

UDC 81'23

Original scientific paper

Accepté pour la publication le 26 Septembre 2003

Les réflexions métalinguistiques au cours des interactions en classe de langue, nous mettent-elles sur la piste des recherches sur l'acquisition des langues étrangères?

Yvonne Vrhovac

Département des langues romanes

Faculté des lettres, Zagreb

L'article traite de la problématique des interactions verbales en classe de langue étrangère. L'espace interactif qui place les interlocuteurs dans une situation de coopération et d'intercompréhension ainsi que le statut social et le rôle des interlocuteurs déterminent l'élaboration collective du discours. Comme il s'agit de la construction du discours en langue étrangère, il arrive à l'apprenant de rencontrer des obstacles et des problèmes qu'il résout par les interventions et l'aide offertes de la part du locuteur compétent qui est l'enseignant. Au cours des activités communicatives, on observe une bifocalisation quand l'attention de l'apprenant se déplace du contenu thématique vers l'élément linguistique qui lui pose de difficultés. La langue devient alors l'objet de la communication et des réflexions métalinguistiques pourraient contribuer à l'acquisition de certains éléments linguistiques.

Introduction

En ce qui concerne les interactions verbales, la classe de langue crée une situation de communication tout à fait spécifique. Puisque c'est un lieu d'apprentissage et d'enseignement, la langue étrangère invite les participants à un comportement spécial. L'enseignant et les apprenants font des efforts pour construire ensemble un discours cohérent en langue étrangère. Le discours est donc le résultat d'une coopération réussie qui se manifeste par des activités communicatives.

La classe de langue étrangère est un lieu où les partenaires exercent pleinement leurs rôles pour réaliser le but principal de toute activité communicative – l'apprentissage de la langue étrangère.

Au cours de la communication, on note souvent que l'apprenant tâche de faire passer le message à l'aide de son système linguistique encore non-stabilisé, il utilise donc son

interlangue. Les efforts que l'apprenant investit au cours de la communication se rapportent à la formulation des énoncés linguistiquement corrects. Il le fait car il est conscient qu'en milieu didactique la forme linguistique admise et acceptée par l'enseignant est une forme grammaticalement correcte qui doit répondre à une certaine norme, à la norme de la classe. Par un tel comportement, l'apprenant prouve à l'enseignant qu'il a bien acquis les formes grammaticales enseignées auparavant, qu'il les a fixées et qu'il est capable de les utiliser dans des situations nouvelles.

L'enseignant, de son côté, est conscient des risques que prend l'apprenant et des difficultés qu'il rencontre en utilisant son système linguistique non-stabilisé dans lequel certaines formes ne sont pas encore automatisées. L'enseignant, par sa fonction de guide lui offre son aide pour surmonter des obstacles et continuer la communication afin de formuler ce qu'il a l'intention de dire. Cette offre d'aide fait partie de son rôle et de sa position hiérarchiquement supérieure dans le contexte didactique qui lui dicte un certain comportement, celui de secourir ceux qui sont linguistiquement moins compétents. En classe de langue ce sont les apprenants.

Construction du sens

D'une façon générale, l'entrée en interaction verbale suppose que les interactants se mettent d'accord sur certains objectifs pour accomplir la tâche. La production d'un discours est une production collective de tous les locuteurs. Il s'agit de l'identification mutuelle du thème du discours, de l'élaboration commune du discours, de l'interprétation des signes ou de la résolution de problèmes si le sens du message ne peut pas être élucidé (Kramsch, 1984 : 20). Pour que le discours soit cohérent, les interlocuteurs construisent les tours de parole de telle façon qu'ils soient compréhensibles pour chaque interlocuteur du point de vue thématique aussi bien que linguistique. Une des caractéristiques du discours est qu'il est construit à l'aide des efforts investis par chaque locuteur; les phrases sont achevées ou complétées en collaboration avec les interlocuteurs. Le locuteur le plus compétent encourage l'interlocuteur le moins compétent par des signes verbaux et non-verbaux pour lui montrer que son message a été compris et qu'il peut continuer avec les discours. Au contraire, dans les cas de difficulté, il lui signale d'une certaine façon qu'il est prêt à lui offrir de l'aide. Les marques d'incertitude ou de difficulté discursive se manifestent au niveau verbal par des hésitations, des pauses, des répétitions, des reformulations des énoncés, ou par des appels explicites à l'aide. A ce moment, il s'agit de la mise en oeuvre de toutes sortes de stratégies de communication qui sont des signes de solidarité entre les partenaires. L'intercompréhension mutuelle garantit d'une certaine façon le déroulement de la communication et le discours est en fait le résultat de cette intercompréhension. Le but de chaque locuteur est de ne pas interrompre la communication mais de la mener à ses fins par l'utilisation d'éléments qui devraient compenser les manques linguistiques. Parallèlement à des éléments linguistiques, les éléments paralinguistiques,



