

Dr. Cherrad Nedjma

Laboratoire SLADD

Université Mentouri Constantine

ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES EN COURS DE LICENCE DE FRANÇAIS : DES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES AUX PRATIQUES DE DÉCONTEXTUALISATION (ANALYSE TRANSVERSALE ET LONGITUDINALE)

Ces quelques pages tentent de résumer un travail plus dense, le contenu de notre thèse de Doctorat.

Les analyses effectuées sur l'ensemble de notre corpus et plus précisément sur les activités métalinguistiques ainsi que sur les pratiques de décontextualisation s'attachent à mettre en exergue les spécificités des cours de licence de français de façon transversale et longitudinale.

L'examen de nos données montre que même si la communication en classe de licence se manifeste souvent sous une forme assez élémentaire relevant de la simple structure Initiation / Réponse / Évaluation, certains moments interactifs de cette même classe impliquent un réel travail de coopération entre les différents interactants. En effet, nous constatons que c'est dans et à travers l'accomplissement de tâches métalinguistiques que s'effectue la collaboration entre les étudiants et l'enseignant. Cette collaboration se réalise sous la forme de conduites métalangagières dont le double enjeu pour les étudiants est la construction ou le réajustement du sens dans un premier temps, puis l'élaboration ainsi que le développement de leur système linguistique dans un second temps. Ces moments interactifs où la communication se focalise sur le code comprennent des négociations de sens par explication ou par formulation et vérification d'hypothèses.

La présence de ces négociations de sens en classe marque le déroulement de la leçon de différentes façons. Le premier impact de ces séquences latérales sur le monde de la classe est l'introduction d'un double niveau d'énonciation : le niveau du discours réel et le niveau du discours fictif. En effet, à l'image des « embrayeurs » personnels utilisés dans des situations d'énonciation réelles dont le but est clairement métadiscursif comme dans « *vous comprenez* > », « *je répète* > », existent également des pronoms qui s'ancrent dans des situations énonciatives fictives comme dans l'explication d'un mot ou dans l'illustration du bon usage d'un terme qui pose problème aux étudiants. Nous notons également l'existence de pronoms qui renvoient à des situations non pas fictives mais énonciatives réelles plus larges que celles de la classe et qui l'englobent totalement ou partiellement. Ces situations se matérialisent souvent grâce aux différents réagencements contextuels qui s'élaborent en cours. Enfin, il arrive parfois que les pronoms employés en classe correspondent à une personne qui représente la norme de la langue à enseigner.

L'examen de nos données ne s'est nullement fixé comme seul objectif l'observation des actes d'enseignement. Dans une perspective plus globale, nous nous sommes assignée comme objectif l'étude de l'interaction dans sa dimension collective : sur le groupe d'étudiants et sur le déroulement de leurs échanges.

L'analyse structurale de notre corpus montre l'hégémonie de la structure IRE qui caractérise la quasi totalité des échanges entre enseignant/étudiants. Cette structure combine à la fois le désir de l'enseignant d'obtenir des réponses concises et précises et/ou celui de réaliser un travail sur la langue. Cependant, nous relevons que ce genre de structure interactionnelle implique fortement les questions display et traduit clairement la volonté de l'enseignant d'exercer son contrôle sur les différents topiques. Ce qui explique qu'au sein de cette structure les productions discursives des étudiants restent très souvent soumises au contrôle explicite de l'enseignant. En outre, nous notons que la présence importante du schéma structurel IRE traduit une activité qui se centre davantage sur la verbalisation d'informations préalablement connues par l'enseignant et vraisemblablement par les étudiants eux-mêmes.

En somme, l'agencement des échanges entre enseignant et étudiants en structure IRE semble conforter l'enseignant dans son rôle d'organisateur, de gesteur et de contrôleur de l'interaction, de même qu'il confine les étudiants dans des activités contraignantes. De plus, nous observons que les activités contraignantes qu'impose la structure IRE aux étudiants sont d'une infime autonomie et d'une minime diversité, car elles se conforment au domaine balisé par les questions de l'enseignant.

L'ensemble de ces caractéristiques prouve que la structure interactionnelle IRE est une structure peu propice à l'investissement des étudiants dans la communication au sein de la classe. En effet, elle réduit considérablement non seulement les prises de parole des étudiants, mais également leurs capacités à développer leur discours. Ce qui engendre non seulement un cloisonnement du discours dans des schémas uniformes, mais aussi un partage asymétrique des responsabilités.

