



HAL
open science

Stratégies d'obtention d'une formulation concluante en séquence ternaire et séquence latérale (didactique du français langue première, du français langue co-première et du français langue non première)

Christina Romain-Schultz

► To cite this version:

Christina Romain-Schultz. Stratégies d'obtention d'une formulation concluante en séquence ternaire et séquence latérale (didactique du français langue première, du français langue co-première et du français langue non première). Skholê: cahiers de la recherche et du développement, 2007, n°spécial, pp.1-21. hal-00142921

HAL Id: hal-00142921

<https://hal.science/hal-00142921>

Submitted on 23 Apr 2007

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

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

Stratégies d'obtention d'une formulation concluante
en séquence ternaire et séquence latérale
(didactique du français langue première, du français langue co-première et du
français langue non première)

**Article à paraître dans un numéro spécial de la revue Skh' lê – *Didactique des langues
premières, secondes et étrangères* - numéro sous la direction de Claude Vargas - I.U.F.M.
Aix-Marseille - 2006**

**Christina ROMAIN
I.U.F.M. Aix-Marseille**

Cet article aborde un aspect de mon travail de thèse sur la description de la gestion de la relation interpersonnelle au collège¹. Cette analyse contrastive, en ce qu'elle a pris en compte l'appartenance socioculturelle des élèves, a reposé sur l'étude du rapport de places institutionnelles classique qui pré-détermine la relation interactionnelle en classe. Puis, l'analyse a eu pour but de mettre en évidence les vraisemblables influences d'une gestion différenciée de la relation interpersonnelle maître / élève(s) sur le bon déroulement de la séance de cours et plus particulièrement du mécanisme question / réponse, c'est-à-dire de l'échange interrogation-réponse-évaluation (I.R.E.) ou échange ternaire ou encore échange interrogatif-informationnel. C'est ce dernier aspect qui va commencer par retenir notre attention. L'objectif de cet article est de rendre compte des résultats de cette étude concernant la description contrastive des composantes de l'échange interrogatif-informationnel (corpus constitué par des interactions didactiques en classe de 4^{ème} et de 3^{ème} à l'occasion de cours de français). Une fois ces composantes relevées et comparées suivant l'appartenance socioculturelle des élèves (appartenance déterminée suivant la localisation des établissements -collège des quartiers sud de Marseille et collège inscrit en Z.E.P. de Vitrolles- et confirmée indirectement par les fiches pédagogiques et directement par le traitement de questionnaires soumis et remplis par les élèves)², nous analyserons des séquences latérales au sein d'une

¹ SCHULTZ-ROMAIN (C.)

2003 : *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieu socioculturellement différenciés*. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de M. le Professeur C. Vargas, Université de Provence I, Aix-en-Provence.

² Outre la distinction inhérente à l'appartenance à un collège Z.E.P. de Vitrolles (B) ou à un collège des quartiers favorisés de Marseille (A), nous nous sommes intéressée aux données socioculturelles qui sont les plus significatives dans la distinction entre ces deux évolutions d'élèves considérées. Pour cela, nous avons fait circuler des questionnaires dans les huit classes considérées. A l'issue du traitement des réponses, nous avons eu établir les constatations suivantes. Contrairement aux élèves de A, ceux de B sont issus de familles nombreuses ; ils habitent en majorité dans des H.L.M. ; les 2/3 d'entre eux parlent une autre langue que le français (chez eux et/ou entre eux, en majorité l'arabe) ils ne partent pas en vacances ou vont à l'étranger (pays du Maghreb) ; leurs parents exercent des professions le plus souvent non qualifiées, ils ont moins souvent le bac et les 3/4 des mères sont sans emploi ; enfin si quasiment tous les parents des deux collèges achètent la Provence, ceux de A

interaction à visée didactique du français langue étrangère (interactions didactiques entre de futures enseignantes en F.L.E. et un étudiant finlandais en F.L.E. de l'université de Provence)³ afin de rendre compte des différentes séquences latérales rencontrées dans ce type particuliers de didactique du français. A partir de ce corpus réuni à l'occasion de séquences didactiques, nous nous sommes donc attachée à décrire les modalités de conduite de l'échange interrogatif-informationnel, du point de vue des composantes de l'échange (nous n'avons pas conservé les indicateurs que sont les questions et les modalités d'évaluation conclusive afin de pouvoir mieux conduire une comparaison portant sur une seule variable), c'est-à-dire du contenu de la séquence ternaire (question / réponse(s) -éventuellement mise en place de stratégie(s) d'obtention d'une réponse concluante- / évaluation concluante) au collègue et de la conduite des séquences latérales (séquences s'enchâssant dans la séquence principale et en interrompant le déroulement pour gérer des problèmes de compréhension et de malentendus) en communication exolingue. L'analyse prendra donc en considération la didactique du français langue première, du français langue étrangère ou français langue non première, mais aussi du français en tant que non exclusivement langue première que nous nommerons langue co-première (à savoir que les deux tiers des élèves du collège à milieu dit difficile affirment parler une autre langue que le français à la maison avec un de leurs parents au moins). L'intérêt de cette étude sera de confronter et de comparer les différents aspects des ou de la didactique du français quant la conduite de l'échange constitutif de reformulation, d'aide et de recherche lexicale ou encore de correction. Ceci afin de décrire les éventuelles spécificités de chacune des situations didactiques rencontrées voire d'établir des comparaisons⁴. A ce stade, nous soulignerons que, dans le cadre de l'interaction didactique, la séquence latérale en communication exolingue ne revêt pas la même fonction que la mise en place de stratégies d'obtention de réponse concluante en communication endolingue, les séquences latérales constituant une sorte de parenthèse potentielle, de mise en suspend, de l'échange ternaire, alors que les stratégies d'obtention de réponse concluante sont constitutives de ce même échange (bien entendu dans le cas où la réponse attendue par l'enseignant n'est pas immédiatement proposée par un élève). Néanmoins on se demandera si la mise en place de stratégies d'obtention de réponse concluante, que ma thèse a révélées être beaucoup plus nombreuses quantitativement pour un même échange interrogatif-informationnel en Z.E.P. qu'en milieu dit facile, ne serait pas constitutive d'une séquence particulière que nous tenterons de décrire comme se situant à mi-chemin entre la séquence I.R.E. au collègue et la séquence latérale en didactique du F.L.E.

achètent plus fréquemment des magazines et des journaux nationaux (notamment le Monde). Nous pouvons donc bien constater une différence de nature socioculturelle entre ces deux populations d'élèves.

³ SCHULTZ-ROMAIN (C.)

2002 : *La communication exolingue : Aide-Recherche lexicales et Reformulation dans les interactions verbales L1/L2*. Recueil et Analyse de corpus dans l'acquisition des langues étrangères, Maîtrise de Français Langue Etrangère, sous la direction de H. Stoffel, Université de Provence I, Aix-en-Provence.

⁴ De façon préliminaire à la présentation des résultats, nous signalerons que notre corpus repose sur des enregistrements audio car c'est sur le langage que repose en grande partie les interactions à la fois sociales et didactiques qui caractérisent la situation d'enseignement. Sans minimiser la part du non-verbal et du para-verbal, on peut dire que les formes que revêtent les interactions dans la classe sont effectivement essentiellement verbales.

I- DESCRIPTION DES COMPOSANTES DE L'ÉCHANGE INTERROGATIF-INFORMATIONNEL AU COLLEGE : FRANÇAIS LANGUE PREMIERE ET FRANÇAIS LANGUE CO-PREMIERE.

Dans les deux collèges, les échanges interrogatifs-informationnels sont significatifs puisqu'ils sont les plus fréquents (même s'ils sont parfois enchâssés avec d'autres types d'échanges, ils n'en sont pas moins majoritaires) en ce qu'ils occupent un nombre significatif d'interventions de l'enseignante et des élèves. Dans le cadre de notre travail de thèse, l'analyse nous a conduite à décrire l'existence de deux gestions divergentes des positionnements enseignante / élève(s) en A et en B (registre discursif institutionnel-dissymétrique pour les enseignantes de A et registre discursif coopératif-négociationnel pour les enseignantes de B), ce qui nous a porté à émettre l'hypothèse que l'on pourrait trouver des stratégies divergentes propres respectivement aux enseignantes du collège A et aux enseignantes du collège B.

