

Déritualisation et identité d'apprenants

Danièle Moore et Diana-lee Simon

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1374>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2002

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Danièle Moore et Diana-lee Simon, « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 23 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1374>

Ce document a été généré automatiquement le 23 avril 2019.

© Tous droits réservés

Déréalisation et identité d'apprenants

Danièle Moore et Diana-lee Simon

Déréalisation et identités d'apprenants

- 1 Nous nous interrogeons dans cette contribution sur les relations entre certains formats/schémas d'interaction repérables dans la classe de langue, et leur potentiel dans la construction de compétences en deux langues au moins. Les développements récents, en analyse de l'interaction dans ses liens avec l'acquisition ou en sociolinguistique du bilinguisme, qui considèrent notamment les phénomènes d'alternances des langues et leurs liens avec l'apprentissage, ont permis d'éclairer le rôle important de certains déroulements interactionnels, de va-et-vient entre des focalisations sur les contenus ou sur les formes, des passages d'une langue à d'autres et du travail de réflexion que ces passages peuvent favoriser. Parmi ces déroulements, certains semblent remettre en question le contrat de la classe, où l'enseignant est maître. On pourrait imaginer que ces dérapages ouvrent des moments de parenthèses dans la classe, où l'enjeu cesse d'être centré sur le progrès d'apprentissage. Pourtant, à y regarder de plus près, on s'aperçoit que des phénomènes complexes se mettent alors en place, et que les progrès d'apprentissage ne sont pas nécessairement absents, mais plutôt renégociés, redistribués et construits autrement.
- 2 Nous nous intéressons ainsi ici à ces moments de parenthèses, où les enseignants pensent souvent « faillir » dans leur rôle de « maître » (Matthey & Moore, 1997) parce qu'ils abandonnent, au moins provisoirement leurs « obligations professionnelles », le faire produire, faire comprendre, et arbitrer (Cicurel, 1990). Les extraits que nous souhaitons analyser mettent en scène des séquences particulières, où l'expertise « change de mains », soit qu'elle s'exerce des apprenants en direction de l'enseignant, soit entre les apprenants eux-mêmes. Le déplissement du déroulement interactif de ces séquences montre pourtant que ces mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs (Pekarek, 1999 : 165), qui déréalisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s'inscrivent

comme des interactions d'apprentissage renégociées, où l'apprenant re-dessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire.

1. Déréaliser des schémas de déroulement figés Les préalables du rituel

- 3 Pourquoi ce phénomène de déréalisation semble-t-il porteur pour les analyses d'interactions en classe de langue susceptibles d'éclairer les processus d'acquisition ? Peut-être n'est-il pas inutile dans une telle optique de s'interroger en amont sur la spécificité de la communication dans un contexte formel d'apprentissage. En effet, comme l'a bien montré Louise Dabène (1984), les échanges en classe de langue étrangère sont souvent sur-déterminés par les conditions de production, et de ce fait l'activité langagière paraît souvent très fermée. Le type de dialogue qui s'y déroule se caractérise par la dissymétrie des locuteurs devant le code de communication, le but essentiel de ces échanges étant de réduire progressivement cette dissymétrie. Cette mission confiée par la société à l'un des partenaires, l'enseignant, se traduit dans la mise en œuvre de ses fonctions institutionnelles par des opérations de transmission de savoirs, d'animation et de gestion des échanges langagiers et d'évaluation de ceux-ci (Dabène, 1984 : 39-46). En particulier, le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant est institutionnalisé, il fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours. Dans la classe « l'apprenant est cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de 'sanctions' » (Lauga-Hamid dans Dabène, Cicurel et al., 1990 : 56).
- 4 Par ailleurs, on ne saurait, de ce fait, souligner la complexité de la communication en situation d'apprentissage, qui revêt un double niveau énonciatif décrit par Trévisé (1979) et Dabène (1984). À travers la prise de parole de l'apprenant s'exprime un double « je », le « je » du sujet personne (SP) et le « je » du sujet apprenant. Dans la mesure où la classe se présente comme un lieu où l'apprentissage est le but ultime qui réunit les interactants, le sujet qui apprend s'y exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne. On insistera également sur le double statut de la langue, qui est à la fois l'objet d'apprentissage et l'outil, et qui entraîne à l'intérieur des échanges langagiers un double niveau de communication. Selon Louise Dabène (1984 : 40) l'échange banal entre enseignant et apprenant est en quelque sorte doublé d'un second échange dont le thème est précisément le premier. Dabène différencie ces deux niveaux en parlant de communication et de métacommunication.
Déréaliser, comment et avec quel impact ?
- 5 Dans la même perspective que celle tracée par Louise Dabène (1984 et 1990) ci-dessus, Cicurel, 1994 distingue quatre étapes dans la mise en œuvre d'une activité de classe: (i) annonce de la nature et de la forme de l'activité, (ii) définition des participants, (iii) formes de guidages pendant l'accomplissement, et (iv) évaluation. Pour l'auteur, ce déroulement fortement ritualisé tisse la trame de schémas facilitateurs, dans le sens où ils peuvent permettre à l'apprenant de maîtriser (au moins) la trame discursive des échanges en langue étrangère. En même temps, si l'enseignant conserve l'autorité dans l'énoncé des règles et des modes de fonctionnement, et fixe les contrats interactifs qui dominent les formes de l'échange, le repositionnement des rôles interactifs ouvre néanmoins la voie à des échanges plus largement orientés vers la collaboration entre pairs, qui prennent en charge la gestion locale des séquences qui construisent l'activité.