En résumé, il nous paraît clairement que les échanges qui se déroulent sous la forme IRE suivent une logique de reproduction de leur propre contenu ainsi qu'une prévisibilité structurale. Ces deux constats reflètent un agencement structural tributaire de questions display et/ou fermées et un enjeu communicatif peu riche : sur le plan de la planification structurale l'interaction reste liée à un commun accord tacite renvoyant à une succession infinie de questions/réponses. De ce fait, l'interaction tend vers la monogestion de l'enseignant selon une trame figée qui maintient une répartition constante et préétablie des droits et des obligations de chaque interactant.

Cependant, nous remarquons que certains extraits de notre corpus ne reposent que partiellement sur la structure IRE. Ces quelques moments d'échanges décrivent une gestion collaborative de l'interaction et une coconstruction des topiques, ce qui correspond à une co-organisation de la communication. Cette co-organisation de la communication se traduit par une forte implication des étudiants dans l'interaction dans le sens où ils formulent des réponses expansives, complexes et particulièrement élaborées. Dans ce type de séquence d'échange, l'enseignant ne s'efface pas complètement de l'interaction ; il se laisse guider tout en guidant les étudiants. Dans ce cas de figure, l'enseignant

s'accommode à la structure interactive qu'élaborent les étudiants tout en manifestant sa présence à travers des interventions ponctuelles dont le but est soit d'apporter un soutien discursif aux étudiants, soit de fournir des aides à la production ou alors de recentrer leurs échanges afin de mieux cerner le topique. Par conséquent, l'enseignant parvient d'une part à faire participer les étudiants à des séquences dialogales prolongées, et d'autre part, il procède au rééquilibrage des prérogatives au sein de la scène didactique en incluant davantage les étudiants dans la gestion tant structurale que topique de l'espace classe.

Par ailleurs, les étudiants co-construisent le discours de la classe en collaborant simultanément entre eux et avec l'enseignant. Le discours de la classe est le fruit des nombreuses productions précédentes que les étudiants répètent, reformulent, résument, développent ou commentent, ou que l'enseignant corrige, recentre répète ou reformule.

Ce genre de séquence d'échanges laisse aux étudiants la possibilité de donner leurs opinions et avis, d'exprimer leur point de vue, d'argumenter ou de se justifier, en un mot ils accomplissent un travail diversifié qui leur permet de prendre en charge aussi bien la trame interactionnelle du cours que son contenu thématique. Ils ne se limitent nullement à reproduire les propos de leur enseignant.

Il ressort nettement qu'au sein des cours de licence de français, le discours se manifeste sous deux formes distinctes : la première forme renvoie à une suite de rituels langagiers et structurels préétablis qu'il est nécessaire de respecter. La deuxième forme, quant à elle, est moins rigide, car elle permet une improvisation tant au niveau de la structure qu'au niveau des productions langagières.

L'aspect distinctif du discours de la classe de langue réside dans le fait que la langue est non seulement objet de savoir mais aussi moyen de transmission de ce savoir, ce qui confère au discours produit au sein de cette classe une indéniable dimension métalinguistique. Aussi, le cours de langue admet-il et préconise-t-il des moments de focalisation sur le code afin d'en donner et/ou d'en recevoir un commentaire explicatif. C'est dans cette perspective que nous appréhendons les différentes reprises et reformulations produites par l'ensemble des interactants du cours dont le but est de permettre l'intercompréhension.

Dans les différents cours que nous avons observés, les paraphrases jouent un rôle important dans la communication entre l'enseignant et les étudiants, nos données lui assignent diverses fonction telles que : la coopération discursive entre les interactants pour lever une ambiguïté, ce qui assure l'intercompréhension, ou enfin pour faciliter l'accès au sens.

Quantitativement, c'est l'interactant enseignant qui est à l'origine de la majorité des reformulations. Ce qui nous conduit à penser que ce dernier appréhende la paraphrase comme une stratégie dont le but est non seulement d'effectuer la gestion de l'intercompréhension, mais aussi de transmettre des connaissances et des savoirs.

En outre, si les paraphrases de l'enseignant sont des traces de son activité métalinguistique, elles éclairent les étudiants sur la capacité réflexive que possède la langue, sur sa flexibilité qui permet de nombreuses variations et sur son aptitude de se redire elle-même.

Concernant les reprises, nous constatons qu'elles s'impliquent doublement : dans d'une part le processus d'enseignement/apprentissage, et d'autre part dans la dynamique interactive de la classe. De plus, ces dernières sont susceptibles d'endosser plusieurs rôles selon qu'elles sont auto-déclenchées ou hétéro-déclenchées. Les auto-reprises se destinent à réguler son propre discours, alors que les hétéro-reprises interviennent plutôt au niveau de la construction du discours lors des échanges entre enseignant et étudiants.

