

Bitat Farid
Maître-assistant
Université d'Oum El Bouaghi
Doctorant Université Mentouri Constantine

La transgression du message dans les interactions verbales en classe de F.L.E. dans le secondaire

Introduction

La transgression du message dans les interactions verbales de classe de F.L.E. dans le secondaire est le thème central de notre recherche. Si dans une classe de langue française les apprenants doivent communiquer à l'aide de cette langue pour se transmettre une multitude de messages, certaines incompétences (langue et cultures) chez l'apprenant rendent la communication difficile. Plusieurs facteurs interviennent compliquant davantage la communication et nous sommes souvent frappés par son hétérogénéité.

Nous avons relevé que dans les six fonctions du langage de R. Jakobson le mot « message » est *récurrent*. Dans la fonction poétique par exemple c'est l'aspect esthétique du message transmis qui est important. Dans sa fonction expressive, le message est centré sur le locuteur alors que la fonction conative centre le message sur le destinataire. Dans sa fonc-

tion phatique, le message n'a pas de contenu informationnel. Dans la fonction métalinguistique, le message est centré sur la langue elle-même.

Le sujet ne se rapporte pas aux fonctions dans les actes de langage mais à la fiabilité du message à transmettre, du message transmis et du message lu dans toute interaction verbale de classe. Par conséquent, un message peut dans bien des cas aboutir comme le souhaite son concepteur mais peut ne pas aboutir parce que d'autres facteurs internes ou externes à la communication sont intervenus.

On n'est donc jamais sûr dans une interaction verbale de classe et quel que soit le type interactionnel choisi que notre message de départ même supposé bien construit, bien réfléchi, bien ciblé arrivera à bon port sans aucune égratignure.

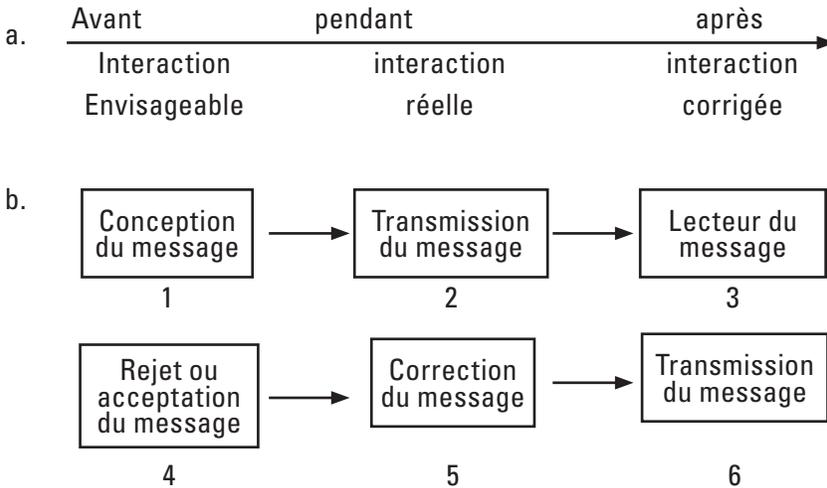
Notre interlocuteur ne fait pas qu'écouter. Il analyse aussi, interprète à sa manière, compare puis conclut. Il peut être par moment d'accord sur bien des points exposés et pas d'accord sur bien d'autres. Nous le verrons tout au long de notre développement.

Problématique

Nous montrerons dans notre problématique que le message n'est pas un produit fini consommable à son arrivée.

Voici un axe montrant l'itinéraire d'un message et suivi d'un schéma explicatif qui nous permettent de poser quelques questions pertinentes auxquelles nous tenterons quelques explications.

ITINÉRAIRE DU MESSAGE



Les motivations du choix :

Nous sommes toujours préoccupé de l'importance du message transmis puis interprété de la compétence et de la performance de l'apprenant à s'investir dans la communication et c'est en fonction de cela que des actes sont exécutés.

L'ensemble des messages nous permet de rêver, de rester en contact, de vivre le moment, l'époque actuelle avec ses joies et ses tristesses...

Le message demeure l'âme de la communication à condition que l'on parle le même langage.

Notre motivation nous pousse à vérifier à partir de divers corpus en milieu secondaire dans des interactions verbales l'utilité et l'utilisation du message accepté et le devenir du message rejeté.

Nous avons préféré l'expression in-compétence de l'appre-

nant à dire dans la langue cible ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas dans sa langue maternelle.

Nous sommes sur un terrain favorable pour comprendre et expliquer ce phénomène.

Démarche

L'organisation de notre travail portera sur une première partie théorique et une deuxième pratique.

Sur le plan théorique, cinq chapitres seront consacrés à l'étude du message dans une approche communicative en milieu scolaire pour faire part du rôle actif vs inactif de l'apprenant. De la compétence mais aussi de l'in-compétence de cet apprenant à s'investir pleinement.

Nous nous référons à des courants récents cités déjà et à une approche ethnographique puis interprétative.

Dans la partie pratique, une organisation en deux chapitres pour étudier les différents publics, les lieux, les corpus ainsi que les différentes transgressions responsables de l'échec des interactions verbales de classe.

Les présentations des corpus et l'analyse des discours enregistrés, des interventions.

L'analyse des questionnaires et enfin une conclusion générale qui résumera les résultats obtenus.

1 L'approche communicative

Une réalité linguistique : Qu'est-ce que communiquer en français, langue étrangère dans le secondaire ?

Nous nous situons dans cette approche communicative par rapport à des apprenants algériens bilingues du secondaire qui étudient le français comme langue étrangère privilégiée.

