



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE
ÉCOLE DOCTORALE « STANISLAS »
U.F.R SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

ATILF - CNRS

Thèse de doctorat en sciences du langage

Discipline : Didactique des langues

Jacinto cipriano BANZE JÚNIOR

**Rôles du locuteur natif en apprentissage autodirigé :
analyses de conversations natif/non natif à distance, dans
un dispositif de formation en FLE**

Volume 1

Sous la direction de

Mme la professeure Sophie BAILLY

Co-direction de

Mme Anne CHATEAU

Soutenue le : 15/07/2015

Jury :

Mme. Corinne WEBER, MCF, HDR, Université Paris 3

M. Geoffrey SOCKETT, Professeur, Université Paris 5, Descartes

Mme. Anne CHATEAU, MCF, Université de Lorraine

Mme. Sophie BAILLY, Professeure, Université de Lorraine



UNIVERSITÉ DE LORRAINE
ÉCOLE DOCTORALE « STANISLAS »
U.F.R SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

ATILF - CNRS

Thèse de doctorat en sciences du langage

Discipline : Didactique des langues

Jacinto cipriano BANZE JÚNIOR

**Rôles du locuteur natif en apprentissage autodirigé :
analyses de conversations natif/non natif à distance, dans
un dispositif de formation en FLE**

Volume 1

Sous la direction de

Mme la professeure Sophie BAILLY

Co-direction de

Mme Anne CHATEAU

Soutenue le : 15/07/2015

Jury :

Mme. Corinne WEBER, MCF, HDR, Université Paris 3

M. Geoffrey SOCKETT, Professeur, Université Paris 5, Descartes

Mme. Anne CHATEAU, MCF, Université de Lorraine

Mme. Sophie BAILLY, Professeure, Université de Lorraine



Remerciements

Mes remerciements vont en tout premier lieu à Madame la professeure, Sophie BAILLY, ma directrice de recherche qui m'a permis d'achever ce travail, m'entourant de ses conseils et de son soutien en toute situation. Ces conseils avisés m'ont permis de mûrir mes travaux de recherche.

Je remercie en particulier Madame Anne CHATEAU, ma co-directrice de recherche, pour ses conseils et relectures.

Je remercie l'ATILF et l'équipe AAL/CRAPEL de m'avoir accueilli en son sein et de m'avoir offert d'excellentes conditions de recherche. J'adresse tout particulièrement mes remerciements à Mme Emmanuelle CARETTE et à M. le professeur Richard DUDA.

Je tiens à remercier très chaleureusement Mme Valérie LANGBACH pour son écoute, et son soutien, ses encouragements.

J'adresse également mes remerciements à Mme Maud CIEKANSKI pour, son soutien moral et pour l'amabilité manifesté à mon égard.

J'aimerais remercier Mme Cornélia COMSA, documentaliste du CRAPEL pour son aide au moment opportun tant sur le plan bibliographique que sur le plan administratif.

Je garde pour la fin les personnes de mon cœur. Je ne cesserai de remercier mon épouse qui m'a entouré de son amour et de son aide, mes filles pour leur amour, mon père pour son amour, mes frères et sœurs pour leurs encouragements.

Sommaire

UNIVERSITÉ DE LORRAINE.....	1
UNIVERSITÉ DE LORRAINE.....	2
Remerciements	3
Sommaire	4
Abréviations et sigles	9
Introduction	11
Chapitre I : Terrain d'étude et dispositif de formation autodirigée.....	15
1.1. Contexte géographique et linguistique	15
1.2. Contexte éducatif	21
1.3. Formation des enseignants de FLE au Mozambique.....	22
1.4. Présentation du dispositif de formation autodirigée d'enseignants de FLE de L'UP- délégation de Beira	24
1.4.1. Infrastructures	24
1.4.2. Éléments du dispositif d'apprentissage autodirigé.....	26
a) Rôles de l'apprenant	26
b) Rôles des locuteurs natifs	27
c) Rôles de l'enseignant conseiller	28
1.4.3. Formations à l'apprendre à apprendre	28
1.4.4. Entretiens de conseil	29
1.4.5. Préparation de l'interaction étudiant / locuteur natif.....	31
1.4.6. Contenus de formation.....	32
1.4.7. Gestion des contenus de formation et des entretiens de conseil.....	32
1.4.8. Gestion des entretiens de conseil.....	35
Conclusion sur contexte géographique et linguistique, et dispositif de formation d'enseignants du FLE	36
Chapitre II : concept du LN, distinction LN / LNN, critères de sélection et rôles des AE dans les dispositifs d'enseignement de LE	37
2.1. Concept du locuteur natif.....	37
2.2. Opposition entre LN et LNN : un mythe et une réalité	39
2.3. L'assistant étranger dans les dispositifs d'enseignement de langues étrangères	41
2.3.1. Provenance des assistants étrangers.....	42
2.3.2. Critères de sélection des assistants étrangers	43
2.3.3. Rôles des assistants étrangers ou assistants de langue	45
Chapitre III : Conversation en face-à-face et multimodalité	49
3.1. Concept de conversation.....	49
3.2. Conversation versus interaction	51

3.3.	L’alternance de tours de parole	52
3.4.	Organisation globale de l’interaction.....	53
3.4.1.	Ouverture.....	53
3.4.2.	Corps.....	55
3.4.3.	Clôture	55
3.5.	Approche thématique de l’interaction	56
3.5.1.	Proposition de thème	57
3.5.2.	Continuité thématique	57
3.5.3.	Discontinuité thématique	58
3.5.4.	Passage d’un thème de conversation à un autre	59
3.6.	La paire adjacente comme forme de structuration des actions dans l’interaction	59
3.7.	Le geste dans la conversation.....	61
3.7.1.	Typologie des gestes.....	62
3.7.2.	Relation des gestes aux paroles dans une conversation	67
3.8.	Multimodalité.....	71
	Conclusion sur la conversation et multimodalité	72
	<i>Chapitre IV : Communication exolingue, acquisition de langues, aide à l’apprentissage des langues étrangères.....</i>	<i>74</i>
4.1.	Définition des concepts de : communication endolingue, communication exolingue et interlangue	74
4.1.1.	Communication endolingue	74
4.1.2.	Communication exolingue	75
4.1.3.	Interlangue	76
4.2.	Stratégies de communication	77
4.2.1.	Stratégies de communication pour les LNN.....	78
4.2.2.	Stratégies de communication pour les LN	79
4.2.3.	Stratégies de communication soit pour les LN soit pour les LNN.....	80
4.3.	Apprentissage vs acquisition.....	82
4.4.	Communication exolingue et apprentissage de langues étrangères	84
4.5.	Zone proximale de développement (ZPD).....	86
4.6.	Aide à l’apprentissage de langues étrangères : Étayages.....	89
4.6.1.	Position du LN dans l’interlocution	90
4.6.2.	Étayage global	92
4.6.3.	Étayage local.....	93
4.7.	Séquences Potentiellement Acquisitionnelles	94
	Conclusion sur communication exolingue et apprentissage de langues	96
	<i>Chapitre V : Méthodologies de récolte des données et méthodes d’analyse des données utilisées</i>	<i>98</i>
5.1.	Justification du choix de la technique	98

5.1.1.	Entretien semi-directif auprès de concepteurs de dispositifs d'AAD : SAAS du CRAPEL et ENGLISHMANIA	100
5.1.2.	Échantillon et justification de son choix	100
5.1.3.	Protocole d'entretien auprès des concepteurs	101
5.1.4.	Déroulement des entretiens.....	103
5.1.5.	Transcription intégrale des données enregistrées : moyen utilisé	104
a)	Type de transcription des données utilisé	104
b)	Moyen utilisé pour la transcription des données.....	105
5.1.6.	Analyse thématique des données d'entretien semi-directif auprès des concepteurs	106
5.2.	Raisons du choix de la technique de récolte de données	107
5.2.1.	Expérimentation.....	108
5.2.2.	Participants à l'expérimentation	109
5.2.3.	Critères du choix des LNN	109
5.2.5.	Durée et période de la réalisation des conversations en ligne	110
5.2.6.	Moyen utilisé pour la mise en place des conversations entre natifs et non natifs à distance ...	111
5.2.7.	Transcription des données du corpus : moyen utilisé	112
5.2.8.	Méthode d'analyse des données produites par l'expérimentation.....	114
	Conclusion sur les techniques de récolte et production des données	115
<i>Chapitre VI : Résultats d'analyse des entretiens auprès des concepteurs des dispositifs d'AAD.....117</i>		
6.1.	Le locuteur natif est-il indispensable dans des dispositifs d'AAD ?.....	117
6.2.	Critères du choix de locuteurs natifs	122
6.3.	Les rôles du LN dans des dispositifs d'AAD	123
6.4.	Compétences et qualités attendues des natifs qui interviennent dans les dispositifs d'AAD de langues.....	124
6.5.	Intervention des natifs à distance dans des dispositifs d'apprentissage autodirigé	126
6.5.1.	Inconvénients de la conversation entre LN et LNN en visioconférence	127
6.5.2.	Avantages de la conversation entre LN et LNN en visioconférence.....	128
6.6.	Représentations des LN et des LCNN à l'égard de la langue française et des dispositifs d'AAD	130
6.7.	Résultat de l'analyse des données produites par l'entretien semi-directif auprès des concepteurs des dispositifs d'AAD.....	131
	Conclusion sur les résultats d'analyse des données produites par l'entretien auprès des concepteurs	132
<i>Chapitre VII : Résultats sur l'intervention des LN dans L'AAD: découverte de la langue et rôles informant linguistique et culturel134</i>		
7.1.	Conversation natif / non natif comme une étape de découverte d'aspects nouveaux de la langue	134
7.2.	Demandes d'informations culturelles et réponses des LN	137
7.2.1.	Demandes explicites d'informations culturelles et réponses des LN	138
7.2.2.	Demandes implicites d'informations culturelles.....	141