- 6 Lié au statut ambigu de l'objet langue (outil de communication et objet de cette communication) et au double niveau de l'énonciation (Dabène, 1984) évoqués ci-dessus, de nombreuses analyses des discours de la classe montrent que ceux-ci se particularisent par la densité élevée de certaines séquences, caractérisées notamment par des mouvements de double focalisation (Bange, 1992), où l'attention passe du contenu à la forme des énoncés. Ces séquences, largement étudiées et décrites, prennent des formes interactives de différents types¹. Pour Bange (1996), pourtant, la forte densité de certains types de séquences (comme les séquences de reformulation) transforment la classe de langue en un espace discursif tout à fait particulier, qui se vide de sa force communicative, les séquences latérales ou enchâssées constituant souvent la moelle du travail en classe, au risque que leur but formel devienne le but principal de la communication en classe, au lieu de rester un but subordonné (Bange, 1996 : 199).
- 7 Le défi de la classe, semble-t-il, serait alors de réussir à réunir des séquences marquées par la double focalisation (au sens de Bange, 1992), à l'intérieur d'enjeux de communication fortement impliquants pour les interactants. De telles séquences ont été fréquemment repérées dans les discours de la classe. Elles entourent souvent des moments de prise de contrôle interactif et discursif de la part des apprenants, et s'inscrivent à un moment de rupture entre le niveau macro de planification de l'activité par l'enseignant, et le niveau micro de sa gestion locale, dans l'interaction.
2. Prises de pouvoir discursif, implication de l'apprenant et émergence du sujet-personne
- 8 Les exemples qui suivent² illustrent certains dérèglements du scénario de la classe, marqués par des prises de pouvoirs discursifs, et la re-négociation (acceptée ou non) des rôles des interactants dans le projet d'apprentissage. Les ruptures discursives peuvent entraîner l'enseignant à suivre l'apprenant (au moins pour un temps) et à réorienter la focalisation de l'échange, ou au contraire manifester une dérive des buts interactifs de chacun, qui se croisent mais ne se rejoignent pas.
- 9 C'est le cas dans le premier exemple (emprunté à Lauga-Hamid, dans Dabène ; Cicurel & al, 1990 : 68), où se manifeste le refus répété d'un apprenant de prendre en compte les interruptions normatives de l'enseignant, et d'intégrer une correction linguistique dans son discours. La transgression patente de son rôle d'apprenant marque de fait les traces de son engagement discursif, et la volonté forte de ne pas se laisser détourner d'un projet de communication.

10 **Exemple 1.**

11 Les apprenants sont de jeunes adultes en formation professionnelle qui apprennent l'anglais.

12 A. they came to the firm in the morning, and worked, but they didn't want to...

13 E. **involve themselves**

14 A. to do the best of themselves

15 E. **to do their best**

16 A. **and I think it's better to change of firm in such a situation**

17 Bien que l'enjeu pour l'apprenant soit de s'exprimer en anglais, il semble vouloir ici ignorer les aides de l'enseignant, qui lui paraissent plus orientées vers une norme que vers la volonté de participer à la co-construction d'un discours dont les enjeux communicatifs seraient partagés. L'apprenant reste ainsi attaché à son objectif communicatif, et choisit de s'exprimer en mobilisant les ressources linguistiques dont il

dispose. Dans ce cas précis, l'essentiel pour lui est de se faire comprendre, et les écarts par rapport à la norme ne gênent pas la compréhension. Il refuse ainsi à deux reprises d'intégrer les corrections grammaticales proposées en incises métalinguistiques par l'enseignant. C'est bien ainsi dans la prise de parole délictueuse que l'apprenant affirme son rôle social, et ces échanges ressemblent à certains types d'échanges rencontrés dans une communication exolingue en milieu naturel où l'enjeu principal se situe au niveau de la compréhension mutuelle (voir par exemple Vasseur, 1991). L'enseignant ne réussit que difficilement à quitter son rôle officiel d'Enseignant, et continue d'assumer successivement dans cet échange les fonctions de vecteur de connaissance et d'évaluateur. L'enseignant focalise essentiellement sur la forme, alors que l'apprenant donne plus d'importance au sens.

- 18 Il arrive même parfois que le locuteur-apprenant s'oppose à la gestion des tours de parole de l'enseignant dans la mise en œuvre de sa fonction d'animateur, quand il considère que l'intervention de l'apprenant interrompt le développement de son argumentation. L'exemple ci-dessous montre un transfert de rôles et c'est l'apprenant qui s'arroge le droit de s'opposer verbalement au rôle de l'enseignant, ménageant ainsi un certain contrôle et affirmant aussi son implication dans le discours:

19 **Exemple 2.**

- 20 Lauga-Hamid (1990 : 68) Corpus: les apprenants sont de jeunes adultes en formation professionnelle (INPG Grenoble) qui apprennent l'anglais.

21 E. and what about you, Mr X ? do you feel the same ?

22 A. yes, but I have not finished

- 23 Dans le processus de négociation du sens, des moments cocasses peuvent surgir quand les éléments proposés par l'enseignant en réponse à une demande implicite sont remis en cause ou refusés par l'apprenant qui ne les juge pas appropriés pour véhiculer très précisément le fond de sa pensée. On assiste alors à ce fameux renversement des rôles amené par la négation métalinguistique de la part de l'apprenant:

24 **Exemple 3**

- 25 Lauga-Hamid (1990 : 63) Corpus: les apprenants sont de jeunes adultes en formation professionnelle qui apprennent l'anglais dans une structure universitaire à Grenoble.

26 A. in the mother tongue... it's one hour and in English two hours but... you can listen, it's not too difficult, you can listen for, for simplic

27 E. simplify

28 A. No ! No !

29 E. oh ! for simpler problems

- 30 L'implication de l'apprenant dans le discours de la classe se manifeste parfois à travers des interventions surprises à sa propre initiative en langue source, l'alternance venant rompre le cadre didactique fixé pour les échanges en classe. La rupture ainsi occasionnée provoque un décrochage communicationnel (Cicurel, 1990), comme c'est le cas dans l'exemple suivant:

31 **Exemple 4**

(Simon, 1997 : 452) Corpus: cours d'anglais pour une classe de 1ère STT en France.

Tâche d'expression orale à partir d'un document iconographique.

20. E. look at his face/why does he seem so happy?

21. A1. **il a mangé le mec**

22. E. **try in English**

23. A2 he has... eaten the man

24. E. very good!

25. [...]

26. A2 he looks delighted... **à la pensée que** (ton interrogatif)

27. E. he is enjoying himself/you are right

29. A1 **je vous l'avais dit**

30. E. I'm sorry but I didn't hear you/so/try to speak up

- 32 L'exemple ci-dessus offre un cas intéressant de double contestation par l'élève qui, d'une part, ne tolère ni le refus indirect formulé par l'enseignant, ni le fait d'avoir perdu la parole, alors que sa contribution répondait au sens de la question (focalisation sur le fond) bien qu'étant formulée en langue source. A sa propre initiative, il se permet de se redonner la parole en faisant une interjection, encore en langue source, pour se remanifester et le faire comprendre à l'enseignant. On voit ici se mettre en place un phénomène de focalisation croisée (forme/fond) des interlocuteurs – l'enseignante reste strictement attachée à son rôle institutionnel de maintien de ses fonctions d'évaluateur, cette évaluation portant exclusivement sur la forme – le code linguistique et la norme, alors que l'apprenant se situe dans le registre du sens (le fond) et tente d'affirmer sa place dans l'échange auquel il contribue dans un idiome partagé – la langue source – et son existence comme interlocuteur. Dans cet épisode, l'enseignant fait une tentative de réparation de la face, qui rate justement à cause de sa persistance à rester figé à l'intérieur de son rôle pédagogique... il n'entend toujours pas l'apprenant sujet-personne, tout en ayant entendu et refusé son intervention en français !