En cours de français, enseignants se doivent de communiquer en langue française sans recourir à la traduction, c'est-à-dire à la langue maternelle.

Pour que la communication fonctionne normalement dans les interactions de classe autour d'un thème précis, il faut que les apprenants soient capables de comprendre tous les énoncés produits, parler quand il le faut, lire aisément, écrire et produire des énoncés personnels.

Comme le souligne H.G. Widdowson : «L'apprentissage d'une langue implique donc l'acquisition de capacité à former des phrases correctes... l'acquisition de la capacité à comprendre quelles phrases ou quels segments de phrases sont appropriés à tel contexte».

Nous le montrerons cependant dans (2.1) de cette première partie concernant la compétence et la performance chez l'apprenant bilingue du secondaire et de ses connaissances quant au respect des règles linguistiques abstraites de la langue française.

Nous associons généralement la compétence à la performance linguistique, c'est à dire à l'usage qu'on en fait de la langue et de son emploi correct en classe.

Dans le cadre institutionnel, une situation de communication de classe, suppose à priori un matériel pédagogique adéquat tel un texte comme support, un sujet fixé au tableau... autour duquel une interaction verbale s'établit.

Dans notre classe F.L.E. (français langue étrangère), c'est la professeur qui organise la communication. Il prépare son questionnement, une série de question auxquelles les apprenants doivent y répondre. Il espère ainsi obtenir un échange cohérent avec une forte participation.

Il faut souligner que les objectifs visent à travers les programmes et les manuels du secondaire, des activités d'appren-

tissage où l'approche communicative est privilégiée. La classe se veut par conséquent active et l'apprenant incontestablement une pièce maîtresse. Un élément récepteur actif accumulant une somme de connaissances, c'est-à-dire des savoirs, son expérience est son savoir-faire.

En effet, les instructions de mai 1992 des programmes de français qui stipulent dans la présentation de la discipline en page 4 en ce qui concerne les buts de l'enseignement et sur le plan culturel (que nous développerons en (3) "culture et cultures") : «l'enseignement apprentissage de la langue étrangère vise l'appréhension critique et autonome des messages culturels authentiques diffusés par les média modernes (...) l'adolescent est en mesure non seulement de les percevoir et de les comprendre mais aussi de les interroger, de les juger, de les apprécier et d'y retrouver l'écho des débats idéologiques, politiques, sociaux, économiques...»

Tout ceci dénote l'évidence d'un enseignement oral traitant des sujets d'actualité et qu'enseignants et apprenants doivent débattre.

Ce n'est pourtant pas évident car su l'apprenant algérien sait argumenter dans sa langue maternelle, en classe, lors du cours de français il n'arrive pas aisément dans cette langue étrangère, à exprimer, à restituer un message de mémoire, à reconstruire un énoncé, à répondre à une question en formulant une phrase correcte (et non de donner un mot isolé), à donner une justification, à s'exprimer en produisant des actes de paroles pour se faire comprendre...

Nous obtenons certes des échanges où la prise de parole est plus importante chez l'enseignant mais trop brève chez l'apprenant. Cela ne veut pas dire que l'enseignant monopolise la parole, bien au contraire, s'il parle plus, c'est pour poser des questions, donner des exemples, pousser l'apprenant à parler, à construire une phrase, à enchaîner deux idées de suite...

2 La classe, lieu de l'interaction

Au lycée, nos apprenants parlent peu. Ils fuient souvent la communication quand elle se fait en langue française. Ils s'enferment dans un mutisme opiniâtre. Dans les programmes officiels, l'expression orale qui devrait être une activité première a été effacée, et par conséquent, n'occupe plus une place importante.

Pourtant, cet exercice est indispensable à l'apprentissage de cette langue étrangère.

Il n'en demeure pas moins que l'enseignant essaie dans ses activités d'exploiter un thème qui traite de phénomènes, de faits ou d'événements, d'objets, de lieux, de personnes... dans le seul but de faire parler ses apprenants. C'est à partir donc d'un support visuel qu'il guide dans un premier temps l'interaction verbale sous forme de questions-réponses et progressivement, il leur donne plus de liberté. Les apprenants, en effet, retiennent mieux quand l'image est expressive. Ils participent davantage quand ils sont bien armés.

L'enseignant devra lors de cet exercice établir avec ses apprenants un vrai dialogue dans lequel les questions contraignantes posées faciliteraient les échanges. Quelque fois aussi, les occasions se présentent d'elle-même : c'est un fait divers, un événement du jour, une curiosité quelconque qui pourrait servir d'échanges. Les apprenants motivés et intéressés par le sujet et connaissant l'état d'esprit de leur enseignant n'hésitent pas à ouvrir le débat. Cela dépend également du savoir-faire de l'enseignant qui saura quand et comment exploiter judicieusement une situation de communication.

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

En outre, cet état d'esprit facilitera les échanges inter-individuels. La classe devient active et vivante où règne un climat agréable au sein du groupe.

Dans un contexte de gaieté, tout élève trouvera beaucoup de plaisir à apprendre cette langue étrangère. En s'exprimant, l'apprenant, emploiera des mots découverts lors de son apprentissage : un vocabulaire rencontré dans des textes de lecture, un vocabulaire situationnel donné puis expliqué par le professeur, un vocabulaire trouvé dans un dictionnaire...

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

On sait pertinemment que le rôle de l'enseignant est déterminant et primordial.

Un enseignant passif qui se tait volontairement tue sa classe. Son silence qui se traduit par le refus de transmettre un savoir et le pire des crimes. L'apprenant méprisera son enseignant et restera indifférent à la matière enseignée.

