi, [coords.]. 2004.** *Pratiques et représentations langagières dans la construction et la transmission des connaissances*. Lyon : ENS éditions.
- Moeschler, Jacques et Reboul, Anne. 1994.** *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
- Moirand, Sophie, [coord.]. 1996.** *Le discours : enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.
- Moliner, Pascal. 2004.** « Dynamique des descriptions et des explications dans une représentation sociale ». *Papers on social representations*. Vol. 13, pp. 2.1-2.12.
- Moliner, Pascal et Rateau, Partick, [éds.]. 2009.** *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Rennes : PUR.
- Moliner, Pascal. 2001.** « Formation et stabilisation des représentations sociales ». *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG, pp. 15-41.
- . **2001.** *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : PUG.
- . **1996.** *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. PUG : Grenoble.
- Moliner, Pascal, Rateau, Patrick et Cohen-Scali, Valérie. 2002.** *Les représentations sociales: pratique des études de terrain*. Rennes : PUR.

**Mondada, Lorenza et Pekarek Doehler, Simona. 2004.** «Second Language Acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom». *The modern language Journal*. Vol. 88, 4, pp. 501-518.

— **2003.** «Le plurilinguisme en action». Dans : Lorenza, Mondada et Simona, Pekarek Doehler, pp. 95-110.

— **2003.** *Plurilinguisme : enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Germany : A. Francke verlag Tübingen und Basel.

— **2001.** «Interactions acquisitionnelles en contexte». Dans : Simon Bouquet, [éd.], pp. 107-137.

**Mondada, Lorenza, [éd.]. 2009.** «La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe». Dans : C. Ferrao Tavares, J. De Silva et M. De Silva et Silva, pp. 25-40.

— **2008.** «La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle». Dans : [coord.] Mireille Bilger, pp. 78-110.

— **2006.** «Interaction en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques». *Revue Française de linguistique appliquée*. Vol. XI, pp. 5-16.

— **1999.** «L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'inter-action : procédures de catégorisation des locuteurs». *Langage n°134*, pp. 20-34.

— **1995.** *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Cahiers de l'ILSL n°7*. Lausanne : Université de Lausanne.

— **1995.** «Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles». *Cahier de l'ILSL n°7*, pp. 1-18.

**Moore, Danièle. [éd.]. 2001.** *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

— **2001.** «Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et tassets méthodologiques». Dans : [éd.] Danièle Moore, pp. 7-22.

— **1996.** «Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école». *AILE*. octobre Vol. 7, pp. 95-121.

**Moscovici, Serge. 1989.** «Des représentations collectives aux représentations sociales». Dans : Denise Jodelet, [dir.], pp. 62-86.

—[éd.]. 1984. *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

— [éd.]. 1972. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.

—. 1961. *La psychanalyse et son public*. Paris : PUF.

**Mutaeba Kazadi, Isidore. 2002.** *Statuts, fonctions, représentations des langues (français et langues congolaises) en R.D. du Congo à partir de l'analyse de textes officiels (1892-1989) et d'enquête de terrain*. Besançon : Université de Franche-Comté.

**Noël, Bernadette. 1997.** *La métacognition*. Paris : De Boeck.

**Noyau, Colette et Porquier, Rémy. 1984.** *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

**Nussbaum, Luci. 1998.** « Profils sociaux et places dans les tandems exolingues ». Dans : Marc Souchon, [éd.], pp. 116-126.

**Oppenheim. 1992.** *Questionnaires design, Interviewing and attitude measurement*. New York : Continuum.

**Otaba Were, Vincent. 2009.** *Aspects des réseaux transfrontalier à Busia (Kenya/Ouganda): analyse des pratiques et des représentations des langues*. Besançon : Université de Franche-Comté.

**Pambianchi, Gabriella. 1999.** « Description d'une démarche d'observation pour l'analyse de l'enseignement de l'anglais langue étrangère en Chine ». Dans : Christian Puren, pp. 209-222.

**Parsons, Talcott. 1951.** *The social system*. New York : Free press.

—. 1937. *The structure of social action*. New York : Mc Graw-Hill.