7.3. Représentation du rôle informant linguistique du LN	144
7.3.1. Demandes explicites d'informations linguistiques et réponses des LN	146
7.3.2. Demandes implicite d'informations linguistiques	148
7.3.3. Représentation du rôle informant linguistique du LN à travers les gestes	151
Conclusion sur l'intervention des LN dans les dispositifs d'AAD : découverte de la langue et rôles informant linguistique et culturel.....	153
<i>Chapitre VIII : Résultat d'analyse des données du corpus – SPA et étayage local</i>	<i>155</i>
8.1. Les SPA	155
8.1.1. Utilisation des prises par usage en face-à-face distanciel.....	155
8.1.2. Le recours aux prises par mention dans des conversations en face-à-face distanciel	158
8.1.3. Résultat d'analyse de SPA	159
8.2. Étayage local	160
8.2.1. Recours à l'auto-reformulation dans les conversations entre LN et LNN	160
8.2.2. Recours aux demandes d'élucidation dans les conversations en face-à-face distanciel.....	162
Conclusion sur les résultats de SPA et étayage local	164
<i>Chapitre IX : Résultats d'analyse de la position des LN et LNN dans l'interlocution.....</i>	<i>166</i>
9.1. Résultat d'analyse des thèmes traités dans les conversations entre LN et LNN.....	166
9.1.1. Rôle initiateur d'interaction des locuteurs dans les thèmes rares répertoriés dans les conversations	166
9.1.2. Rôle initiateur d'interaction des locuteurs dans les thèmes fréquents répertoriés dans les conversations natifs non natifs	168
9.1.3. Rôle initiateur d'interaction des locuteurs dans les thèmes les plus fréquents dans les conversations LN et LNN.....	170
Conclusion d'analyse des thèmes traités dans les conversations entre LN et LNN	172
9.2. Résultat d'analyse de la position des LN et LNN dans l'interlocution.....	173
9.2.1 LNN en position favorable à l'apprentissage de la langue dans l'interaction	173
9.1.2. LNN en position favorable à l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'interaction.....	178
Conclusion de l'analyse de la position 2 du LN dans l'interlocution	182
9.2.3 Position défavorable à l'apprentissage de la langue : LN en position proactive dans l'interaction avec LNN	182
Conclusion de l'analyse de la position défavorable à l'apprentissage de la langue	187
<i>Chapitre X : discussion sur les résultats d'analyse des données</i>	<i>188</i>
10.1. Discussion sur les résultats d'analyse des données produites par l'entretien auprès des concepteurs	188
10.2. Discussion sur l'intervention des LN dans L'AAD: découverte de la langue et rôles informant linguistique et culturel	193
10.3. Discussion des résultats des SPA et aspects d'étayage local	194
Conclusion générale.....	198
Index des tableaux.....	202

Index des figures et illustrations	203
Bibliographe.....	204
Résumé.....	221
Abstract.....	222

Abréviations et sigles

AAD – Apprentissage Autodirigé

AC – Analyse Conversationnelle

AD – Analyse du Discours

AE- Assistant Étranger

B.O. – Bulletin Officiel

CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CIEP- Centre International d'Études Pédagogiques

CRAPEL – Centre de Recherches et d'Application Pédagogiques en Langues

ESPE – École Supérieure du Professorat et d'Éducation

FLE – Français Langue Étrangère

IDL – Institut de langues

IUFM – Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

LCNN – Locuteur Compétent Non Natif

LE- Langue Étrangère

LN- Locuteur Natif

LNN – Locuteur Non Natif

NTIC – Nouvelles Technologies d'Information et Communication

SAAS – Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien

SADCC - Conférence de coordination pour le développement de l'Afrique australe

SADC- Communauté de développement de l'Afrique australe (« Southern African Development Community »)

SPA – Séquences Potentiellement Acquisitionnelles

UEM – Université Eduardo Mondlane (“Universidade Eduardo Mondlane”)

UIT – Union Internationale des Télécommunications

UP – Université Pédagogique (“Universidade Pedagógica”)

ZPD – Zone Proximale de Développement

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de l'apprentissage autodirigé. Il vise à répondre à un problème identifié dans le dispositif de formation autodirigée des enseignants de français langue étrangère (FLE), de l'Université Pédagogique (UP) délégation de Beira. L'apprentissage autodirigé c'est « *un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans aide pour apprendre, de choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage* », (Carré, 1992, p.92). Depuis la mise en place de ce dernier, la présence de natifs était assurée par des assistants en langue étrangère rémunérés par le gouvernement français dans le cadre d'un projet d'appui à la formation d'enseignants de FLE au Mozambique. Ce projet s'est achevé en 2008, et depuis 2009 le dispositif est privé des natifs. Ce qui aggrave encore la situation c'est la présence physique de natifs à Beira qui est très réduite. La seule façon de pouvoir à nouveau faire intervenir des natifs dans le système consiste à mettre en place un dispositif de conversation à distance en visioconférence. Cette pratique non seulement est récente, mais jusqu'à présent, elle n'a pas encore été testée et expérimentée en auto direction d'apprentissage. Les études précédentes sur la participation de locuteurs francophones dans les systèmes d'apprentissage autodirigé théorisent les différents rôles que ceux-ci sont supposés accomplir au moment où ils participent aux conversations en langue cible avec des apprenants non natifs : informant linguistique et culturel et partenaire communicatif (Gremmo, 2000). Toutefois, elles ne décrivent pas non plus les modalités d'accomplissement de ces différents rôles.

Ainsi dans cette étude nous allons d'une part tenter d'analyser les modalités d'intervention des LN dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé et vérifier si cette dernière peut se faire à travers l'utilisation de la visioconférence. C'est pour cette raison que les questions de recherche abordées dans cette thèse sont les suivantes:

- ✓ Quelles sont les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre natif et non natif dans le cadre d'une formation en auto-direction?
- ✓ En quoi le travail conjoint du locuteur natif et du locuteur non-natif participe-t-il de la construction des compétences langagières (linguistiques et sociolinguistiques) d'un apprenant de langue étrangère ?

- ✓ Dans quelle mesure la distance favorise-t-elle ou au contraire entrave-t-elle les possibilités d'apprendre une langue via la communication entre le natif et non natif ?

Pour la réalisation de cette étude nous nous servirons de trois techniques: la recherche bibliographique, l'entretien semi-directif auprès des concepteurs des dispositifs d'apprentissage autodirigé et l'expérimentation des dispositifs de conversation à distance entre locuteurs apprenants et locuteurs francophones. La première technique nous permettra de recentrer notre objet d'étude et d'identifier les instruments nécessaires pour l'analyse des données. La deuxième et la troisième techniques visent à produire des données pour l'étude. Plutôt que de rédiger un cadre théorique présentant les principaux concepts dans le premier chapitre, nous commencerons par présenter notre terrain d'étude afin de mieux situer le problème du point de vue linguistique et géographique. Ici, nous nous intéressons, d'abord, à la formation des enseignants de FLE au Mozambique ; ensuite, nous présentons le dispositif de FLE de l'UP à Beira ; puis, nous décrivons les modalités de fonctionnement de ce dispositif de formation autodirigée : les rôles de différents intervenants au processus ; les formations à l'apprendre à apprendre et le mode de gestion des contenus de formation mis en place.

Dans le deuxième chapitre, nous nous centrerons à la fois, sur la définition du concept du LN ; et sur la distinction entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs; mais encore sur les rôles des assistants étrangers dans les dispositifs d'enseignement de langue. Dans ce chapitre nous nous intéresserons également à la provenance des assistants étrangers qui interviennent dans l'enseignement et aux critères de sélection des assistants étrangers.