1) Stratégies pr`duites par les enseignantes afin d`btenir une rép`nse c`ncluante

Cette analyse traite donc des différentes stratégies d'obtention d'une réponse concluante composants de la structure des échanges interrogatifs-informationnels. Afin d'inventorier les différents moyens mis en œuvre par les enseignantes afin d'obtenir une réponse qu'elles estiment en adéquation avec la question, nous avons aménagé l'analyse de Sprenger-Charolles (1983). Nous avons utilisé les concepts de stratégie de reformulation des questions qu'elle décompose (i) en passage d'une question propositionnelle à une question catégorielle (phénomène qui n'apparaît pas dans notre corpus hors de la formulation de la question initiale constitutive de l'acte directeur) ainsi que (ii) en reformulation avec apport d'information supplémentaire, ce que nous avons appelé reformulation informationnelle et que nous avons distingué de la reformulation simple ; mais aussi (iii) le concept de stratégie d'évitement des mauvaises réponses où le maître se trouve confronté à des réponses erronées et va faire semblant de ne pas les avoir entendues. Outre cette situation, nous avons relevé toute une série de situations autres puis nous avons également eu recours aux concessifs en tant que contestation de la valeur argumentative de l'énoncé de l'élève (et non pas de la valeur de vérité) ; dans ce cadre nous avons distingué le simple recours à des concessifs informationnels du recours à des formulations concessives ; enfin aux réfutatifs, en tant que contestation de la valeur de vérité de l'énoncé de l'élève. Par ailleurs, nous avons relevé d'autres formulations : interro-suspensives, hybrides, reprises simples. Tout ceci valant autant pour les séances d'explication de texte que pour les corrections d'exercices de grammaire. En ce qui concerne spécifiquement ces dernières, nous avons adjoint la formulation « directrice complémentaire ».

Toutes ces stratégies, sous leurs aspects qualitatif et quantitatif, sont constitutives d'un positionnement de type haut des enseignantes puisqu'elles relèvent toutes de leur place institutionnelle et de leur place discursive. Par conséquent, c'est le degré de ce positionnement qui est à mettre en relation avec le mode de gestion de la relation interpersonnelle :

1. Position haute = registre discursif institutionnel-dissymétrique
2. Position mi-haute = registre discursif coopératif-négociationnel

a- Les caractéristiques indicatrices d'une position haute

Les stratégies qui vont être présentées sont toutes des marqueurs de position haute des enseignantes, c'est-à-dire qu'elles sont constitutives de distance entre les enseignantes et leurs élèves et de leur place institutionnelle et de leur place discursive. Ces stratégies appartiennent à un registre discursif institutionnel.

La *formulation directrice complémentaire* (FDC) est une stratégie caractéristique de la séance de correction d'exercices de grammaire. Les enseignantes recherchent à travers ces exercices (du moins en est-il ainsi pour les exercices considérés) à faire adopter à leurs élèves une authentique démarche méta-réflexive, c'est-à-dire qu'elles leur demandent de résoudre l'exercice en mettant en œuvre un procédé réflexif à étapes successives. Autrement dit, afin de donner une correction pertinente d'une phrase d'un exercice, les enseignantes attendent que leurs élèves répondent préalablement à certaines questions (qui peuvent être verbalisées à l'occasion de cette séquence, mais qui seront implicites lors d'un examen écrit) (cf. infra ex. n° 1). Certaines de ces formulations peuvent être accompagnées de reprise des propos de l'élève (cf. infra ex. n° 2). Ce procédé ne doit pas être confondu avec une stratégie de reformulation mais doit être considéré comme une suite de questions dépendant les unes des autres qui permettent de faire acquérir aux élèves une démarche correcte de résolution d'exercice. Les FDC correspondent à des micro-questions (pouvant faire elles-mêmes l'objet de reformulations) permettant de résoudre une macro-question ou phrase-exercice. Ces micro-questions peuvent être résolues en plusieurs réponses comme ci-dessus ou en une seule. Par exemple l'élève identifie la subordonnée et ce qu'elle exprime en une seule réponse (cf. infra ex. n° 3).

Dans la *reformulation simple ou reprise des questions*, l'enseignante va « donner leur chance » aux élèves en reprenant simplement la formulation initiale de la question introduisant l'échange interrogatif-informationnel (cf. infra ex. n° 4). La question est présentée sous une autre forme ou par une reprise de ce qui vient d'être énoncé mais sans indice supplémentaire.

Dans la *reprise du contenu de l'intervention d'un élève*, l'enseignante réitère la réponse d'un élève ce qui lui permet à la fois de la valider et de signifier implicitement que ce n'est pas encore celle qui était attendue et qu'il faut continuer à produire des réponses (cf. infra ex. n° 5a). De même, l'enseignante adjoint parfois à la réitération un « validant » explicite (cf. infra ex. n° 5b). Nous n'avons donné qu'un exemple pour chaque catégorie de reprise ; toutes deux se rencontrent également dans les deux collèges.

Validant tout à la fois sollicitateur, incitateur et inductif de poursuite, l'enseignante utilise un « oui » ou un terme équivalent assorti d'une intonation bienveillante implicitant la poursuite de production de réponses. Autrement dit, ce type de procédé viserait à souligner le fait que la réponse est en cours d'élaboration, de formulation (cf. infra ex. n° 6).

La *réfutation* ne correspond pas en soi à une stratégie, puisque bien évidemment elle ne permet pas d'éviter de « sanctionner » une mauvaise réponse, néanmoins elle élimine une réponse et conduit du même coup les élèves à formuler d'autres propositions (cf. infra ex. n° 7).

b- Les caractéristiques indicatrices d'une position mi-haute

Les stratégies qui marquent une position mi-haute des enseignantes sont davantage constitutives d'une sorte de négociation du contenu discursif de l'échange interrogatif-informationnel que de distance entre enseignantes et élèves. Ces stratégies appartiennent à un registre discursif coopératif et sont à mettre directement en relation avec la gestion des places. Pour autant, elles ne constituent pas des indicateurs de positionnement de type bas : il s'agit d'obtenir une réponse concluante, c'est ce qu'on attend de l'enseignante de par sa fonction : gérer l'échange didactique et non pas gérer les atteintes à l'encontre de l'une ou l'autre de ses faces. Certaines FDC sont accompagnées de *concessifs* (cf. infra ex. n° 8).

Par la *reformulation informationnelle des questions*, l'enseignante va faire en sorte que progressivement (du fait que chaque fois que les élèves ne trouvent pas, elle augmente la diffusion d'indices) les élèves parviennent à une réponse appropriée. L'enseignante commence par leur « donner leur chance », elle reprend simplement ce qu'ils disent (comme on l'a vu, cette stratégie est constitutive d'une position haute), puis dans un second temps elle commence à donner des indices, et dans un troisième temps elle donne des informations déterminantes aidant manifestement par leur degré de précision les élèves à trouver la réponse concluante. Ces deux dernières stratégies correspondent à une reformulation informationnelle constitutive d'une position mi-haute. Ce qui permet à l'enseignante d'enclencher une nouvelle question à partir de cette réponse (les questions n'étant pas toujours indépendantes les unes des autres) (cf. infra ex. n° 9).

Nous avons également relevé des *formulations interro-suspensives*, syntagmes incitateurs qui formulent la réponse en laissant le terme à découvrir en suspens afin que l'élève complète (cf. infra ex. n° 10).

Les *formulations hybrides* correspondent à la réunion d'une reformulation simple ou reformulation informationnelle + formulation interro-suspensive (cf. infra ex. n° 11). A noter que cette formulation est propre à l'explication de texte.

Les *formulations concessives (ou énumératives ou répétitives)* sont des procédés d'évitement de réponses non satisfaisantes ; elles sont introduites par un concessif et renferment une reformulation simple ou une reformulation informationnelle ou une formulation interro-suspensive (cf. infra ex. n° 12).

Avec le *concessif informationnel*, l'acte directeur incitateur constitutif de l'intervention de l'enseignante est constitué soit uniquement par un concessif présentant notamment une fonction indicielle, soit par un concessif auquel est adjointe une reprise de la réponse précédente (non pertinente) d'un élève (cf. infra ex. n° 13).

Par la *reprise du contenu de l'intervention d'un élève*, l'enseignante réitère une réponse, ce qui lui permet de la valider tout en signifiant explicitement par l'utilisation d'un concessif que ce n'est pas encore celle qui était attendue et qu'il faut continuer à produire. Cette stratégie se rencontre également dans les deux collègues (cf. infra ex. n° 14).