L'analyse de notre corpus montre que les reprises caractéristiques de la situation d'enseignement/apprentissage occupent une place importante au sein de la classe. Elles interviennent notamment lors de l'évaluation ou de la co-construction du sens ou du savoir, ce qui donne une impression d'enlisement communicationnel et de stagnation thématique nécessaires pourtant en classe de langue puisqu'ils permettent l'intercompréhension, la transmission du savoir ou l'échange d'information. Par ce biais les étudiants sollicitent une explication, ratifient une correction, travaillent la langue, participent à la communication ou construisent du sens. L'enseignant use des reprises dans d'autres perspectives comme : l'organisation des échanges, l'étayage des étudiants, l'évaluation ou la correction et enfin l'accès au sens.

Les séquences de négociation de sens que nous avons examinées doivent leur existence au besoin pressant que manifestent les interactants pour se comprendre. Ainsi, assurer la compréhension et l'intercompréhension au sein du groupe classe demeure un objectif aussi important que celui de transmettre des savoirs.

Cette centration sur le code permet l'échange d'outils linguistiques de même qu'un réel travail sur le lexique ce qui implique la transmission d'un certain savoir. Même si ces négociations de sens portent sur des savoirs extérieurs au contenu des cours, elles ne contribuent pas moins à l'enrichissement du capital linguistique et métalinguistique des étudiants et leur offrent des espaces interactifs constamment renouvelés. Aussi ne pouvons-nous les reléguer au second rang et minimiser leur rôle dans la classe, même si leur fréquence éloigne parfois les étudiants de l'objet du cours.

Ces moments interactifs où la communication se focalise sur le code, comprennent des négociations de sens par explication ou des négociations de sens par formulation et vérification d'hypothèses. Les négociations de sens par formulation et vérification d'hypothèses correspondent aux situations d'échanges au sein desquelles l'enseignant et les étudiants s'appuient sur leurs expériences, leurs connaissances ainsi que leurs pré-acquis afin de redonner, de préciser le sens d'un mot. Les négociations de sens par explication renvoient quant à elles à un travail de co-construction de sens entre l'ensemble des interactants du cours. Ces séquences collectives de concentration sur la langue sont généralement axées sur le lexique : on cherche le mot ou l'expression qui convient pour lever une ambiguïté, pour illustrer un autre usage possible ou plus simplement pour octroyer un synonyme afin de montrer sa compréhension ou mettre en avant sa compétence et sa « maîtrise » de la langue cible.

Cette bifocalisation (P. Bange) qui évoluera vers une trifocalisation (M-T. Vasseur) est acquisitionnellement efficace grâce à son aspect interactif. En effet, tous ces discours métalinguistiques se matérialisent dans les échanges qui s'effectuent entre les enseignants et les étudiants. Ces séquences d'échanges -qui avouons le, sont, pour le lecteur de cette recherche, parfois longues et fastidieuses- permettent aux étudiants de prendre part à l'interaction, de formuler ou de réajuster des hypothèses,

quant au fonctionnement de la langue. Elles contribuent pleinement à l'apprentissage de la langue étrangère dont le but à long terme est l'autonomie des apprenants.

Ces séquences de négociations sont donc bien indispensables, car elles évitent à la communication didactique de s'enliser dans la rhétorique et le monologue professoral opaque et interminable celui-ci qui risque non seulement de ralentir la dynamique interactionnelle mais aussi de freiner la compréhension des étudiants.

L'analyse discursive des négociations de sens, en tant que produit des divers échanges entre enseignants et étudiants, met en évidence un usage particulier de la métalangue qui ne se manifeste pas sous son aspect formel, usuel. Nos analyses renvoient plutôt à un métalexique employé comme métadiscours dans des activités métalinguistiques. En outre, nous constatons que cet usage particulier de la métalangue au sein des cours de licence les différencie des communications didactiques habituelles au sein desquelles la métalangue s'apparente davantage à une langue de bois, au sein de ces cours la métalangue se matérialise interactivement à travers des productions métalinguistiques cohérentes qui construisent du sens.

Les négociations de sens par explication ou par formulation et vérification d'hypothèses s'inscrivent souvent dans des scénarios, dans des situations ou dans des contextes bien précis. L'ancrage spécifique des négociations de sens dans des contextes particuliers détermine à notre avis non seulement l'emploi de termes avec des significations données, mais également l'enchâssement de ces termes dans des raisonnements, des développements et des argumentations qui leur confèrent un sens distinctif spécifique à chaque séquence de négociation de sens.

