

CANDAU Olivier-Serge
Université des Antilles et de la Guyane –
Pointe-à-Pitre - France

**DE LA CONTEXTUALISATION EN MILIEU PLURILINGUE :
L'EXEMPLE DE LA COLLECTIVITÉ D'OUTRE-MER DE SAINT-MARTIN**

Résumé

L'île franco-néerlandaise de Saint-Martin se caractérise par une situation de multilinguisme (français-anglais-espagnol-créole) et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques *in situ*. Les lycées de la partie française s'efforcent d'appliquer les réformes de l'Hexagone dont celle du «Nouveau Lycée» de la rentrée 2010, en particulier *l'accompagnement personnalisé* (AP). Cette étude a pour but d'établir le plus clairement possible comment l'AP peut favoriser une dynamique pédagogique et relationnelle plus spécifique à Saint-Martin. Pour ce faire, nous prendrons l'exemple de deux corpus (français/anglais) réalisés à partir d'une observation des échanges entre des groupes en AP.

Mots-clés : Agir professoral – alternance codique – contextualisation – interactions – plurilinguisme –

Abstract

**CONTEXTUALIZATION IN A PLURILINGUAL MILIEU:
THE EXAMPLE OF SAINT-MARTIN OVERSEAS COMMUNITY**

Saint Martin, a French-Dutch Caribbean island, is characterized by a situation of multilingualism (French, English, Spanish, Creole). Needless to say, in such a context, the issue of educational and teaching strategies comes up to the front. The high schools from the French side struggle to implement France's educational reforms and especially the "New High School" measures from 2010, particularly *personalized support*. This study aims to establish as clearly as possible how this measure (personalized support) can support a dynamic and relational teaching more specific to Saint-Martin. To achieve our aim, we will take as example, two corpora (French/English), resulting from observation of exchanges between groups engaged in personalized support.

Key-words: Teaching action – code-switching – school context – interactions – multilingualism –

الملخص

تتميز جزيرة "سان ماران" (الفرنكو هولندية) بوضع لغوي متعدد (فرنسية، انجليزية، اسبانية والكريول)، فهذا الوضع اللغوي يطرح أكثر من سؤال بخصوص الاستراتيجيات البيداغوجية والتعليمية التي بإمكانها التعايش في ظل أفق تعددي.
الكلمات المفتاحية: الفعل التعليمي- التناوب اللغوي- السياق التفاعلي- التعدد اللغوي.

**DE LA CONTEXTUALISATION EN MILIEU PLURILINGUE :
L'EXEMPLE DE LA COLLECTIVITÉ D'OUTRE-MER DE SAINT-MARTIN**

Nous proposons, dans le cadre de cette étude, de présenter très succinctement quelques interactions entre élèves d'une classe de 1^{ère} lors d'une séance de préparation aux Épreuves Anticipées de français. Notre intérêt se porte ici particulièrement sur l'impact potentiel de la contrainte collaborative dans la co-construction du sens par les élèves lorsqu'ils communiquent entre eux. La compréhension de la configuration linguistique de la collaboration entre les élèves dans un dispositif spécifique de soutien scolaire particulier, dont nous développerons plus tard les modalités, vise à établir en quoi, à quelles conditions et par quels mécanismes les interactions de co-résolution peuvent intervenir dans la construction de compétences cognitives scolaires. L'usage des langues pourra alors paraître comme un point pertinent dans une construction stratégique du sens et l'établissement de leurs usages.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

L'observation des pratiques discursives des élèves est un champ particulièrement riche pour appréhender la régulation de l'agir (Bronckart, 2010). Les échanges de parole entre élèves deviennent à la fois instrument d'une communication et résultat du sens de pratiques sans cesse renégociées pour rétablir après coup la signification de la parole de l'enseignant.

Nous nous centrerons ici sur les dynamiques de *la compétence située* telle que définie par Pekarek Doehler (2010). Elle s'exprime par l'influence réciproque des partenaires ajustant leurs conduites discursives. La contribution des membres du groupe est rétroactive, puisqu'il s'agit de répondre aux activités collectives antérieures, et prospective, par l'exhibition de nouvelles significations articulées à l'accomplissement d'une activité collective en cours. Cette compétence s'ancre aussi dans une situation socioculturelle partagée par les membres du groupe, dont chacun a la possibilité d'avoir une connaissance des procédures à l'œuvre, mais aussi de faire montre de cette connaissance dans l'action langagière. Dans la lignée de l'approche socio-interactionniste, émanant traditionnellement de l'*Analyse Conversationnelle* (AC) de Sacks (1992) et de l'ethnométhodologie de Garfinkel (1967), nous mettons l'accent sur la gestion conjointe, par les élèves de l'établissement, de l'ordre social rendu reconnaissable à travers des *méthodes* et conférant ainsi à l'action son caractère intelligible (*accountability*).

Cette étude accorde aussi une place importante à l'*indice de contextualisation* de Gumperz (1989), en particulier l'usage d'un répertoire plurilingue en situation de contact de langues.