Contrairement à ce qui a été constaté jusqu'ici, l'évitement des mauvaises réponses apparaît suivant le type de séquence : explication de texte ou grammaire. Pour le reste, ce comportement se rencontre lui aussi également dans les deux collèges. On notera qu'il va de soi que l'enseignante n'est jamais en situation d'« éviter » *stricto sensu* une réponse non pertinente, comme en l'étouffant dans l'œuf : nous entendons par là non pas l'évitement d'une réponse, mais l'évitement d'un jugement négatif explicite.

Avant d'aller plus loin, notons une stratégie exceptionnellement commune aux deux tâches : l'enseignante reprend la réponse et en souligne les lacunes sans pour autant dire qu'elle est fautive (cf. infra ex. n° 15).

En explication de texte, les stratégies d'évitement de mauvaises réponses sont au nombre de trois (cf. infra ex. n° 16) :

1. Après avoir recueilli une réponse non satisfaisante ou inexacte, l'enseignante préfère enchaîner en répondant elle-même à la question posée.
2. L'enseignante remet de l'ordre après une série de réponses également non pertinentes et repose la question : il est possible qu'ayant affaire à plusieurs réponses non concordantes, elle souhaite obtenir un consensus avant de prononcer une évaluation :
3. L'enseignante reçoit plusieurs réponses et choisit la plus proche de la réponse attendue afin de pouvoir passer à la suite :

Les stratégies d'évitement de mauvaises réponses dans la correction d'exercices de grammaire sont au nombre de sept (cf. infra ex. n° 17) :

1. L'enseignante fait appel à la classe ou à un élève pour décider de la validation d'un propos :
2. L'enseignante demande à l'élève de répéter sa réponse, ce qui lui donne la possibilité de la modifier :
3. L'enseignante demande à l'élève s'il est sûr de sa réponse, ce qui lui donne la possibilité de la modifier :
4. L'enseignante valide la proposition d'un élève tout en la condamnant et en signalant les limites (utilisation d'un concessif) :
5. L'enseignante met en garde l'élève contre une partie de sa réponse, en lui donnant la possibilité de la rectifier :
6. L'enseignante reçoit plusieurs types de réponses et elle choisit celle qui est juste, évitant de réfuter explicitement celle qui est erronée.
7. L'enseignante valide la réponse de l'élève tout en la complétant-modifiant :

c- C` mp` sant stratégique d` minant : Les c` ncessifs

Toute stratégie d'obtention d'une réponse concluante à base ou constituée exclusivement d'un concessif correspond à un indicateur de position mi-haute, puisque les concessifs appartiennent à un registre coopératif et négociationnel (que nous avons décrit comme étant caractéristique des enseignantes du collège B) dont nous allons tenter de décrire la place qu'il occupe dans ce type de procédé. Autrement dit, nous allons mener une étude du concessif afin d'en examiner les aspects qui en font justement un indicateur de position mi-haute et de voir en quoi cette stratégie consensuelle de guidage des élèves, qui vise à mettre les élèves dans

une position subjective de réussite en les valorisant dans leur démarche méta-réflexive, entretient des liens avec le registre communicationnel des enseignantes de B.

A la différence d'une réfutation (« non »), un concessif (« oui c'est vrai donc... ») permet de contester simplement la valeur argumentative d'une proposition et non sa valeur de vérité [Sprenger-Charolles 1983 : 70]. A l'occasion de la situation pédagogique l'enseignante n'utilise quasiment jamais, ou très exceptionnellement les réfutatifs (« contrôle + non », où l'enseignante sanctionne une mauvaise réponse, mais cette réponse semble relever plus du jeu de mot que d'une authentique réponse ; « non » ; « non justement elle ne dit pas ça », où l'enseignante réfute une mauvaise réponse). Il est bloquant de dénoncer frontalement une erreur. En revanche, l'enseignante évalue très souvent les réponses des élèves en se servant de concessifs. Elle octroie à la réponse une certaine validité, et laisse en même temps entendre qu'il y a autre chose de plus pertinent et précis.

En voici quelques exemples parmi les plus significatifs : le concessif le plus fréquemment utilisé dans les deux collèges est celui qui est construit à partir du validant « oui (ouais) +... » (ex : oui mais ; oui alors). On trouve ensuite les concessifs de la forme « alors +... » (ex : alors après) ; des concessifs de la forme « mais +... » (ex : mais pas toujours) ; des concessifs de la forme « donc + ... » (ex : voilà donc) ; des concessifs de la forme « et +... » (ex : très bien et) ; et enfin divers autres concessifs (ex : encore ; après ; ensuite ; reprise + d'accord).

Dans le cas d'une évaluation médiante positive, nous avons relevé un ou plusieurs constituants incitateurs donnant lieu à un ou plusieurs constituants subordonnés réactifs. Le ou les actes incitateurs donnent des indications sur l'issue de la résolution de l'échange, et par conséquent de la question, c'est-à-dire que les enseignantes confèrent à leurs actes incitateurs une fonction à la fois indicielle (elles conduisent leurs élèves à mettre en œuvre une nouvelle interprétation de l'acte directeur introductif par un apport d'information supplémentaire les mettant en mesure de produire une réponse concluante) et lénifiante (par le fait de l'usage de concessifs elles atténuent l'effet désobligeant d'une réponse réfutée et par-là même encouragent les élèves en soulignant le fait qu'ils ont entamé une démarche résolutive). L'usage de marqueurs concessifs huile ce mécanisme en assouplissant l'aspect pédagogique-didactique contraignant du cadre scolaire qui est à son maximum dans la séquence classique IRE puisque les élèves se savent jugés par l'enseignante mais aussi par leurs pairs, ce qui oblige les enseignantes à ménager, maintenir et encourager le développement de la réponse à défaut d'obtenir une réponse concluante immédiate. Par cette attitude, les enseignantes assurent un « fil intelligible » entre les différents constituants intégrés de ce constituant intégrant, c'est-à-dire qu'elles assurent un lien entre les différentes interventions des élèves et la question initiale.

L'utilisation des marqueurs concessifs a donc une valeur d'évaluation coopérative des énoncés, c'est-à-dire que si les concessifs permettent d'éviter une évaluation négative de la réponse d'un élève, ils n'en sont pas moins une évaluation – mais une évaluation qui se veut être conciliante et bienveillante. Dans le cadre de l'interrogation scolaire ils mettent en évidence les relations entre la proposition du locuteur-élève et la réponse concluante attendue par l'enseignante. Dans notre corpus nous avons relevé le plus souvent des concessifs de type « oui mais », « oui donc », « oui alors » ou encore « oui... et puis encore », « oui avant ». Ils correspondent à la combinaison du « oui » validant + connecteur argumentatif ou énumératif ou validant ou encore reprise validante. Ces connecteurs, soulignant au moins que la réponse est incomplète et au plus que ce n'est pas celle qui était attendue, précédés d'une marque évaluative avalisante, marquent une relation par rapport à l'énoncé précédent ou acte subordonné réactif tendant à le valider dans un premier temps pour mieux réorienter le propos

discursif des élèves dans un second temps. Ils servent à la fois à encourager et à modifier la perspective énonciative du locuteur-élève, que ce soit sur un plan argumentatif, sur un plan chronologique ou sur un plan linéaire. L'emploi du « oui alors » ou « oui mais » sert à ouvrir une nouvelle perspective incluant la précédente pour mieux la dépasser, la restreindre ou encore l'opposer. Autrement dit, les enseignantes signalent par l'usage d'un concessif que l'acte réactif précédent a une relative validité mais surtout qu'on peut aller plus loin dans la pertinence de l'argumentation.

Les concessifs relient entre eux les différents constituants intégrés dans le sens de la réponse concluante attendue, mais ils assurent également une continuité entre les différentes étapes méta-réflexives que les enseignantes cherchent à faire acquérir à leurs élèves. Dans ce dernier cas, ils ont une fonction à la fois conclusive, en ce qu'ils valident et concluent une étape de la résolution de la phrase-exercice – et par conséquent lénifiante puisqu'elle encourage les élèves à poursuivre suite à la réussite de l'étape précédente –, mais aussi une fonction structurelle puisqu'ils permettent d'introduire une nouvelle étape méta-réflexive, permettant aux élèves de s'acheminer vers une résolution définitive et complète de la phrase-exercice concernée.