Les négociations de sens qui s'appuient sur les pratiques de décontextualisation décrivent un constant va-et-vient entre le monde de la classe et le monde extérieur. Ce « mouvement » perpétuel construit ou réajuste des connaissances à partir de savoirs antérieurs, d'expériences personnelles ou collectives, de situations concrètes, réelles ou imaginées. Il s'agit pour les interactants de la classe d'évoquer la situation qui convient afin de faciliter l'accès au sens d'un mot ou d'une expression.

L'examen de notre corpus fait paraître les pratiques de décontextualisation comme fonction interactionnelle à part entière, ces derniers afin de réaliser diverses tâches assument différents rôles interactifs. Aussi, recourt-on à la décontextualisation pour certifier ou ratifier la construction d'un sens parmi tant d'autres. On use également de la décontextualisation dans deux perspectives antagonistes : asseoir le sens d'un item dans la réalité en lui offrant une épaisseur référentielle par opposition à l'élaboration d'un concept ou d'une abstraction grâce à un réagencement contextuel. Enfin, l'emploi le plus courant de la décontextualisation est celui de la construction d'un faisceau sémantique qui englobe toutes les acceptions et les possibilités d'usage d'un mot.

Les séquences de négociation de sens qui impliquent des réagencements contextuels ne sont conceptrices de sens que dans la mesure où elles génèrent un « mouvement » entre le contexte de la scène didactique et le contexte d'autres situations. Ainsi, dans le but d'acquérir un sens plus général ou abstrait, la démonstration de cet éventail de contexte permet de justifier les multiples usages d'un mot, de souligner un usage particulier, ou de détacher la signification d'une notion d'une situation typique à laquelle elle est automatiquement associée.

Ainsi, la construction du sens dans ces situations passe par la connaissance puis par la gestion de la pluralité des contextes évoqués. Il s'agit donc pour les étudiants de pouvoir distinguer lors du cours, les ancrages simultanés évoqués qui s'inscrivent dans un premier temps dans le contexte intérieur de la classe, et dans un second temps se réfèrent au monde extérieur.

Les étudiants doivent s'adapter constamment aux différents contextes qui se greffent au contexte de la classe dont la multiplicité (contexte social, contexte récit de vie et contexte fictionnel pour ne citer que les plus importants) et la présence constante au sein de l'espace classe confèrent aux étudiants la compétence de glisser d'un contexte à autre, sans que cela perturbe pour autant leur apprentissage.

Dans la mesure où, la fiction aide à construire du sens ou à en lever l'ambiguïté, nombreux sont les extraits de cours où domine la cohabitation de la dimension métalinguistique avec le contexte fictionnel. Aussi, le contexte fictionnel ou imaginaire accomplit-il une fonction

didactique car il déploie une multitude de contextes que l'espace limité et circonscrit de la classe ne permet nullement.

Les réagencements contextuels du type « social » ou « récit de vie » nécessitent souvent la mise en œuvre de compétences intraculturelles. Dans ces deux perspectives, l'élaboration ou l'élucidation du sens s'effectuent à partir de l'ensemble des valeurs transmises par la société aux étudiants, ou à partir de l'expérience personnelle vécue par l'un d'entre eux dans une réalité quotidienne qu'il partage avec ses camarades, et qu'il relate sous forme de petite histoire ou d'anecdote.

En prenant appui sur ces deux démarches, les étudiants restreignent non seulement les multiples acceptions que peut revêtir un mot, mais ils s'inscrivent également dans une logique ethnocentrique qui se fonde fortement sur les clichés ainsi que sur les représentations. Cette attitude adoptée par les étudiants altère et/ou ralentit considérablement leur accès aux sens, puisqu'ils l'appréhendent exclusivement à travers leur propre perception. Au-delà de la présence incontestable du « patrimoine culturel » des étudiants, nous notons aussi l'indéniable influence de la religion sur les réagencements contextuels, ce qui ne manque pas de provoquer des points de friction, des raccourcis et des schémas sémantiques peu pertinents pour l'apprentissage de la langue cible.

Si les étudiants recourent à ces deux contextes pour construire du sens, les enseignants quant à eux voient en ce genre de réagencement contextuel une stratégie qui leur permet de faciliter la compréhension où de cibler l'usage particulier d'un mot ou d'une expression. Aussi, et afin de gagner du temps et d'économiser plusieurs tours de parole, l'interactant enseignant guide-t-il les étudiants en spécifiant le contexte d'usage convenant à son discours.

Le monde des mass médias influence considérablement l'espace de la classe, il se présente souvent comme l'un des contextes de référence des interactants. Sont indifféremment sollicités séries télévisées, films ou journaux d'information, le but étant de créer du sens ou d'en favoriser l'accès.