Elle s'inscrit dans une recherche sur les interactions à visée acquisitionnelle afin d'explorer la dynamique interactionnelle entre le contexte d'apprentissage spécifique à Saint-Martin, au sein d'un dispositif parallèle (l'AP), et les pratiques plurilingues des élèves. Nous cherchons à comprendre l'impact du choix des langues dans la gestion de l'accomplissement d'une tâche et l'impact de l'asymétrie des expertises en langues (langue cible et langue première, désormais LC et L1) sur la production des tâches.

La problématique de recherche invite à s'interroger sur les points suivants :

- La maîtrise de la LC favorise-t-elle une expertise dans la maîtrise des contenus disciplinaires ?
- La configuration interactive implique-t-elle une meilleure distribution des tâches lorsque la langue de l'échange correspond à la L1 des interactants ?
- Le détour par la L1 a-t-il un meilleur potentiel acquisitionnel ?

On formulera donc trois hypothèses :

- si l'asymétrie des expertises en LC induit une forte asymétrie dans le partage de la tâche par les interlocuteurs, alors la compétence en LC faciliterait une exhibition des compétences dans la gestion des contenus notionnels ;
- à l'inverse, un niveau de compétences sensiblement équivalent en L1 ou en LC implique un partage plus équilibré des tâches ; le recours à la L1 favoriserait par conséquent le développement des contenus disciplinaires ;
- l'expertise en LC a un impact sur le format des interactions ; un expert en LC peut étendre son expertise langagière à un niveau disciplinaire et initier des séquences proches d'une interaction très formatée comparable à celle attendue dans le cadre du baccalauréat.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

L'île de Saint-Martin s'inscrit carrefour entre les Grandes et Petites Antilles. Elle constitue le plus petit territoire insulaire au monde relevant de deux souverainetés européennes, la France et les Pays-Bas. En 2007, l'île de Saint-Martin devient « Collectivités d'Outre-Mer de la République », et jouit donc d'un statut particulier, disposant d'une certaine autonomie, notamment dans l'exercice de ses compétences administratives.

Cette recherche est menée dans un établissement public du second degré de la série technologique, lors d'une séance d'AP. Ce dispositif (Chatel, 2010) est intégré à l'horaire des élèves et se fédère autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. L'AP se décline selon les modalités suivantes : 72 heures à raison de 2 heures hebdomadaires,

pendant 6 à 7 semaines. L'enseignant en charge de la classe se doit d'établir un calendrier pour définir une progression dans les compétences qu'il propose à un groupe à effectif réduit (huit à dix élèves). Une certaine liberté d'initiative et d'organisation est reconnue aux équipes pédagogiques qui s'engagent à répondre de manière diversifiée aux besoins de chaque élève. Les contenus d'apprentissages sont flexibles, puisqu'il s'agit essentiellement de redonner sens aux apprentissages, de favoriser les ressources culturelles locales et de soutenir l'élève pour le rendre autonome.

Les élèves disposent des textes étudiés précédemment et des chapitres étudiés en classe et intitulés « séquences ». Ils sont répartis en groupes à leur convenance. Les élèves ont travaillé à partir de la seule consigne suivante : « Après avoir identifié le texte de votre choix, proposez une/des question-s que l'examineur pourrait vous poser ». Le jour de l'examen, les élèves seront en effet interrogés sur un texte et devront en présenter une analyse à partir de la question posée. Aucune langue n'est imposée. Nous proposerons deux corpus (corpus 1 et 2, désormais C1 et C2, consultables en annexe) enregistrés lors de cette séance. Le tableau présente les variables retenues pour l'analyse. Le niveau d'expertise en français a été établi en accord avec le professeur en charge de l'atelier, selon une échelle d'appréciation simplifiée. Aucun âge en revanche n'est spécifié.

Noms	Sexe	L1	Expertise en français
Marie	F.	Anglais	Faible
Jenny	F.	Anglais/ Espagnol	Faible
Charly	G.	Créole haïtien/Français	Satisfaisant
Mario	G.	Créole haïtien/Français	Acceptable
Ja	G.	Espagnol/ Anglais	Faible

Tableau 1. Présentation des participants

Les corpus sont le résultat de prélèvements de l'information à des moments différents de l'activité, et en particulier de l'appréhension de la consigne. En C1, deux élèves démarrent l'activité en la reformulant. En C2, les élèves négocient le choix du texte à partir duquel ils vont travailler. Deux langues sont en contact : l'anglais en C1 et le français en C2. C1 s'étend sur 3 minutes et 11 secondes, C2 sur 2 minutes et 28 secondes.

L'analyse comparative de C1 et C2 vise une meilleure appréhension des dynamiques discursives à l'œuvre dans l'appréhension d'une consigne, et s'appuie sur trois axes fondateurs (Pochon-Berger, 2010) :

- la répartition des tâches dans l'espace du groupe,
- la distribution des tours de parole (TR),
- l'expansion de la parole d'autrui au delà de son propre TR.