Si Bouchard (2000) a pu observer qu'à l'oral les mots du discours diffèrent des mots dit de « logique » inhérents à l'écrit (mais, donc...), nous voyons qu'ils sont produits dans le discours oral des enseignantes comme éléments constitutifs de leurs stratégies d'obtention de réponse concluante et, plus précisément, dans leur recours à des concessifs. Ces marqueurs structuraux, constitutifs des stratégies d'obtention de réponses concluantes formulées par les enseignantes, ont pour fonction de structurer les interventions des élèves et de les aider à produire la réponse attendue tout comme les organisateurs textuels les aident à structurer leurs écrits.

2) Conclusion

D'un point de vue purement qualitatif, les enseignantes ont recours à des stratégies de reformulation qui permettent de faire en sorte que progressivement (du fait qu'à chaque fois que les élèves ne trouvent pas, elles augmentent la diffusion d'indices) les élèves arrivent à donner une réponse appropriée. On peut alors parler, à la suite de Cicurel (1996), d'énonciation collective puisque pour une même séquence interrogative-informationnelle plusieurs élèves co-construisent la réponse attendue par l'enseignante. Ainsi, les enseignantes commencent par donner leur chance aux élèves, elles reprennent simplement ce que disent les élèves, puis dans un second temps elles commencent à donner des indices, dans un troisième temps elles donnent des informations déterminantes aidant manifestement par leur degré de précision les élèves à trouver la réponse concluante. Puis elles peuvent enclencher une nouvelle question à partir de cette réponse (les questions n'étant pas toujours indépendantes les unes des autres). Ainsi, lorsqu'il y a lacune lexicale, toutes les enseignantes, et ce quelle que soit la tâche considérée, vont augmenter progressivement la diffusion d'indices, en ayant recours aux mêmes outils, afin que les élèves parviennent à produire la réponse appropriée. L'analyse a donc montré un ensemble de stratégies de reformulation communes aux enseignantes des deux collèges considérés : *simple reformulation ou reprise de son propos, reformulation informationnelle, formulation interro-suspensive, formulation hybride, formulation concessive, concessif informationnel, reprise ou réitération du propos d'un élève (avec ou sans validant), validant inductif, validant incitateur/solliciteur de poursuite, réfutatif et enfin les évitements de mauvaise réponse*. Pour cette dernière stratégie, il existe une différence liée à la tâche considérée (différence existant dans les deux collèges et

concernant l'ensemble des enseignantes, donc indépendante à la fois de l'enseignante et de la population d'élèves), c'est-à-dire que les évitements de mauvaises réponses (à l'exception d'une forme commune aux deux tâches) revêtent des formes différentes suivant qu'ils apparaissent en séance d'explication de texte ou de correction d'exercices de grammaire, et ce en parfaite similarité dans les deux collèges. Par ailleurs, il apparaît également que la séance de correction d'exercices de grammaire donne lieu à un type de stratégie particulier, la formulation directrice complémentaire, qui consiste à attendre des élèves une démarche de type méta- à l'occasion d'une activité grammaticale, c'est-à-dire une réponse structurée en plusieurs sous-réponses répondant à des sous-questions (non forcément formulées par l'enseignante).

Nous allons maintenant présenter sous forme de tableau récapitulatif l'ensemble des stratégies rencontrées, en fonction des tâches considérées, mais aussi et surtout en fonction de la position que chaque catégorie assigne à l'enseignante qui y a recourt.

Récapitulatif des Stratégies	
Sans distinction quant à la tâche	
POSITION HAUTE	POSITION MI-HAUTE
Reformulation simple (RS) Reprise (implicite ou à l'aide d'un validant) (R) Validant s'élliciteur-incitateur-inductif Réformatif	Reformulation informationnelle (RI) Reprise (explicitée à l'aide d'un concessif) (R) Reformulation interrè-suspensive (FIS) Reformulation hybride (FH) Reformulation concessive (FC) Concessif informationnel (CI) Évitement des mauvaises réponses (1 seul type d'évitement commun aux deux tâches considérées)
Correction d'exercices de grammaire	
POSITION HAUTE	POSITION MI-HAUTE
Reformulation directrice complémentaire (FDC)	Reformulation concessive directrice complémentaire (FCDC) Évitement des mauvaises réponses (7 types d'évitement propre à cette tâche)
Explication de texte	
POSITION HAUTE	POSITION MI-HAUTE
-----	Évitement des mauvaises réponses (3 types d'évitement propre à cette tâche)

Si toutes ces stratégies sont communes aux enseignantes des deux collèges, certaines différences d'ordre quantitatif apparaissent en fonction du groupe d'enseignantes et du type de tâches.

En séance d'explication de texte, les stratégies les plus fréquentes sont les mêmes pour les deux collèges, c'est-à-dire les stratégies construites à partir ou exclusivement d'un concessif (36%) et les reformulations informationnelles (15% en A et 25% en B). Toutefois, il apparaît

que les enseignantes de A ont recours à des réfutatifs dans 11% des stratégies (phénomène marginal en B). La position mi-haute est donc partagée par toutes les enseignantes, bien que la position haute soit plus spécifique des enseignantes de A que de celles de B.

En revanche, en séance de correction d'exercices de grammaire, des différences significatives entre les deux collègues apparaissent quant à la forme prise par les stratégies d'obtention de réponses concluantes. Ainsi, en B les stratégies les plus fréquentes sont les reformulations informationnelles (28%), les formulations concessives (23%), et dans une moindre mesure les réfutatifs (15,5%). Au contraire, en A, les stratégies les plus fréquentes sont les formulations directrices complémentaires (35%), les réfutatifs (20%) et dans une moindre mesure les reformulations informationnelles (10%). A l'occasion d'activités métalinguistiques, la position haute est donc privilégiée en A et la position mi-haute en B. Il semblerait que l'on puisse effectuer des rapprochements entre la gestion différenciée de la relation interpersonnelle enseignante/élève(s) présentée dans les chapitres précédents et les stratégies d'obtention d'une réponse concluante. En effet, si pour la séance d'explication de texte la différence entre les deux collègues n'est pas significative (exception faite du recours à des réfutatifs par les enseignantes de A), pour la séance de correction d'exercices de grammaire la différence est tout à fait significative. Ainsi, les enseignantes de A privilégient les formulations directrices complémentaires et les réfutatifs tandis que celles de B privilégient les reformulations informationnelles et les formulations concessives. Les stratégies majoritaires des enseignantes de A sont à mettre en relation avec leur constante affirmation de leur positionnement de type haut et plus particulièrement avec leur entretien de la distance qui les séparent de leurs élèves. En l'occurrence, la formulation directrice complémentaire contraint les élèves à respecter une chronologie dans la formulation de leurs réponses, à respecter un certain nombre d'étapes, et les réfutatifs sont la matérialité même du pouvoir discrétionnaire de l'enseignante, de sa position dominante, et peuvent d'ailleurs présenter un effet bloquant et inhibant pour l'élève. Tandis que *les stratégies majoritaires des enseignantes de B contribuent à alimenter le registre coopératif que ces enseignantes tendent à maintenir entre elles-mêmes et leurs élèves. L'aspect valorisant et lénifiant des concessifs, mais aussi leur aspect indiciel, tout comme d'ailleurs celui des reformulations informationnelles, qui cherchent à aider les élèves dans leur construction pertinente d'une réponse attendue par l'enseignante, infèrent de fait la volonté de ces enseignantes de valoriser les productions verbales des élèves mais aussi de les aider dans le cheminement de leurs formulations. Ce cheminement méthodique souligne le registre coopératif des enseignantes de B, et donc un assouplissement de leur position institutionnelle, contrairement à ce qui se produit avec la démarche des enseignantes de A qui présente un registre plus agonial, soulignant en cela leur position haute, en ayant recours à des réfutatifs (qui dénoncent explicitement les erreurs des élèves) et à des formulations directrices complémentaires (qui forcent les élèves à adopter une certaine démarche, sans marge de manœuvre, pour la formulation de leurs réponses).*

II- DESCRIPTION DES COMPOSANTES DE SEQUENCES LATERALES (ENCHASSEES DANS UNE SEQUENCE TERNAIRE) DANS LA COMMUNICATION EXOLINGUE : FRANÇAIS LANGUE NON PREMIERE.