par exemple l'intonation, l'accentuation ou le timbre de voix particuliers et les hésitations, ne contribuent pas seulement à la création du discours produit en coopération mais représentent des signes révélateurs de la position du partenaire moins compétent dans l'espace interactif (Vion, 1992 : 111). Puisque la communication en classe est en fait une communication de face-à-face, tous les signes non-verbaux - les expressions de visage, les gestes de mains ou le mouvement de corps - ont une importance non contournable dans l'analyse du discours. La structuration langagière qui se construit à travers les interactions des partenaires donne la preuve que la dimension linguistique ne peut pas être dissociée de la dimension interactionnelle.

Les partenaires se construisent un espace interactif dans lequel évoluent les interlocuteurs. Ils y définissent leurs objectifs, leurs actions, dont le résultat est la parole collective des partenaires, la production collective comme résultat de l'influence de l'environnement et des circonstances dans lesquels on communique.

Statut social et rôle des interactants

La problématique de l'interaction verbale en classe de langue et de la construction du discours nous renvoie à la notion du statut des interlocuteurs. Il s'agit d'un ensemble des positions sociales qu'assument les sujets (Vion, 1992 : 78) et qui sont actualisées à différents moments. Un même individu peut occuper différentes positions hiérarchiques dans l'accomplissement du but commun – la construction du discours. Certaines positions sont considérées comme institutionnalisées et peuvent contribuer à la nature des interactions et définir les rapports de places, en classe par exemple, l'enseignant – les apprenants, dans un cabinet médical, le médecin – le patient. En classe, on peut assumer le rôle de l'enseignant seulement quand on établit le rapport avec le rôle complémentaire, celui de l'apprenant. Jouer un rôle demande la création du rapport qu'on établit avec le rôle complémentaire. Au cours des interactions verbales, il s'agit d'une action conjointe où chaque acteur tient son rôle et la communication peut passer seulement sous la condition qu'il y ait une coordination des rôles conjoints.

Interagir verbalement ne présuppose pas seulement l'existence de connaissances, mais aussi la possession d'un savoir partagé et d'un savoir faire.

Les acteurs de l'interaction ne construisent pas seulement le sens mais ils se positionnent en même temps dans le discours et construisent leur position énonciative à travers les activités discursives. L'espace interactif est construit donc par l'activité des tous les acteurs qui gèrent l'interaction. C'est une des raisons pour laquelle on ne peut faire une analyse de discours de façon unilatérale et prendre en considération le comportement verbal d'un interlocuteur seulement. Puisque l'interaction verbale est définie comme une réalisation collective du discours, il faut qu'on observe les efforts mutuels des partenaires dans l'accomplissement d'un objectif connu par tous les partenaires.

Apprentissage en situation didactique

Nous allons analyser la façon dont on gère les interactions verbales en situation institutionnalisée avec les interactants qui tiennent le rôle de l'enseignant et de l'apprenant ayant comme objectif l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. Le partenaire hiérarchiquement supérieur qui est en même temps expert en langue étrangère, guide pas à pas l'apprenant à accomplir son objectif, à acquérir la langue étrangère. Ce guidage s'accomplit à l'aide des efforts variés qu'effectuent les partenaires, chacun de son côté, et qui résultent en une collaboration à travers et à l'aide du système de la langue cible.

L'enseignant fournit les informations nécessaires et aide l'apprenant à structurer son énoncé pour qu'un système de transmission de savoirs se mette en place. Il s'agit d'une sorte d'échafaudage (Bruner, in Vasseur 1993 : 31) par lequel on "désigne l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide". Il s'agit donc d'une aide qu'en situation didactique le locuteur plus compétent en langue étrangère apporte à son interlocuteur moins compétent au cours des efforts communs d'élaboration du discours. Dans des situations de communication extra-scolaires on observe que cette aide peut être apportée par une mère à son enfant, ou bien par un locuteur natif à un locuteur non-natif, non-compétent en langue étrangère. En classe, c'est l'enseignant qui intervient au cours des interactions en adaptant son discours au niveau de l'apprenant, en le simplifiant ou en lui fournissant un mot par exemple ou une partie de l'énoncé qui lui manquent, ou bien en élucidant des parties de l'énoncé qui n'ont pas été comprises. Dans ces moments, l'enseignant a toujours dans l'esprit cette intention de continuer avec les interactions pour aboutir à la composition du discours collectif. Il est question alors de toutes sortes de stratégies de compensation par lesquelles le locuteur compétent permet à l'apprenant de résoudre sur place son problème de communication, de ne pas abandonner le discours mais de continuer à l'élaborer. L'apprenant, de son côté, voit l'enseignant comme quelqu'un qui peut le secourir dans les moments de difficulté, le dépanner et combler son manque. Les formes d'échafaudage varient évidemment selon la compétence linguistique de l'apprenant, selon son âge et selon son attitude envers le contenu thématique de la communication, ainsi que sa motivation envers la construction du discours, c'est-à-dire son implication dans l'accomplissement de la tâche.