Conscientieux, l'enseignant ne doit pas se lasser, se décourager suite à de mauvais résultats mais persévérer en corrigeant si nécessaire plusieurs fois la même erreur commise.

L'idéal diriez-vous pour l'apprentissage du français est que l'apprenant arrive progressivement à parler, à dire quelque chose, à bien le dire, c'est à dire d'une manière adéquate, correcte, précise et élégante. L'enseignant du F.L.E. doit veiller également à la phonétique en particulier qui rend compte de l'aspect sonore de la langue. Cette nécessité ou les notions essentielles de phonétique doivent être enseignées puis appliquées à l'apprenant qui acquiert des mécanismes psycho-linguistiques lui permettant l'acquisition du français langue étrangère.

L'adolescent de par sa nature est bavard. Il est si bavard dans son milieu naturel, dans la cour, parmi ses camarades, parmi les siens... qu'on s'étonne de son silence en classe : subitement, il n'a plus rien à dire.

A quoi cela est dû ?

Il faut le rappeler cependant que le petit écolier algérien commence très tôt l'étude du français comme langue vivante privilégiée. En effet, dès sa quatrième année primaire, il découvre cette langue qu'il étudiera d'ailleurs jusqu'à la fin de ses études secondaires. (Dans la nouvelle réforme 2004/2005, le français est enseigné à partir de la deuxième année primaire).

Tout compte fait, il aura étudié un minimum de trois années à l'école primaire (premier palier), de trois années au collège (deuxième palier) et de trois années au lycée (troisième palier), neuf années d'études de langue française qui ne sont pas négligeables et qui en principe sont largement suffisantes pour qu'un élève de terminale puisse aisément communiquer dans cette langue.

Ce qui n'est pas le cas. Excepté quelques apprenants dont le niveau est jugé plus ou moins acceptable, les autres restent des figurants qui cherchent désespérément à construire une phrase en assemblant quelques mots sans faire attention à l'ordre. Cette attitude négative est constatée chez l'élève du primaire, du collège et du lycée.

On a tendance à croire qu'à la fin de chaque année scolaire, l'enfant oublie tout ce qu'il a appris et qu'il faudrait tout refaire à la prochaine rentrée. Point de progrès. Et c'est inadmissible voire scandaleux qu'un apprenant de terminale ne sache pas construire une simple phrase. Sans aucune exagération, on ne serait pas surpris de trouver des réalisations d'écoliers nettement meilleures à celles des collégiens et des réalisations de collégiens bien meilleures à celles des lycéens.

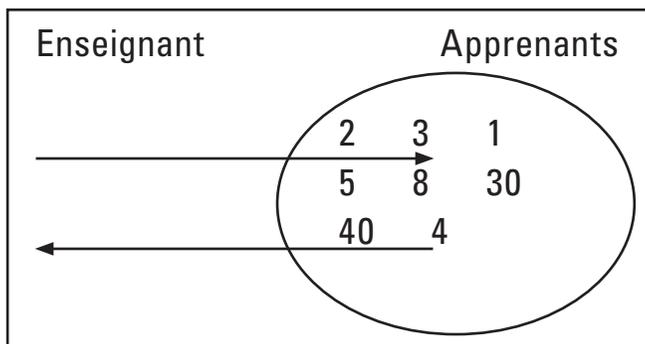
Beaucoup de témoignages d'enseignants concordent et laissent à supposer que l'enfant ratant sa scolarité primaire (apprentissage de base) n'est plus en mesure de rattraper son retard et poursuivra ses études, exempté de la langue française.

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

Si la classe de français fonctionne encore, c'est grâce à ces quelques rares apprenants (deux ou trois sur la quarantaine qui la compose) qui travaillent bien et sauvent la mise lors d'une inspection pédagogique. Faut-il pour cela pendre en considération cette tranche exceptionnelle pour apporter éventuellement des corrections ? **Oui**, dans la mesure où ces élèves constituent sans le vouloir un trait d'union et jouent le rôle de traducteurs lors des interactions.

Voici comment fonctionne la classe, lieu de l'interaction.

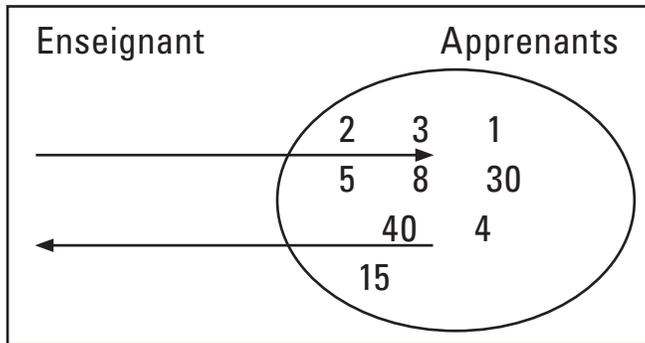
LA CLASSE



1^{er} cas : situation de communication

L'enseignant s'adresse à tous les apprenants de classe en langue française. Cette classe de terminale « lettres » compte 40 élèves.

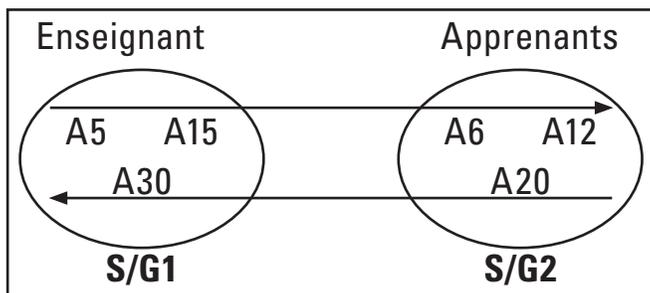
LA CLASSE



2^e cas : situation de communication

Le groupe se disloque. Un sous groupe se forme (A5, A15, A30). L'enseignant ne communique réellement qu'avec ces trois bons élèves.