3. Reformatage du discours de la classe à des fins d'apprentissage

- 33 Certains chercheurs évoquent la difficulté pour les apprenants (en particulier les débutants) de focaliser leur attention à la fois sur le message et sur sa forme linguistique (Ellis, 1999). La possibilité de négocier donnerait alors le temps nécessaire à l'apprenant d'opérer cette double focalisation, en même temps que la négociation permet des opérations de formatage susceptibles de mettre en relief les relations forme-fonction ou les segmentations des données en unités linguistiques que l'apprenant peut appréhender³. Les négociations aident les apprenants à analyser les données linguistiques à disposition, comme elles peuvent les aider à modifier interactionnellement, par exemple, la grammaticalité de leurs énoncés déviants⁴. Les négociations de sens ont ainsi au moins deux fonctions: elles aident à rendre l'input compréhensible (les données « saisissables »), et elles encadrent et exposent les nouveaux items lexicaux, les rendant plus facilement accessibles dans un environnement potentiellement propice à leur acquisition.
- 34 L'exemple qui suit mérite notre attention dans la mesure où il montre que le déroulement interactif de l'échange peut être modifié par l'apprenant lui-même, qui prend l'initiative afin d'orienter les échanges de manière à répondre à sa demande qui ne se situe pas toujours au niveau des intentions communicatives fixées par la définition de la tâche.

35 Exemple 5

Corpus recueilli par Simon en 1997 (non publié) : cours d'anglais dans une classe de seconde sport étude en France :

Tâche d'expression orale – commentaire à partir d'un document iconographique

1. E. Who do you think is doing the interviewing?
2. A1 **Facile**
3. A2 **Moi, Madame, je sais, je sais**
4. A3 **The man on the left**
5. E. Do you agree with Gregory?
6. AA No
7. E. Manuel can you justify your answer? Why did you say no? Why do you think the man on the right is the interviewer?
8. A4 Because **il a le c.v. de l'autre devant lui**
9. A5 **Comment on dit c.v. en anglais, Madame?**
10. E. Curriculum vitae or résumé.
11. A5 **Ca s'écrit comment?**

- 36 Ici, l'intention didactique est clairement communicationnelle. D'ailleurs, plusieurs apprenants manifestent leur désir de s'impliquer (deux d'entre eux manifestent leur élan en langue source) pour répondre à la sollicitation de l'enseignant qui a pour but principal de faire parler les apprenants en langue étrangère. Après plusieurs échanges A4 propose une réponse qui enchaîne selon les règles en LE, mais qui est de forme composite, bilingue avec une alternance liée à une lacune lexicale. C'est ici qu'un autre apprenant A5 prend l'initiative d'interrompre les échanges en reformulant en langue source une demande de métadiscours informatif. Cette interruption fait basculer le déroulement des échanges dans une focalisation sur la forme. L'apprenant explicite sa demande qui se situe clairement à des fins d'apprentissage comme le témoigne sa poursuite « Ca s'écrit comment ». Tout se passe comme si il souhaitait obtenir des données saisissables pour le processus d'appropriation. Cette demande explicite de l'apprenant est mise en relief par l'alternance codique et les interventions en langue source, la langue partagée par apprenants et enseignants.
- 37 Un deuxième exemple (6) où l'initiative de l'élève, marquée par un basculement en langue source qui rompt le contrat didactique concernant le code de communication pour la tâche, permet d'illustrer cette liberté de l'élève d'intervenir dans le discours de la classe pour provoquer un reformatage du discours susceptible de répondre à l'émergence d'un besoin d'apprentissage.
- 38 **Exemple 6**

Corpus recueilli en Thaïlande en 1988 dans une classe de français pour élèves thaïs débutants (Simon, 2001 : 328-331). L'enseignant thaï, non natif, lance un exercice d'entraînement à l'oral de substitution. Le contrat didactique tacite impose la langue cible, le français, comme langue de travail. La langue source, le thaï est traduit ci-dessous en français et marqué en caractères gras.

- A1. Il part de l'appartement et il va, et il va au bureau.
... au bureau. Bien! Il part de l'appartement et il va au bureau.
- A2. Atchan, tout à l'heure, pourquoi est-ce qu'on utilise de l'appartement **parce que** de + le = du?
- E. de + l' = de l'appartement; de l'appartement **pas** la appartement, **non pas** appartement
- A2. **Mais, c'est** de + le
- E. **Comment le Qu'est-ce que c'est? C'est une voyelle, donc c'est** de l'appartement
Et maintenant c'est un appartement et un jardin. Bon, **Jittima**....
- A3. Il part de l'appartement et il part...

- 39 L'élève thaï se saisit de la parole, transgressant ainsi le rôle de gestion des tours de parole traditionnellement assigné à l'enseignant. En s'adressant à son enseignante par son titre Atchan (professeur, avec tout son sens social de prestige en Thaïlande) et dans la langue qui leur est commune, le thaï, l'élève formule une demande d'explicitation métalinguistique. Cette interruption correspond à l'émergence chez l'élève d'un besoin d'apprentissage, et la rupture ainsi occasionnée oblige l'enseignante à quitter pour la durée de quelques interventions son rôle d'animateur avec focalisation sur la tâche d'entraînement à l'oral, pour assumer son rôle de vecteur de connaissances afin de fournir un métadiscours descriptif. À l'évidence, l'enseignante est déstabilisée par ces ruptures et par cette prise de pouvoir inattendu de l'élève, très rare dans des classes en Thaïlande, car en contradiction avec le rôle de l'enseignant thaï qui détient le savoir et celui de l'élève, respectueux de l'autorité du maître et du savoir transmis. Nous remarquons qu'il y a un malentendu, littéral et figuré, et que l'enseignant s'embrouille par conséquent dans son explication métalinguistique dans l'échange enchâssé, l'élève devant reformuler sa demande. Nul ne sait si l'élève est satisfait ou non par l'explicitation proposée, car l'enseignante ne vérifie pas, mais semble plutôt décidée à récupérer son autorité et à reprendre la tâche en cours le plus rapidement possible, ce qu'elle fait à travers une nouvelle alternance codique qui marque le retour à l'ordre et à l'enchaînement oral !
- 40 L'alternance codique joue un rôle complexe. Elle marque certaines ruptures: les basculements de focalisation, les changements de rôles et de fonctions des interlocuteurs au cours des échanges. Elle encode également des valeurs sociolinguistiques. Par ailleurs, elle assure une fonction importante de mise en relief des segments de la langue cible soumis à réflexion métalinguistique (Simon, 1995 ; Moore, 1996), le discours sur la langue étant codé en langue source et la langue objet restant en langue cible, comme on vient de le voir.
- 41 Le mouvement de double focalisation peut aussi s'opérer « à l'inverse », c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui devient le réceptacle de la nouvelle donnée. Nous avons émis l'hypothèse, dans un article précédent (voir Moore, 1998), que cette réflexivité des contrats didactiques pouvait renforcer la collaboration dans le contrat d'apprentissage, en donnant aux élèves un vrai statut d'associés, par le fait que l'enseignante leur ouvre un