(A – apprenant, E – enseignant)

Exemple 1:

1. A1: Ok. Hast du Radiergummi?
2. A2: Du brauchst ein Radiergummi? Hmmm, eee, ich nehme...die...Radiergummi...nicht mit.
Frau Kruhan, wie sagt man *ne trebam*?

3. E: brauchen...ich brauche...
4. A1: Ich brauche kein Radiergummi...
5. A2: Na, gut. Du hast auch Fotos. Welche Fotos?
6. A1: ...Ja. Die sind Fotos von meinen Freundin...
7. A2: Ich habe auch Fotos aus England.
8. A1: Ja? Ich interessiere mich nicht (il rit) für Fotos.
Und du hast auch eine alte Schultasche?
9. A2: Nein. Ich habe eine neue Schultasche.
10. U3: Du hast einen Ranzen.
11. A1: Frau Kruhan, er sagt nicht richtig.

L'exemple est intéressant du point de vue de la construction du discours autonome. Les deux apprenants communiquent seuls sous la présence de l'enseignante. Ils gèrent sans problème les interactions, communiquent avec aisance, sans vraiment tenir compte de la présence de l'enseignant dont ils sollicitent l'aide seulement au moment où le manque d'un mot pourrait bloquer ou ralentir la composition du discours. L'apprenant (A2) s'adresse explicitement à l'enseignante en lui demandant de l'aide (2). Le mot fourni, les apprenants continuent avec leur communication de façon tout à fait naturelle, qui ne trahit aucunement l'environnement didactique. Ce n'est qu'un seul mouvement (11) qui relève la présence de l'enseignante qui est prise par l'apprenant (A1) comme personne compétente à évaluer, à juger de la production agrammaticale de son interlocuteur, de l'autre apprenant (A2). En situation naturelle, l'intervention ne se serait probablement pas passée de cette façon, mais la classe impose une certaine didactisation d'où la sollicitation de l'aide de l'enseignante.

Communication, l'apprenant et son apprentissage

Dans ses réflexions sur la communication en situation didactique et sur la façon dont l'apprenant s'implique dans la tâche, Bange (1992 : 63) distingue un apprenant d'un candidat-apprenant. Si l'objectif principal des activités communicatives en classe de langue est de faire parler l'apprenant pour que se réalise en partie le processus d'acquisition de la langue étrangère, le candidat-apprenant fera preuve d'une implication plus manifeste dans des activités communicatives que les autres participants des interactions. Si au cours de la communication, il se donne comme but l'apprentissage de la langue et si à l'aide des stratégies de résolution de problème il utilise de bonne foi l'aide (*l'input*) fourni par le locuteur compétent, il parviendra probablement à développer son savoir et à modifier son savoir-faire. Le candidat-apprenant est conscient du fait que la communication en langue étrangère mène en même temps à son acquisition. Il ne faut pas oublier que pour pouvoir communiquer, il faut apprendre la langue et que c'est en communiquant qu'on apprend la langue (Klein, 1989 : 30). Pour un candidat-apprenant les deux processus, communiquer et apprendre sont indissociables (Bange, 1992 : 62). La modification du

savoir-faire que l'on observe dans son discours a lieu au niveau de la production, au moment où il essaye de résoudre les problèmes de communication en utilisant des stratégies de compensation ou bien des savoir-faire récemment acquis en se servant en même temps de tout son savoir acquis précédemment. De cette façon, il acquiert, évidemment, les stratégies de communication et rend leur utilisation plus souple, ce qui le mène, d'un pas sûr, à la réalisation de son objectif - l'acquisition du moyen de communication, et en classe langue, c'est la langue étrangère.