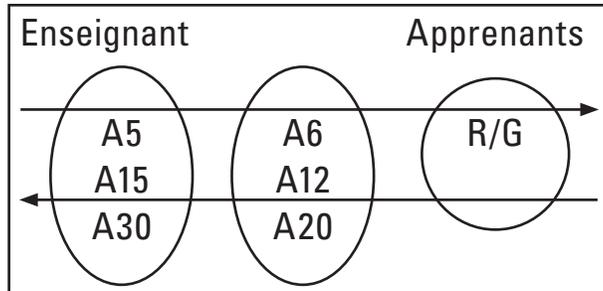
LA CLASSE



3^e cas : situation de communication

Un deuxième sous groupe se forme. Les apprenants A6 ? A12 ? A20 sont attentifs mais ne communiquent pas directement avec l'enseignant. Ce sont les éléments du S/G1 qui servent de traducteurs au S/G2

LA CLASSE



4^e cas : situation de communication

Le troisième S/G constitue le R/G (reste du groupe) le plus important par le nombre. Ce groupe inactif est préoccupé par autre chose.

3 L'apprenant comme interactant actif

Compétence et performance chez l'apprenant :

Le système éducatif étatique dans ses réformes et pour des idéaux modernes opte pour une méthode communicative plaçant l'apprenant au centre de tout apprentissage. Une nouvelle pédagogie centrée sur l'apprenant mais aussi sur l'action et la logique. Dell H. Hymes Widdowson (1978) et Walfson (1981 : 117) : «la compétence de communication et maintenant largement reconnue comme une partie importante de l'enseignement».

Qui est compétent et qui ne l'est pas ?

Peut-on avancer alors que les éléments du sous groupe 1 présenté en situation de communication (2^e cas) sont compétents. Si oui, par rapport à qui et à quoi ?

Les éléments du 3^e cas présentés en situation de communication, sont-ils réellement incompetents ?

Et que peut-on dire du sous groupe restant du 4^e cas ?

Dell H. Hymes définit la compétence (p. 24) « comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée, mais nécessairement implicite dans ce que le locuteur-idéal-peut exprimer ».

Ces apprenants du S/G1 sont supposés compétents par rapport à leurs camarades de classe.

Nous sommes en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et seuls A5 A15 et A30 communiquent avec leur enseignant.

Cette expression de compétence de communication désigne selon Dell H. Hymes (p. 123) une capacité à entrer en interaction spontanée dans la langue cible. Ce que les autres apprenants cités des sous groupes 2 et 3 ne peuvent réaliser.

H.G Widdowson utilise les termes d'aptitudes linguistiques et capacités de communication pour rendre compte d'une part des capacités de l'apprenant à parler, entendre, composer et comprendre et d'autre part les aptitudes qui se définissent en fonction de la manière et du mode d'actualisation du système en emploi.

4 Le langage des adolescents « bilingues »

Il faut d'abord les écouter parler pour se rendre compte de leur registre de langue utilisé. Quelle(s) langue(s) parlent-ils ?

Ce sont des adolescents (garçons et filles) scolarisés, qui forment de petits groupes, le plus souvent mixtes pour discuter de leurs préoccupations. Qu'ils soient près du portail du lycée, dans la cour ou en classe ils utilisent une seule et même langue : l'arabe dialectal. Les apprenants actuels (garçons et filles) n'arrivent plus à parler couramment en langue française dans un contexte social.

Ils ne communiquent d'ailleurs entre eux ni en langue française ni en langue arabe standard.

Dans se croupe d'interlocuteurs, l'alternance codique n'apparaît pas clairement.

Elle est définie par J. Hamers et M. Blanc comme une «*stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues ente eux : cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale*».

Il convient de noter, au passage, que les locuteurs décrits ne sont pas conscients du fait qu'ils font alterner les langues.

En classe, l'arabe standard qui est langue officielle et le français qui est langue étrangère privilégiée ne jouent presque aucun rôle dans les interactions verbales et c'est en revanche l'arabe dialectal qui remplit cette fonction de langue d'enseignement. Dans bien des cas, l'arabe standard et le français (que l'apprenant écrit seulement et ne parle pas) freine l'apprentissage si l'enseignant exige un échange verbal dans l'une ou l'autre langue.

L'enseignant pour un meilleur dynamisme et pour concrétiser son enseignement se voit contraint de recourir au dialectal surtout pour expliquer des notions ou des concepts relevant du domaine technique et scientifique.

Dans son intervention verbale, l'apprenant alterne souvent et inconsciemment les trois langues : arabe standard, le français et l'arabe dialectal. Il le fait aussi pour pallier une incompetence.

F. Grosjean écrit dans son article (p. 2) «*le bilinguisme*» : *«est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des langues*».

En contexte scolaire, cet apprenant est plurilingue puisqu'il est constamment en contact avec une langue naturelle et qu'il parle des dialectes, des sociolectes et des registres de langue.

On peut certes dans ce cas là, évaluer le degré de compétence de l'apprenant en cours de français (sa compréhension et son expression) comme on peut évaluer toutes les langues étudiées (arabe standard, l'anglais, l'allemand...).

Ces langues vivantes ne sont manipulées qu'en classe. Dans le contexte social, en famille, l'anglais et l'allemand s'effacent totalement.