Les conversations en face-à-face et la multimodalité seront abordées dans le troisième chapitre. Dans celui-ci, premièrement, nous nous intéresserons au concept de conversation; à la distinction entre conversation et interaction; deuxièmement, nous focaliserons notre attention sur l'alternance de tours de parole et sur l'organisation globale de l'interaction; troisièmement, nous aborderons l'approche thématique de l'interaction. Dans cette section, nous focaliserons notre attention, d'une part sur la proposition des thèmes, continuité thématique et sur la discontinuité thématique ; d'autre part, sur le passage d'un thème à l'autre et à la paire adjacente ; enfin, nous nous intéresserons aux gestes et à la multimodalité.

Le chapitre IV est consacré à la communication exolingue, acquisition et aide à l'apprentissage de langues étrangères. Pour commencer, nous définirons les concepts de communication exolingue, interlangue et endolingue ; ensuite, nous exposerons les différentes stratégies de communication ; puis, nous distinguerons l'apprentissage de l'acquisition ; après nous focaliserons notre attention sur l'aide à l'apprentissage et pour terminer, nous aborderons la position des locuteurs dans l'interlocution.

Le chapitre V, constitue notre cadre méthodologique. Nous décrirons les différentes techniques utilisées pour la production de la totalité des données et les méthodes d'analyse de données utilisées. Pour cela, premièrement, nous donnerons les raisons du choix des techniques, deuxièmement, nous nous intéresserons à la population statistique; troisièmement, nous centrerons notre attention sur la méthode d'analyse utilisée.

Le chapitre VI est dédié à la présentation des résultats d'analyse d'entretiens auprès des concepteurs. D'abord, nous nous intéresserons au LN comme élément indispensable dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé de langues; deuxièmement, nous nous focaliserons sur les critères du choix de LN ; troisièmement, nous nous centrerons sur les rôles du LN dans des dispositifs d'apprentissage autodirigé ; quatrièmement, nous aborderons les qualités et les compétences attendus des natifs ; cinquièmement, nous nous focaliserons sur l'intervention des locuteurs natifs à distance en apprentissage autodirigé ; et pour terminer, nous aborderons les représentations des LN et des locuteurs compétents non natifs à l'égard de la langue française et des systèmes d'apprentissage autodirigé.

Le chapitre VII est réservé aux résultats d'analyse des données du corpus. Ainsi, nous exposerons les résultats d'analyse sur la conversation entre les locuteurs natifs et les locuteurs non natifs comme une étape de découverte de la langue; ensuite nous présenterons les résultats d'analyse du rôle d'informant culturel du locuteur natif et enfin, nous nous intéresserons aux résultats du rôle d'informant linguistique du locuteur natif.

Le chapitre VIII tend également à présenter les résultats d'analyse des données produites par l'expérimentation. Pour cela, nous nous centrerons sur les résultats des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), puis nous aborderons les différentes stratégies que les LN mettent en place afin d'aider l'apprenant à apprendre dans l'interaction.

Dans le chapitre IX, premièrement nous présenterons le résultat d'analyse du rôle de partenaire communicatif du locuteur natif ; après, nous nous focaliserons sur le rôle initiateur des locuteurs natifs et locuteurs non natifs. Ici, nous centrerons notre attention sur les thèmes rares, les thèmes fréquents et les thèmes les plus fréquents ; puis nous détaillerons les résultats de la position des locuteurs natifs et locuteurs non natifs dans l'interaction ; ensuite, nous décrirons les positions favorables du locuteur non natif à l'apprentissage de la langue et à l'évaluation des acquis d'apprentissage ; et enfin, nous exposerons la position défavorable du LNN à l'apprentissage de langues dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé.

Le chapitre X s'intéresse à la discussion des résultats de l'ensemble de données produites dans le cadre de cette étude. Nous commencerons, pour nous focaliser sur les résultats de l'entretien semi-directif, deuxièmement, nous aborderons les résultats des données de l'expérimentation. Dans cette section, nous nous centrerons sur l'intervention des locuteurs natifs dans l'apprentissage autodirigé, plus concrètement, sur la découverte de la langue et sur les rôles d'informant linguistique et culturel; puis, nous nous focaliserons sur les résultats des séquences potentiellement acquisitionnelles et les aspects d'étayage local; enfin, nous nous centrerons sur le résultat d'analyse de la position des locuteurs dans l'interlocution. Nous espérons que ce dernier chapitre nous fournira des éléments qui vont nous permettre de tirer des conclusions sur l'étude faite et de donner des réponses à nos trois questions de recherche.

Chapitre I : Terrain d'étude et dispositif de formation autodirigée

Nous consacrons cette partie descriptive à la présentation de notre terrain d'investigation, pour cela nous allons procéder de la façon suivante : dans un premier temps nous présenterons le contexte géographique et linguistique du pays ; deuxièmement, nous nous intéresserons au contexte éducatif ; troisièmement, nous nous intéresserons à la formation d'enseignants de FLE au Mozambique ; quatrièmement, nous présenterons le dispositif de formation de Beira en nous focalisant sur la structure du dispositif, les modalités d'acquisition de la capacité d'apprentissage et de la compétence en contenus de formation. Et, pour terminer, nous décrirons la modalité de gestion des contenus de formation et des entretiens de conseil.

1.1. Contexte géographique et linguistique

Le Mozambique est un pays de l'Afrique Australe qui se situe sur la côte orientale de l'Afrique, face à Madagascar. Il est baigné à l'est par l'océan Indien (Canal du Mozambique), limité au sud par l'Afrique du Sud et le Swaziland, à l'ouest par le Zimbabwe et la Zambie, au nord par le Malawi et la Tanzanie. Il a une superficie de 799 380 km². Selon les projections faites à partir du recensement de la population en 2010, à présent sa population est d'environ 25.834.000 habitants, estimation pour 2013 (Ine, 2010, p.12).

La majorité de la population mozambicaine communique en se servant des langues mozambicaines d'origine bantoue, telles que : Kiswahili, Ciyao, Emakhuwa, Élomwe, Cisenga, et d'autres, comme illustré dans la figure 1 ci-dessous. Elles constituent l'ensemble des langues les plus parlées. À titre d'exemple, la langue Emakhuwa compte 4.622.974 locuteurs, ce qui correspond à 25.6% de la population ; Xichangana : 2.053.734, ce qui correspond à 11.3% ; Cisena : 1.646.021 (9.1%), (Lopes 2004).

Figure 1: Plan Linguistique du Mozambique: (Nelimo, 1998, p.8)