Au cours du fonctionnement de l'interlangue, on peut identifier les traces des opérations cognitives de l'apprenant et des traces interactionnelles qui interviennent dans le déroulement de la communication. Elles démontrent que l'interlangue de l'interlocuteur est en train de se mettre en place et qu'elles ont une signification particulière au niveau de l'acquisition de la langue étrangère par l'apprenant. Pour PY (1990) ces séquences présentent un moment privilégié d'acquisition. Il les appelle séquences potentiellement acquisitionnelles (ou SPA) qui consistent en plusieurs mouvements. L'apprenant sollicite l'aide de son interlocuteur compétent, qui offre un élément qui est approprié à l'énoncé de l'apprenant. Celui-ci l'interprète, le prend et l'intègre dans son énoncé. Les deux interlocuteurs collaborent donc avec l'idée de surmonter les obstacles. La séquence potentiellement acquisitionnelle est donc le résultat d'une donnée linguistique offerte par l'enseignant, la prise de cette donnée par l'apprenant et l'intégration de cette donnée dans l'interlangue de l'apprenant.

Selon Trévisé (1992 : 98) il s'agit plutôt des zones interactives dans lesquelles l'attention est dirigée consciemment vers la langue et son utilisation. Dans l'échange, on observe une verbalisation focalisée vers le code. Il s'agit donc d'une activité métalinguistique qui intervient dans la co-construction du discours.

Exemple 2:

1. E: Se tu avessi dei soldi andresti forse anche in montagna, in un rifugio alpino?
- 2 A: Sì, andrei in montagna...in..
3. E: ..in un rifugio alpino, in una casa in montagna, in un piccolo albergo...Hai capito?
- 4.A: Ah, sì, sì, ...*planinarska kuća!*...Sì, forse andrei anche in un rifugio... uhm...alpino.

Au cours de cette communication, l'apprenant hésite (2) à utiliser le terme *rifugio alpino* que l'enseignant a employé dans sa question (1) Il se comporte probablement ainsi à cause de l'incompréhension du terme ou des difficultés phonétiques que l'input lui a créé. L'enseignant devient immédiatement conscient des difficultés et lui explique (3) le terme. L'apprenant prouve la compréhension de l'élément offert d'abord par son acquiescement (*si, si.*), puis par sa traduction en langue maternelle et finalement par son intégration dans l'énoncé. On ne peut évidemment prédire si l'apprenant utilisera ce terme



dans une autre situation communicative, à un autre moment et avec une autre interlocuteur. On est dans le domaine des hypothèses, mais les chercheurs ont tendance à penser que ces moments favorisent l'acquisition.

Quelques aspects de l'apprentissage de la langue étrangère en classe

En classe de langue étrangère, on communique en langue étrangère pour l'acquérir. En procédant ainsi, l'apprenant se trouve face à des problèmes qu'il est censé résoudre sur place. Il entre en communication le plus souvent parce que le sujet l'intéresse. S'il se sent impliqué dans le contenu, il essaye de transmettre une certaine information à son interlocuteur. En faisant ainsi, il se concentre plutôt sur le contenu du message qu'il est en train de transmettre et ne peut pas contrôler en même temps le moyen de communication – la forme linguistique. L'apprenant qui au cours de l'acquisition de la langue étrangère se trouve au stade où certaines formes linguistiques de son interlangue ne sont pas encore automatisées et qu'il doit y réfléchir pour produire un message formellement correct, se trouve dans une situation ambiguë qui peut engendrer des difficultés.

En décrivant la communication en classe de langue, Bange souligne le phénomène de bifocalisation (Bange, 1992 : 56). L'apprenant qui communique à l'aide de son interlangue, a tendance à se concentrer plus souvent sur la forme verbale et à négliger le contenu du message. Les résultats, en ces moments, sont des énoncés courts dont la fonction est en somme de rester en contact avec l'interlocuteur, de lui montrer qu'on l'avait écouté et de rompre le silence éventuel. Les interactions verbales de cette sorte ne sont pas vraiment considérées comme faisant partie des activités communicatives mais plutôt comme des exercices verbaux en langue étrangère qui ne comportent pas des caractéristiques d'une communication. Si, par contre, l'apprenant se sent personnellement impliqué dans le sujet sur lequel il communique, si le sujet l'intéresse vraiment et s'il veut transmettre à son interlocuteur une partie du contenu que celui-ci ne possède pas, la forme verbale lui échappe, il ne peut pas la contrôler. Il focalise son attention principalement sur le contenu thématique et la focalisation périphérique de son attention est orientée vers la réalisation linguistique de son intention communicative. Il continue avec la production des énoncés, mais on observe alors souvent dans le discours des énoncés agrammaticaux. Comme les interlocuteurs, qui se concentrent en situation naturelle plus souvent sur le contenu du message que sur sa forme, l'apprenant impliqué dans le sujet de la communication, considère lui aussi que le contenu du message est plus important que sa forme. Pourtant, il est tout à fait conscient en ce moment du fait que son interlocuteur, l'enseignant, exige de lui un comportement verbal propre à la situation scolaire, ce qui veut dire - faire attention à la forme correcte du message, respecter la norme imposée par la situation didactique. L'enseignant, l'interlocuteur linguistiquement compétent et hiérarchiquement supérieur par sa position institutionnalisée, attend de lui une production correcte de l'énoncé. S'il se comporte ainsi, et produit des énoncés grammaticalement corrects, l'apprenant donne des preuves qu'il a acquis ce qui a été enseigné auparavant.