**Pekarek Doehler, Simona. 2006.** « "CA for SLA" : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues ». *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XI, pp. 123-137.

—. 2000. « Approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives ». *AILE*. 2000. URL : <http://aile.revues.org/document934.html>. (visité le 12 juillet 2010).

**Pekarek, Simona. 1999.** *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétence discursives en classe de langue seconde*. Edition universitaires Fribourg Suisse : Fribourg.

—. 1998. « Ritualisation du discours et conditions d'acquisition en classe de L2 ». Dans : Marc Souchon, [éd.], pp. 79-91.

**Pendanx, Michèle. 1998.** *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

- Perrefort, Marion. 1998.** « Représentation des langues et comportement langagier ». Dans : Marc Souchon, [éd.], pp. 305-318.
- Petitjean, Cécile. 2009.** *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Piette, Albert. 1996.** *Ethnographie de l'action: l'observation des détails*. Paris : Métailie.
- Porquier, Rémy. 1984.** « Communication exolingue et apprentissage des langues ». Dans : Bernard Py, [éd.], pp. 17-47.
- Pourtois, Jean-Pierre et Desmet, Huguette. 2007.** *épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Belgique : Mardaga.
- Puren, Chrisrian. 1999.** *L'observation de classes*. Paris : Didier.
- Py, Bernard, 2004.** « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*. Vol. 154, pp. 6-19.
- , **2004.** « L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche ». *LAL: Un parcours au contact des langues*, pp. 41-59.
- , [éd.]. **2000.** *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unité et diversité de l'image du bilinguisme*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- , **2000.** « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». *AILE*. 2000. <http://aile.revues.org/document464.html>. (visité le 12 07 2010).
- , **2000.** « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». *TRANEL*. juin 2000, n° 32, pp. 5-20.
- , **1997.** « La conversation exolingue et la construction de la langue ». Dans : Bernard Py et M. Grossen, [éds.], pp. 203-219.
- , **1995.** « Parler bilingue et interlangue ». Dans : Daniel Véronique et Robert Vion, [éds.], pp. 13-18.
- , **1995.** « Quelques remarques sur les notions d'exolingue et de bilinguisme ». *Praxématique* n°25, pp. 79-95.
- , [éd.]. **1984.** *Acquisition d'une langue étrangère*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

- . 1991. « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 ». *TRANEL* n°17. Juillet 1991, pp. 147-161.
- Rampton, Ben.** 1990. «Displacing the 'native speaker' : expertise, affiliation and inheritance ». *ELT Journal*. April 1990, Vol. 44/2, pp. 97-101.
- Renaud, Patrick.** 1998. « Absoute pour un locuteur natif. » *Francophonies*, pp. 257-272.
- Rey, Alain.** 1972. « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». *Langue française* Vol. 6, pp. 4-24.
- Rikabi, Jawdat.** 1996. *Méthodologie de l'enseignement de la langue arabe*. Damas : Dar al Fiker.
- Ruel, Pierre-H.** 1987. « Motivation et représentation de soi ». *Revue des sciences de l'éducation* Vol.13, n°2, pp. 239-259. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/900563ar>. (visité le 21 10 2011).
- Russier, Colette, Stoffel, Henriette et Véronique, Daniel, [éds.]** . 1991. *Interaction en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Sacks, Harvey.** 1964-1972. *Lectures*. Los Angeles : University of California.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel et Jefferson, Gail.** 1974. « A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation ». *Language*.n°50, pp. 696-735.
- Sales-Wuillemin, Edith.** 2006. *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris : DUNOD.
- . 2005. *Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage. Représentations sociales, catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*. Paris : Harmattan.
- Schmale, Günter.** 1988. «Situation de contact ou situation de crise? Activité de figuration dans des communications exolingues». Dans : Jacques Cosnier, Nadine Gelas et Catherine Kerbrat-Orecchioni, [éds.], pp. 285-300.
- Searle, John R.** 1972. *Les Actes de langage*. Paris : Hermann.
- Seca, Jean-Marie.** 2010. *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Seedhouse, Paul.** 2006. « Interaction in second language classrooms ». *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. XI, pp. 111-122.
- Serra, Cecilia.** 2000. « Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales ». *TRANEL*. n°32, pp. 77-90.