champ d'intervention sur sa propre interlangue. Par ailleurs, on voit aussi, dans de tels types d'échanges, se mettre en place un déplacement de la position de la donnée (au sens de input), qui apparaît tardivement dans le discours de l'enseignante (au tour de parole 25), après de multiples et longues négociations. La répétition à quatre reprises (une fois par un élève, puis trois fois par la maîtresse) du mot « *caletrillo » qui pose ici un problème d'intercompréhension, devient le nœud d'un enjeu fort, et réel, dans les efforts qui poussent l'ensemble des interactants (maîtresse et élèves) vers sa résolution, triomphale en 25. Les multiples efforts entrecroisés, pour mener à bien un enjeu (périlleux), donne à l'ensemble de la séquence une orientation où le progrès d'apprentissage, d'abord orienté vers l'enseignante, bénéficie d'un effet de retour sans contexte en direction des élèves.

42 Exemple 7

43 Classe de Mcl. en Espagne, dans une classe en immersion en français avec des élèves de 5 ans

44 15.E. [...] on range.. vous RAN-GEZ. comme il te reste très peu de temps. mais il ne reste presque plus de temps. qu'est-ce que tu fais ?

45 16.A. un *caletrillo⁵

46 17.E. un caletrillo ? moi je ne comprends pas. qu'est-ce que c'est un caletrillo ?

47 18.A. pour emmener des choses

48 19.E. quelque chose pour emmener des choses.. je ne connaissais pas ce mot-là. ah ! un caletrillo. c'est quelque chose avec des roues et on emmène des choses dedans ? c'est ça ? en français tu sais le dire Mélanie ? moi non plus. tu ranges tes dessins dans ton classeur alors hein [...]

49 25.E. [...] c'est quoi ça ? ah ça y est j'ai compris. c'est les roues là. il y a les roues et là on met les choses dedans pour emmener les choses. EN-FIN j'ai compris ! un CHARIOT. un chariot. d'accord. comme ça ça fonctionne

50 Les exemples comme celui-là mettent en évidence des moments où les élèves mobilisent leurs ressources linguistiques en langue maternelle, et où ce code n'est pas accessible à l'enseignant. Devant le problème à résoudre (le mot caletrillo relève d'un lexique spécialisé, et culturellement marqué), une négociation se fait en langue seconde (le français ici) et les rapports entre enseignant et apprenant sont ainsi rééquilibrés dans la mesure où l'interaction favorise les ressources bilingues des élèves et dévoile les limites du répertoire bilingue de l'enseignant, réduisant ainsi leur asymétrie linguistique. Le recours ici au répertoire bilingue sert à avancer l'interaction et contribue à la réalisation de la tâche, jouant ainsi un rôle didactique très important.

4. Les interactions d'apprentissage et la redéfinition du territoire de l'apprenant

51 Les exemples discutés précédemment laissent entrevoir des mouvements de reconfiguration de leur territoire par les apprenants (voir Py, 1993 et 2000)⁶. Il semble en effet que les apprenants, dans les tentatives (réussies) de déréalisation qui marquent certaines prises de pouvoir discursives, donnent de nouvelles valeurs aux objectifs d'apprentissage de la classe, et s'inscrivent dans des rapports redéfinis avec la norme qu'ils choisissent d'accepter ou de rejeter, et corollairement le système qu'ils exhibent (en rapport à la norme acceptée). Ces redéfinitions du territoire se négocient interactivement (par le biais de la tâche), et se reconfigurent en partie en fonction des ouvertures ou fermetures interactives que leur renvoie leur interlocuteur privilégié, l'enseignant. Ce

sont en particulier la forme et la nature des états, et leur traitement négocié, qui trahissent les efforts (ou les refus) d'acomodation discursive des enseignants.

- 52 Bange (1996 : 193) définit la description des interactions d'apprentissage selon deux niveaux d'étayage (voir aussi Hudelot, 1992), l'un au niveau local (celui qui concerne les corrections, les séquences de reformulation, les « repairs »), l'autre au niveau d'une mise en scène des activités (susceptibles de favoriser à la fois l'autonomisation de l'apprenant, et sa volonté de « courir des risques »).
- 53 Les exemples analysés précédemment nous ont permis d'appréhender quelques unes des formes d'étayage que prennent, au niveau local, des interactions pourtant construites autour de la déréalisation des scénarios d'apprentissage bâtis par les enseignants. L'émergence de négociations dans le discours dépend toutefois largement de la possibilité laissée aux apprenants de prendre en charge l'orientation discursive des échanges, et surtout de la manière de traiter ces incursions d'apprenants dans le territoire de l'enseignant. Bon nombre d'études ethnographiques menées en classe tendent en effet à montrer que les négociations spontanées sont peu nombreuses dans la classe (Toohey, 2000), et que les apprenants ont généralement peu de contrôle sur le discours de la classe, même quand l'orientation générale est clairement de type communicatif. Cette difficulté de positionnement de l'apprenant dans la gestion discursive et l'orientation du discours de la classe reste fortement liée aux rôles classiques attribués à l'enseignant, aux contraintes externes de la classe (comme le programme à suivre, le matériel à disposition, etc), mais aussi à des facteurs de type socio-culturel (comme les places des participants dans l'interaction, la négociation des faces respectives de chacun, et les croyances pédagogiques partagées) qui peuvent être culturellement très marqués, comme nous l'avons déjà noté avec l'exemple 6.
- 54 L'extrait qui suit présente un exemple particulier, où l'enseignant ne contrôle pas le contenu et l'orientation de l'échange, ou est absent (au moins partiellement) de celui-ci. Les apprenants sont placés dans une situation où la négociation et le travail collaboratif sont des éléments centraux pour résoudre la tâche, et où le travail sur les écarts constitue le nœud topical des échanges engagés⁷. Cette séquence s'insère dans un travail où le contact entre plus de deux langues constitue à la fois une démarche didactique, et une finalité des objectifs d'apprentissage. Elle met en jeu des séquences interactionnelles où s'illustrent des phénomènes discursifs de déplacements négociés des places des interactants pour le travail de focalisation sur la ou les langues-cibles.
- 55 Extrait 8
- 56 protocole adultes. les étiquettes. EA 2534. 2000
- 57 1. G. et ça c'est de l'allemand. je le sais. ça j'en suis sûre je l'ai rencontré
- 58 quelque part. et ça on peut jamais le mettre en début de phrase
- 59 1. je crois pas
- 60 2. G. on fait en quelle langue ?
- 61 3. en espagnol ou en portugais
- 62 4. d'accord
- 63 5. compléter **completar** on dit **LA configuracion**
- 64 6. oui
- 65 7. d'accord