RÉPARTITION DES TACHES DANS L'ESPACE DU GROUPE

Nous nous demandons ici si le changement de langue (C1 versus C2) induit une logique communicative différente.

On peut observer que, dès le début, C1 (TR1 à TR26)⁶⁶ est consacré à la compréhension de la consigne de l'enseignant et à l'attribution de rôles spécifiques dans la tâche à accomplir. Plus précisément, les 10^{ers} TR sont consacrés à une spécification du support nécessaire à l'accomplissement de la consigne.

Au TR1, Jenny initie une séquence soulignée par la montée intonative **it wasn't séquence deux/=**.

Or, l'hétéro-reformulation de Marie n'étant pas satisfaisante, Jenny propose une auto-reformulation auto-déclenchée en TR3 : **no no when you didn't reach yet he said we look we look at it\ and say what we didn't understand but I tink i had séquence deux**.

Le refus de Jenny est très marqué, puisqu'elle a recours à une négation redoublée en début de séquence **no no** et va jusqu'à rejouer la scène pour assurer la validité de son propos.

L'absence de sa camarade neutralisée dans la scène (**when you didn't reach yet**) l'exclut de son champ d'intervention et rend sujette à caution toute interprétation différente. Seul le recours à un objet sémiotique (le texte) peut permettre à Marie d'évacuer la polémique au TR4 : **séquence deux that's what is here (2) séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles (3))) fable voilà Séquence deux**.

Marie permet à son allocutrice de franchir une étape importante de l'accomplissement de la consigne en installant de façon persistante l'ajustement correct entre les deux objets sémiotiques (les textes et le descriptif des séquences de cours) nécessaires à l'accomplissement de la consigne de l'enseignant ; ce que ratifie Jenny au TR9 : **yeah**.

À deux reprises, Jenny oriente le mouvement de l'interaction soit en se réappropriant la consigne par la formulation d'un sous-entendu (TR19 : **because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but**), soit en demandant à Marie d'explicitier son choix (TR21: **if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/**).

En 27, le rôle d'experte de Marie, ayant répondu à toutes les sollicitations de sa camarade, favorise une sollicitation réduite au minimum par Jenny en 27 auto-initiée : **(montre avec son crayon le haut de la feuille) et ça/**. La conjonction « **et** » peut localement marquer une poursuite de l'acte de lecture en instituant le texte qu'elles lisent comme un objet fortement sémiotisé ; mais

⁶⁶ Voir l'intégralité des corpus en annexe, à la fin de l'article.

rien n'empêche de le considérer comme un marqueur discursif orientant vers l'expertise de Marie, et dont la qualité de la réplique nourrit l'hypothèse en 28 : **recueil/ it's like les fables you see this is a recueil a whole (.) how would I say/ not a chapter but (.) a whole sé-séquence of it.**

Le recours à une alternative (refus/ affirmation) correspond d'ailleurs ici à une approche très utilisée en classe par les enseignants pour asseoir des concepts (phase d'exclusion favorisant une phase d'explicitation du type : la fable n'est pas/ elle est.). Le statut d'experte de Marie est thématiqué en 31 : **you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)**.

Nous pouvons donc en déduire, à ce stade de l'analyse, que la répartition des tâches obéit à une double logique : d'une part, Jenny initie Marie comme experte en sollicitant son aide sur l'adéquation du support à la consigne, sur le choix à faire pour la fable (TR21), pour un éclaircissement lexical (TR27), ou son niveau de connaissance du lexique technique (TR31) ; d'autre part, Jenny organise les différents paliers de l'échange en étant à l'origine de la plupart des initiations des TR, et en imposant indirectement à Marie de relancer l'échange sur le mode symétrique : le TR24 initié par Marie se fait l'écho de celui de Jenny au TR21. Par ailleurs, et ce dès le départ, Jenny impose les documents (descriptif du bac et textes) comme un élément discursif à part entière pour devenir progressivement l'objet des interactions.

Dans le C2, Charly invite les participants à suivre son choix : **moi je vous propose la séquence deux (.) [les fables]**.

Au TR 23, il s'auto-désigne comme expert : **si tu veux je peux te l'expliquer hein/, ce qu'il explicite par le développement du TR31 : ça parle de la liberté et (2) enfin c'est l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il représente [le confort ouais]**.

Il n'hésite pas, au TR45, à retracer les cadres de l'interaction en imposant à ses camarades un focus sur l'objet discursif : **so (.) on prend lequel/**.

À première vue, nous notons deux formes de répartition des tâches : une première de surface (un interactant s'auto-désigne comme expert observable en C1 et en C2), et une de profondeur (plus prégnante en C1).