**Souchon, Marc, [éd.]. 1998.** *Pratiques Discursives et acquisition des langues étrangères, acte duXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*. Besançon : Centre de linguistique appliquée,.

**Sperber, Dan. 1989.** « L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives ». Dans : Denise Jodelet, [dir.], pp. 115-130.

**Stratilaki, Sofia. 2004.** « Pluralité des représentations sociales et des pratiques bilingues des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck ». Dans : Marie-Anne Mochet et Anthippi Potolia, [coords.], pp. 173-190.

**Tagliante, Christine. 2006.** *La classe de langue*. Paris : Clé internationale.

**Ten Have, Paul. 2007.** *Doing conversation analysis*. London : SAGE Publication.

**Varadi, Tamas. 1980.** « Strategies of target language learner communication: message adjustment ». *IRAL*, pp. 59-71.

**Varoqueaux-Drevon, Isabelle. 1995.** « Sentiments et comportements linguistiques ». *Cahier des sciences humaines*, pp. 83-101.

**Vasseur, Marie-Thérèse. 2000.** « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère ». *AILE*. 2000, n°12-2000. URL : <http://aile.revues.org/document1466.html>. (visité le 17 novembre 2008).

—. 1995. « Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension ». *Cahier de Praxématique n°25*, pp. 53-71.

—. 1987. « La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variation ». Dans : Hoda Blanc, Michèle Le Douaron et Daniel Véronique, [éds.], pp. 32-43.

**Vergnaud, Gérard. 1985.** « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». Dans : Stéphane Ehrlich, pp. 245-252.

**Véronique, Daniel. 1994.** « Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques ». *AILE*, pp. 109-129.

**Véronique, Daniel et Vion, Robert, [éds.]. 1995.** *Des savoir-faire communicationnels*. Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence .

**Véronique, Daniel. 2001.** « Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère ». Dans : Danièle Moore, [éd.], pp. 23-30.

**Vion, Robert. 1992.** *La communication verbale*. Paris : Hachette.

**Vygotski, Lévis. 1939.** *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

**Windisch, Uli. 1989.** « Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. L'exemple du raisonnement et du parler quotidiens ». Dans : Denise Jodelet, [dir.], pp. 169-183.

**Winkin, Yves. [dir.]. 1981.** *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciement .....	ii
Sommaire .....	iii
Liste des tableaux, cartes et figures .....	iv
Table des matières des annexes à la thèse .....	vi
Liste des acronymes .....	vii
<b>Introduction générale</b> .....	1
<b>PARTIE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	11
<b>Chapitre 1 : Le contexte éducatif bahreïni</b> .....	12
1.1. Introduction .....	13
1.2. Aperçu de la situation géographique, historique et économique du Bahreïn .....	13
1.3. Situation sociolinguistique du Bahreïn .....	17
1.4. Le français au Bahreïn : son statut et sa présence .....	20
1.4.1. Le français dans l'enseignement privé .....	20
1.4.2. Le français dans l'enseignement public .....	22
1.4.2.1. Le français dans l'enseignement secondaire .....	22
1.4.2.2. Le français dans l'enseignement au collège .....	24
1.4.2.3. Le français dans l'enseignement supérieur .....	25
1.5. Description du système éducatif bahreïni .....	25
1.5.1. Origine des traditions et cultures éducatives bahreïnies .....	25
1.5.2. L'enseignement aujourd'hui .....	28
1.5.2.1. L'enseignement fondamental .....	29
1.5.2.2. L'enseignement secondaire .....	30
1.6. La place de l'interaction verbale dans la culture éducative bahreïnie .....	32
<b>Chapitre 2 : Champ de la problématique : la L1 de l'enseignant</b> .....	36
2.1. Introduction .....	37
2.2. Entités en relation ou relation entre entités ? .....	37
2.3. Effet de l'identité linguistique sur la dynamique interactionnelle en classe de FLE .....	39