- 66 8. y'a pas de préposition au milieu
- 67 9. comment ils disent en portugais moi je vois rien
- 68 10. y'a pas de préposition
- 69 11. non pas en portugais. tu vois comment on fait du portugais ?
- 70 12. oui. c'est facile.
- 71 13. (étiquette sans image)
- 72 14. on a besoin aussi
- 73 15. tout à l'heure on a mis XX avec **Sie** derrière
- 74 16. mais **üben** c'est la préposition
- 75 17. ah bon
- 76 18. G. ça c'est un mot anglais. emprunté
- 77 19. moi je dirais pas que c'est un verbe
- 78 20. ah non
- 79 **21. sensivel** ça peut pas être un verbe ?
- 80 22. quoi ? **Sensivel**
- 81 23. je crois que ça peut être
- 82 24. qu'est-ce que c'est que ces parenthèses ?
- 83 25. ah tu parles de ça. peut-être ça veut dire/
- 84 26. ça résonne allemand
- 85 27. G. bon alors c'est sûr que ça c'est pas un verbe. je cherche
- 86 un verbe que je ne trouve pas c'est pas croyable ça
- 87 28. moi non plus
- 88 29. mais je crois que
- 89 30. G. non ça c'est pas de l'allemand mais c'est peut-être
- 90 le verbe/il faut chercher
- 91 31. un verbe qui veut dire pratiquer
- 92 32. G. pratiquer oui oui ça non plus c'est pas un verbe
- 93 33. non elle dit non
- 94 34. faut chercher un mot qui veut dire pratiquer.
- 95 qui se dit p-ê autrement en allemand
- 96 35. au-dessus ouais au-dessus
- 97 36. c'est pas le clavier ?
- 98 37. ah ben oui
- 99 38. pratiquer
- 100 39. pratiquer sur le clavier
- 101 40. oui
- 102 **41. üben**
- 103 42. la préposition on la place à la fin en allemand

- 104 43. alors **Practique üben die Benutzung**
- 105 44. alors la préposition tu la mets pas derrière en allemand
- 106 45. attends on va l'écrire on va voir
- 107 46. pas toujours
- 108 47. et **Sie** à la fin
- 109 48. G. je cherche la place de **Sie** maintenant
- 110 49. comme y'a pas de verbe/comme y'a pas de verbe
- 111 **50. Sie** ça veut dire quoi c'est quoi ?
- 112 51. VOUS
- 113 52. Et ça serait pas **Practique Sie**
- 114 53. Si si
- 115 **54. Practique üben Sie.** non ça va pas
- 116 55. y'a pas d'accent [...]
- 117 56. et on peut jamais mettre le Sie en tête de phrase ?
- 118 **57. Sie**
- 119 58. c'est **sensivel** le verbe
- 120 59. ah bon
- 121 60. G. j'en suis sûre. je l'ai rencontré. je l'ai rencontré quelque part.
- 122 **61. Sie sensivel**
- 123 62. G. du temps de ma jeunesse
- 124 63. qu'est-ce qu'on fait alors comme forme ?
- 125 Cet extrait plutôt long, que nous avons choisi de ne pas couper, illustre un travail en groupes, que l'on pourrait considérer tout entier construit sur la déritualisation: à la fois des rôles des apprenants et de l'enseignant (ce dernier est absent⁸), des objectifs de la tâche (construits sur des circulations interlinguistiques), et du contact des langues présentées dans le document que discutent les participants⁹. La tâche convergente à accomplir, soumise au groupe (qui dispose d'un ensemble mélangé d'étiquettes en plusieurs langues qu'il faut remettre en ordre pour comprendre la consigne), centre la résolution du problème sur la gestion collaborative des ressources mobilisées, et des orientations stratégiques à adopter. L'activité, pour réussir, impose que les participants se mettent d'accord, et qu'ils construisent leur savoir de manière négociée, dans et par l'interaction. La nécessité de s'appuyer sur des échanges d'expertises met en œuvre des opérations discursives particulières, qui inscrivent la dynamique d'apprentissage dans un rapport particulier et étroit entre représentations, compétences métalinguistiques et compétences linguistiques (voir Moore, 2001 ; Moore & Castellotti, 2001). Ici, ce sont d'abord les compétences métalinguistiques qui viennent soutenir les compétences linguistiques: « et on peut jamais mettre le **Sie** en tête de phrase ? » ; « **sensivel** ça peut pas être un verbe ? » ; « y'a pas de préposition » ; « qu'est-ce qu'on fait alors comme forme ? », etc.
- 126 Ce travail paraît s'inscrire tout entier dans une macro séquence imbriquée, qui s'appuie sur un travail de focalisation sur la forme, qui constitue lui-même le travail de fond (celui sur lequel portent l'ensemble des échanges et les enjeux de communication). On y note

une densité forte d'énoncés de type métalinguistique, liés à des croyances sur les fonctionnements de certaines langues, notamment en ce qui concerne les positionnements des items grammaticaux dans la phrase: « bon alors c'est sûr que ça c'est pas un verbe. je cherche un verbe que je ne trouve pas c'est pas croyable ça ». On remarque aussi que le statut d'expert et l'attribution des compétences sont ici relativement partagés entre les membres du groupe, qui formulent et testent leurs hypothèses de manière « démocratique »¹⁰, même si l'un des interactants (G) réitère à plusieurs reprises sa familiarité avec une des langues rencontrées, qui lui permet d'affirmer en même temps un degré d'expertise qui ne peut pas être remis en cause: « et ça c'est de l'allemand. je le sais. ça j'en suis sûre je l'ai rencontré quelque part. et ça on peut jamais le mettre en début de phrase » ; puis au tour de parole 61 « j'en suis sûre. je l'ai rencontré. je l'ai rencontré quelquepart ».