Mais, par contre, l'apprenant qui est intéressé par la communication, ne se contente pas seulement de faire passer le message, il veut aussi entrer en interaction verbale avec des interlocuteurs de son entourage, l'enseignant ou les autres apprenants. De telle façon l'apprenant–communicant prouve par son audace qu'il sait maîtriser les règles de la construction du discours, qu'il est capable de continuer avec un message éventuellement interrompu, qu'il peut reprendre l'idée principale du message si l'un de ses interlocuteur a changé de thème, qu'il peut le reformuler et combiner en un discours cohérent les idées qui lui viennent de la part des autres interlocuteurs. Pourtant toutes ces opérations sont, même accomplies, très compliquées pour lui. Elles exigent un effort supplémentaire de sa part. Incapable de maîtriser simultanément les deux composantes de message, son attention se déplace de l'une à l'autre. Si on sent chez l'apprenant le désir de communiquer et une certaine motivation pour le sujet, on observe une façon aisée dans des activités communicatives et dans ses production verbales ce qui démontre sa volonté de faire progresser la communication. Cette façon de communiquer est aussi la preuve que l'interlangue de l'apprenant est déjà partiellement stabilisé. Il y a des moments pourtant où l'apprenant sollicite l'aide de l'interlocuteur compétent pour gérer avec lui la tâche qui lui incombe. En collaboration avec le locuteur compétent et à l'aide de l'intercompréhension simultanée de tous les interlocuteurs, le discours se co-construit à travers les interactions verbales.

Exemple 3:

- A: One night the ugly old toad come hopping by.
E: You know what a toad is?
A: Er..er.. frog.
E: Yes, it's a frog.
A: What beautiful wife to my son! said the toad to herself.
E: Yes, so what did the toad actually want?
A: The toad was want...er...er..Thumba..lina..to be wife to her son.
E: That's right. Matija, tell me, do you know the story of Thumbalina?
Will Thumbalina marry the toad's son?
A: No.
E: Why not?
A: Because son is ugly..
E: OK! And she is beautiful..
A: Yes!
E: So whom will she marry?
A: Prince.
E: OK. What, what happened later with Thumbalina in the story? You say she doesn't want the toad..
A: Er... the...the toad kidnapped her...

E: Really?

A: Yes!

E: OK!

A: And *bubamare*...help her to...*da pobjegnu*.

E: to run away...

(apprentissage précoce, locuteur- enfant de 9 ans)

Ce dialogue illustre parfaitement le comportement coopératif des interlocuteurs. L'enseignant comme locuteur compétent et évaluateur en situation didactique se sert de stratégies d'offre de l'aide: il vérifie la compréhension de certains termes, les formule en langue étrangère, pose des questions pour faire avancer le récit et juge positivement les risques qu'entreprend le locuteur. Par un tel comportement, il valorise le rôle de son partenaire et la qualité de ses productions et en procédant ainsi lui permet de jouer pleinement son rôle de locuteur compétent en situation "ici et maintenant".

Activités métalinguistiques

Au cours de la construction du discours, on remarque des activités discursives où l'attention de l'apprenant se déplace du contenu thématique vers la forme linguistique. Ces démarches sont la preuve que la forme linguistique pose un certain problème à l'apprenant communicant, qu'elle n'a pas encore été acquise ou automatisée, à tel point que l'apprenant n'ait plus besoin d'y réfléchir. Il s'agit donc d'une sorte de problème linguistique que l'apprenant rencontre à un certain moment de la communication. Pour continuer à interagir, l'analyse des activités communicatives montre que l'apprenant s'adresse à ce moment explicitement ou implicitement à l'enseignant et sollicite de lui de l'aide. L'enseignant impliqué dans la construction du discours, au moment où surgit un problème se sent invité à réagir, à intervenir et à offrir de l'aide. Il s'agit alors de demande ou d'offre d'aide, qui sont en fait des activités métalinguistiques, des activités orientées vers les éléments linguistiques, formulées souvent en langue étrangère ou quelquefois aussi en langue maternelle.

Exemple 4:

1. E: Bon, alors vous avez dit que les chaussures sont vivantes, hein.

Alors, on dit qu'elles sont comment? Quel est le terme?

2.A1: Personnifiées.