Le C1 fait apparaître à plusieurs reprises l'optimisation de l'engagement dont les participants font preuve tout au long de l'échange. Jenny reprend à deux fois la consigne de l'enseignant (TR1, 19), se repositionne par rapport à ce qu'elle a pu lui dire (TR17: **oh but i didn't ask him if we have to take like (.) the same fable I would like to ask him if you have to take (.) like the same fable.**

La manipulation des feuilles à plusieurs reprises (TR13 et 27) montre qu'elle accorde une forte valeur sémiotique aux documents.

Au TR21, elle demande à Marie de simuler une situation scolaire : **if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/** très proche d'une situation réelle.

Au TR 23, le chevauchement par le métadiscursif [**ah oui**], montre qu'elle associe son empathie (sa camarade explique qu'elle a échoué) à la situation dont Marie fait part.

Nous pouvons supposer que le TR 25 développe en creux une situation d'échec dont elle ne veut pas faire l'expérience : **le pâtre et le lion cause i don't understand so i want to know more=**. Le désir marqué très clairement par le verbe (**i want to know**) exemplifie a posteriori une des causes probables projetées de l'échec (**i failed&**). Ici la consigne du professeur (choisir une fable) est fortement investie d'un désir personnel.

Cette assimilation entre la parole de Jenny et celle de l'enseignant se poursuit en 31, lorsque son intervention se rapproche d'une situation didactique formatée au sein de laquelle l'enseignant-expert interroge le candidat sur une notion définie clairement : **you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)**.

L'engagement en C2 est moins marqué dans la mesure où l'expertise revendiquée par Charly laisse peu de place à un renversement du format interactionnel. Les tentatives d'explicitation qu'il opère le conduisent à garder le contrôle de l'échange.

L'intervention de Ja en 16, alors qu'elle permet d'interroger les marges du territoire discursif : [**y pas la cigale et la fourmi/**, ne sera pas retenue comme pertinente. Seule l'intervention en 28 favorise une thématization du discours **c'est sur quoi/** en entraînant une explicitation par Charly. L'engagement de Jenny est important en C1 : prise de parole auto-sélectionnée, initiation de nouvelles séquences, élaboration des contenus. Elle manifeste son expertise en proposant un large panel de situations communicatives possibles. Celui de Charly en C2 montre un risque de fixité de l'échange discursif, limitant ainsi les possibilités de coopération et d'acquisition.

Alors que le C1 favorise une action collective, le C2 dessine clairement l'exclusion en particulier de Ja du cadre participatif. Le C1 montre une forte responsabilité des participants qui rend compte des approches plurielles par lesquelles les apprenants entrent dans la tâche. La consigne est rediscutée pour favoriser paradoxalement sa réappropriation.

Nous pouvons vérifier ici l'hypothèse selon laquelle le choix d'une L1, au lieu d'être un éloignement de la tâche, une fuite ou un handicap structurel, favorise les interactions et renforce leur portée acquisitionnelle. Le C2 thématise davantage la répartition des sous-tâches (choix du texte et de la lecture). L'expertise de Charly dynamise l'échange en auto-initiant un certain nombre

de réactions chez ses pairs. Néanmoins, un risque d'appropriation du terrain discursif apparaît. En 32, la tentative de Mario d'interférer n'a pas permis l'ouverture d'une réelle séquence.

La LC, devenue ici la langue de l'échange, peut désavantager un locuteur comme Ja, et entérine l'hypothèse selon laquelle l'exposition d'expertise en LC et l'expertise des contenus notionnels seraient fonction l'une de l'autre.

LA DISTRIBUTION DES TR: méthode d'appropriation des TR

Nous nous demandons alors si le choix de la langue a un impact sur le format des interactions. Le C1, si l'on excepte le TR23, qui marque un investissement émotionnel fort, ne présente aucun cas spécifique majeur de *complétion* (Pochon-Berger, 2010). À l'inverse, nous pourrions même dire que toute la dynamique du démarrage de l'interaction repose sur le dysfonctionnement d'une paire adjacente. Les 10^{ers} TR dénotent une impossibilité à s'accorder sur l'objet du discours. Le C2, en particulier aux TR7-22, offre un exemple intéressant de *complétion actionnelle* dans laquelle un participant non-adressé, Ja, investit l'absence d'achèvement de la paire adjacente comme une opportunité de collaborer à l'échange ; tandis que Charly et Mario évoquent les trois fables qui peuvent être utiles : *Le loup et le chien*, *Les grenouilles qui demandent un roi*, et *Les membres et l'estomac*, Ja intervient à trois reprises : TR12, TR16, TR22. Charly et Mario ont établi, par leur orientation commune vers les outils de la tâche (la réalisation de la consigne), un cadre commun dont Ja s'est exclu jusqu'alors par l'absence de proposition. Or, son intervention n'est pas à négliger. Charly a initié une question comme aurait pu le faire un enseignant interrogeant ses élèves (TR7), recevant une réponse de Mario assimilé à un élève de Charly (TR8), elle-même ratifiée par Charly qui se positionne comme un enseignant au TR11.