Suite à l'analyse du corpus (communication exolingue entre deux futures enseignantes en F.L.E. et un étudiant finlandais venu apprendre le français à l'université de Provence –interaction à vocation didactique-), nous avons relevé trois grands types de séquences latérales que nous allons présenter rapidement. Ces trois séquences latérales sont celles que l'on qualifie classiquement de reformulation, de correction et de recherche et d'aide lexicale.

1) Les séquences latérales rencontrées

a- La reformulation

Ce terme décrit le procédé discursif qui consiste à reprendre en rectifiant ou non les unités lexicales ou syntagmatiques d'un énoncé, ce qui aide la compréhension. Nous avons relevé deux formes de reformulation :

• **Les auto-reformulations** : Elles apparaissent surtout en « situation de crise » et sont principalement employées par le locuteur natif ou compétent car elles représentent un procédé pour :

-auto-déclenchées : elles permettent de prévenir un obstacle (cf. infra ex. n° 18).

-hétéro-déclenchées : elles permettent de surmonter un obstacle, de réagir à l'incompréhension ou à l'incertitude manifestée par l'interlocuteur.

Exemple analysé de reformulation :

[L1 et L3 sont les locutrices natives et L2 est le locuteur finnois débutant]

L1	1	c'est bon et combien de temps est-ce que tu restes en France
L2	2	ts de temps
L1	3	combien de temps <u>+ tu</u> vas rester en France
L2	4	<u>euuuh</u> com-
L2	5	ah combien mois ts ok ok ok euuuh: + peut-être: neuf: mois

Notes : (2) Temps prononcé /tãps/

(5) L3 fait un signe approuvateur de tête

- 1.1 : La locutrice compétente initie un nouveau thème qui marque le début d'une séquence de reformulation.
- 1.2 : L2 fournit des indices de non compréhension. En effet, cette prise de parole relève d'une stratégie d'un L2 qui ne maîtrise pas bien la langue.
- 1.3 : Auto-reformulation hétéro-déclenchée qui correspond à une répétition, accompagnée d'une pause pour favoriser la clarté de la perception auditive. Il s'agit donc d'une reprise, par la locutrice compétente, des unités syntagmatiques de son propre énoncé en réaction à l'incompréhension ou incertitude manifestée par L2. Soulignons que la locutrice compétente passe de « tu restes » à « tu vas rester ».
- 1.4 : Chevauchement de L2, qui amorce une nouvelle intervention, sur les propos de la locutrice native. Cette dernière ne cède pas son tour de parole et termine son intervention.
- 1.5 : L'utilisation du « ah » et des trois « ok », ainsi que celui de « mois » signalent qu'effectivement l'énoncé a été bien compris. Il s'ensuit la formulation de la réponse attendue.
- 1.6 : Du feedback produit par la locutrice compétente clôture cette séquence de reformulation.

• **Les hétéro-reformulations** : Elles apparaissent lorsque l'un des locuteurs reformule l'énoncé d'un autre locuteur. Cela permet de vérifier qu'il a bien compris ce qui a été dit ou encore à lui donner du feedback correct.

-auto-déclenchées : l'interlocuteur décide de sa propre initiative de reformuler l'énoncé du non-natif (cf. infra ex. n° 19).

-hétéro-déclenchées : le non-natif demande à ce que son énoncé soit reformulé (cf. infra ex. n° 20).

Suivant les cas, il peut y avoir un indicateur formel de reformulation, tel que « quoi, c'est-à-dire ». La reformulation influe directement sur la structure conversationnelle dans la mesure où elle accroît le nombre d'échanges. Autrement dit, on assiste à une complexification du déroulement de l'échange qui peut poser problème à L2 (étudiant finlandais). Ce dernier doit

comprendre que l'énoncé reformulateur correspond à du déjà dit. Il doit en même temps évaluer l'ajout éventuel d'éléments nouveaux par rapport à l'énoncé initial.

La reformulation facilite donc le déroulement de l'échange. Il existe différentes variables à ce type de corpus : la paraphrase (de type synonymie : substitution ; de type explicative : expansion), la définition (exemple de type lexicologique) et la répétition.

b- La correction

Les séquences de correction s'inscrivent dans le cadre du contrat didactique, typique de la communication exolingue. Ce contrat, plus ou moins explicite, peut faire l'objet de négociation entre l'alloglotte qui se met en position d'apprenant et le locuteur compétent qui remplit un rôle didactique. Ainsi, dans le cadre de l'échange exolingue les participants non natifs peuvent venir à revendiquer leur statut d'apprenant au travers d'une demande explicite ou implicite s'appuyant donc sur le contrat didactique. De fait, L2 accepte d'être corrigé sans perdre la face. (cf. de Pietro, Mathey, Py).

Par conséquent, comme nous l'avons observé pour la séquence précédente, l'interaction est constitutive du processus d'acquisition. Si pour la séquence de reformulation il s'agit de produire une aide à la compréhension et à la formulation, pour la séquence de correction il s'agit de se focaliser sur la forme langagière. En séquence de correction, on assiste à une focalisation convergente des deux locuteurs sur l'aspect du code qui pose problème, ensuite l'apprenant devra être capable d'analyser et d'intégrer les nouvelles données dans son interlangue.

Selon Py (1993), l'objet linguistique de ces séquences est extrait de son contexte et passe du statut de « forme en usage » à celui de « forme en mention ». Il s'agit donc de recontextualiser.

Tout comme pour les séquences de reformulation, nous avons observé qu'elles peuvent être auto-déclenchées ou hétéro-déclenchées, ces dernières se glissant dans le tour de parole sans pour autant créer une gêne intempestive :

- **Les auto-déclenchées** : Elles peuvent être réussies ou ratées ou encore être conformes à l'interlangue de l'apprenant à un moment donné de son apprentissage, mais non conformes à la langue cible (cf. infra ex. n° 21, 22, 23).

- **Les hétéro-déclenchées** : Elles se situent donc généralement dans le cadre du contrat didactique (cf. infra ex. n° 24).

Exemple analysé de correction hétéro-déclenchée :

L2	1	dans train
L1	2	un train oui
L2	3	oui dans un train

1.1 : La séquence commence avec le locuteur non natif qui omet d'utiliser l'article défini précédant le substantif utilisé

1.2 : La locutrice compétente corrige l'erreur tout en assortissant cette correction d'un validant « oui » incitant l'étudiant à poursuivre son propos tout en confirmant la bonne compréhension du contenu informationnel de son intervention (« train » validé par sa reprise suivie du validant « oui »)

1.3 : Le locuteur non natif répète la bonne formulation en reprenant le « oui » de la locutrice native qui confirme à la fois la reconnaissance de l'erreur mais aussi sa bonne compréhension / intégration de la formulation adéquate (préposition + article défini + substantif)

c- La recherche et l'aide lexicale : Procédés de dénomination

En milieu exolingue, il est possible de communiquer avec très peu de moyen en collaboration étroite. Lüdi (1993-1994) distingue le travail lexical implicite, qui échappe à toute observation, et le travail lexical explicite, qui laisse des traces dans l'énoncé et qui est l'objet d'une collaboration en recherche lexicale et en synchronisation.

L2 peut avoir des difficultés à l'encodage, c'est-à-dire qu'il ne trouve pas la forme ou le terme approprié, celui-ci n'est donc pas disponible dans sa mémoire lexicale. Des éléments précurseurs signalent que l'alloglotte est en difficultés : marqueurs d'hésitation et de pause ; répétition ; reformulation des mots précédents ; regards et/ou gestes ; formules référents à ses difficultés ; commentaires métadiscursifs. Ces éléments marquent les efforts accomplis pour résoudre un problème. Si l'alloglotte n'y parvient pas, il va soit solliciter son interlocuteur, soit ce dernier va l'aider spontanément.

Une des méthodes est l'achèvement interactif : le locuteur compétent fournit le terme ou la formulation manquante.

Un autre moyen est de faire appel à la langue première ou à une langue commune : c'est le code switching. Il existe deux conceptions sur l'utilisation du code switching :
-soit il est considéré comme un phénomène communautaire présupposant une excellente maîtrise des langues en contact et une compétence bilingue ou multilingue ;
-soit il est considéré comme une marque d'incompétence, une stratégie compensatoire individuelle employée par des apprenants dans des situations exolingues pour compenser notamment les lacunes lexicales.