- 127 Les expériences métalinguistiques accumulées, plurilingues, servent ici de relais pour transférer d'un contexte à un autre des savoirs sur les fonctionnements des langues, susceptibles d'être activés dans la mise en texte d'une nouvelle langue: « la préposition on la place à la fin en allemand » ; « y'a pas de préposition non pas en portugais. tu vois comment on fait du portugais ? » ; « et on peut jamais mettre le **Sie** en tête de phrase ? » ; « qu'est-ce qu'on fait alors comme forme ? ».
- 128 Cet exemple permet de mettre en évidence la manière dont les interlocuteurs mobilisent leurs ressources linguistiques propres en s'appuyant sur le connu, leurs langues maternelles (différentes pour les différents participants), les langues qu'ils ont apprises dans leur passé scolaire, et aussi sur le français, leur première langue seconde ici, pour aborder le corpus de langues inconnues, qui reste purement l'objet d'apprentissage dans les échanges (voir aussi Castellotti, 2001). Les consignes, les négociations complexes ainsi que les interrogations métalinguistiques sont assurées spontanément en français ou dans les autres langues en contact. Force est de constater que ces « bricolages linguistiques » contribuent néanmoins à la construction d'un sens, étant à la fois les moyens et les traces de progrès vers un apprentissage (pas nécessairement de type linguistique dans une langue particulière). Evidemment, ce type d'activité peut produire des formes hybrides comme « **Sie sensivel** » dont la valeur est, là encore, moins à évaluer en termes de compétences linguistiques (il s'agit de formes qui seraient sanctionnées selon des normes monolingues) qu'en termes de procédures de communication en vue d'un apprentissage. Dans une perspective de développement de compétences plurilingues, nous accordons une importance toute particulière à « la variété de procédures mises en œuvre, qui façonnent à leur tour différenciellement la plasticité des ressources plurilinguistiques mobilisées et reconfigurées dans l'interaction » (Mondada, 1999 : 91).
- 129 Si l'on adopte une vision plus globale de l'apprentissage des langues, il est nécessaire de considérer qu'une grande part justement de l'apprentissage en classe se focalise sur d'autres objectifs, importants, tels que la négociation des stratégies d'apprentissage (le savoir apprendre), ou la redéfinition de certains savoirs, comme ceux concernant les langues et leurs fonctionnements. À l'intérieur de ce type d'échanges, il devient nécessaire de pouvoir mieux évaluer les types de régulation proposées par les interactants en situation ou non d'expertise, les ressources que les apprenants (et les enseignants) mobilisent, les négociations qui s'engagent sur le choix des ressources à mobiliser et sur la manière de les mobiliser.

5. Territoires d'apprenant, territoires d'enseignant, données saisissables et séquences potentielles d'apprentissage (SPAP)

- 130 Des exemples qui précèdent, il nous semble pouvoir se dégager plusieurs faits importants pour l'enseignant de langue dans sa classe. En premier lieu, les moments de déréalisation, malgré les dissonances discursives qu'ils introduisent dans le schéma interactif, et la nécessaire part de gestion de l'imprévu qu'ils imposent à l'enseignant, constituent des moments clefs dont les orientations discursives, soudain prises en charge par les apprenants, leur permettent de se re-situer en tant qu'apprenant-actif, et de redessiner les contours de leur territoire tels qu'ils choisissent eux-mêmes de le définir dans l'interaction. Ces moments marquent un profond investissement des apprenants dans leur discours, et façonnent un nouvel environnement discursif d'accueil des données d'apprentissage. D'autre part, ces moments peuvent ou non se constituer en séquences d'apprentissage, en fonction des orientations réactives de l'enseignant face aux sollicitations déréalisées des apprenants. Nous voulons dire par là que l'apprenant réussit le traçage de son territoire en creux, là où l'enseignant accepte lui aussi de reconsidérer les frontières de son propre territoire, et accepte de co-construire avec l'apprenant les rapports entre systèmes, normes et tâches qui soutiennent l'apprentissage. Les déréalisations permettent de réorienter le potentiel communicatif des enjeux discursifs, de redessiner les contours des interactions d'apprentissage, dont l'apprenant définit à la fois les formes, les objectifs et les contenus, et de cadrer les données qu'il peut potentiellement saisir.
- 131 Dans un article récent, B. Schneuwly & J.-F. de Pietro rebondissent sur la notion des données « saisissables » à l'apprenant (Schneuwly & de Pietro, 2000 : 471). Ces auteurs développent l'idée que certaines séquences sont non seulement repérables, mais qu'elles peuvent être décrites et modélisées à des fins didactiques sous forme de démarches interactives conscientes de l'enseignant, pour non seulement focaliser sur la forme, mais surtout donner des outils et offrir ainsi à l'élève des données « saisissables » pour faciliter l'acquisition¹. Si certaines formes d'interaction paraissent ainsi plus clairement que d'autre de nature à favoriser les progrès d'apprentissage, ces formatages sont aussi liés à la « forme » des données, et à leur « encadrement discursif », comme nous l'avons souligné plus haut.
- 132 Derrière la notion de « **données saisissables à l'apprenant** », qui semble permettre d'approcher la notion de « séquences potentielles d'apprentissage », plusieurs facteurs semblent se dégager de nos analyses:
- 133 1. Qu'entendons-nous par « **données saisissables** » ? (du côté de l'apprenant)
- 134 – **l'émergence chez l'apprenant d'un besoin** d'apprendre et/ou de communiquer: c'est pour cette raison que les interventions surprises où l'apprenant prend l'initiative de la parole ou interrompt le déroulement de l'interaction en cours pour « se manifester » nous paraissent d'un intérêt capital ;
- 135 – **l'implication de l'apprenant dans l'interaction**, son engagement discursif, la possibilité de prendre en charge l'orientation discursive des échanges, la mobilisation de ses ressources plurilinguistiques et métalinguistiques personnelles, la participation à la construction du discours pour travailler sur la langue étrangère, la participation aux procédures de négociation afin de modifier l'input, afin de le rendre accessible ;
- 136 – **l'expression par l'apprenant de sa double identité**, celle du « je » sujet personne et celle du « je » apprenant pour une prise en compte de l'apprenant dans toute la complexité de ses dimensions sociale, socioculturelle et cognitive.