En somme, les négociations de sens qui se produisent durant les cours de licence de français induisent fréquemment des réagencements

contextuels. Ces réagencements contextuels correspondent à une stratégie dont l'enseignant use afin de décloisonner un usage restrictif, de démontrer la multiplicité d'usage ou de spécifier un usage possible parmi tant d'autres. Les étudiants ne perçoivent pas immédiatement cette pluralité contextuelle, ils ancrent leur construction sémantique en se référant à un seul contexte d'usage généralement leur propre contexte social, culturel, ou religieux-éludant ainsi les autres contextes possibles. Si ces phénomènes de décontextualisation mettent en avant la carence contextuelle des cours de licence de français d'une part, et les raisonnements restreints des étudiants d'autre part, ils sont à l'origine du développement de compétences interculturelles nécessaires à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Toutefois, nous constatons que certaines séquences de négociation de sens ne s'articulent pas aux pratiques de décontextualisation explicites. Le sens se construit à travers des échanges où les interactants le créent en se reportant tacitement et implicitement à un contexte commun. À l'opposé de cette démarche, nous observons la présence seule des pratiques de décontextualisation dans certains extraits. Il s'agit alors d'exemples pris ou d'illustration données afin d'expliquer le cours et/ou de faciliter l'accès au savoir. Ainsi, les activités métalinguistiques et les pratiques de décontextualisation ne sont pas tributaires l'une de l'autre. Certes, nos données prouvent qu'elles s'imbriquent volontiers entre elles, mais elles attestent également leur indépendance.

Les négociations de sens en cours de licence paraissent comme les seuls moments réellement interactifs du cours. Ces séquences de négociations interrompent le déroulement oralographique (Bouchard, 2005) de la leçon ; ce qui permet aux étudiants de prendre part à la communication en construisant ou en réajustant du sens.

L'observation minutieuse des structures communicationnelles des cours de cette licence révèle que le cours est une matérialisation orale d'un écrit préalable : le cours de l'enseignant, et d'un écrit futur : les notes des étudiants. Ce qui explique et justifie les longs moments de dictée que l'enseignant effectue à l'intention des étudiants. De ce fait, seuls les moments de négociation de sens établissent une communication entre enseignant et étudiants.

Les séquences de négociations sont des moments interactionnels imprévisibles qui surgissent au sein de la scène didactique au fur et à mesure que les acteurs de cette scène en ressentent le besoin. Si ces dernières ont un caractère imprédictible, leur déroulement se conforme cependant aux structures classiques : questions/réponses/évaluation.

La construction de sens repose sur une dynamique de reprise, de répétition et de reformulation. Les propos sont ainsi repris, répétés ou reformulés afin de construire ou de réajuster du sens, ce qui explique parfois la longueur de certaines séquences d'échanges.

L'examen de notre corpus indique l'usage d'autres langues que la langue cible durant la communication entre l'enseignant et les étudiants. Au sein de l'espace classe, nous relevons l'emploi de l'arabe dialectal (langue maternelle des enseignants et des étudiants), de l'arabe scolaire (langue de l'enseignement / apprentissage et des médias en Algérie), ainsi qu'une intervention en anglais (deuxième langue étrangère dans le système éducatif en Algérie). Ces trois langues partagent à des degrés divers la scène didactique avec le français, et assurent différentes fonctions, la plus importante étant la construction et l'accès au sens.

Même si l'arabe dialectal et l'arabe scolaire remplissent tous deux cette fonction, ils y procèdent de manières distinctes. L'arabe scolaire s'emploie dans des traductions explicatives quand l'enseignant ou l'étudiant traduit un élément lexical souvent une expression un mot pour les comprendre ou pour s'assurer de leur compréhension. L'usage de l'arabe scolaire se justifie par l'appartenance des mots traduits aux savoirs scolaires des étudiants, savoirs dispensés évidemment en arabe scolaire. L'arabe dialectal s'emploie dans des procédés d'équivalence sémantique. Pour lever tout risque d'incompréhension au sein du groupe, l'enseignant à maintes reprises donne en arabe dialectal l'équivalent d'une expression, d'un adage ou d'une maxime. Enfin, nous constatons que l'arabe dialectal est utilisé pour orienter les étudiants, attirer leur attention sur un point du cours, ou pour les réprimander.

Ce qui est le plus susceptible d'attirer notre attention dans cette situation, ce n'est pas la présence d'autres langues que la langue cible en cours –même si cela n'est pas du goût de tous les enseignants– mais c'est la mobilisation des langues en présence autour d'objectifs

communs : l'élaboration du sens et son élucidation, la compréhension et l'intercompréhension au sein du groupe.