Bien que ces deux conceptions ne soient pas totalement opposées, nous considérerons que le code switching reste une stratégie compensatoire favorisée par l'existence d'un espace d'interlocution potentiellement bilingue.

• Quelle est l'attitude du locuteur natif lors de la rencontre de l'obstacle ?

-La lacune lexicale se situe à l'encodage : Elle peut être signalée à l'intérieur d'un tour de parole : le locuteur compétent ne montre aucune réaction ou bien il réagit en demandant le terme adéquat ou plus d'explication.

-L'obstacle se situe au décodage : Le terme n'est pas compris par l'un ou l'autre qui le signale à son interlocuteur.

• C. Blanche-Benveniste (1985) a proposé trois types de procédés pour trouver la dénomination

-La répétition tautologique : Dans un même emplacement syntaxique, on trouve la répétition du même lexique. Quelquefois on peut trouver des commentaires ou des évaluations positives ou négatives entre les deux occurrences.

-Retenues : Ce sont des listes lexicales qui comportent à la fois la répétition d'un élément identique et la mention d'éléments différents.

-Questionnement sur le lexique : Il y a un trou lexical qui peut être assorti d'un commentaire métadiscursif qui prend la place d'un lexique en général nominal. Cela tient du « remplissage lexical provisoire ». Le locuteur fournit l'emplacement syntaxique mais pas le lexique.

Tous ces procédés font parties d'un fonctionnement fondamental des pratiques langagières. De même, tout au long du corpus nous avons rencontré de nombreux feedbacks, notamment

d'écoute (ou de régulation) et de répétition qui ponctuent régulièrement l'échange, le rendant fluide et harmonieux. C'est dans cette perspective, que nous allons analyser trois séquences latérales extraites de notre corpus portant d'une part sur la reformulation et d'autre part sur l'aide et la recherche lexicale.

Exemple analysé de procédé de dénomination :

L1	1	mais entre vous vous vous comprenez + parce que vous avez le même vocabulaire
L2	2	/oui oui, ouais ouais/ j'ai j'ai compris: je comprends + petit
L3	3	un <u>petit peu</u>
L1	4	<u>petit peu</u>
L2	5	petit + j'ai compris + tous les jours + « how you say »
L3	6	un peu plus
L2	7	/oui oui, ouais ouais/ un peu plus tous les jours
L3	8	<u>mh</u>
L1	9	<u>ah</u>
L3	10	d'accord

- 1. 1 :** La séquence commence avec la locutrice native qui demande un complément d'information à ce qui a été dit auparavant
- 1. 2 :** Dans la réponse qui suit, on trouve des traces de planification du discours de la part de L2, qui marque son hésitation à la fois à travers la répétition du syntagme « j'ai », l'allongement, la répétition du verbe conjugué à un nouveau temps (reformulation) et encore à travers la pause. C'est la dernière partie de son énoncé précédée d'une pause qui déclenche une séquence de recherche et d'aide lexicale. La lacune se situe donc dans l'encodage et elle est bien signalée à l'intérieur du tour de parole.
- 1. 3-4 :** Les locutrices compétentes, L1 et L3, réagissent en donnant le terme adéquat. Ils reproduisent le terme « petit » et y ajoutent des éléments nouveaux « un » et « peu ».
- 1. 5 :** Dans la première partie de son intervention, L2 a recours au procédé de la retouche pour trouver la dénomination appropriée. Il produit une liste lexicale comportant à la fois la reproduction de ce qu'il a dit plus haut, ce qui correspond à un procédé d'alerte, un moyen de souligner sa difficulté, auquel il ajoute une mention d'un élément supplémentaire. Ce premier procédé de recherche de dénomination est assorti de pauses renforçant le fait que l'alloglotte est en difficulté.
Dans la deuxième partie de son intervention, la lacune lexicale est à nouveau signalée par la demande explicite du terme adéquat à l'aide de l'anglais, langue supposée commune aux locuteurs en présence, c'est-à-dire par le recours à une stratégie compensatoire à savoir le code switching.
- 1. 6 :** La locutrice compétente, L3, satisfait à la demande explicite d'aide de L2.
- 1. 7 :** L2 manifeste son acquiescement et reproduit l'intégralité de l'expression lexicale qui lui a posé problème.
- 1. 8-9-10 :** Les locutrices compétentes ratifient la production lexicale de L2 à l'aide de feed-back d'écoute qui se chevauchent, et clôturent la séquence sur une ratification.

2) Conclusion

Bange (1992) : « l'interaction implique toujours que la perspective d'un autre que celui qui agit est pris en compte »... « l'interaction ne présuppose pas seulement un contact entre les partenaires mais aussi un minimum d'interprétation commune des comportements »

En communication exolingue, dans le contexte didactique considéré, les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue commune : soit qu'ils n'en aient pas, soit qu'ils choisissent de communiquer dans une autre langue. C'est ce dernier cas qui

caractérise la classe de langue. En classe de langue, on est conscient de cette situation particulière et les participants vont interpréter chacun à leur manière ce type de situation. L'échange est forcément structuré par cet état de chose : les participants vont adapter leur comportement et leur conduite langagière à cette situation. Cette démarche analytique permet à la fois de prendre conscience et de se donner les moyens de détecter, à l'aide d'une vigilance exacerbée, les difficultés apparaissant au cours de l'échange. *Enfin, la communication exolingue doit être envisagée sous ses différentes formes comme une dimension spécifique de la communication langagière.* L'acquisition est un processus mental et individuel se situant dans une sphère inaccessible du cerveau, mais on s'est aperçu que l'acquisition est observable dans l'interaction. Et c'est bien là tout l'intérêt de ces observations de conduites didactiques, que de faire prendre conscience « explicitement et concrètement » à l'enseignant de FLE, que l'interaction constitue le lieu, le moyen et l'objet de l'acquisition. Il s'agit donc, d'être « formé » / « averti » aux indices et aux signes qui le montre. On considère en général que ce type de communication est plus fragile que la communication endolingue dans la mesure où il existe une asymétrie dans la maîtrise du système linguistique. Ainsi, l'intercompréhension est plus difficile à réaliser, il y a plus de risque de malentendu. De même, le déroulement et la poursuite d'un échange sont plus difficiles à réaliser.

Ainsi, en classe de langue, la séquence ternaire classique (Question / Réponse(s) / Evaluation conclusive) est régulièrement interrompue pour régler un problème de type linguistique ou communicatif. Toutes les conditions pour que la séquence initiale se déroule normalement ne sont donc pas toujours réunies. A ce moment là, la séquence latérale s'enclenche dans une activité de cours qu'elle interrompt provisoirement. L'enseignant de langue doit donc être averti de l'importance d'une telle gestion, car de cette dernière dépendra la pertinence de la clarification, l'explication, la reformulation, etc. Pour l'enseignant, l'objectif est de réguler l'intercompréhension, d'identifier et de résoudre les problèmes de compréhension et d'intercompréhension (etc.).

III- CONCLUSION

L'analyse semble donc conduire à établir le constat suivant : la séquence ternaire en milieu facile (classique) vise la satisfaction d'un contrôle du savoir ou de son transfert alors qu'en F.L.E. la séquence latérale vise l'inter-compréhension et/ou la compréhension au sein de l'interaction didactique à la fin de satisfaire à la séquence ternaire dans laquelle elle est intégrée (et dont elle constitue une stratégie d'obtention d'une réponse concluante qui repose sur la satisfaction, au minimum, de la compréhension -en tout cas pour le niveau débutant-).