Le C2 offre aussi l'occasion de mesurer l'impact de la *complétion syntaxique* dans l'échange discursif. Les TR31 à 33 présentent un cas de *complétion décalée* : le TR de Charly est traversé par celui de Mario. Le TR32, placé de façon contiguë à la séquence précédente, constitue un développement de la figure du Loup comme allégorie de la liberté :

31 CHARLY ça parle de la liberté et (2) enfin c'est
l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il
représente [le confort ouais

32 MARIO [il préfère être libre qu'attaché

33 CHARLY en fait le loup représente la liberté et le chien
représente le confort (.)&

À ce stade-là, nous pouvons inférer que la langue a un impact fort sur l'interaction. L'échange, lorsqu'il a lieu en LC, favorise des situations de

complétions actionnelle et syntaxique. L'appropriation du terrain d'échange devient un enjeu plus marqué en LC dans la mesure où il implique une extériorisation des compétences du meneur à la fois en LC et en même temps dans le champ disciplinaire. Le C2, dans la mesure où il s'agit d'une triade, est certainement davantage favorable à une hétérogénéité plus grande dans les pratiques discursives. Néanmoins, nous admettons que l'intervention de Mario, au TR31 en particulier, ne participe guère à l'accomplissement de la tâche collective puisqu'il ne sera pas réinterprété par Charly. Il ne sert a priori qu'à proposer un écho supplémentaire et redondant à la portée très déclarative du savoir de Charly. Nous demandons cependant si la présence de cette parole en écho n'est pas la conséquence du déploiement de la parole experte de Charly. Nous admettons dès lors l'idée selon laquelle les participants rejouent, dans le format de cet échange (notamment par l'éviction des paroles évaluées comme non pertinentes), le positionnement de l'élève dont l'intervention se réduit à n'être qu'un écho de la parole enseignante.

L'EXPANSION DE LA PAROLE D'AUTRUI AU DELÀ DE SON TR : méthode d'expansion discursive

Il s'agit de confronter les méthodes d'expansion d'un TR antérieur interrompu par un interlocuteur, selon les usages de langue, en se demandant si le choix de la langue a un impact sur le type d'éléments linguistiques ajoutés lors d'une expansion discursive. Nous retiendrons une conception large de l'expansion immédiate d'une unité conversationnelle en cours selon laquelle il s'agit d'une procédure impliquant l'enchaînement par un interlocuteur sur le discours antérieur qu'il complète. Le locuteur qui s'introduit dans l'échange se doit de rendre identifiable la greffe qu'il fait subir à la séquence qu'il poursuit. Ainsi, aux TR 22-24, Marie justifie son choix de vouloir travailler sur *Les membres à l'estomac* par un recours à un événement antérieur à l'échange (son échec au baccalauréat blanc). Elle est interrompue par Jenny au TR23 qui l'assure de sa sollicitude par un marqueur d'étonnement. Son explication arrive à complétion sur le plan prosodique avec un arrêt dans la voix : une nouvelle séquence de Jenny avec une marque ascendante démarre. Mais Marie poursuit sa proposition en dépit de l'interruption de Jenny.

Dans le C2, nous observons un cas intéressant de *coénonciation en réparation* (Jeanneret, 1999). Le TR18 est marqué par un redémarrage par auto-répétition : Mario se reprend non sans embarras pour poursuivre l'échange : **[les fables qui sont plus difficiles c'est les fables qui (.) ce qui est difficile c'est=**. L'investissement de Mario, marqué par la répétition du terme **difficile**, invite les participants à compléter cet énoncé. Le segment de Charly répond par un énoncé syntaxiquement solidaire tout en introduisant une légère modification : **=c'est le pâtre et le lion c'est dur**. La

thématisation de la difficulté attendue (Charly aurait pu expliciter les raisons pour lesquelles les fables sont des objets complexes à interpréter) est remplacée par une forme attributive inattendue : **le pâtre et le lion**. La réplique de Charly est révélatrice d'une récupération de l'interaction (s'acheminant vers une thématization des difficultés) au profit d'un recentrement sur un autre topic : une fable de La Fontaine. Le tour de force de Charly qui s'impose comme un expert de l'échange en dérobant la place du meneur se remarque lorsque l'on relit le TR précédent :

**CHARLY non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
MARIO [les fables qui sont plus difficiles**

L'intervention de Mario constituait un cas simple de complémentation syntaxique visant à instaurer une co-construction partagée de l'information. Le choix de la langue semble avoir clairement un impact sur le type d'éléments linguistiques ajoutés lors d'une expansion discursive. Dans le cas d'un niveau de compétences en L1 partagé, il ne modifie pas nécessairement l'interaction. En revanche, lorsqu'il a lieu en LC, le niveau de compétence en matière de contenus notionnels semble primer sur la poursuite de l'échange. Dans le cas de C2, nous notons clairement que l'expertise en matière notionnelle a un impact direct sur l'expertise discursive. Celui qui exhibe ses compétences en matière de notions disciplinaires l'emporte dans la conduite de l'échange et ne se laisse pas détronner de sa position d'expert.