2.3.1.	Situations de classe homogène et hétérogène.....	40
2.3.1.1.	Identité linguistique de l'enseignant .....	40
2.3.1.2.	Classe de FLE homogène.....	44
2.3.1.3.	Classe de FLE hétérogène.....	45
2.4.	Hypothèses .....	47
2.4.1.	Contraintes d'interaction dans les situations de classe de FLE.....	48
2.4.1.1.	Contrainte culturelle .....	49
2.4.1.2.	Contrainte linguistique .....	50
 <b>PARTIE 2: CADRE THÉORIQUE</b> .....		 54
<b>Chapitre 3 : L'interaction verbale et ses approches</b> .....		55
3.1.	Introduction .....	56
3.2.	L'interactionnisme .....	56
3.3.	L'interactionnisme dans le champ de l'appropriation des langues.....	57
3.4.	L'analyse conversationnelle .....	63
3.4.1.	Généralités et définitions.....	63
3.4.2.	Origine .....	63
3.4.3.	La théorie des tours de parole .....	65
3.4.4.	Orientations en Analyse conversationnelle.....	67
3.4.4.1.	Analyse conversationnelle pour l'appropriation des langues secondes.....	68
3.4.4.2.	Analyse conversationnelle et représentations sociales.....	72
 <b>Chapitre 4 : Comportement interactionnel bilingue exolingue</b> .....		 74
4.1.	Introduction .....	75
4.2.	Action, interaction et comportement interactionnel.....	75
4.3.	Le contexte d'interaction .....	79
4.4.	Quelques traits de l'interaction verbale.....	82
4.5.	L'exolinguisme .....	84
4.6.	Les stratégies communicatives.....	87
4.6.1.	Les stratégies de réduction.....	92
4.6.2.	Les stratégies de réalisation.....	96

4.6.3.	Les stratégies de substitution .....	97
4.7.	Le bilinguisme .....	99
4.8.	Les marques transcodiques.....	104
4.9.	Quelques facteurs déterminants les comportements interactionnels .....	106
4.10.	Conclusion.....	110
<b>Chapitre 5 : Les représentations .....</b>		<b>111</b>
5.1.	Introduction .....	112
5.2.	Origine et définitions de la notion de représentations .....	113
5.3.	Fonctions de la représentation sociale.....	117
5.4.	L'approche des représentations en psychologie sociale .....	118
5.5.	L'approche des représentations en analyse conversationnelle.....	124
5.6.	Représentations sociales et catégorisation sociale.....	131
5.7.	Représentations sociales et comportements interactionnels.....	135
5.8.	L'approche des représentations en sociolinguistique.....	142
5.8.1.	Les représentations linguistiques.....	143
5.8.2.	Représentations et attitudes .....	148
5.9.	Conclusion.....	149
<b>PARTIE 3 : CONSTITUTION DU CORPUS ET ANALYSE DES DONNÉES ..</b>		<b>151</b>
<b>Chapitre 6 : Méthodologie de la recherche et présentation du corpus.....</b>		<b>152</b>
6.1.	Introduction .....	153
6.2.	Négociation d'accès au terrain d'étude .....	154
6.3.	Le terrain d'enquête : lycée de filles de Sitra .....	155
6.4.	Les profils des interactants.....	155
6.4.1.	Le profil des enseignantes de FLE.....	155
6.4.1.1.	L'enseignante non native .....	156
6.4.1.2.	L'enseignante native .....	156
6.4.2.	Le groupe d'apprenantes .....	157
6.4.3.	L'enquêtrice.....	157
6.5.	L'observation des comportements interactionnels en classe.....	159
6.5.1.	Déroulement de l'observation .....	162