Une situation intermédiaire semble exister en Z.E.P. où des stratégies sont mises en place par les enseignantes, pour un même échange interrogatif-informationnel, qui sont beaucoup plus nombreuses qu'en milieu dit facile et reposent, comme il l'a été montré, sur des stratégies principalement lénifiantes et indicielles. Par cette catégorie de stratégies, ces enseignantes cherchent à valoriser la valeur de vérité des propositions de leurs élèves, qui se trouvent favorisée par le registre discursif coopératif adopté par ces mêmes enseignantes visant, principalement, à favoriser la production verbale de leurs élèves en les accompagnant dans la formulation et dans la recherche de réponses. Ce sont ces stratégies favorisées par ce registre coopératif et, plus largement, négociationnel (nous faisons référence ici à la gestion de la relation interpersonnelle enseignantes/élèves que nous avons décrite dans le cadre de notre thèse) que nous proposons de regrouper autour de la notion de séquences latérales

coopératives. Cette séquence latérale particulière semble d'ailleurs aboutir à évincer des échanges Q / R / EC médiates les éventuelles parasites de ce type de séquence de travail que nous avons pu observer à l'occasion de notre travail de thèse (en Z.E.P. les séquences de travail, autres que les échanges interrogatifs-informationnels, alternent régulièrement avec des séquences perturbatrices ou parasitaires⁵). Par conséquent on pourrait qualifier cette série de stratégies de séquence latérale coopérative intervenant pour aider les élèves à satisfaire à la question qui a initié l'échange (l'enseignante valorise la(es) réponse(s) et cherche à en obtenir d'autres en fournissant des informations supplémentaires –elle négocie une valorisation du contenu de l'intervention(s) de(s) l'élève(s)). Cette séquence latérale coopérative ne vise pas l'inter-compréhension comme c'est le cas en milieu exolingue mais la coopération des élèves en milieu difficile (c'est-à-dire que là où l'enseignante en milieu facile sanctionne une réponse erronée par un réfutatif ou fournit un indice permettant aux élèves de produire la réponse attendue, l'enseignante en milieu difficile se heurte à une incapacité de la part des élèves à fournir rapidement une réponse pertinente et par conséquent met en place une stratégie latérale –constituées de plusieurs stratégies d'obtention d'une réponse concluante-pour parvenir à l'obtention d'une réponse réputée satisfaisante intervenant après nombre de tentatives). Ce n'est donc pas la compréhension ou l'inter-compréhension qui est visée ici, ni même finalement l'obtention de la réponse la plus pertinente attendue par l'enseignante, mais bien plutôt le fait pour ces élèves d'aboutir à satisfaire à l'échange en le nourrissant de productions verbales que l'enseignante encourage en octroyant dans sa validation intermédiaire une valeur lénifiante. Et donc, pour ce faire, l'enseignante privilégie un registre discursif coopératif.

Ainsi, en F.L.E. les séquences latérales ont donc une vocation de passerelle, elle régulent à la fois la compréhension et l'inter-compréhension qui permettent d'assurer la réussite de la séquence ternaire plus large dans laquelle elles s'inscrivent et donc la réussite de la communication exolingue. Au contraire, en français langue première, en milieu dit socioculturellement favorisé, la séquence ternaire (interrogative-informationnelle) repose sur un registre discursif tendu où les enseignantes attendent une réponse concluante et l'obtiennent assez rapidement (en quelques interventions nécessitant une ou deux stratégies seulement). En français langue co-première, en milieu dit socioculturellement défavorisé, une situation intermédiaire a donc été décrite puisque la satisfaction de ce type d'échange repose très généralement sur un plus grand nombre de stratégies, ces stratégies correspondant à une forme particulière de séquence latérale visant la valorisation des propos des élèves, leur vocation n'étant pas ici de satisfaire à la compréhension ou l'inter-compréhension, mais de fournir, d'attester de la reconnaissance des propos des élèves, de la prise en considération de la production d'interventions dans une perspective intra-scolaire à visée didactique (c'est-à-dire satisfaire à la règle du contrat didactique qui veut que l'enseignant questionne ses élèves et que ces derniers fournissent des réponses en adéquation avec le contenu de la séquence didactique considérée –cette séquence n'étant pas altérée, comme c'est le cas pour toutes les autres, par des perturbations à visée extra-scolaire de ces mêmes élèves-). Autrement dit, la séquence latérale coopérative mise en place par ces enseignantes repose sur la valorisation et la reconnaissance des interventions de leurs élèves et est donc motivée par la production

⁵ A l'occasion de mon travail de thèse, nous avons été conduite à opérer un repérage de la notion de séquences, qui est une notion importante pour l'analyse des interactions. Cette démarche nous a conduit à observer une alternance stricte des séquences de travail (terme sous lequel j'ai regroupé la séquence tâche et la séquence guide, c'est-à-dire les séquences interrogatives-informationnelles, informatives et quête d'information) avec les séquences parasitaires ou perturbatrices (terme sous lequel nous avons regroupé les séquences régulatrices, réactives, conversationnelles –à titre principal conversation élève(s)/élève(s)-) en milieu difficile, et au contraire une plus grande régularité dans la succession des séquences de travail en milieu facile.

verbale en adéquation avec le contenu de la séquence didactique ternaire dans laquelle elle s'inscrit.

On considère en général que la communication exolingue est plus fragile que la communication endolingue dans la mesure où il existe une asymétrie dans la maîtrise du système linguistique. L'intercompréhension est plus difficile à réaliser, il y a plus de risque de malentendu. Or, la communication au sein d'une classe en Z.E.P. revêt, sous une autre forme, le même type de difficultés. Ainsi, tout comme pour la didactique du français langue non première, en Z.E.P. les enseignantes mettent en place des séquences latérales à visée coopérative afin d'obtenir des réponses et non, comme c'est le cas pour les enseignantes en milieu facile, des réponses à valider positivement.

BIBLIOGRAPHIE

BANGE (P.)

1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, LAL, Hatier.

BLANCHE-BENVENISTE (C.)

1985 : La dénomination pour le français parlé : une interprétation pour les « répétitions et les hésitations », in : *Recherches sur le français parlé*, 6, pp.109-131, GARS, Publication de l'Université de Provence.

BOUCHARD (R.)

2000 : "Ecriture en L2, registres, préconstructions des questions pour la seule didactique des langues et/ou pour la R.A.L."

CICUREL (F.)

1996 : L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel des discours. Les Carnets du Cediscor, n°4, Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 77-92.

LÜDI (G.)

1993-94 : Dénomination médiata et bricolage lexical en situation exolingue, in : AILE, 3, Association Encrages, Univ. Paris 8, pp.115-146.

PY (B.)

1993 : *L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche*, in AILE 2, Association Encrages, Univ. Paris 8, pp.9-24.

SCHULTZ-ROMAIN (C.)

2002 : *La communication exolingue : Aide-Recherche lexicales et Reformulation dans les interactions verbales L1/L2*. Recueil et Analyse de corpus dans l'acquisition des langues étrangères, Maîtrise de Français Langue Etrangère, sous la direction de H. Stoffel, Université de Provence I, Aix-en-Provence.

SCHULTZ-ROMAIN (C.)

2003 : *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturellement différenciés*. Thèse de doctorat en sciences du langage, sous la direction de M. le Professeur C. Vargas, Université de Provence I, Aix-en-Provence.

SPRENGER-CHAROLLES (L.)

1983 : Analyse d'un dialogue didactique. *Pratiques*, n°40, p. 51-76.

BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE

BACHMANN (C.), LINDENFELD (J.), SIMONIN (J.)

1981, *Langages et communications sociales*, Paris, Hatier-Crédif (LAL).

BLANCHE-BENVENISTE (C.), JEAN-JEAN (C.)

1987 : *Le français parlé, transcription et édition*, Didier Erudition, Paris.

BOUTET J., FIALA P. (1986). - Les télescopages syntaxiques. *DRLAV*, 34-35, p. 111-126.

CLARK (H.)

1985 : "Language use and language users", in LINDZET (G.) et ARONSON (E.), *Handbook of Social Psychology*, Reading.

DUCROT (O.)

1981 : *L'argumentation par autorité. L'argumentation*, Presses universitaires de Lyon.

- FRIEDRICH (P.)
1972 : Social Context and Semantic Feature: The Russian Pronominal Usage, *in* : Gumperz et Hymes (eds.), p. 270-300.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.)
1991 : La mise en places, *in* : Décrire la conversation, sous la direction de R. Cosnier R. et Kerbrat-Orecchioni C., P.U.L., Limonest, p. 319-352.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.)
1992 : Les interactions verbales t. II. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.)
1996 : La conversation. Seuil, collection Mémo.
- MONDADA (L.)
1995 : Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques, *in* : Actes du 3^{ème} Colloque d'Orthophonie / Logopédie « Interventions en groupe et interactions », Université de Neuchâtel, TRANEL, n°22, p. 55-89.
- RICCI (L.)
1996 : Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. La construction interactive des discours de la classe de langue. Les carnets du Cediscor, coordination éditoriale Cicurel F. et Blondel E., Presses de la Sorbonne nouvelle, p. 131-151.
- SACKS (H.), SCHEGLOFF (E.), JEFFERSON (C.)
1974 : "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation", *Language*, n°50
- SCHEGLOFF (E. A.), SACKS (H.)
1973 : Opening up Closings. *Semiotica*, VIII, 4, p. 289-327.
- SINCLAIR (A.), COULTHARD (R.M.)
1975: *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford Univ. Press.
- TARDE (G.)
1987 : "La conversation", *Sociétés*, n°14 (extraits de *L'Opinion et la Foule*, Paris, F. Alcan 1901, réed. PUF, 1989).
- VION (R.)
1992 : La communication verbale. Analyse des interactions. Paris, Hachette Université.