On aurait pu obtenir des paires de langues compatibles sur le modèle de Ferguson qui a introduit le terme de diglossie pour les sociétés bilingues dans lesquelles toutes les activités de prestige relèvent d'une langue et toutes les activités communes de l'autre.

C'est en 1959 que Charles A. Ferguson, a introduit le terme de Diglossie pour rendre compte de sociétés dans lesquelles deux langues coexistent en remplissant des fonctions communicatives complémentaires.

Ferguson désigne les dialectes premiers, ceux qui sont acquis dans l'environnement familial et par variété superposée, celle qui est apprise à l'école.

La variété superposée est dite « haute » (high) et la variété première est dite « basse » (low).

L'exemple qu'il donne est significatif de deux variétés apparentées : Arabe classique (variété haute) et l'arabe dialectal (variété basse).

La notion de diglossie est importante dans ce cas car elle désigne la juxtaposition fonctionnelle de deux langues au sein d'une même société.

Nous pouvons combiner les langues variétés de la langue (les paires de langues) pour rendre compte d'une réalité linguistique propre à ce groupe d'apprenants. Ces langues sont acceptées et sont culturellement légitimes et complémentaires.

Tableau descriptif des langues et pratique de communication

Langues existantes	Langues enseignées	Langues parlées		Langues écrites	Les paires de langues compatibles		
		En cours	En dehors du cours				
Arabe standard	+	+	-	+	1	arabe standard	arabe dialectal
Le français	+	+	-	+	2	berbère kabyle	berbère Chaoui
L'anglais	+	+	-	+			
L'allemand	+	+	-	+	3	berbère Mozabite	berbère Touareg
L'arabe dialectal	-	+	+	-	4	arabe standard	tamazight
Les berbères	-	-	-	-	5	arabe dialectal	tamazight (...)

5 Culture et cultures

L'apport culture maternelle/culture étrangère

«Qu'ils soient Berbères ou Arabes, Kabyles ou Touaregs, Chaouis ou Mozabites, les Algériens sont fiers d'appartenir à une grande nation. Conscients de lui assurer un rôle important au sein de la communauté mondiale. Au marché, à la ville ou dans le bled, l'Algérien a toujours été un être ouvert (...)».

Nous commençons par cet extrait relevé dans le manuel de français de 2^e AS qui nomme l'être algérien comme étant fier de son appartenance à une grande nation et conscient de son ouverture sur le monde.

Les termes de « notion », de « communauté mondiale », « d'ouverture »... ainsi que l'être algérien représentant une ethnie, sont révélateurs d'une culture et d'une civilisation.

Dans le programme algérien du F.L.E. l'approche modulaire est privilégiée : c'est un ensemble de séquences d'apprentissage qui vise l'installation des grandes compétences pour arriver à la maîtrise des techniques de différents types de texte comme le reportage, le discours expositif, le discours argumentatif...

Les textes qu'on y trouve sont variés et leurs auteurs ne sont pas forcément algériens.

Dans le projet 1 par exemple des programmes de 2^e AS, le reportage, le premier texte est S. Hacène qui nous décrit la région du M'zab (pp. 13-14). Dans le même projet, en page 29, un court texte descriptif d'Alphonse de Lamartine puis un autre en page 37 de Camara Laye tiré de « l'enfant noir » (p. 18).

On passe ainsi d'un auteur à un autre, d'une culture à une autre, d'une civilisation à une autre ou l'apprenant découvre à chaque fois un mode de vie qui diffère du sien.

Même si le M'zab est algérien, il le découvre comme il découvre un intérieur européen ou africain.

Ces programmes n'ont pas pour objectif premier l'apprentissage des cultures ou civilisations étrangères mais l'enseignant peut exploiter occasionnellement avec ses apprenants, un texte pour leur faire découvrir un peuple étranger en dégagant un ensemble qui repose sur une opposition entre les valeurs, les modes de vie les niveaux de vie etc... passés et présents.

Des oppositions cependant pourraient être faites pour reconnaître des stéréotypes et pour arriver à des compétences exigibles afin de maîtriser la logique et l'évolution des représentations entre générations à travers leur histoire.

6 L'argumentation en milieu scolaire

Nous sommes en situation d'apprentissage et de ce fait, l'argumentation est régulièrement guidée. En effet, c'est toujours

suite à une étude d'un texte argumentatif que l'enseignant propose un thème dans le seul but de faire parler les apprenants.

Une fois le débat ouvert, l'argumentation ne va pas seulement en direction de l'enseignant et peut prendre de nouvelles directions. C'est ainsi que l'élève A ne s'adresse plus à son professeur mais plutôt à l'élève B. un apprenant peut envisager un autre point de vue que le sien pour influencer son camarade et vice versa.

Le discours argumentatif reste une conduite langagière complexe. La distinction texte/discours a été expliquée : le type de texte est argumentatif par rapport à un autre type de texte : expositif, narratif... Brassart (p. 85) donne la définition suivante : « En tant qu'objet empirique, un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisée contextuellement en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication [...]. Le texte est un objet construit par l'analyse (scientifique), comme structure abstraite du discours, dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la macro-syntaxe ».

Les élèves en présence de leur enseignant ne savent pas mener un débat entre eux. La difficulté est due à plusieurs facteurs et entre autres : la gêne par la présence de l'enseignant, la non-maîtrise de la langue française et les techniques de l'argumentation.

Ici, l'argumentation est organisée et seul l'évaluation du professeur est jugée bonne.