- 137 2. Qu'est-ce qui caractériserait alors une « **séquence potentielle d'apprentissage** » ? (du côté de l'enseignant) – les pendants, à notre avis, des 3 points qui précèdent:
- 138 – une séquence, ou **une série d'échanges qui répondent à un besoin** perçu par l'enseignant ou exprimé par l'apprenant et qui peut être un besoin de communiquer et/ou un besoin d'apprendre ;
- 139 – une séquence, ou une série d'échanges qui proposent un input accessible, ou saisissable, donc **surtout un input susceptible d'être construit et/ou modifié interactivement** à partir de la contribution vive de l'apprenant dans toute sa diversité de formes ;
- 140 – une séquence, ou une série d'échanges, **où l'évaluation peut porter sur le processus lui même** comme contribuant à une dynamique de construction du discours, plutôt que sur le seul produit de ce discours ;
- 141 – une séquence, ou une série d'échanges, qui favorise **des formatages interactionnels susceptibles de faire travailler les apprenants à l'intérieur de la zone proximale** de développement, telle qu'eux-mêmes peuvent la définir et la prendre en charge.
- 142 Cette perspective incite à aller beaucoup plus loin que certains travaux antérieurs, en accordant une place pivot au processus qu'implique toute dynamique interactionnelle telle qu'elle apparaît dans les échanges en classe de langue, même dans ses formes les plus surprenantes et non-normatives, mais aussi en accordant une importance toute particulière au statut social et institutionnel des partenaires dans l'échange, avec un apprenant tout à fait central qui appelle une double écoute, en adéquation avec son double statut complexe, qui émerge dans la mise en œuvre d'identités diverses. Ces dimensions méritent d'être réellement prises en compte si l'on veut mieux éclairer les conditions susceptibles de favoriser l'acquisition/apprentissage.
- 143 Conventions de transcriptions
- | | |
|--------------|----------------------------|
| : | allongement |
| . .. | pause plus ou moins longue |
| ? | ton montant |
| XX | segment incompréhensible |
| SU | mise en relief |
| guess | segment produit en L1 |
| A | apprenant |
| E | enseignant |

BIBLIOGRAPHIE

ARNO, E., BAIGET, E., COTS, J.M., IRUN, M. & E. LLURDA 1997. Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 10, 75-106.

- BANGE, P. 1991. Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In Russier, C., Stoffel, H. & D. Véronique (Dir), *Interactions en langue étrangère*, 61-66. Université de Provence.
- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 1, 53-85.
- CASTELLOTTI, V. (Dir) 2001. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG, Rouen.
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & D. MOORE 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Dir), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 101-131. Didier, Collection Essais-Créatif.
- CASTELLOTTI, V. & D. MOORE (Dir) 1999. Alternances des langues et construction des savoirs. In *Cahiers du Français contemporain* n° 5, *Plurilinguisme et Apprentissages*. ENS Editions, Fontenay/St-Cloud.
- CICUREL, F. 1990. Eléments d'un rituel communicatif. In *Variations et rituels en classe de langue*, 23-54. Créatif-Hatier, Collection LAL, Paris.
- CICUREL, F. 1994. Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, 103-118.
- CICUREL, F. & E. BLONDEL 1996. La construction interactive des discours de la classe de langue. In *Les carnets du Cediscor* n° 4.
- COSTE, D., MOORE, D. & G. ZARATE 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DABENE, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In *Etudes de linguistique appliquée* n° 55, 39-46.
- DABENE, L., CICUREL, F. et al. 1990. *Variation et rituels en classe de langue*. Créatif- Hatier, Collection LAL.
- DABENE, L. & C. DEGACHE 1998. Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. In M. Souchon (Dir), 375-383.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1993. La séquence analytique. In *Bulletin Cila* n° 57, 137-157.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In B. Py (Dir), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*. Bulletin suisse de Linguistique appliquée n° 59, 127-158.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1997. Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. In *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage* n° 15, 25-32.
- DE PIETRO, J.-F. & B. SCHNEUWLY 2000. Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence" potentiellement acquisitionnelle ? In *Etudes de linguistique appliquée* n° 120, 461-474.
- ELLIS, R. 1999. Learning a Second Language through Interaction. In *Studies in Bilingualism* n° 17.
- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants. Éditions Universitaires de Fribourg, Suisse.

- GASS, S. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- LAUGA-HAMID, M.-C. 1990. L'implication du sujet dans son apprentissage. In Dabène, L., Cicurel, F. et al., *Variations et rituels en classe de langue*, 56-71. Crédif Hatier, Collection LAL, Paris.
- MATTHEY, M. 1992. Acquisition et format d'interaction dans une école maternelle bilingue. In R. Bouchard et al., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, 214-222. LIDILEM, Université de Grenoble.
- MATTHEY, M. 1996. Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue. *Lang (Exploration)*, Berne.
- MATTHEY, M. & D. MOORE 1997. Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. In *TRANEL n° 27*, 63-82.
- MONDADA, L. 1999. Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles. In V. Castellotti & D. Moore (Dir) *Alternances des langues et construction des savoirs. Cahiers du français contemporain*, 83-98. Crédif-Didier Erudition.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère n° 12*, 147-174.
- MOORE, D. 1996. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère n° 7*, 95-122.
- MOORE, D. 1998. C'est tout du chinois on a l'impression Quentin. Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues. In J. Billiez (Dir), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, 309-322. CDL-Lidilem.
- MOORE, D. (Dir) 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Didier, Collection Essais-Crédif.
- MOORE, D. & V. CASTELLOTTI 2001. Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In V. Castellotti (Dir), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, 151-189. Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG, Rouen.
- OESH-SERRA, C. 1993. La négociation ratée : pratiques sociales et méthodes interactives du traitement de la déviance dans un talk show. In *BULAG/TRANEL n° 20*, 25-42.
- PEKAREK, S. 1999. *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Editions Universitaires du Fribourg, Suisse.
- PORQUIER, R. 1994. Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition-apprentissage. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée n° 59*, 159-170.
- PY, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. In *Acquisition et Interaction en Langue étrangère n° 2*, 9-24.
- PY, B. 1996. Apprendre une langue dans l'interaction verbale. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée n° 63*, 11-24.
- PY, B. 2000. La construction interactive de la norme. In *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère n° 12*, 77-97.
- PY, B. 2000. Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. In *Etudes de linguistique appliquée n° 120*, 395-404.