6.5.2.	Présentation de la segmentation séquentielle de l'interaction .....	162
6.5.3.	Le temps des observations .....	165
6.5.4.	Description des situations observées.....	165
6.5.4.1.	Première séance observée.....	165
6.5.4.2.	Deuxième séance observée.....	167
6.5.4.3.	Troisième séance observée.....	169
6.5.4.4.	Quatrième séance observée.....	170
6.6.	Méthodologie d'enquête pour l'étude des représentations .....	171
6.6.1.	L'entretien collectif semi-directif.....	173
6.6.1.1.	Le canevas d'entretien.....	174
6.6.1.1.1.	Première phase : introduction.....	175
6.6.1.1.2.	Deuxième phase : auto-évaluation des pratiques langagières adoptées .....	176
6.6.1.1.3.	Troisième phase : contraintes de communication rencontrées.....	177
6.6.1.1.4.	Quatrième phase : pratiques langagières des enseignantes.....	178
6.6.1.2.	Déroulement de l'entretien.....	179
6.6.2.	Le questionnaire .....	184
6.6.2.1.	Le canevas du questionnaire.....	185
6.6.2.1.1.	Questions sur le profil linguistique .....	186
6.6.2.1.2.	Questions sur les représentations et attitudes linguistiques.....	187
6.6.2.2.	Passation du questionnaire .....	189
6.7.	Composition du corpus d'étude .....	190
6.8.	Conventions de transcription.....	193
<b>Chapitre 7 : Analyse conversationnelle des comportements interactionnels des apprenantes en situation homogène et hétérogène .....</b>		
<b>197</b>		
7.1.	Introduction .....	198
7.2.	Étude d'une séquence routinière : l'ouverture de la séance .....	199
7.3.	Étude des CI lors d'une activité métalinguistique à fonction sémantique .....	206
7.3.1.	Étude chronologique de la dynamique des CI lors des activités métalinguistiques ..	209

7.3.2.	Étude des opérations de choix de langue lors d’une activité métalinguistique ....	216
7.3.2.1.	Comparaison 1 : co-construction de la signification d’un nouvel élément linguistique.....	217
7.3.2.2.	Comparaison 2 : récapitulation sur la signification d’un élément linguistique appris.....	227
7.3.2.3.	Conclusion.....	232
7.4.	Étude des CI lors de moments communicatifs problématiques .....	234
7.4.1.	La <i>problématicité</i> d’une activité pédagogique : exprimer des attitudes épilinguistiques .....	236
7.4.2.	Réponse inconnue .....	240
7.4.3.	Situation d’incompréhension .....	245
7.4.4.	Situation de malentendu .....	249
<b>Chapitre 8 : Analyse des représentations sociales des apprenantes .....</b>		<b>254</b>
8.1.	Introduction .....	255
8.2.	Les attitudes et représentations sur la L2 et son apprentissage.....	257
8.2.1.	Sentiment envers la L2 .....	258
8.2.1.1.	Catégorie 1 : représentations et attitudes linguistiques des apprenantes qui disent « beaucoup » aimer le français.....	259
8.2.1.2.	Catégorie 2 : représentations et attitudes linguistiques des apprenantes qui disent aimer « un peu » le français.....	264
8.3.	Les représentations sociales des apprenantes .....	267
8.3.1.	Représentations sociales à l’égard des enseignantes de FLE.....	268
8.3.1.1.	Un rapport d’exo- et d’endo-groupe.....	268
8.3.2.	Représentations vis-à-vis de la L2 des enseignantes.....	275
8.3.3.	Représentations vis-à-vis des pratiques d’enseignement des enseignantes.....	278
8.3.4.	Les contraintes de communication en situation de classe .....	283
8.3.4.1.	Le parler des enseignantes .....	285
8.3.4.2.	L’approche d’enseignement : la place de l’écrit dans l’enseignement de L2.....	290