La complémentation est donc un lieu fortement investi lorsque se croisent lacunes et méconnaissances disciplinaires, connaissance des rouages de l'interaction, et reconnaissance de l'autre au sein des transactions discursives.

METHODES D'ENCHAINEMENT CONTRASTIF ET FORMES D'ALTERNANCE DE LANGUES OBSERVABLES

Dans quelle mesure le choix de la L1/ LC implique-t-il une gestion différente du désaccord selon l'articulation des TR de chacun des participants et du positionnement par rapport à ces TR ?

Dans le C1, nous relevons les TR3 et 5 qui relatent des *désaccords* marqués, c'est-à-dire mis en évidence sans modération particulière. À l'absence de dissimulation s'ajoute une mise en relief précise : les marqueurs de négation apparaissent au début des séquences. Au TR3, nous notons un effet prosodique d'allongement de la part de Jenny attirant l'attention de Marie sur le désaccord. La prise en compte du contexte rend capitales ces marques de négation fortement marquée. Nous nous trouvons en effet dans le démarrage de l'activité, et les élèves doivent isoler les textes qu'ils veulent travailler. Nous sommes encore au début de l'enregistrement, Jenny et Marie échangent pour savoir si la présentation de la séquence 2 correspond bien à l'ensemble

documentaire sur lequel elles ont décidé de travailler. Nous assistons ici à une séquence de réparation : au TR1, Jenny demande s'il y a bien adéquation entre les deux. Au TR2, Marie procède à une séquence de réparation qui pose une nouvelle équivalence texte/ descriptif désormais fondamentale pour la suite. Nous pouvons nous demander si nous n'assistons pas au processus inverse dans le C2. L'absence de formes de désaccord, loin d'entériner une acceptation du contrat interactionnel, ne dissimule-t-elle pas une certaine passivité des interactants ?

L'étude des alternances codiques (AC) permet d'explorer un autre aspect de l'interaction entre les apprenants. Le choix de langue s'opère très clairement entre les groupes : le C1 développe un échange en L1 (anglais) et le C2 un échange en LC (français). Nous nous interrogeons sur le rôle qu'assument les ressources mobilisées par les interlocuteurs dans le déroulement des interactions et leurs capacités à assurer la communication malgré l'asymétrie des interlocuteurs en termes de compétences disciplinaires. Nous proposerons ici un panorama des alternances codiques en C1 et en C2, en croisant les 6 formes d'AC avec les 6 fonctions (Gumperz, 1989), afin d'établir des correspondances possibles entre la réalisation des AC et le développement de l'interaction. Le cas de l'emprunt reste problématique, en particulier quant à l'origine de l'acquisition du lexique. Il est difficile de s'accorder sur le statut des termes techniques référant à la critique littéraire appris souvent en classe, sans nécessairement être traduits et sans qu'aucun synonyme en L1 ne soit fourni (Poplak, 1988). L'analyse des exemples en C1 permet de tirer les conclusions suivantes quant à leur forme :

- 11 occurrences d'AC intraphrastiques : TR1/2/ 3/ 4/ 8/ 13/ 14/ 25/ 30/31. Le TR13 peut paraître problématique : s'agit-il réellement d'un cas d'AC ? La présence d'un chevauchement dans les TR laisse à penser que Jenny poursuit la prise de parole qu'elle avait initiée en anglais.

- 4 occurrences d'AC interphrastiques : TR 12/13/27/28. Nous supposons que le terme **recueil** est un emprunt.

- Toutes relèvent d'une forme continue.

Peu de fonctions proposées par Gumperz sont réellement pertinentes dans le corpus. L'explication est certainement à chercher dans le fait qu'il s'agisse en majorité de termes utilisés en LC appartenant au vocabulaire technique. Nous nous attarderons sur les suivantes :

- plusieurs occurrences d'objectivation. Le TR30 : **les fables de un à six** peut s'entendre de deux façons : nous considérons qu'il s'agit soit d'une occurrence autonymique (désignant une partie du sous-titre de la séquence scolaire : « Lecture des fables du Livre I à VI »), soit d'un emprunt désignant un objet concrètement reconnaissable (l'ensemble des fables que les élèves ont

sous les yeux au moment de l'échange) et qui comble une lacune lexicale. L'élève utilise alors le lexème vu en classe, ce qui lui évite de recourir à une périphrase en L1, plus coûteuse sur le plan cognitif. Le recours à une expression en LC permet néanmoins une mise à distance de l'objet du discours, et permet d'apprécier l'effort de reformulation et d'explicitation qu'il entraîne. Par ailleurs, nous observons plusieurs phénomènes intéressants aux TR 1 et 4 qui relèvent d'un processus très proche de celui que nous venons d'évoquer. En effet, ces deux occurrences marquent une forte indexicalisation du discours : TR1 **c'était ça/ ((montre une feuille (6))) et séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles (3))) fable voilà séquence deux**. Le recours au déictique « **ça** » chez Jenny s'associe à un recours à la LC. Nous faisons ici l'hypothèse que le recours à un élément extradiscursif (le texte vu en classe), lui-même relevant de la LC, autorise cette alternance codique. Le recours à l'objet serait assez fort pour entraîner une AC. Le même cas se produit en 26. L'interjection en 23, [**ah oui**], marque, en particulier par le chevauchement, la surprise de Jenny qui modalise immédiatement l'énoncé de Marie. Le « **voilà** » du TR4 marque une étape résultative dans un raisonnement où il est cohérent de croire qu'il s'inscrit bien dans une production en L1 dans laquelle les deux réalisations, « **fable** » et « **séquence** », relèvent d'emprunts enchâssés dans un discours en L1.