L'énoncé de l'apprenant X même s'il est fort n'est pas tellement apprécié par l'apprenant Y.

Mais, peut l'être une fois évalué positivement par l'enseignant.

En classe, les apprenants essaient de défendre leur thèse

pour beaucoup plus convaincre l'enseignant de leur bonne argumentation. Il veille au discours argumentatif en tenant compte de son bon fonctionnement en termes d'effet de la situation de production sur d'autres formes.

Le sujet qu'il propose est plus ou moins maîtrisé et donc discutable.

7 L'approche ethnographique de la communication

a. Le rituel

Toute communauté possède des coutumes et des habitudes qui lui sont propres. Le rituel est défini par le dictionnaire comme étant l'ensemble des règles d'habitudes.

G. D. de Salins parle de la diversité du rituel dans les sociétés et le définit en termes sociologiques comme facteur démarcatif ou inversement, en tant que valeur intégrative.

Dans l'acte de parole, des formes stéréotypées apparaissent, faisant fonctionner une communication en blocs verbaux et non verbaux. Certes le message décodé dépend de la relation du signe, du sens qu'on lui attribue mais aussi de ces deux blocs.

En situation de classe, l'enseignant en tant que pédagogue et fin psychologue arrive à gagner l'estime de ses élèves. Ses formules de politesse : « S'il vous plaît », « Soyez aimable », « Ayez du bon sens », « Oui », « C'est bien », « Merci », « Bien entendu », « parfaitement »... lui facilitent les échanges. C'est ce qu'on entend normalement en contexte suivi bien sûr de demandes et d'informations.

Ces apprenants algériens observés changent de comportement en passant par exemple du cours d'arabe ou cours d'éducation islamique à celui du français. Les SALAMALECS deviennent des « bonjour ou bonsoir monsieur... ». Bien que les élèves sachent que leur professeur est algérien, qu'il n'est pas diffé-

rent et qu'il possède le même acte social, on continue à l'appréhender pour son penchant occidental.

En effet, l'enseignant de langue française est souvent contraint de prendre position pour défendre les idées de l'auteur qui décrit avec amour sa façon d'être, son savoir vivre, son passé en se référant à sa culture, à sa religion...

C'est à partir de cette prise de position que se manifestent des rapports irréguliers dans les règles de conduites entre le professeur et les élèves.

Le rituel donc de l'étranger est rejeté d'une part par méconnaissance de la culture de l'autre et d'autre part par conservatisme car persuadés de la suprématie de leur religion, de leur culture arabo-musulmane.

b. Proxémie et kinésique

La classe reste un lieu de rencontre «forcée» ou apprenants et enseigner contraints, se rencontrent régulièrement, les uns pour apprendre et les autres pour enseigner.

Chaque élément joue un rôle selon son statut. Le contact peut s'établir immédiatement et facilement quand l'enseignant, dès sa prise de contact, paraît aimable, souriant, attentif, souple, éloquent... Autant de qualités qui sont déterminants pour la réussite d'une année scolaire d'enseignement et d'apprentissage. L'échec par contre sera un calvaire.

Que l'enseignant ait un bon ou mauvais caractère, les apprenants, s'habitueront à sa méthode d'enseigner, à ses manières ou souvent le geste accompagne la parole. Ce geste qui stimule et qui capte l'attention est aussi important que l'énoncé.

Les apprenants s'habituent en effet, aux mouvements des bras, des mains, des doigts de leur enseignant et devinent ce «sens» abstrait représenté par un geste dans un espace géomé-

trique imaginaire. Des gestes qui tracent d'innombrables figures renvoyant à des schémas explicatifs : la ligne droite tracée de la main gauche, le point imaginaire pointé du doigt, des yeux levés vers le ciel, le triangle, le rectangle, la courbe, le balancement des épaules, le roulement des mains, le Jeu de pédales pour accélérer ou ralentir un objet, une chose, une idée...

Autant de gestes qui se greffent à un énoncé et accompagnent l'intonation, le rythme, le débit...

La vie de classe est exceptionnelle ou des élèves apprennent à imiter un réel avant d'aller l'affronter.

8 L'approche interprétative

Une classe est constituée d'un groupe d'apprenants souvent sollicités par l'enseignant à des échanges verbaux. Enseignant et apprenants s'engagent autour d'un thème précis directement en employant (des mots) ou indirectement (signes non verbaux) en dévoilant leurs intentions.

Les échanges se font en langue française, langue étrangère à l'apprenant observé qui n'arrive pas toujours à trouver le mot juste pour décrire fidèlement son idée d'où, la difficulté de maintenir correctement une conversation. L'enseignant recourt alors à l'interprétation pour garder la même ligne, c'est-à-dire la continuité thématique.

On ne cesse de le rappeler que nos apprenants ne maîtrisent pas suffisamment les règles grammaticales pour dégager du sens et faire écho autour du thème. La compréhension du message part d'abord de la perception des sons, de la juxtaposition des mots, des expressions et des phrases. Les interactants bloquent et font aussitôt appel à l'élément central de la communication qui n'est autre que l'enseignant qui leur fournira le mot manquant. C'est ainsi que la communication fonctionne tel un réseau de transmission dans une administration ou tout appel

transite par le standard ; à la différence que le standardiste une fois la connexion faite entre les interlocuteurs (A et B), se désintéresse totalement de leurs échanges verbaux.

L'enseignant par contre suit et corrige tous les échanges verbaux : le contenu de la phrase, la prononciation, le style du discours...