3. E: Ah, qu'est-ce que ça veut dire, personnifié?

4. A1: Qu'ils parlent, hm, qu'ils peuvent être amoureux, hm, qu'ils voient.

5. E: Aha, d'accord. Alors, Nicolas et Tina sont amoureux. Comment vous le savez?

6. A2: Parce qu'ils disent "Je t'aime", hm, "Je serai triste si tu, si tu, hm, hm, me..."
7. A1: *Ostaviti.*
8. A2: Quittes.
9. A1 et A2: Ils veulent être toujours ensemble.
10. A3: Ils sont mariés.

Dans cet exemple de conversation à partir d'un texte littéraire, les mouvements discursifs tournent autour de la clarification de certains termes linguistiques. L'enseignant (1) demande d'abord un terme spécial pour un exemple du texte, ensuite vérifie la compréhension de ce terme (3) et puis pour s'assurer vraiment de la compréhension du terme, demande aux apprenants de le prouver (5) par des exemples du texte.

Les activités réflexives sont en effet la preuve du comportement de l'apprenant au moment de l'utilisation de son système d'interlangue. Elles nous démontrent la façon dont l'apprenant construit son chemin d'acquisition de la langue étrangère. Les reprises, les reformulations, les hésitations ou les demandes explicites d'aide sont la preuve que son interlangue n'est pas encore stabilisée. L'apprenant demande explicitement de l'aide à la personne compétente si une forme linguistique présente pour lui à un certain moment de communication la règle critique, à la quelle il va consacrer son attention parce qu'il estime qu'il y a des problèmes qu'il veut résoudre (Klein, 1989 : 188). A ce moment, il prête une attention plus vive à la forme. Par cette démarche on a tendance à penser que l'apprenant fait la preuve de s'élancer sur la piste de l'acquisition de la forme linguistique. Au moment des difficultés, l'apprenant qui en devient conscient, prête attention à l'énoncé qui lui pose des problèmes, l'analyse, le fixe et petit à petit l'introduit dans son système d'interlangue. Un candidat-apprenant va probablement essayer de s'en servir ensuite, d'utiliser au cours de la communication la structure récemment acquise et de l'automatiser en se servant des stratégies d'apprentissage. Ces différentes démarches sont la preuve de la dynamique du processus d'acquisition. Les partenaires y participent avec toute leur responsabilité. La production langagière de l'un provoque la réaction langagière de l'autre. On voit donc qu'il s'agit d'un acte de production collective au cours duquel chaque participant construit sa place dans l'espace interactif.

L'enseignant occupe la place de la personne compétente, de l'expert qui selon sa motivation pour le développement de la compétence de communication en situation didactique, et selon son attitude envers la norme se comporte soit comme une personne qui juge, évalue et sanctionne, soit comme une personne bienveillante et tolérante envers les écarts par rapport à la norme. Par sa tolérance envers les productions quelquefois maladroites de l'apprenant, l'enseignant démontre qu'il s'agit de quelqu'un qui par des mouvements d'offre d'aide essaye de diminuer la dissymétrie entre les partenaires et réduire une éventuelle distance à l'intérieur de l'espace interactif pour développer une attitude d'intercompréhension et de collaboration bienveillante.

Quant à l'apprenant, il prend des risques et s'élance avec son interlocuteur dans la construction coopérative du discours, tout à fait conscient de son déficit linguistique.

Il est conscient que le rôle social assigné à l'enseignant est le plus souvent conforme au contrat didactique qui lie les deux partenaires en situation scolaire. Par ce contrat didactique, les partenaires de compétences et de positions sociales inégales se trouvent face à la résolution conjointe des difficultés de la construction du discours en langue étrangère qui est l'objectif principal de toutes les activités communicatives en classe de langue. Au cours de la construction collective du discours, et au moment où l'apprenant rencontre quelques difficultés linguistiques, l'attention se déplace aussitôt du collectif vers le problème personnel. L'apprenant devient conscient de la difficulté qu'il a rencontrée et sent que dans son interlangue existent des lacunes qui l'empêchent d'une certaine façon de progresser avec le tissage du discours. Au niveau de l'apprentissage, on voit donc une relation entre des activités interpersonnelles qu'est la communication et un activité personnelle, intrapsychique qu'est l'acquisition des structures linguistiques (Frawly, Lantolf 1985). L'apprenant verbalise le problème rencontré dans son interlangue et on observe à ce moment des séquences métalinguistiques soit dans le discours de l'apprenant, ou bien dans celui de l'enseignant. Dans sa grammaire hypothétique, l'apprenant se fait des concepts sur le fonctionnement des structures qu'il vérifie au cours des activités communicatives. Les activités réflexives peuvent être spontanées ou provoquées par les réactions de l'interlocuteur, en situation didactique par l'enseignant le plus souvent.