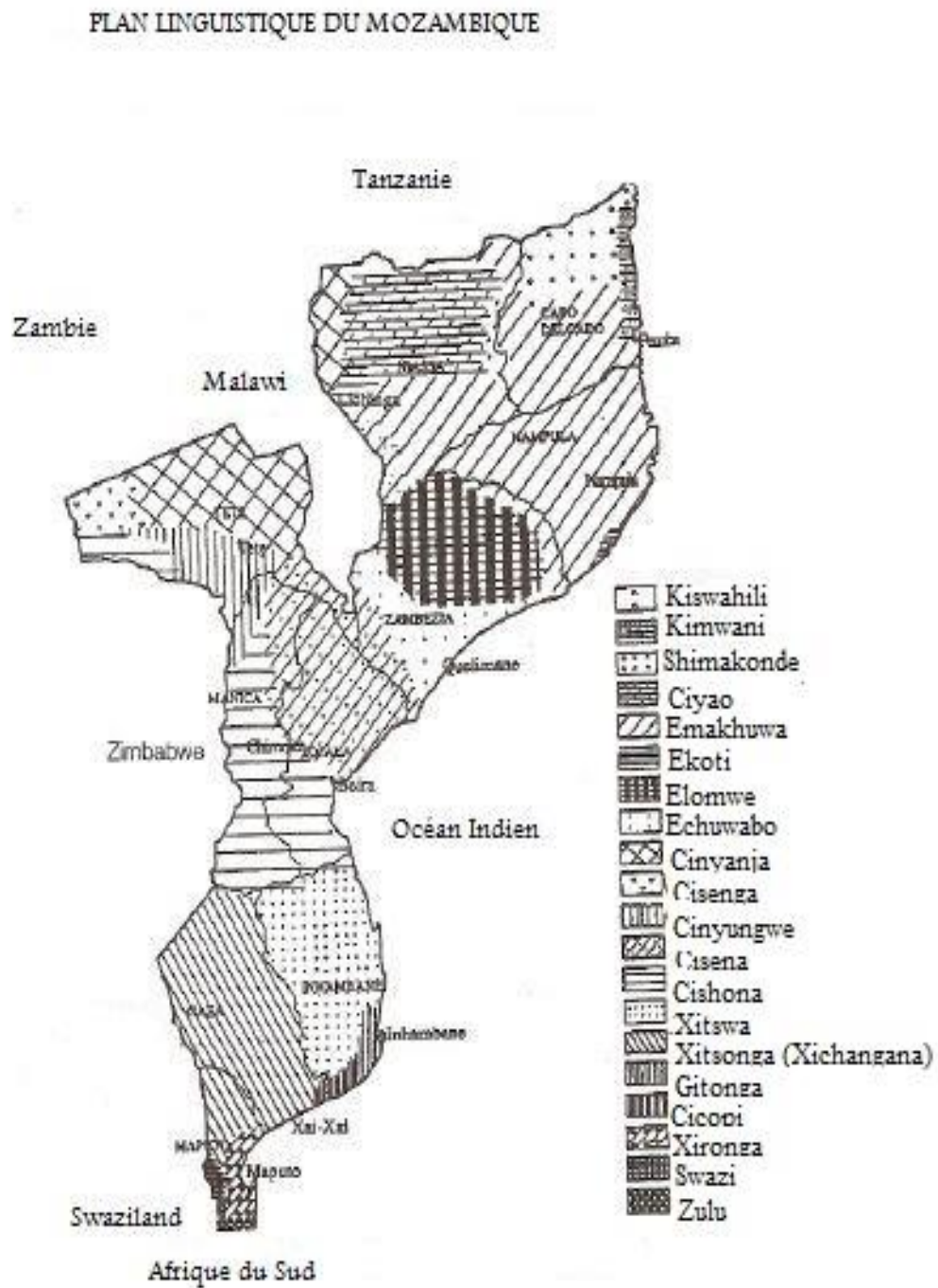


Figure 1: Plan Linguistique du Mozambique. Source: NELIMO, (1998:8)

Les langues bantoues favorisent les échanges entre les habitants du Mozambique, tant à l'intérieur du pays, surtout dans les régions rurales, qu'à l'extérieur du pays entre les populations mozambicaines et celles des pays voisins. Pour illustrer nos propos, nous pouvons prendre comme exemples : Cindau, langue d'origine bantoue intégrée dans la famille de la langue cishona, et parlée à l'intérieur du pays dans les provinces de Sofala, Manica et Inhambane et à l'extérieur, dans les pays voisins, au Zimbabwe, (Sitoe et Ngunga, 2000) ; les langues Xironga, Xichangana et Citshwa sont parlées à la fois au Mozambique dans les provinces de Maputo, Gaza, Inhambane, Manica et Sofala et au Zimbabwe et en Afrique du Sud, (Sitoe et Ngunga, 2000 ; Nelimo, 1989).

Parmi tous les pays voisins anglophones, le seul pays francophone, Madagascar est une exception, car les habitants du Mozambique n'échangent pas avec ceux de Madagascar. Les langues parlées à Madagascar sont très différentes des langues parlées au Mozambique. Elles sont du groupe austronésien (Gueunier, 1987), alors que les langues nationales du Mozambique sont majoritairement d'origine bantoue. De plus, les deux pays utilisent deux langues différentes dans l'administration : langue française à Madagascar et langue portugaise au Mozambique.

Malgré le fait que les langues nationales d'origine bantoues soient parlées par une grande majorité, elles sont exclusivement considérées comme étant des langues véhiculaires (Constitution de la République 1990). Le portugais, langue de l'ancien colonisateur est une langue parlée par une minorité : 861.848 (voir tableau 1, ci-dessous), ce qui équivaut à 4.7%, de la population totale de 18.082.523 en 2002, (Nelimo, 1989) et fréquemment utilisée dans les zones urbaines. Elle est la seule langue répandue sur le territoire du Mozambique et est considérée à la fois comme langue officielle du pays, et langue d'unité nationale, (Richez, 1999). De plus, c'est cette même langue qui est utilisée dans l'enseignement et dans l'administration.

Tableau 1 : Répartition des langues parlées par la population mozambicaine (Ine, 1998, Ine 1999)

Langue	Nombre de parlants	Pourcentage de la population
Emakhuwa	4.622.974	25.6%
Xichanghana	2.053.734	11.3%
Cisena	1.646.021	9.1%
Elomwe	1.425.619	7.9%
Echuwabo	1.244.078	6.9%
Cishona	1.200.994	6.6%
Portuguese	861.848	4.8%
Xitshwa	856.065	4.7%
Xirhonga	702.523	3.9%
Cinyanja	681.764	3.8%
Cinyngwe	501.017	2.8%
Cicopi	454.966	2.5%

Ciyao	420.080	2.3%
Shimakonde	416.361	2.3%
Gitonga	358.834	2.0%
Ekoti	114.878	0.6%
Kimwani	33.635	0.2%
Kiswahili	23.639	0.1%
Swazi	8.686	0.05%
Cisenga	4.021	0.02%
Zulu	3.959	0.02%
Autres langues : (y compris langues asiatiques)	446,827	2.5%

Comme nous l'avons dit un peu plus haut, les langues nationales bantoues sont très importantes non seulement parce que la langue de première socialisation d'une grande majorité de mozambicains est d'origine bantoue (INE, 1999), mais encore parce qu'elles ont le statut de langues véhiculaires et elles permettent aussi aux populations mozambicaines d'échanger avec des populations qui habitent dans des pays voisins, surtout ceux qui font frontière avec le Mozambique et ont la langue anglaise comme langue officielle. Cette situation a favorisé et a joué un rôle fondamental pour l'intégration du Mozambique dans la communauté des nations « Commonwealth¹ », en novembre 1995. C'est-à-dire l'organisation

¹ <http://thecommonwealth.org/our-member-countries/mozambique>

qui regroupe l'ensemble des États et territoires issus de l'Empire britannique. Le lien entre les pays membres de cette organisation est établi par la langue anglaise.

Le Mozambique fait également partie de la Communauté des Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOP). Il est membre fondateur de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP), depuis 1996². Et depuis 2006 le Mozambique fait partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF)³ en tant que pays observateur.

C'est aussi un pays membre de la Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC) depuis sa création en 1980 et de l'Organisation de Conférence Islamique (OCI). D'après le site⁴ de cette dernière, elle compte 57 pays et est considérée comme étant « le porte-voix du monde musulman ».

L'intégration du Mozambique dans la communauté des Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOP), Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP), Communauté de Développement de l'Afrique Australe (SADC) et de l'Organisation de Conférence Islamique (OCI) semble être bien justifiée pour plusieurs raisons : le portugais est la langue officielle du pays, le Mozambique est une ancienne colonie du Portugal, le Mozambique se trouve en Afrique Australe et un certain nombre de ses habitants sont musulmans ; son intégration à l'Organisation Internationale de la Francophonie est le résultat de la volonté politique du gouvernement mozambicain, en ce qui concerne l'ouverture du pays à d'autres cultures.

Cette focalisation sur la diversité linguistique du Mozambique (les différentes langues parlées) et sur les différentes organisations qui s'intéressent à la diffusion et promotion des langues, sert d'une certaine manière à montrer que le peuple mozambicain est à la fois multilingue et concerné par la diffusion et valorisation des langues.

Il est cependant important de dire que cette étude ne vise pas la situation linguistique du pays ni sa situation géographique, l'intérêt porté aux langues parlées au Mozambique et à l'entourage géographique du pays tend à montrer les caractéristiques linguistiques du pays et de la population concernée par cette étude (multilingue et plurilingue) ; et les faibles possibilités que les concernés par cette étude ont de s'exposer à la langue française. Ces

² <http://www.cplp.org/id-2752.aspx>

³ www.francophonie.org/statut-et-date-d_adhesion-des.html

⁴ <http://www.medeia.be/fr/pays/monde-islamique-general/oci-organisation-de-la-conference-islamique/>

facteurs jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage de langues étrangères, en général et de la langue française au Mozambique.

1.2. Contexte éducatif

Comme nous l'avons déjà dit un peu plus haut le portugais est la langue officielle au Mozambique, cette même langue est la seule et l'unique utilisée dans l'administration. Avant l'indépendance, la langue portugaise était la seule utilisée pour la scolarisation des Mozambicains depuis l'indépendance en 1975, jusqu'en 1990. Pendant cette période nous assistons à une reproduction de la politique coloniale où la scolarisation est faite exclusivement en langue portugaise, et le développement des langues mozambicaines est découragé (Ngunga, 2002).

Cette tendance a changé avec la nouvelle constitution de la république en 1990 qui confère aux langues mozambicaines le statut de langues véhiculaires. A partir de 1995, les langues nationales bantoues sont entrées dans le système éducatif du pays, le système national de l'éducation (SNE) avec l'introduction de l'enseignement bilingue à titre expérimental.