En C2, nous notons une seule occurrence en 48 avec une fonction de régulateur phatique qui dénote une avancée dans la logique de l'interaction. Quelques formes d'anglais vernaculaire sont à souligner :

- TR2 : **=for/ (.) no dis da's séquence un**
- TR3 : **but I tink i had séquence deux**
- TR8 : **that 's les fables yeah (.) da's/ that one**

Nous remarquons que ces alternances sont intralocuteurs et intraphrastiques. L'explication semble assez simple, dans la mesure où il s'agit essentiellement d'un renforcement de la forme phonétique (vocalisation de la dentale /t/ dans le cas du démonstratif **da's** et la dentale [θ] devenant une alvéolaire [t]). Ces formes apparaissent lorsque les locutrices cherchent à obtenir l'assentiment de l'autre par un recours à l'objet extra-discursif dont elles parlent. Par ailleurs, la forme **I tink** introduit une valeur supplémentaire. Il s'agit d'appuyer son propos par le recours au contexte. Comme dans le cas du recours à la LC, il semblerait que le recours à la forme vernaculaire intervienne à un moment d'investissement fort de justification.

Cette étude a permis d'apprécier l'impact de la L1 et de la LC dans les pratiques collaboratives d'élaboration d'une tâche en AP. L'impact de l'asymétrie notamment des expertises en L1 et LC sur la co-production de la

tâche reste important. Nous répondons aux hypothèses de la manière suivante :

- La maîtrise de la LC favorise bien une exhibition des contenus disciplinaires autant en termes de savoirs notionnels que de démarche heuristique. En revanche, la L1 peut favoriser une exhibition de compétences disciplinaires seulement en matière de démarche heuristique. Alors que Charly dans le C2 mène l'échange en apportant des réponses aux questions de ses camarades, Marie et Jenny décortiquent davantage les supports et les présupposés de la consigne.

- La distribution des tâches en L1 et en LC est différente. L'expertise de Charly dans les contenus disciplinaires assoie son statut d'expert et de meneur de jeu en LC. En revanche, le manque d'expertise dans les contenus disciplinaires rend plus souple la distribution des tâches en L1 et favorise un retournement de situation.

- La L1 semble un détour pertinent en termes de potentiel acquisitionnel puisqu'il autorise les deux interlocutrices à s'interroger davantage sur la démarche à suivre.

Nous tirons également un certain nombre de conclusions :

- la compétence en LC favorise bien l'exhibition des contenus disciplinaires ;

- le recours à la L1 facilite une démarche d'interprétation de la consigne ;

- l'expertise en LC tend à favoriser une interaction relativement formatée proche de celles observées dans les situations d'examens ;

- les AC sont peu nombreuses dans les corpus, soit parce que l'on se trouve en situation endolingue (C1) où quelques formes de renforcement phonétique spécifiques à l'anglais saint-martinois affleurent, soit parce que l'on se trouve en situation exolingue où l'asymétrie des interactants en LC est relativement marquée. La double expertise en LC et en contenus disciplinaires semble limiter au maximum le recours à l'AC.

BIBLIOGRAPHIE

BRONCKART, J-P., *Une introduction aux théories de l'agir*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2010.

CHATEL, L., « Le nouveau Lycée. Repères pour la rentrée 2010 », consulté sur le site du ministère de l'éducation nationale, 2010, disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf.

GARFINKEL, H., *Studies in ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1967.

GUMPERZ, J., *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989.

JEANNERET, T., *La coénonciation en français*, Berne, Peter Lang, 1999, [1^{ère} édition : 1986].

PEKAREK DOEHLER, S., « Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting Learning in conversation analytic SLA research », in P. Seedhouse et S. Walsh (dir.), *Conceptions of Learning*, New York, Palgrave Macmillan, 2010, pp.105-127.

SACKS, H., *Lectures on conversation*, Oxford, Blackwell, 1992.

POCHON-BERGER, E., *La compétence d'interaction en L2 : gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*, thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse, 2010.

POPLAK, S., « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société*, 43, 1988, pp.23-48.

ANNEXES

La transcription respecte les normes mises au point par la convention ICOR, mise à jour en novembre 2007 par le groupe ICOR : UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS-LSH).