Ces apprenants ont à peu près le même niveau, quant à la manipulation de la langue française, et personne ne la parle dans son contexte familial ; la variété standard non plus. En milieu scolaire désormais, c'est le parler algérien qui prime. Cette classe observée est un modèle restreint de la société qui transgresse naturellement tous les mots de la langue française dans tous les échanges verbaux (rue, administration, famille...).

Dans ce cas l'enseignant non seulement donne le mot manquant à son apprenant et doit automatiquement interpréter en langue cible la plupart des énoncés.

Nous citons J. J. Gumperz qui représente une sociolinguistique de l'auditeur interprétant le message de l'autre en fonction d'indices perçus ou la priorité est donnée à la recherche du sens. Pour J. J. Gumperz : « l'interprétation en situation est toujours une question d'inférence conversationnelle ».

En effet, dans son approche interprétative, J. J. Gumperz s'appuie sur les maximes griciennes, mais procède d'une méthode spécifique. Ou bien il part d'indices produits et perçus différemment pour lesquels le cas échéant, les « interprétants » leur assignent des significations identiques ou diverses, voire contradictoires. Ou bien, les relie à des productions d'indices contractés en surface.

J. J. Gumperz parle de contexte : « j'entends pas contextualisation l'emploi par des lecteurs auditeurs, de signes verbaux et non verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde ».

Les travaux de J. J. Gumperz ont mis en évidence les fonctions communicatives de la variabilité linguistique. Les variables sociolinguistiques fonctionnent comme des signes indexicaux, un catalogue en fait qui sert à l'interprétation des énoncés.

Les indices de contextualisation facilitent l'interprétation. L'inférence conversationnelle renvoie à l'intention du locuteur dans un énoncé de son interprété.

Aussi, les énoncés sont ancrés dans des contextes rendant possible leurs interprétations. La contextualisation rend compte de ces activités sociales verbales et non verbales des interactants puis interprétés.

Enfin, la contextualisation considère d'une part la prosodie (rythme, intonation...) et d'autre part le non verbal (geste) ainsi que les processus de contextualisation verbaux (lexique, séquences...).

1. Corpus

Nous travaillerons sur des transcriptions de plusieurs interactions de classe dans les différents niveaux et le regard que nous porterons n'est autre qu'une extension des pensées de nos interactants dans leurs échanges.

Voici reproduit un tableau pour établir le statut participatif dans nos trois corpus et les positions qu'occupent nos participants.

	Corpus 1	Corpus 2	Corpus 3
Enseignant	M. S. Fouad Titulaire	M. K. Ali Titulaire	Melle C. Lilia Stagiaire (E.N.S)
Niveaux	3 ^e année secondaire	2 ^e année secondaire	1 ^{ère} année secondaire
Nombre d'apprenants	36	41	30
Garçons / filles	12/24	10/31	11/19

Séances	1+2	1+2	1+2
Tours de parole	1) 1 —————> 80	1) 1 —————> 27	1) 1 —————> 37
	2) 1 —————> 169	2) 1 —————> 77	2) 38 —————> 113
Thèmes exploités	Les loisirs - faire du sport	le mariage de Kany	l'histoire des transports, la découverte du monde
Établissement	Lycée Ahmed Bey	Lycée Ahmed Bey	Lycée Ahmed Bey

Tableau 1

2. Public

Ce sont des apprenants adolescents garçons et filles scolarisés qui forment des sous groupes le plus souvent mixtes. Ces apprenants ne communiquent pas entre eux en langue française même en situation d'apprentissage. Ils communiquent en arabe dialectal en combinant cependant plus d'une langue.

A signaler qu'au sein d'une même classe, beaucoup sont des enfants de gendarmes ou de militaires qui transitent par le lycée Ahmed Bey se situant en plein centre d'une région de casernes.

Ces adolescents qui viennent de différentes régions du pays ne changent pas leurs habitudes et s'intègrent facilement dans le groupe hétéroclite. Ils découvrent un nouveau lexique constantinois et en même temps vont l'enrichir. C'est ainsi que fusent de partout lors de leurs interactions des mots Chaoui, Kabyle, arabe dialectal du centre, de l'est, du sud avec un accent de la région. Une étude statistique à partir de formulaires, nous donne les résultats suivants.

Classes	3 ^e année	2 ^e année	1 ^{ère} année
Nombre d'apprenants	36	41	30
Garçons/ filles	12/24	10/31	11/19

Non originaires de Constantine	6/8	5/15	2/7
Total Pourcentage par classe	14 38,88%	20 48,78%	09 30%

Nous faisons remarquer que le niveau en langue française pour tous les apprenants est le même. Les apprenants venus du centre du pays, de l'ouest, du sud ou de l'est ont le même niveau que leurs camarades constantinois. Parmi les élèves actifs, Neda est originaire du centre, Lakhlifi de l'Est et Lesheb et Bouchra de l'Ouest.

Conclusion

Tout au long de notre développement nous parlions de la complexité des interactions en situation d'enseignement-apprentissage de langue étrangère «une» en l'occurrence le français.

Nous avons passé un temps non négligeable d'enregistrement de corpus en contexte didactique pour ensuite nous attaquer à des données authentiques.

C'est en effet lors de nos activités de classe (1^{ère}, 2^e et 3^e année secondaire) que nous avons pris conscience de la complexité des interactions en langue française.

Sans trop insister sur les séquences dites d'ouverture et de clôture, nous nous sommes intéressés au contenu, à la transmission proprement dite du message souffrant d'une transgression involontaire car relevant le plus souvent d'une incompétence chez l'apprenant de la langue cible et de sa culture ; d'une incompétence à traduire, d'où l'incompréhension de l'énoncé.