- RUSSIER, C., STOFFEL, H. & D. VERONIQUE (Dir) 1991. Interactions en langue étrangère. Publications de l'Université de Provence : Aix-en-Provence.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. & H. SACKS 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In *Language* n° 53, 361-392.
- SIMON, D.-L. 1992. Alternance codique en situation pédagogique II : Rôles et fonctions dans l'interaction. In *LIDIL* n° 5, 97-107
- SIMON, D.-L. 1997. Alternance codique en classe de langue : rupture ou contrat de survie ? In *Études de Linguistique Appliquée* n° 108, 445-456.
- SIMON, D.-L. 2001. Towards a new understanding of code switching in the foreign language classroom. *Pratiques et représentations*. Presses Universitaires de Rouen, Collection DYALANG, Rouen.
- TOOHEY, K. 2000. Learning English at School : identity, social relation and classroom practise. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- TREVERSE, A. 1979. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des débutants francophones. In *Encrages*, Université de Paris 8-Vincennes, 44-52.
- VASSEUR, M.-T. 1991. Solliciter n'est pas apprendre (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In *Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (Dir)*, 49-59.
- VYGOTSKY, L. 1962. *Thought and language*. MIT Press : Cambridge MA.

NOTES

1. Certaines formes ont été particulièrement étudiées, pas toujours nécessairement dans le cadre de la classe: on mentionnera parmi d'autres les séquences analytiques (Dausendschön-Gay & Krafft, 1993), les séquences de reformulation (Bange, 1996), les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) (de Pietro, Matthay & Py, 1989), ou les séquences d'évaluation normatives (SEN) (Py, 2000), qui se distinguent des précédentes par le fait qu'elles sont prises en charge par l'expert et non négociées, et « que le locuteur novice ne dessine pas, comme dans les SPA, le contour d'une lacune dans son interlangue » (Py, 2000 : 83). En ce sens, elles constituent les traces du guidage normatif de l'expert, et illustrent un projet d'enseignement.
2. Nous nous appuyons volontairement sur des exemples d'interactions en classe tirés de situations très diverses (classes de langue, immersion, Europe/Asie), et mettant en scène aussi bien des enfants, des grands adolescents ou des jeunes adultes. Nous souhaitons montrer qu'au delà des caractéristiques propres à chaque situation, les phénomènes de déréalisation sont récurrents, même dans les situations les plus figées institutionnellement, et qu'ils servent à remplir des rôles de même nature pour les apprenants.
3. Voir néanmoins Vasseur, 1991, ou Oesh-Serra, 1993 sur la négociation ratée.
4. Gass, 1997 considère néanmoins que les modifications que l'apprenant réussit à opérer par le recours aux négociations interactionnelles servent à initier les changements dans l'interlangue, mais que les restructurations de l'interlangue ne s'enclenchent qu'après une « période d'incubation », et des expositions répétées à des données compatibles avec la nécessité de ces restructurations.
5. Les enfants veulent probablement dire « carretrillo ».

6. Pour Py, 1993, c'est l'apprenant qui définit sa position par rapport aux trois pôles que constituent le système, la norme et la tâche, « en utilisant la marge de liberté plus ou moins étroite que lui laissent sa condition socio-culturelle et le contexte. Ce faisant il définit son identité » (Py, 1993 : 21).

7. Ici, le travail en classe, appuyé sur des mises en proximité de fonctionnements linguistiques, vise plus particulièrement la construction de compétences plurilingues (Coste, Moore & Zarate, 1997; voir aussi Castellotti, Coste & Moore, 2001).

8. D'une certaine façon seulement, c'est bien toujours l'enseignant (ou l'Expert) qui donne les documents, définit la tâche, les objectifs, et stipule leurs rôles aux apprenants.

9. Le document retenu a trait au déballage et au branchement d'un ordinateur. La préparation de la tâche a consisté à conserver le support visuel présentant la chronologie des opérations à effectuer, mais à faire un "sac de mots" de tous les termes figurant, pour chaque étape du processus, dans les textes (phrases prenant la forme de consignes d'action) en diverses langues qui accompagnent le support visuel ou y renvoient. Pour une présentation plus détaillée des protocoles, voir Moore, 2001 et Moore & Castellotti, 2001.

1.0 Ce qui n'était pas le cas pour des tâches similaires menées avec des enfants, qui semblent au contraire désireux de très vite reconstituer l'univers scolaire, en réinstituant parmi eux un « chef » (ou maître/enseignant), Moore, 1998.

1.1 Cette position permettrait de considérer la classe de L2 comme un SLASS (Language Acquisition Support System), voir aussi Dausendschön-Gay & Krafft, 1993, 1994 et 1997.

RÉSUMÉS

A la croisée de l'analyse de l'interaction dans ses liens avec l'acquisition et de la sociolinguistique du bilinguisme nous souhaitons ici jeter un regard sur certaines interactions en classe de langue étrangère marquées par des échanges qui rompent le rituel canonique. L'apprenant y émerge dans sa double dynamique identitaire comme sujet social à part entière et comme acteur de son apprentissage. Puisés dans des corpus issus de situations très diverses d'apprentissage, de contextes socio-culturels variés, mettant en scène des apprenants d'âges et de profils très différents, les exemples analysés mettent en lumière la richesse des procédures mobilisées par les apprenants eux-mêmes en fonction de leurs besoins, et aussi la manière dont ils remanient et reconfigurent le discours de la classe et leurs ressources plurilinguistiques à des fins d'apprentissage. Les procédures inédites et imprévisibles ainsi mises à nu permettent au chercheur d'appréhender la notion de séquences potentielles d'apprentissage paradoxalement propres à la situation d'apprentissage tout en échappant étonnamment à ses règles car spécifiques aux parcours individuels et sociaux-culturels de chacun.

At the cross-roads between two lines of research – interaction analysis in relationship to acquisition, and the sociolinguistics of bilingualism, we wish to particularly examine interruptions in the ritual functioning of classroom interaction. It is in these situations that the learner emerges, revealing his identity, both as a fully fledged social being and as an active participant in the learning process. The examples analysed cover very different learning situations and socio-cultural contexts and concern learners of different ages and status. They

throw light on the wealth of procedures that the learners themselves draw on according to their needs, and also the manner in which these learners reorganise and reshape classroom discourse, and indeed their own multilingual resources, to serve the purpose of learning. The unexpected and highly original procedures analysed here enable the researcher to apprehend the notion of potential learning sequences, paradoxically specific to the learning situation whilst escaping its governing rules: this is so because they are specific to the individual and his socio-cultural trajectory.

INDEX

Keywords : interaction

Mots-clés : déréalisation, identités d'apprenants, négociation, reconfiguration, séquences potentielles d'apprentissage

AUTEURS

DANIÈLE MOORE

ENS lettres et sciences humaines. damoorefr@yahoo

DIANA-LEE SIMON

Lyon et IUFM de Grenoble. diana-lee.simon@grenoble.iufm