L'enseignement des langues étrangères, comme le français et l'anglais, date aussi de la période coloniale. Ce qui a changé, entre les deux périodes, c'est la place que ces langues occupent dans les deux différents systèmes éducatifs : pendant la période coloniale la langue française était la première langue étrangère enseignée dans le système éducatif tandis que l'anglais était considéré comme étant la deuxième langue étrangère enseignée. Après l'indépendance la langue anglaise est devenue la première langue étrangère enseignée alors que le français tient la deuxième place dans l'enseignement des langues étrangères.

Entre ces deux périodes -coloniale et après l'indépendance, le Mozambique a connu une période de rupture au cours de laquelle l'enseignement de la langue française a été interrompu de 1976 à 1992. L'absence de professeurs de français et la nécessité de faire face à d'autres priorités sont évoquées comme étant des raisons qui justifient la rupture ou l'interruption de l'enseignement de la langue française (Richez, 1999). Le premier motif a sans doute pesé davantage, car pendant la période coloniale l'enseignement de la langue française dans les établissements de l'enseignement secondaire était assuré par des enseignants de

nationalité portugaise dont la plupart ont quitté le pays à l'indépendance. En réalité l'enseignement de la langue française n'était pas totalement interrompu puisque pendant cette même période de rupture, la langue française était toujours enseignée à l'Institut des langues (IDL), dans la capitale du pays, (Richez, 1999).

En 1992, environ dix-sept ans après la rupture, l'enseignement de la langue française a été réintroduit dans le système éducatif au Mozambique pour les élèves des 11^{ème} et 12^{ème} classes du secondaire (l'équivalent de la Terminale dans le système éducatif français), surtout dans la filière des lettres et sciences humaines. En 1995, nous assistons à l'extension de l'enseignement du français en province grâce au retour des professeurs formés en France et au démarrage du projet d'appui à la reprise de cet enseignement au Mozambique.

La discipline de la langue française a le même poids que celui d'autres matières enseignées. La réussite de tous les concernés reste dépendante de la maîtrise de cette même langue. En d'autres mots, la langue française est partie intégrante du curriculum.

Plus tard, après la réforme de l'enseignement secondaire entrée en vigueur en 2009, la langue française est devenue une matière optionnelle enseignée dès la 9^{ème} classe (ce qui correspond à la 3^{ème} du système éducatif français).

Tant l'extension de l'enseignement du français en province dans les 11^{ème} et 12^{ème} classes que l'introduction de cet enseignement en 9^{ème} classe dépendent de l'existence d'enseignants compétents en la matière. Ce qui suppose la mise en place de formations spécifiques et l'existence de structures ou d'institutions chargées de mettre en place des programmes de formation d'enseignants du FLE.

1.3. Formation des enseignants de FLE au Mozambique

Au Mozambique, la formation des enseignants de FLE est faite dans deux institutions de l'enseignement supérieur : Université Eduardo Mondlane (UEM) et l'Université Pédagogique (UP). C'est à cette dernière institution qu'est confiée la tâche de former des cadres supérieurs et spécialisés en matière d'enseignement de toutes les matières enseignées dans tous les niveaux d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur. L'Université Pédagogique, désormais désignée par l'UP, est composée de 11 (onze) délégations, une pour chaque province du pays, à savoir : Maputo (siège) ; Gaza (UP-Gaza) ; Inhambane (UP-

Maxixe et UP- Massinga ; Sofala (UP-Beira), Manica (UP-Manica) ; Zambézia (UP-Quelimane ; Tete (UP-Tete) ; Nampula (UP-Nampula) ; Niassa (UP-Niassa) et Cabo Delgado (UP-Montepuez).

Cependant, toutes ces délégations ne proposent pas de formation en enseignement du FLE. Seul trois délégations représentant les régions sud, centre et nord du pays, à savoir : Maputo, Beira et Nampula respectivement, offrent des formations en la matière. Le premier département de formation d'enseignants de FLE a été créé et ouvert en 1995, à Maputo, capitale du pays. Cependant, le nombre des formés qui sortait de cette formation ne pouvait pas répondre à la demande croissante d'enseignants de FLE au niveau national, c'est pourquoi, cinq ans plus tard en 1999, a été ouvert le deuxième département de formation d'enseignants de FLE à Beira. Cette dernière (UP-Beira) a la réputation d'être la première institution de l'enseignement supérieur du Mozambique créée en province. Elle date de 1989. Le troisième et dernier département de FLE a été introduit à Nampula (UP-Nampula), un peu plus tard, en 2002.

Chaque département a la mission de former des cadres pour assurer l'extension de l'enseignement dans tous les établissements pré-universitaires situés dans la région où il a été ouvert. Avec la rentrée en vigueur de la réforme de l'enseignement secondaire qui prévoit l'introduction du français à partir de la 9^{ème} classe, la demande d'enseignants du FLE ne cesse d'augmenter.

Dans les trois délégations, la sélection des candidats est à la responsabilité de l'UP. Elle se charge de faire la sélection des candidats à cette formation selon deux modalités : certains, parmi les bénéficiaires de la formation, sont soumis aux examens d'admission et d'autres ont un accès direct. Concernant le premier mode d'admission, tous les citoyens ayant terminé la 12^{ème} classe, l'équivalent du BAC ou Terminal du système scolaire français, peuvent se présenter aux examens d'admission ; alors que le deuxième mode d'accès est laissé à la responsabilité des directions provinciales de l'éducation. L'UP et le Ministère de l'Éducation Nationale ont signé des accords qui garantissent aux enseignants en exercice de poursuivre leurs études. La seule condition d'entrée, commune à tous les bénéficiaires, est la présentation de l'attestation qui confirme leur niveau de scolarisation (Terminal ou l'équivalent).

Comme nous l'avons dit un peu plus haut, les formations d'enseignants de FLE sont offertes dans trois délégations : Maputo, Beira et Nampula. Cette étude concerne le dispositif de formation d'enseignants de FLE de l'UP à Beira. Nous dédions la sous-partie qui suit à la présentation de ce dernier.

1.4. Présentation du dispositif de formation autodirigée d'enseignants de FLE de L'UP-délégation de Beira

Le dispositif de formation d'enseignants de FLE mis en place à l'UP délégation de Beira est hybride. Celui-ci combine l'hétéro-formation (cours en présentiel) avec l'apprentissage autodirigé. Le terme apprentissage autodirigé, selon Carré (1992, p.92), désigne « *un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans aide pour apprendre, de choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les effets de l'apprentissage* ».

La première modalité est consacrée aux matières de tronc commun, c'est-à-dire les disciplines conçues pour tous les candidats à la formation en enseignement. Parmi ces disciplines, nous pouvons citer les mathématiques, la psychologie, la pédagogie, la langue portugaise, ainsi de suite. Toutes ces matières sont administrées par les enseignants d'autres départements et en langue portugaise. L'apprentissage autodirigé est la modalité gérée par le département de FLE. Elle vise l'apprentissage de toutes les matières de spécialisation, telles que : la langue française, les différentes didactiques et les disciplines des sciences du langage.

Cette présentation du dispositif de formation vise exclusivement la modalité d'apprentissage autodirigé. À cette fin, nous commencerons par présenter les infrastructures, puis, nous nous focaliserons sur les différents intervenants au dispositif ; ensuite, nous aborderons les modalités d'acquisition de la capacité d'apprentissage ; après, nous orienterons notre analyse autour d'acquisition et développement des savoirs et savoir-faire et pour terminer, nous nous intéresserons à la gestion des contenus de formation et des entretiens de conseil.

1.4.1. Infrastructures

Le département de FLE dispose d'une salle des professeurs, pour les réunions ; d'un bureau du chef de département, de deux salles de cours consacrées aux cours magistraux, en

présentiel et aux sessions dédiées à l'apprentissage autodirigé. Il dispose également d'un centre de ressources. Ce dernier terme désigne « *un espace d'information et/ou d'autoformation mettant à la disposition d'utilisateurs autonomes, sur site ou sur réseau, un ensemble de sources d'informations, de supports et d'outils de documentation et de formation* », (Cacaly, 2004, p.41). Cette définition met en relief les fonctions d'un centre de ressources, précise les caractéristiques de la population concernée (autonomes), présente les différents types de centre de ressources et souligne la nécessité de diversifier les ressources à mettre à disposition (documentation et formation). Tous ces aspects sont spécifiques à la modalité d'apprentissage mise en place au département. À titre d'exemple, notre population a recours à cet espace soit pour réaliser ses apprentissages, soit pour effectuer des activités de recherche d'informations utiles à la construction de nouveaux apprentissages. Par ailleurs, c'est aussi dans cet espace que les étudiants développent leurs capacités d'apprentissage.