Les activités spontanées consistent souvent en autocorrections:

Exemple 5:

Beauty and the Beast only see...saw each other at the dinner...at dinner but then the Beast was in dark so Beauty could...couldn't see his ugly face.

Les activités réflexives spontanées sont aussi la preuve de la présence de la conscience linguistique chez l'apprenant. Elles sont considérées comme une sorte d'évaluation personnelle par l'apprenant de son interlangue, de sa compétence de communication.

Exemple 6:

1. A1: La dame les regardait.
2. E: Aha.
3. A2: La dame les acheté.
4. E: D'accord. Et si vous regardez le premier épisode, vous regardez les temps des verbes, hein. Quels sont les temps verbaux utilisés?
5. Le groupe: L'imparfait.
6. E: Pourquoi l'imparfait?

7. A1: Parce que c'était un temps...c'était hm, hm, hm, c'était hm,hm, un long, un long temps.

8. E: Aha, pourquoi encore? Qu'est-ce que c'est aussi?

9. A1: C'était un bon,...hm,...hm, un bon temps et il durait longtemps.

10. E: Aha, encore des idées pourquoi l'imparfait?

11. A2: C'est une caractéristique, caractéristique, hm...*poètak*.

12. E: Du début.

13. A2: Du début, hm, dans l'histoire. Il était une fois.

14. E: D'accord, et c'est aussi une description, n'est-ce pas? On décrit comment était la situation.

Bon, dans le deuxième épisode, quels sont les temps verbaux utilisés?

Silence

15. A1: Le présent.

16. E: Où... le présent?

17. A2: Hm. "Voilà qu'un beau matin la vendeuse les sortit de leur boîte enfin et les essaye, hm, une dame."

18. E: D'accord, "sortit", est-ce que c'est le présent?

Silence

19. A3: Passé composé.

20. E1: Non.

21. A: Non?

Silence

22. E: Non? Hein, s'est un temps qui, que vous ne connaissez pas, je pense. Ça s'appelle le passé simple.

23. Le groupe: Non.

24. E: Non, d'accord. Il y a encore des verbes dans le passé simple, un peu plus loin. Quels sont ces verbes?

25. A1: Demanda.

26. A2: /paja/

27. E: Paya.

28. A5: Envoya.

29. E: Aha. D'accord. Par quels verbes vous pouvez remplacer ce passé simple? Par quel, un autre temps verbal?

30. A2: Le passé composé.

31. E: Voilà, d'accord. Alors le passé simple est utilisé dans les récits au lieu, à la place du passé composé, d'accord?

32. E: Voilà, alors vous avez le passé simple et l'imparfait quand on raconte l'histoire mais le présent et le futur peut-être, le passé composé quand il y a des...

33. A3: Dialogues.

Nous avons choisi cet exemple dans notre corpus comme exemple représentatif de bifocalisation. Toute la classe participe à la communication à partir d'un texte littéraire que les apprenants ont lu de façon autonome. Selon les interventions de plusieurs apprenants et leur implication dans la discussion, on peut conclure que le contenu les intéresse. Leur collaboration repose sur l'intercompréhension entre l'enseignant et les apprenants et une ambiance relaxée et amicale qui règne dans la classe. L'attention centrale de tous les interlocuteurs est tournée surtout vers l'objet thématique de la communication. On peut voir comment ils organisent la gestion et les modes d'interactions, comment se construit l'acte d'apprendre qui conduit vers l'automatisation des connaissances. D'un autre côté, on voit se profiler une focalisation périphérique, provoquée par l'enseignant (4, 6, 8, 10, 14, 16, 18, 22) sur l'emploi des temps verbaux dans cet épisode. On observe comme l'enseignant inclut dans le développement de la communication à partir d'un texte littéraire sa "leçon de grammaire", sans vraiment l'imposer. Les difficultés grammaticales sont résolues dans les séquences périphériques dans lesquelles les négociations entre l'enseignant et les apprenants deviennent l'objet de travail. On note comment les interlocuteurs organisent les tours de parole, gèrent les interactions et structurent les modes d'apprentissage. La résolution des difficultés est la preuve que l'échange a eu un effet important sur la construction des connaissances des locuteurs linguistiquement moins compétents.