EXEMPLIER

(1) (FDC1) **P** : alors/ toujours/ le même procédé + qu'est-ce qu'on regarde en premier/ ourie **E1** : on regarde si le verbe est toujours pronominal (FDC1) **P** : alors est-ce qu'il est toujours pronominal **E1** : non **E2** : toujours **E1** : non (FDC2) **P** : ah non + voilà + tu peux dire je ris ou:: je me suis ri/ par exemple/ euh: il n'est pas toujours pronominal alors deux cas se présentent quand un verbe est pronominal/ lesquels +++ qu'est-ce qu'on fait quand il est pas toujours pronominal on regarde quoi **E3** : s'i(l) y a un cod **E4** : s'i(l) y a un cod (FDC2) **P** : s'i(l) y a un cod/ alors est-ce qu'il y a un cod **E5** : euh:: oui **E6** : alors ils se sont ri de QUOI de mes efforts (FDC3) **P** : alors ils se sont ri DE MES efforts/ est-ce que c'est un cod + ils se sont ri DE quoi est-ce que c'est un cod **E7** : <... ?> (FDC3) **P** : donc + conclusion **E8** : (il) y a pas de cod (FDC3) **P** : (il) y a pas de cod/ DONC **E9** : ben:: euh\ **P** : (il) y a accord ou pas (FDC3) **E10** : non **E11** : non **E12** : pas d'accord **P** : pareil pour/ plaie/ [...]

Dans cet exercice, les FDC sont les suivantes : identifier si le verbe est toujours pronominal, si ce n'est pas le cas regarder s'il y a un COD et en conclure s'il y a accord ou pas.

(2) **E1** : alors il faut vous soigner c'est la conséquence **P** : c'est la conséquence/ donc la subordonnée exprime (FDC) **E2** : la cause

FDC : identifier la subordonnée et déterminer ce qu'elle exprime. A nouveau, l'enseignante intervient pour solliciter une ultime formulation de l'élève afin de satisfaire définitivement à la démarche réflexive requise.

(3) dès qu'ernest arrivera nous lui apprendrons la nouvelle + dès qu'ernest arrivera c'est une <... ?> de temps

(4) coupés é s/ c'est qui qui a été coupé — c'est qui

(5) (a) **E1** : meurtre **P** : meur:tre +++ encore **E2** : cercueil **P** : comment ++ qu'est-ce que tu dis **E3** : un enterrement **P** : enterrement **E4** : corbillard **P** : corbillard

(b) **E** : tranquille **P** : tranquille/ oui

(6) **P** : après **E1** : ensuite eh ben les gouttes tombèrent soudain si dru **P** : oui **E1** : euh: après il parle de l'averse **E2** : cinglement **P** : les CINGlements de l'averse **E3** : les éclairs **P** : oui

(7) **E1** : se remettre euh\ **P** : non **E2** : remettre **P** : non **E3** : refaire **P** : refaire/ réitérer

(8) **E1** : jean et nicolas sont venus par le petit sentier ++ c'est:: la voix active/ et le passé composé **P** : oui et le verbe c'est (FDC avec concessif) **E1** : sont venus **P** : voilà + ensuite <un élève lève la main> ali

FDC : identifier le verbe, le temps et la voix, active ou passive. L'élève mène à bien la tâche par étapes successives, bien que l'enseignante intervienne en recourant à un concessif afin de valider son intervention et l'inciter à clore son propos par une ultime formulation.

(9) une description de qui + plus particulièrement de la sœur/ de qui/ comment elle s'appelle la sœur

(10) [...] lui lui quand il parle en tant que bébé/ il dit d'entendre mes:

(11) bon ! un reproche/ c'est un reproche/ pourquoi ce reproche + d'abord parce qu'elle est partie/ donc

(12) alors description de femmes/ oui/ description de denise/ mais une description comment + comment elle est cette description

Dans cette formulation, l'enseignante reprend le propos de l'élève sans rien ajouter si ce n'est un ton énumératif ou bien elle utilise un concessif (qui conteste uniquement la valeur argumentative de la proposition de l'élève) ou bien encore une combinaison des deux. Ces formulations ont pour objectif de faire chercher l'élève qui « tourne autour » de la réponse et de ne pas le décourager en lui donnant un indice supplémentaire pour orienter sa réponse.

(13) **E1** : futur **E2** : futur oh **P** : donc **E3** : viendra dimanche

(14) **E1** : viendra **P** : oui/ donc viendra + donc **E2** : viendrait **E3** : passé simple

(15) **E1** : sans avaler en fait **P** : oui mieux que ça <des élèves lèvent la main> alinéa **E2** : mordre à pleines dents **P** : mordre à pleines dents oui **E3** : en mâchant pendant longtemps **E4** : joyeusement **P** : alors tu peux mâcher avidement sans être joyeux

(16)

1. **E** : parler mal **P** : surtout parler doucement et en même temps avoir du mal à articuler + donc balbutier ++ d'accord

2. **E1** : euh: s **E2** : qué s **E3** : a **E4** : o o **E5** : a **E6** : i **E7** : a i u y **E8** : e **E9** : a o i **P** : attendez/ non/ là c'est pas possible +++ je répète la question + on met la cédille + attends + chut ++ Ø johanna qu'est-ce qui se passe là ++ je vous répète que la cédille/ & ça c'est vraiment du cp hein: c'est/ on la met avant les consonnes [sic] **E10** : a o u **P** : voilà/ a o u + [...]

3. **E1** : l'endroit où il est/ en: écrivant **E2** : le moment **P** : je crois que je l'ai entendu + ≠ oui au moment où il écrit + c'est-à-dire qu'il y a le présent de narration/ Ø le moment auquel ça se passe/ et puis le présent d'écriture/ le moment auquel il écrit hein/ et puis

(17)

1. **E1** : euh:: passif **P** : qu'est-ce que tu en penses laura **E2** : passif **P** : oui c'est passif + est-ce que le sujet les chapeaux fait l'action là

2. **E1** : le sujet c'est:: lui **P** : hein **E1** : lui **P** : oh non + il est où là le sujet dans la phrase/ le sujet grammatical

3. **E1** : euh:: le chef de groupe **P** : t(u) es sûre **E1** : le **P** : eh oui/ c'est le ++ c'est le ton cod là

4. **E** : bon c'est bon je fais pareil que j'avais fait mais je mets le contraire **P** : oui <rire> mais c'est ça c'est pas une bonne méthode

5. **E1** : a été désigné **P** : Attention au temps **E1** : avait + avait été dé(signé)

6. **P** : alors amirals ou amiraux **E1** : amirals **E2** : amiraux **P** : les amiraux/ alors épelle-moi la fin

7. **E** : voilà avant qu'ils ne soient fatigués de jouer nous leur proposerons un goûter + ben avant qu'ils ne soient fatigués **P** : oui/ de jouer

(18) L1 : les aixois c'est-à-dire tous les habitants de la ville d'Aix-en-Provence
L2 : oui

(19) L2 : pfff je ne sais pas euh deux valises ah euh la place
L1 : deux valises par personne ah d'accord
L2 : oui

(20) L2 : et je trouve la ville est pressée (intonation montante)
L1 : oui tous les gens sont pressés en ville
L2 : oui tous les gens sont pressés

(21) L2 : (...) très vite mais j'ai organisé toutes les choses *de le la* journée (auto-correction auto-déclenchée réussie)

(22) L2 : mais il y a: les autres filles *vient a venu* (auto-correction auto-déclenchée ratée mais conforme par rapport à l'interlangue de L2)

(23) L1 : (...) il y a la chien
L2 : la chien (ton interrogatif)
L1 : ah le chien il y a le chien
(auto-correction hétéro-déclenchée réussie)

(24) L2 : (...) après je peux le la avoir
L1 : l'avoir
L2 : l'avoir
L1 : oui
(hétéro-correction auto-déclenchée)