C'est dans ce contexte que nous avons essayé d'abord de comprendre les comportements d'apprenants à s'intéresser ou à se désintéresser du cours assigné puis procéder à l'analyse.

Nous avons, dans notre partie théorique, présenté notre apprenant en contexte didactique en essayant d'analyser ses interactions de classe pour rendre compte de cette réalité linguistique.

Dans le domaine transactionnel, nous avons relevé des échanges entre enseignant et apprenants et vice versa mais aussi entre apprenants ou l'acte de langage et plus précisément celui de la requête, était considéré comme risqué et par conséquent s'exposant à un refus.

Les mécanismes interprétatifs sont complexes et on comprend à partir de signaux explicites verbaux et non-verbaux l'acceptation ou le refus des uns et des autres.

De même, les différences culturelles ont été traitées et jugées importantes à des représentations car hantées par une vision du monde qui est celle de l'apprenant et qui ne correspond pas forcément à la réalité de l'autre. Le rôle de l'enseignant dans ce cas est de lui faire prendre conscience de son interprétation arbitraire.

Dans le domaine du paraverbal (proxémie et kinésique) nous avons surtout montré le geste de l'enseignant dans un espace clos accompagnant son discours.

A ce niveau les difficultés de l'interprétation des gestes et des mimiques ne sont pas frappantes car fonctionnant beaucoup plus comme stimulus et nécessitent une interprétation.

Dans nos corpus, l'apprenant est en principe un « je » qui est frustré par la non maîtrise de la langue cible. L'apprenant certes sait quelque chose mais le dit uniquement dans sa langue maternelle.

Pour éviter le ridicule il s'efface et évite tout conflit. Il se confond quelque fois dans un « on » indéfini ou l'idée d'empathie se dégage.

C'est dans le domaine de l'implicite que l'énoncé a été analysé avec une certaine insistance. C'est ce qu'on a nommé « trans-

gression du message». Que peut dire un énoncé ? Quelles informations véhicule-t-il ?

Dans le déroulement d'une interaction de classe autour d'un thème donné (les loisirs, le mariage de Kany, la découverte du monde...) l'énoncé n'est jamais prévisible. C'est alors qu'apparaissent des interprétations erronées.

Enfin, même si dans une succession d'échanges ternaires du type question-réponse – évaluation initiés par l'enseignant, nous avons essayé de comprendre à partir de données authentiques (expériences des apprenants) et en se référant à leurs discours du dehors, leur façon de réagir face à cette langue étrangère.

On ne peut pas cependant traiter tous les aspects langagiers enregistrés. Un choix a été fait et nous avons ciblé «la transgression du message» chez l'apprenant en essayant de comprendre puis d'expliquer ce phénomène.

Dans le domaine lexical et syntaxique, nous avons relevé les erreurs phonétiques, les confusions de l'orthographe et de la grammaire dans les énoncés d'apprenants et nous les avons expliquées.

Entre autres, l'accent a été mis sur les pauses, les hésitations, les coupures, les silences...

Nous dirons pour conclure enfin qu'en matière d'interaction, il y a carence dans cette école algérienne arabisée à partir des années 80. Depuis, la langue française a cessé d'être officiellement une langue d'enseignement au premier, deuxième et troisième palier de l'école algérienne, mais demeure officiellement langue d'enseignement à l'université et en particulier dans les filières techniques et scientifiques.

Nous vous y invitons à réfléchir sur le devenir de l'école algérienne en ce qui concerne la langue d'enseignement.

Bibliographie

- 1 AUSTIN J. L. (1972), «Quand dire, c'est faire», Éd. Seuil
- 2 BANGE P. (1992), A propos de la - communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. Aile, 1, 53, 85.
- 3 CALVET L. J. (1993) «la sociolinguistique», Que sais-je ? 2731
- 4 CASTELLOTTI V. (2001), D'une langue à d'autres : pratiques et présentations, publications de l'Université de Rouen.
- 5 CUQ J. P. (1992) : Le français langue seconde, Hachette.
- 6 DERRADJI Y. Les cahiers du SALAAD, - Des langues et des discours en question. La langue française en Algérie. Particularisme lexical ou norme endogène ?
- 7 DESALINS G. D. Une approche ethnographique de la communication LAL, juillet 2005.
- 8 DOLZ J. F.P.S.E. ? Université de Genève, notions en question n 6, la notion de compétence en langue, sept. 2002, coordonné par Véronique Castellotti et Bernad Py.
- 9 DUCROT. Et SCHAEFFER J. M. (1972, 1995), Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Éditions du Seuil.
- 10 GUMPERZ J. J. Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative, présentation de Jacky Simonin, page IX, Université de la réunion UPA 1041 du CNRS ? L'Harmattant.
- 11 HALLE.T. (1978) La dimension cachée, - Paris, Éd. du Seuil, coll. Points n 89.
- 12 KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980) - l'énonciation de la subjectivité dans le langage, A. Colin.
- 13 LABOV W., (1976), SOCIOLINGUISTIQUE ? Présentation de Pierre En-cuvé, les éditions de Minuit.
- 14 PRIETO L., (1966), le message signaux, P.U.F.
- 15 ROULET E. (1980), langue maternelle et langue secondes : vers un pédagogie intégrée, Hatier.
- 16 TODOROV T., (1992), Nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine, paris, Éd. du seuil, coll. Points essais, n 25.
- 17 TRAVERSO V. ? (1999), L'analyse des conversations, Nathan Université, coll. 128, Paris.
- 18 ZARAT G., Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, Coll. F, Recherches et applications, 1986.