On fait des hypothèses que les activités de réflexion pourraient favoriser le processus d'acquisition de la langue étrangère (Vasseur, 1996). Les analyses montrent qu'elles portent en elles des traces d'opérations cognitives. On peut y distinguer quelques phases. L'apprenant rencontre le problème, en devient conscient, en examine la valeur. Le problème devient donc critique pour lui, il y réfléchit et s'adresse à son interlocuteur en lui demandant de l'aide pour résoudre le problème. Il se sert souvent après dans son énoncé de l'élément offert pour continuer avec la communication. Le problème qui surgit concerne la capacité de l'apprenant d'analyser à ce moment la difficulté et d'intégrer par des stratégies cognitives l'élément linguistique dans son système d'interlangue. On se pose des questions de même si par des activités communicatives ultérieures l'élément linguistique sera fixé dans la mémoire de l'apprenant, automatisé à force de le répéter et ainsi acquis. D'après Bange (1992 : 67), ces diverses opérations pourraient se réaliser au cas où il est question d'un candidat-apprenant. Les activités communicatives sont donc des activités qui conduisent au développement du système d'interlangue. L'enseignant comme personne compétente se manifeste dans les moments de résolution de problèmes pour aider et offrir l'élément linguistique approprié. Par cette forme d'étayage, le problème local est résolu.

Il reste encore à voir si l'apprenant est vraiment intéressé par l'ajustement de son interlangue et s'il est prêt à réaliser ses buts de communication à prendre les risques et prendre sur lui la responsabilité de devenir un interlocuteur autonome, et d'essayer d'utiliser de façon autonome dans une nouvelle situation la forme linguistique offerte. Dans ce cas, on pourrait parler de l'acquisition d'éléments linguistiques.

Conclusion

Les observations des classes de langue montrent ici les conditions sous lesquelles peut se dérouler l'apprentissage d'une langue étrangère en situation scolaire. L'approche communicative de l'enseignement des langues vise l'acquisition de la communication et l'apprentissage des éléments du système linguistique en situation scolaire. Mais la question que se posent les enseignants concerne les conditions sous lesquelles on pourrait réaliser ces objectifs. Nous avons voulu montrer le poids de l'étyage offert par l'enseignant au cours des interactions verbales. L'appel à l'aide ou l'offre d'aide en cas de difficultés, la résolution des problèmes dans des situations de risque, l'interprétation des intentions et l'évaluation des productions verbales sont des exemples d'intercompréhension et de la coopération des partenaires en vue de la réussite de la communication. La focalisation périphérique sur un éventuel problème linguistique ou les activités réflexives n'ont pas seulement une importance locale stratégique dans l'interaction, elles sont la manifestation du travail cognitif de l'apprenant, de la structuration de son processus d'apprentissage et de la prise sur lui des responsabilités, ce qui se réalise pleinement dans les interactions avec les partenaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *Aile-Encrages, No 1*, Paris VIII, 53 - 87.
- Frawly, W., Lantolf, J. P. (1985). "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective", *Applied Linguistics, Vol. 6, No 1*, OUP, 19 - 44.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (traduction de Colette Noyau), Armand Colin, Paris.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Crédif-Hatier, Collection LAL, Paris.
- Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", *Le Français dans le monde, Recherches et applications, février-mars 1990*, Hachette, Paris, 81 - 89 .
- Trévisé, A. (1992). "La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère", *Aile-Encrages, No 1*, Université Paris VIII, 87-107.
- Vasseur, M.-T. (1993). "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", *Aile-Encrages, No 2*, Université Paris VIII, 25-60.
- Vasseur, M.-T., Arditty, J. (1996). "Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexion sur quinze ans de recherche", *Aile-Encrages, No 8*, Université Paris VIII, 57-89.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*, Hachette, Paris.



UPUĆUJU LI METALINGVISTIČKA RAZMIŠLJANJA
ZA VRIJEME VERBALNIH INTERAKCIJA NA SATU STRANOGA
JEZIKA NA ISTRAŽIVANJA O PROCESU USVAJANJA STRANIH JEZIKA?

U članku se opisuju društveni odnosi i uloge sugovornika na satu stranoga jezika. U odnosu na tu problematiku razmatra se i pitanje kako ovi elementi utječu na razvoj verbalnih interakcija između nastavnika i učenika. Komunikacijske aktivnosti proizvod su oba sugovornika i jezično ponašanje jednoga utječe na jezične proizvodnje drugoga. Budući da je riječ o komunikaciji na stranom jeziku, kad naiđe na poteškoću učenik se obraća nastavniku za pomoć, pa se tako pozornost usmjerena prema sadržaju razgovora preusmjeruje na jezična pitanja i rješavanje poteškoća. U tim se sekvencama naziru osvještana metajezična razmišljanja, pa se na razini učenja i usvajanja stranoga jezika postavlja pitanje ne pomažu li takve sekvence oblikovanju učenikova međujezika i usvajanju jezika cilja.