Or, la réalisation de cette multitude d'activités n'est possible que lorsque le centre de ressources dispose d'équipements appropriés et met à la disposition des utilisateurs des ressources diversifiées. Ces deux conditions sont satisfaites dans le centre de ressources du département du FLE de Beira, car il possède une vingtaine d'ordinateurs en réseaux, une connexion Internet, une plateforme de cours, une chaîne de télévision qui diffuse des émissions francophones, des lecteurs de DVD, CDR, DVD-Rom, cassettes VHS, cassettes audio (K7), ainsi de suite. Quant aux ressources d'apprentissage, le centre met à la disposition des étudiants tous les cinq types des ressources (Carette et Castillo, 2004) qui s'adaptent à cette modalité d'apprentissage, à savoir : des documents authentiques écrits, audio et audiovisuels ; des documents didactiques (extraits de méthodes, cassettes audio, cassettes vidéo, cédéroms, livres, DVD, et d'autres) ; des ressources humaines (enseignants et locuteurs natifs (le concept de locuteur natif sera abordé dans le sous- point 2.1 de ce même chapitre)).

Il nous paraît important de dire que, le centre de ressources n'est pas le seul endroit où les étudiants trouvent les informations nécessaires à leur apprentissage. Il peut s'agir de ressources personnelles. L'essentiel consiste à trouver des documents qui répondent aux besoins d'apprentissage.

Puisque notre analyse ne se limite pas à la présentation des infrastructures, avant d'analyser les différentes manières d'acquérir et développer la capacité d'apprentissage, nous

nous intéresserons par la suite aux différents éléments de ce dispositif d'apprentissage autodirigé.

1.4.2. Éléments du dispositif d'apprentissage autodirigé

Le système d'apprentissage autodirigé du département du FLE à Beira est composé de trois éléments : apprenant, enseignant conseiller et locuteur natif. Le terme enseignant conseiller désigne « *un nouveau métier qui vise à la fois une dimension de développement personnel à savoir l'autonomie* » (Barbot, 2006, p. 29). Les actions des deux derniers tendent à aider le premier, mais ils ne jouent pas les mêmes rôles au sein du dispositif, chacun a des rôles très précis :

a) Rôles de l'apprenant

La définition du concept d'autodirigé donnée par Cuq « *est qualifié d'autodirigé tout apprentissage pris en charge, c'est-à-dire défini, géré et évalué, par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend* » (2003, p.22), nous permet de dégager un certain nombre des pratiques de l'apprenant en apprentissage autodirigé, l'apprenant définit l'objectif de son apprentissage, gère son apprentissage et évalue les acquis de son apprentissage.

Hormis les opérations d'apprentissage proposées dans cette définition, il y en a d'autres : l'apprenant en auto direction choisit également les documents à utiliser, les parcours à suivre et les activités à réaliser (Holec, 1990a). Cette obligation de prendre des décisions montre clairement que l'apprenant participe activement dans le processus d'apprentissage. Par exemple, les étudiants ont très peu de contacts avec les enseignants conseillers. Pendant un mois, ils ont deux rendez-vous obligatoires (cet aspect sera abordé dans la section : 1.4.8 chapitre 1, de cette même thèse). Ils gèrent à leur façon une grande partie du temps consacré à leur formation.

En somme, dans le dispositif d'apprentissage autodirigé de Beira, les étudiants prennent la plupart des décisions relatives à leur formation surtout en ce qui concerne l'apprentissage de la langue. Quant aux contenus des disciplines sciences du langage et didactique, ils sont fixés par l'institution. De même le processus d'évaluation reste une affaire de l'institution car il s'agit d'une formation sanctionnée par un diplôme. Malgré cela, l'étudiant est toujours autonome. Il prend certaines décisions relatives à son apprentissage. À

titre d'exemple, il décide du lieu de la réalisation de l'apprentissage, le moment de l'apprentissage, les démarches à suivre, ainsi de suite.

b) Rôles des locuteurs natifs

L'intervention des LN dans le système vise à permettre à l'étudiant d'acquérir et développer ses savoirs et savoir-faire en langue française. C'est pour quoi l'étudiant a recours au LN dans deux moments distincts. Le premier est celui de l'apprentissage de la langue, car il apprend la langue non seulement avec des documents authentiques, ses collègues mais encore avec des LN. Le deuxième moment est celui de l'évaluation des acquis d'apprentissage. Pour évaluer ces acquis, il interagit avec des locuteurs natifs. Ces deux interventions permettent au locuteur natif de jouer ces deux rôles dans les systèmes d'apprentissage autodirigé, à savoir :

- ✓ Partenaire communicatif
- ✓ Informant linguistique et/ou culturel, (Gremmo, 2000)

Le premier rôle des LN met l'apprenant en situation de communication en face-à-face, vu qu'en AAD, l'apprentissage est individualisé, chacun suit son projet d'apprentissage et, se fixe ses propres objectifs. De cette façon, les possibilités d'interagir avec d'autres co-apprenants sont minimales, alors que pour apprendre la langue l'apprenant est supposé s'exposer à des situations de communication. La rencontre entre l'apprenant et LN est un moment idéal pour satisfaire cette exigence.

Quant au deuxième rôle des LN celui d'informant linguistique et/ou culturel, avant d'entrer dans le vif du sujet, il paraît important de définir le terme informant. Selon le site CNTRL⁵, ce terme « *est une forme du verbe informer et celui-ci est synonyme d'instruire* ». Comme informant, le locuteur natif joue donc un rôle similaire à celui de l'enseignant dans les systèmes d'enseignement. En jouant ce rôle, le locuteur natif renseigne sur le fonctionnement de la langue, il donne des explications sur les différents aspects de la langue : le lexique, la phonétique, la syntaxe, la sémantique, ainsi de suite.

La structure du dispositif de l'UP à Beira prévoit des heures de rencontre entre étudiants et locuteurs natifs. Les sujets de conversation qu'ils décident d'aborder varient d'un

⁵ www.cntrl.fr/synonymie/informant

étudiant à l'autre. Car le choix est fait en fonction des objectifs d'apprentissage que chaque étudiant s'est fixé. C'est pour quoi deux étudiants peuvent discuter avec un même locuteur natif et converser sur des thèmes très différents.

c) Rôles de l'enseignant conseiller

Les activités d'un enseignant en apprentissage autodirigé sont différentes de celles d'un enseignant en hétéro-formation, d'ailleurs il ne joue plus les mêmes rôles. Ces dissemblances se reflètent également dans la désignation. Car, en apprentissage autodirigé, il devient enseignant conseiller. Les termes « autonomie », « dimension cognitive » évoqués dans cette définition montrent le changement opéré dans le métier d'enseignant. Son domaine d'action atteint d'autres domaines différents de celui d'enseignant. Dans ce cas concret, son intervention dans ce type de dispositifs vise à : « *Aider l'apprenant à développer sa capacité d'apprentissage ; organiser la mise à disposition des ressources, et adapter le centre de ressources aux demandes des apprenants* », (Gremmo, 1995, p.34)

Pour ce qui a trait au premier rôle de l'enseignant conseiller, d'un côté, il organise des formations à l'apprendre à apprendre et, d'un autre côté, il participe aux entretiens de conseil. Parmi ces deux rôles certains enseignants conseillers éprouvent des difficultés lors de l'accomplissement du deuxième rôle. Car celui-ci exige une certaine maîtrise en matière de la documentation. Dans certains cas, le professionnel de la documentation donne plus d'informations aux étudiants que certains enseignants conseillers.

Pour tout dire, les activités des enseignants conseillers correspondent aux différents rôles qu'ils sont censé jouer. Grâce à cela, ils fréquentent plus le centre de ressources que la salle de cours tant pour rencontrer certains étudiants que pour réaliser leur deuxième rôle. De même, comme nous le verrons par la suite, les enseignants conseillers ont recours à cet espace pour organiser des sessions individuelles qui visent à aider les étudiants à développer leur capacité d'apprentissage.

1.4.3. Formations à l'apprendre à apprendre

Pour aider les étudiants à prendre en charge leur apprentissage, le département organise, assez souvent au début du semestre ou de l'année universitaire, des sessions individuelles et collectives avec tous les étudiants. Elles visent à présenter le dispositif et à

décrire ses caractéristiques. Les étudiants s'informent sur tous les documents utiles à leur formation : feuilles de suivi (cf. annexe 1.1, volume 2), documents d'aide à l'apprendre à apprendre (Annexe : 1.2 et 1.3, volume 2), feuilles de réservation de postes informatique au centre de ressources, ainsi de suite), mis à leur disposition au centre de ressources.

Notons que dans ces différentes sessions de l'apprendre à apprendre, l'interaction enseignant conseiller/étudiant se réalise en langue portugaise. Celle-ci est à la fois langue de scolarisation et commune entre les deux intervenants au processus. De même, les documents d'aide à l'apprentissage sont également rédigés en langue portugaise.