Corpus 1

1 JENNY	c'était ça/ ((montre une feuille)) It wasn't séquence deux/=
2 MARIE	=for/ (.) no dis da's séquence un
3 JENNY	no no when you didn't reach yet he said we look we look at it\ and say what we didn't understand but I tink i had séquence deux
4 MARIE	séquence deux that's what is here (.) séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles (.))) fable voilà Séquence deux
5 JENNY	no : the two was [on
6 MARIE	[yeah
7 JENNY	on (.)
8 MARIE	that 's les fables yeah (.) da's/ that one\
9 JENNY	Yeah
10 MARIE	what you wanna do/
11 JENNY	mhm (.) condorcet cause i don't like that texte and i'm like afraid if they asked [me about it&
12 MARIE	[ah: ok
13 JENNY	&ok les fables ça va ((observe les feuilles et les manipule(.))
14 MARIE	prosodie done/
15 JENNY	then you
16 MARIE	no ((manipule les feuilles)) and you/ ((manipule les feuilles (.)
17 JENNY	oh but i didn't ask him if we have to take like (.) the same fable I would like to ask him if you have to take (.) like the same fable

18 MARIE	I doubt
19 JENNY	because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but
20 MARIE	oh ok i understand
21 JENNY	(.) if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/
22 MARIE	les membres et l'estomac ((montre une feuille)) this one [i failed&
23 JENNY	[ah oui
24 MARIE	[&i would like to work on (.) why you choose that one/
25 JENNY	le pâtre et le lion cause I don't understand so i want to know more=
26 MARIE	=ok ((elles lisent les feuilles toutes les deux (.)
27 JENNY	((montre avec son crayon le haut de la feuille)) et ça/
28 MARIE	recueil/ it's like les fables you see this is a recueil a whole (.) how would i say/ not a chapter but (.) a whole sé-séquence of it
29 JENNY	mhm:/
30 MARIE	like euh les fables de un à six is UN recueil (.) cause it is all the same fables in one book (.) le livre un is a book (.) all in one book
31 JENNY	ok ((elles lisent les feuilles (.) you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)
32 MARIE	a little bit (.) you know it/

Corpus 2

1 CHARLY	moi je vous propose la séquence deux (.) [les fables
2 Ja	[hein/
3 CHARLY	je propose la séquence numéro deux (.) les fables
4 Ja	d'accord (.) pourquoi pas (inaud)
5 CHARLY	t'en penses quoi/
6 MARIO	euh:
7 CHARLY	maintenant quelle/ fable:
8 MARIO	moi euh: c'est le loup: (.) et le chien
9 CHARLY	pas de problème
10 MARIO	les grenouilles qui demandent un roi
11 CHARLY	les grenouilles qui demandent un roi/ (.) et toi/
12 Ja	les grenouilles qui demandent un roi c'est/
13 CHARLY	c'est facile hein/
15 CHARLY	[pour moi c'est [tout facile
16 Ja	[y pas la cigale et la fourmi/
17 CHARLY	non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
18 MARIO	[les fables qui sont plus difficiles c'est les fables qui (.) ce qui est difficile c'est=
19 CHARLY	=c'est le pâtre et le lion c'est dur
20 MARIO	et les membres et l'estomac aussi
21 CHARLY	euh (.) [ça depend

22 Ja	[moi je connais pas les fables
23 CHARLY	si tu veux je peux te l'expliquer hein/
24 Ja	le loup et le chien/
25 CHARLY	mhm/
26 Ja	le loup et le CHIEN/
27 CHARLY	N'IMPORte lesquelles MOI je les comprends=
28 Ja	=le loup et le chien c'est sur quoi/
29 CHARLY	le loup et le chien/
30 Ja	Mhm
31 CHARLY	ça parle de la liberté et (.) enfin c'est l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il représente [le confort ouais
32 MARIO	[il préfère être libre que attaché
33 CHARLY	en fait le loup représente la liberté et le chien représente le [confort&
34 MARIO	[mhm mhm
35 CHARLY	&c'est pour ça que le loup il est tout maigre et tout mais il est libre le loup en échange du confort il doit garder un logis et cetera
36 Ja	mhm:
37 CHARLY	c'est sur ce texte que je suis PASSé en plus
38 MARIO	c'est vrai/
39 Ja	toi t'as eu de la chance
40 MARIO	moi je suis passé euh: sur la bande à Montaigne la
41 CHARLY	mhm mhm
42 Ja	je pense aussi
43 MARIO	j'ai oublié
44 CHARLY	so (.) on prend lequel/
45 Ja	moi je prend le LOUP ET LE CHIEN/
46 CHARLY	le loup et le chien/
47 MARIO	le loup et le chien (.) c'est comme vous voulez moi je suis à l'aise avec les trois
48 CHARLY	ok that's ok (.) qui fait la lecture/
49 Ja	je commence le premier paragraphe (.) jusqu'à taille (.) c'est taille/
50 MARIO	point (.) hardiment
51 Ja	Euh