8.3.5. Représentations et attitudes linguistiques sur leurs propres comportements interactionnels .....	294
<b>Chapitre 9 : Synthèse des analyses et conclusion générale .....</b>	<b>300</b>
9.1. Introduction .....	301
9.2. Dynamique du comportement interactionnel.....	301
9.3. Les représentations sociales .....	304
9.4. Exploration de cas .....	310
9.4.1. Insécurité linguistique dans la classe hétérogène .....	310
9.4.2. Double situation exolingue .....	314
9.4.3. Effet de la relation interpersonnelle sur les CI.....	317
9.4.4. Conclusion.....	319
<b>Conclusion générale et perspectives de recherche.....</b>	<b>321</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>331</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>357</b>
<b>ANNEXE 1. Document officiel sur le programme du français aux lycées publics ..</b>	<b>358</b>
<b>ANNEXE 2. Autorisation officielle pour l'accès au terrain.....</b>	<b>359</b>
<b>ANNEXE 3. Contenu et matériaux.....</b>	<b>360</b>
Annexe 3.1. Contenu du cours pendant l'observation 1 .....	361
Annexe 3.2. Contenu du cours pendant l'observation 2.....	363
Annexe 3.3. Contenu du cours observé pendant l'observation 4.....	365
Annexe 3.4. Activité pédagogique proposée pendant la 3 <sup>ème</sup> séance observée .....	367
<b>ANNEXE 4. Transcription des observations .....</b>	<b>370</b>
Observation 1.....	371
Observation 2.....	383
Observation 3.....	406
Observation 4.....	417
<b>ANNEXE 5. Entretien collectif.....</b>	<b>435</b>
<b>ANNEXE 6. Questionnaire .....</b>	<b>445</b>
Annexe 6.1. Exemplaire du questionnaire en français .....	446
Annexe 6.2. Exemplaire du questionnaire en arabe.....	449
Annexe 6.2.1. Le profil social et linguistique du public.....	505

Annexe 6.2.1. Représentations linguistiques du public apprenant à l'égard de la L2.....508

## Résumé

Outre la catégorisation socio-identitaire de l'enseignant de FLE – résumée dans la notion d'identité linguistique – qui représente depuis toujours une problématique très répandue dans le domaine de l'appropriation des langues, la notion de représentation sociale commence aujourd'hui à constituer un enjeu théorique majeur en ce domaine. Ce travail de recherche présente une étude expérimentale portant sur les représentations sociales de l'identité linguistique de l'enseignant et ses conséquences sur les comportements interactionnels des élèves dans une classe de FLE située au royaume du Bahreïn. Il a pour objet deux axes d'étude : a) les comportements interactionnels des apprenantes, que nous recueillerons par le biais d'observations de classes et que nous étudierons en adoptant une analyse conversationnelle fondée sur l'interprétation des phénomènes langagiers ; b) une réflexion sur la notion de représentations sociales orientée vers son rôle déterminant dans les pratiques langagières, étayée par une analyse de contenu thématique des discours épilinguistiques recueillis à l'aide d'un entretien semi-directif afin de déterminer si la perception de la différence d'identité linguistique est à l'origine de la dynamique des comportements interactionnels. L'objectif de ce travail est également de proposer une approche empirique ne reposant pas seulement sur l'analyse des discours sur les représentations sociales mais qui prend aussi en compte les pratiques langagières et confronte ainsi le *dire* et le *faire*.

**Mots clés** : analyse conversationnelle, identité linguistique, représentation sociale, comportement interactionnel.

## Abstract

As well as the identity categorization – that we refer to by the concept of linguistic identity – of French foreign language teachers has always represented a problematic issue in the field of language appropriation, the notion of social representation is currently becoming a major theoretical challenge in this field. This research presents an experimental study that focuses on social representation regarding the linguistic identity of the teacher and its effect(s) on learners' interactional behavior in a French foreign language class located in Bahrain.

The purpose of this research is first to study the interactional behavior of learners via classroom observation and by adopting conversational analysis methods, and secondly to study the role of social representations in language practice of French foreign language learners. For this purpose, we have carried out a thematic content analysis of epilinguistic discourses that have been collected via a semi-structured interview to determine if linguistic identity differences led to interactional behavior changes. This thesis aims at proposing an empirical approach that does not rely only on the analysis of epilinguistic discourse but also takes into account language practice and thus compares what's *said* and what's *done*.

**Keywords**: conversational analysis, linguistic identity, social representation, interactional behavior.