Parmi les trois approches proposés par Holec : « *Avant ou pendant : approche Explicite [...]* ; *Avant ou Pendant approche Empirique* et *Avant ou pendant : approche Mixte* », (1990a, p.85), dans ces sessions les enseignants utilisent l'approche dite explicite, car ils donnent des renseignements, précisent la posture que les étudiants sont censés adopter afin de développer leurs compétences. Cette même démarche est également suivie pendant le déroulement des premiers **cours**⁶ dans chaque matière gérée par le département. Cette fois-ci le contenu des sessions tend vers les démarches à suivre, la définition des objectifs, le choix des contenus, la gestion du temps et l'évaluation des contenus d'apprentissage.

En un mot, les formations d'apprendre à apprendre donnent à l'apprenant deux occasions distinctes d'acquérir et de développer sa capacité d'apprentissage, soit en travaillant seul : utilisation des documents d'aide ; soit en travaillant en groupe : en participant aux séances d'information. Dans ces deux cas, les étudiants se servent de l'approche explicite. Quant aux approches empirique et mixte, comme nous le verrons après, elles sont fréquemment suivies lors du déroulement de la deuxième modalité qui vise l'acquisition de cette même capacité.

1.4.4. Entretiens de conseil

Les entretiens de conseil poursuivent le même objectif que celui des formations à l'apprendre à apprendre et font également partie de la structure du système d'apprentissage autodirigé avec soutien. Gremmo précise que « les entretiens de conseil reposent sur l'hypothèse suivante : c'est par la discussion que l'apprenant va faire évoluer ses savoirs et

⁶ Nous insistons sur le mot cours car dans notre contexte les enseignants ne font pas de cours, mais ils présentent dans la salle de cours selon leur tranche horaire prévue dans l'emploi du temps de chaque classe..

ses savoir-faire », (1995, p. 35). Dans notre contexte d'étude les étudiants ont recours à cette manière d'acquérir la capacité d'apprentissage à partir de la deuxième semaine de la rentrée scolaire après avoir effectué un certain nombre d'activités d'apprentissage. Pour cela, les étudiants ont deux possibilités, attendre la semaine dédiée au tutorat obligatoire (cet aspect sera traité dans le point 1.4.8 de ce même chapitre), prévue dans leur emploi du temps ou demander un rendez-vous avec un enseignant conseiller. Car cela est prévu dans la structure d'apprentissage autodirigé.

Les entretiens de conseil réalisés dans notre contexte d'étude présentent quatre parties, à savoir : compte rendu, activité de préparation de l'apprentissage, activité de bilan, et activité de présentation des ressources (Ciekanski, 2005).

En ce qui concerne le compte rendu, il est de la responsabilité de l'étudiant. Celui-ci décrit toutes les activités réalisées au moment qui précède l'entretien. Il peut s'agir d'activités d'apprentissage des contenus de formation ou d'activités relatives à l'apprendre à apprendre. Il parle de ses faiblesses et de ses points forts. Le type d'aide que l'enseignant conseiller apporte à l'étudiant dépend de l'analyse qu'il fait de ce compte-rendu. Le plus souvent il décide entre fournir de l'information conceptuelle et/ou méthodologique ou apporter de l'aide psychologique (Gremmo, 1997).

Pour ce qui est de l'activité de préparation de l'apprentissage, elle appartient à tous les deux (étudiant et enseignant conseiller). L'étudiant est censé mettre en route son apprentissage, il a donc l'obligation d'effectuer des choix : des documents, des activités, de la démarche à suivre. Alors que l'enseignant suggère un certain nombre de documents, d'activités d'apprentissage, de démarches, en vue d'aider l'étudiant à effectuer ses choix.

Quant à l'activité de bilan, elle est à la fois similaire et différente de l'activité de compte-rendu. Elle se rapproche de la première, car toutes les deux concernent l'étudiant. Mais elles se distinguent parce qu'elles se réalisent en moments très différents. Dans notre cas concret, l'activité de bilan se déroule à la fin du semestre, ou de l'année scolaire. Plus concrètement, pendant la période de préparation aux examens. Les étudiants se focalisent sur les compétences développés en langue et en contenus disciplinaires et sur leur capacité d'apprendre. Normalement, ce ne sont pas tous les étudiants qui participent à ces entretiens. Les étudiants dispensés et ajournés sont assez souvent absents.

En ce qui a trait à l'activité de préparation des ressources, elle est totalement réalisée par l'enseignant conseiller, et elle se déroule juste après la réalisation des formations à l'apprendre à apprendre pour permettre aux étudiants de mettre en route leur processus d'apprentissage. C'est pendant le déroulement de cet entretien où l'enseignant conseiller propose aux étudiants plusieurs façons d'apprendre, différentes manières d'évaluer les acquis d'apprentissage, ainsi de suite. Il laisse aux étudiants la liberté de choisir.

En résumé, lors des entretiens de conseil l'enseignant conseiller aide l'étudiant à réfléchir sur l'ensemble d'activités réalisées, les démarches suivies et les ressources utilisées. Puis, il propose aux étudiants des solutions sur comment procéder dans les différentes situations analysées.

1.4.5. Préparation de l'interaction étudiant / locuteur natif

En AAD l'étudiant apprend la langue avec les documents authentiques, avec ses collègues et avec les locuteurs natifs. Ces deux dernières manières d'apprendre diffèrent de la première, et elles ont lieu pendant (ou après) le déroulement de l'interaction. Pour préparer l'interaction avec les LN l'étudiant reprend ses feuilles de suivi. Il vérifie les contenus traités, les différents thèmes associés à ces contenus. Cette façon de procéder permet à l'étudiant de respecter le prescrit en AAD : *« l'heure de conversation trouve sa justification dans leur programme d'apprentissage [...] prendre sa place dans la progression des activités d'apprentissage »*, pour reprendre (Gremmo, 2000, p.54).

L'étudiant compte également sur l'aide des enseignants conseillers, car le département organise des sessions individuelles sur demande qui visent cette fin. Dans ces dernières, l'étudiant s'informe sur comment procéder pour apprendre dans l'interaction. Il s'informe sur la nécessité de choisir les thèmes de conversation en fonction de ses objectifs d'apprentissage et d'orienter l'interaction vers ses atteintes. C'est également durant ces sessions que l'étudiant développe davantage sa capacité à évaluer ses acquis d'apprentissage, car il est amené à distinguer parmi ceux-ci, les contenus de formation acquis des contenus non acquis.

1.4.6. Contenus de formation

La formation comprend également des contenus de spécialisation : la langue française (français 1, français 2, fonctionnement linguistique et discursif) ; les disciplines des sciences du langage (sémiologie, sociolinguistique, linguistique, phonétique, psycholinguistique, et d'autres) et les différentes didactiques (didactique du FLE 1, didactique du FLE 2, didactique du Français sur Objectif Spécifique et didactique 3). Ces dernières disciplines relèvent du domaine de spécialisation et sont dispensées par des enseignants du département de FLE.

Pour l'acquisition et développement des compétences en langue, l'étudiant apprend avec l'aide des documents authentiques, d'autres étudiants et des locuteurs natifs (Gremmo, 1983), alors que pour les contenus des disciplines de didactiques et des sciences du langage l'étudiant suit les démarches préconisées pour l'apprentissage des disciplines non linguistique (Coyle, 2000 ; Banze, 2008, 2009). Pour cela, il effectue des tâches cognitives (activités de résolution de problèmes, activités de recherche d'information, ainsi de suite) et des tâches linguistiques : activités de négociation du sens (vol. 2, annexe 1.3, page 7). D'ailleurs, le département met à disposition des étudiants des documents d'aide à l'apprentissage des contenus disciplinaires.

Puisque nous avons précisé les démarches mises en place en vue de l'acquisition des contenus de formation, avant de conclure, nous présenterons les modalités de gestion des contenus et des entretiens d'aide à l'apprendre à apprendre.

1.4.7. Gestion des contenus de formation et des entretiens de conseil

Le dispositif de formation des enseignants du FLE vise à offrir une formation diplômante, c'est-à-dire que les concernés passent des examens à la fin de chaque semestre et/ ou de l'année universitaire. Pour garantir le respect du calendrier des évaluations et des examens proposé par l'Université ; la distribution des contenus est faite en fonction du calendrier universitaire fourni auparavant.