Le but de notre analyse transversale a consisté à démontrer la corrélation entre la spécificité du cours et la présence d'activités métalinguistiques. En d'autres termes, les cours de littérature de par leur contenu, peut être l'objet de diverses interprétations qui entraînent davantage de négociations de sens que les cours de linguistique dont l'objet ne permet pas cette liberté.

Les reformulations explicatives se manifestent dans tous les cours sans exception. Elles restent le fruit du souci permanent de l'enseignant pour se faire comprendre. Les reformulations de la négociation de la discursivité sont observables dès les cours de deuxième année de licence, ce qui traduit l'implication des étudiants dans les cours de littérature et de linguistique, et ce à différents degrés.

Enfin, la comparaison des cours de quatrième année porte sur les reformulations de la négociation de la discursivité en étant que stratégie à part entière, particulière aux cours de licence de français, puisque l'ensemble des interactants y recourent pour tisser la trame interactionnelle du cours, collaborer discursivement afin de lever des ambiguïtés, élaborer des savoirs ou co-construire du sens.

L'examen des reprises caractéristiques de l'enseignement/apprentissage est l'indice le plus pertinent pour l'observation des activités métalinguistique en classe. Cet indice dernier nous révèle que ce genre de reprise se constate dans l'ensemble des deux types de cours. En plus de l'aspect dialogique et redondant qu'il confère aux échanges de la classe, la reprise reste la stratégie la plus employée par les interactants afin de communiquer en classe. Les cours de linguistique et de littérature de quatrième année renforcent cette idée puisqu'ils présentent une situation de communication collaborative et harmonieuse entre enseignant et étudiants, situation dont la clef de voûte n'est autre que les reprises caractéristiques de l'enseignement apprentissage.

Notre postulat de départ se confirme lors du rapprochement des taux de présence des négociations de sens dans les quatre années de la licence de français. Si les cours de première année affirment la

présence de négociations de sens au sein de l'interaction verbale de la scène didactique, les cours de deuxième année et de troisième année montrent clairement que le taux des négociations de sens en cours de littérature est supérieur à celui des cours de linguistique. Ce résultat aussi révélateur et pertinent soit-il, ne signifie en aucun cas que les cours de littérature sont plus propices à l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Il s'agit d'une interaction au sein de laquelle l'aspect métalinguistique prime, même pour des apprenants qui sont dans des stades très avancés de leur apprentissage. Si les négociations de sens sont moins présentes en cours de linguistique, il nous est loisible de nous orienter vers la piste d'autres activités créatrices de sens dont nous devons déceler la présence grâce à d'autres pratiques, notamment les réagencements contextuels par exemple.

L'enchevêtrement des négociations de sens et des réagencements contextuels en cours de littérature et de linguistique de la première année prouve le besoin réel de recourir à différents contextes afin de construire du sens en cours de langue. Cependant, l'usage exclusif des réagencement contextuels en cours de linguistique renvoie à un autre usage possible des réagencements contextuels : l'illustration ou l'exemplification. Le cours de linguistique de la deuxième année allie les deux procédés alors que le cours de littérature ne présente que les négociations de sens. Les cours de troisième année présentent le schéma inverse, ce qui prouve que les négociations de sens ne sont pas tributaires des réagencements contextuels et inversement. Le plus intéressant à souligner est le fait que le cours de linguistique de quatrième année ne comprend que des réagencements contextuels. Cette situation prouve que ce procédé renvoie à une stratégie employée à diverses fins : l'explication, la démonstration, l'argumentation et l'illustration.

Les enregistrements qui ont servi de base à notre recherche sont en nombre suffisant pour nous permettre d'effectuer une étude longitudinale, étude dont le but est de quantifier le taux de présence des négociations de sens à travers les quatre années de la licence.

Les histogrammes réalisés dans cette perspective décrivent une scène didactique au sein de laquelle le taux des négociations de sens décroît

graduellement de la première à la quatrième année du cursus. Alors que les réagencements contextuels se manifestent selon le schéma inverse.

La diminution progressive des négociations de sens à travers les quatre années de la licence indique que les étudiants ont acquis, consolidé et développé des compétences linguistiques et métalinguistiques dans la langue cible. Cependant, il est prématuré de parler d'autonomie de ces derniers, puisque les activités métalinguistiques ne disparaissent pas complètement des cours de quatrième année, elles subsistent mais à des degrés moindres.

La présence croissante des réagencements contextuels traduit le besoin des interactants d'explorer et d'exploiter d'autres contextes que celui de la classe afin de construire du sens ou de procéder à des illustrations.

Le corpus recueilli dans les deux perspectives transversale et longitudinale nous offre, sans pour autant tomber dans la schématisation, la possibilité d'une modélisation du déroulement des cours de licence de français à l'Université de Constantine. En cernant les contours de ces derniers par leurs caractéristiques spécifiques, nous découvrons non seulement leurs insuffisances, mais nous ne manquons pas également d'identifier leurs apports.

L'analyse structurale des cours de cette licence démontre que la communication en sein de la classe se meut entre un discours régulier, monotone et pré-organisé et un autre discours imprévisible et complexe. La présence simultanée de deux logiques communicatives aussi différentes l'une que l'autre rend les étudiants acteurs de deux situations paradoxales : la première situation restreint les échanges en classe aux simples reformulations et reprises des paroles d'autrui, ce qui tend à limiter la responsabilité des étudiants dans la gestion de la structure et des thèmes des échanges et restreint leurs compétences communicationnelle et discursive. La deuxième situation responsabilise davantage les étudiants, elle les implique dans des procédés discursifs élaborés comme : prendre position, exprimer une opinion ou argumenter. La régulation et le contrôle tant thématique que structural que l'enseignant exerce dans la première situation de communication peut expliquer l'attitude de repli des étudiants ce qui rend tout à fait compréhensible leur faible participation infime à l'interaction. La présence continue et massive de cette structure en cours de licence

indique que si l'enseignant y recourt aussi souvent, pour pallier que éventuellement la non participation des étudiants au cours des échanges. Aussi, les questions fermées et display restent-elles le seul moyen que l'interactant expert exploite afin d'assurer la communication en classe, même si ce dernier est conscient que ce moyen demeure peu efficace pour le développement des compétences des étudiants. L'aspect asymétrique des cours est visible et tangible. Toutefois, nous notons que les étudiants effectuent diverses tentatives afin de rééquilibrer le déroulement interactif. Ces actions sont décelables lors des négociations de sens et des réagencements contextuels, ces moments où les étudiants effectuent des mouvements vers le monde extérieur de la classe, mettant ainsi en avant leurs expériences personnelles, leurs propres croyances et valeurs.

Il nous paraît donc clair que les étudiants s'investissent dans la communication en classe surtout en tant qu'acteurs sociaux avec leurs opinions et leurs d'attitudes. L'expression de soi demeure le seul facteur qui motive les étudiants à communiquer et à s'impliquer réellement dans les échanges.

L'ensemble des cours de licence de français incarne un espace propice et privilégié d'actualisation des discours concernant la langue cible. Les commentaires sur le code se traduisent par diverses activités métalinguistiques telles les reformulations, les reprises et les négociations de sens. Ces négociations de sens reflètent non seulement les difficultés sémantiques que rencontrent les étudiants, mais manifestent également leur désir de les surmonter, d'enrichir leur vocabulaire, d'approfondir leurs connaissances en langue cible et de développer davantage leurs compétences métalinguistiques.

La langue en tant qu'objet est manipulée, testée, observée et examinée, elle ne cesse d'être au centre des échanges entre les interactants qui lui accordent souvent plus d'importance que les savoirs qu'elle transmet. Il est perceptible que les contenus des cours de cette licence ne jouissent pas d'autant d'intérêts que le fonctionnement sémantique de la langue. Cette focalisation excessive et quasi exclusive sur le code dans des cours aussi avancés que les cours de licence soulève un certain nombre de questions :

Les étudiants n'appréhendent-ils pas le cours de licence comme la seule situation qui leur permet d'effectuer une réelle réflexion métalinguistique ?

Les étudiants ne hiérarchisent-ils pas leur apprentissage en privilégiant l'apprentissage de la langue au détriment des autres savoirs qu'elle transmet ?

En accordant une telle importance aux activités métalinguistiques, les enseignants ne répondent-ils pas aux besoins impérieux des étudiants, en contribuant à combler leurs lacunes linguistiques ?

Le regard croisé sur l'attitude des deux acteurs de cette scène didactique ne montre-t-il pas clairement le décalage entre les programmes de la licence et le niveau réel de maîtrise de la langue cible des étudiants ?

Au sein des cours de cette licence les pratiques de réajustements contextuels demeurent le moyen par excellence qui offre aux étudiants la possibilité de se mouvoir dans divers contextes. Ces nombreux mouvements dont le but premier est de connaître l'éventail d'usage d'un terme, contribuent dans un second temps à développer de multiples compétences les plus manifestes étant : les compétences intraculturelle/interculturelle.

En outre, il s'agit pour les étudiants de suivre les réajustements contextuels introduits par l'enseignant et de les articuler thématiquement à leurs échanges afin de pouvoir optimiser leur apprentissage. Ils doivent également faire preuve d'une grande flexibilité pour coordonner ces différents contextes de référence, ce qui leur demande de mobiliser leurs compétences communicatives et discursives.

Ainsi, le poids des activités métalinguistiques en cours de licence de français, l'attribution inégale des rôles et des statuts des interactants au sein de ce même espace, contribuent à provoquer une situation exolingue. Ainsi le cours de licence de français se caractérise non pas par une bifocalisation, mais par une trifocalisation. Les acteurs de notre scène didactique concentrent leurs efforts aussi bien sur le code que sur ses différentes situations d'usage.

Dans une perspective transversale et longitudinale, notre étude des interactions verbales, des activités métalinguistiques et des pratiques

de décontextualisation en cours de licence de français tente de décrire le fonctionnement effectif de la communication au sein de cette scène didactique, de montrer le rôle que jouent les négociations de sens durant ces cours, et d'expliquer la pertinence et la nécessité des réagencements contextuels dans cet espace interactif particulier.

Aussi fine soit-elle, cette analyse ne peut, certes, en aucun cas être exhaustive. Notre recherche ne rend compte que de quelques éléments de l'ensemble des caractéristiques d'un lieu où l'interaction demeure si complexe. Cependant, l'examen de nos données nous permet d'affirmer que les échanges dans les cours de licence obéissent le plus souvent à une structure ternaire reproductive et restrictive. Ce qui nous permet également de constater la présence considérable et continue des activités métalinguistiques et plus particulièrement des négociations de sens se traduisant par une grande centration sur la langue au détriment des savoirs qu'elle transmet. Enfin, il met en évidence le déficit contextuel de ces classes et le besoin que les étudiants éprouvent à ancrer leurs savoirs dans différents contextes.

Ainsi, l'objectif initial de cette licence qui est la transmission de savoirs académiques dans les domaines linguistiques et littéraires se voit détourné sinon compromis par la focalisation sur le fonctionnement du français. Il apparaît nettement que le déroulement des cours de cette licence révèle les attentes et ces besoins réels des étudiants, et place en porte à faux les visées de cette licence avec la réalité des cours.

BIBLIOGRAPHIE

CICUREL, F. (1994), «Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère», in *Cahiers du Français Contemporain*, n°1, p. 103-118.

FARACO, M. (2002), « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°16, p. 98-120, Publié par l'Association ENCRAGES, Paris.

FUCHS, C. (1994), *Paraphrase et Énonciation*, Éditions OPHRYS, Paris.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Éditions Universitaires Fribourg Suisse.

MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? » in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n°12, p. 147-174, Publié par l'Association ENCRAGES, Paris.

PEKAREK, S. (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, p. 3-26, Publié par l'Association ENCRAGES, Paris.

PORQUIER, R. et BERNARD, P.Y. (2005), « Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours », in *Collection C.R.É.D.F. Essais*, Paris.

TRÉVISE, A. (1997), « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques. », in *LINX* n°36, p. 4-39, Université Paris X, Nanterre.

TREVISE, A. (1996), «Réflexion, réflexivité et acquisition des langues», in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 8, p. 57-87, Publié par l'Association ENCRAGES, Paris.

VASSEUR, M-T& ARDITTY, J. (1996), « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexion sur quinze ans de recherche. » in *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 8, p. 57-87, Publié par l'Association ENCRAGES, Paris.

VASSEUR, M-T& ARDITTY, J. (2002), « Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues », in CICUREL, F. et VERONIQUE, D. *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 252- 264, Paris.

SITOGRAPHIE

BELU.I ET COLLES. L

http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/CEDILL/service/revues/Site%20Cahier%20du%20CEDILL99/belu_colles.htm

CICUREL, F. (2003), « *Les réajustements contextuels* » in *Marges Linguistiques*

<http://www.marges-linguistiques.com>

PEKAREK, S. (2003), « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 » in *Marges Linguistique* <http://www.marges-linguistiques.com>

Proscolli .A <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/Textes/Proscolli.pdf>

CHARNET, C. (2003), « Histoire de co-construction alléchantes ou comment réussir en cuisine et en L2 », *Marges Linguistiques* <http://www.marges-linguistiques.com>

POCHARD, J-C. (2003), « De la répétition en classe de langue » in *Marges Linguistiques*

<http://www.marges-linguistiques.com>

NOS MAGISTERS