De ce fait, après avoir essayé plusieurs formes d'organisation, le département de français a mis en place un mode de fonctionnement cyclique qui comprend quatre étapes : regroupement ; autonomie, tutorat facultatif et tutorat obligatoire. Chacune de ces étapes a une durée d'une semaine et l'ensemble totalise quatre semaines, ce qui correspond à peu près à un

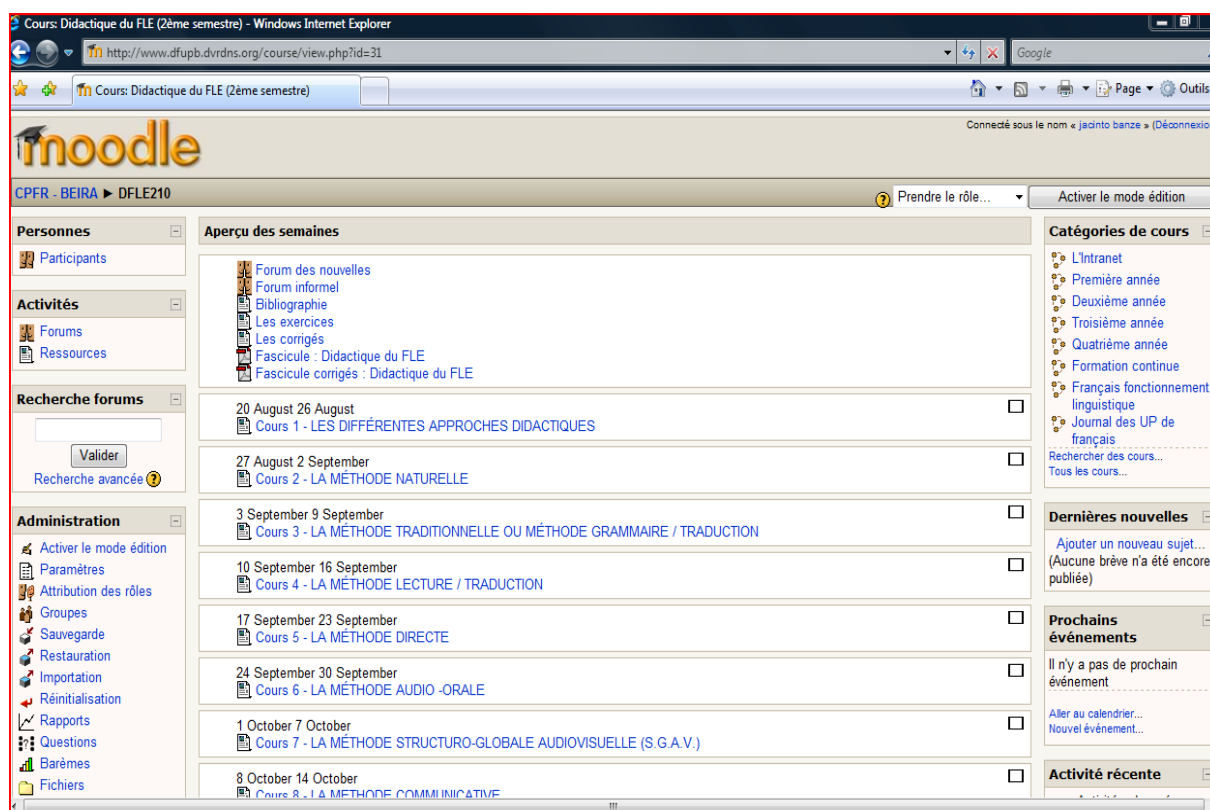
mois. C'est en respectant, à la fois, le calendrier universitaire, le mode de fonctionnement et les contenus proposés dans chaque discipline que nous répartissons les contenus d'apprentissage.

Ainsi, notre mode de fonctionnement comprend quatre étapes différentes. Pour chacune de ces étapes les étudiants aussi bien que les enseignants ont des tâches différentes à accomplir, à savoir :

- première semaine d'apprentissage : semaine de Regroupement

Cette semaine offre aux étudiants une occasion de discuter avec les enseignants d'une part, sur les contenus à traiter pendant les quatre semaines suivantes, d'autre part sur, le choix des documents, les activités à réaliser et les parcours à suivre ; enfin, elle donne aux étudiants la possibilité de présenter des exposés et des synthèses de leurs travaux d'apprentissage et elle a lieu dans la salle de cours. De plus, la distribution des contenus de toutes les disciplines administrées par le département est proposée sur la plateforme de cours du département. (Voir figure 2) Celle-ci sert aussi d'outil de communication entre les enseignants et les étudiants.

Figure 2: Gestion des thèmes sur la plateforme de cours du DF-UP



➤ deuxième semaine d'apprentissage : semaine d'Autonomie

Elle permet aux étudiants de mettre en route leur apprentissage, c'est dans cette phase qu'ils réalisent leurs apprentissages et en cela ils travaillent tant individuellement qu'en petits groupes ; à la maison, au centre des ressources du département, ou dans un autre endroit quelconque.

➤ troisième semaine : semaine d'Autonomie et Tutorat Facultatif

Cette troisième semaine n'est pas seulement consacrée au travail en autonomie de l'étudiant en vue d'acquérir des compétences mais elle inclut aussi des rencontres sur des demandes entre les étudiants et enseignants conseillers afin de répondre aux sollicitations des étudiants au moment opportun ;

➤ quatrième semaine : semaine de Tutorat Obligatoire

Cette semaine a pour objectif d'aider l'étudiant à apprendre à apprendre dans les entretiens de conseil. Elle est de caractère obligatoire tant pour les étudiants que pour les

enseignants. L'objectif de cette semaine est de permettre à tous les étudiants de : faire le compte-rendu de leurs activités d'apprentissage, de préparer l'apprentissage ultérieur, de faire le bilan de l'activité et de présenter les ressources utilisées. Ces entretiens sont réalisés dans toutes les matières et organisés par les enseignants concernés par la formation. Ce sont donc ces entretiens qui donnent à la fois, à l'étudiant la possibilité de développer sa capacité d'apprentissage mais aussi de suivre la progression imposée par l'institution.

1.4.8. Gestion des entretiens de conseil

Les emplois du temps des entretiens de conseil respectent aussi les charges horaires de chaque enseignant. En outre, l'enseignant respecte son emploi du temps tant pour les sessions de regroupement que pour les entretiens de conseil. De cette façon nous évitons d'un côté d'élaborer deux emplois du temps différents et d'un autre côté, nous évitons de multiplier les déplacements des étudiants.

De ce fait, chaque enseignant consacre à peu près entre 10 et 15 minutes à chaque étudiant. Ce calcul est fait en fonction du nombre d'heures de l'enseignant en chaque matière et du nombre d'étudiants qui compose la classe. Plus la classe a d'étudiants moins de temps durera l'entretien de conseil ; moins la classe a d'étudiants plus de temps durera chaque entretien de conseil (individuel). Par exemple : si la classe est composée de 20 étudiants et l'enseignant a trois heures par semaine, 9 minutes seront consacrées à chaque étudiant ; mais si la classe a 30 étudiants et l'enseignant a la charge de 3 heures, l'entretien de chaque étudiant durera seulement 6 minutes.

Toutefois, cette durée qui peut paraître très limitée pour certains étudiants peut également paraître très longue à d'autres, car la gestion de l'entretien est à la responsabilité de l'étudiant et il doit aussi se présenter à tous ses rendez-vous, et le nombre de ces derniers varie en fonction du nombre des matières qu'il suit. Ce qui suppose une bonne gestion du temps de travail et des thèmes à traiter.

Conclusion sur contexte géographique et linguistique, et dispositif de formation d'enseignants du FLE

Dans ce chapitre pour commencer nous nous sommes focalisé sur le contexte géographique, deuxièmement, nous avons présenté le contexte linguistique ; troisièmement, nous avons orienté notre attention autour de la formation des enseignants du FLE au Mozambique ; quatrièmement, nous avons présenté le dispositif d'apprentissage autodirigé de l'UP à Beira.

Quant à l'enseignement de la langue française au Mozambique, il date de la période coloniale. L'enseignement de cette dernière a été interrompu entre 1977 et 1991. Le manque d'enseignants pour assurer cet enseignement est la raison principale de cette interruption. L'enseignement a été introduit en 1992 dans l'enseignement secondaire. Deux institutions assurent la formation d'enseignants de FLE : Université « Eduardo Mondlane » et Université Pédagogique. À l'Université Pédagogique, trois délégations : Maputo, Beira et Nampula sont les seules qui forment les enseignants de la langue française.

Pour ce qui est du dispositif de formation de l'UP à Beira, il est mixte : combine les systèmes d'enseignement avec le système d'apprentissage autodirigé. La première partie du dispositif concerne les matières du tronc commun administrées en langue portugaise alors que la gestion des matières de spécialisation se fait selon les principes d'apprentissage autodirigé. Cette modalité intègre dans sa structures étudiants, enseignants conseillers et locuteurs natifs.

Chapitre II : concept du LN, distinction LN / LNN, critères de sélection et rôles des AE dans les dispositifs d'enseignement de LE

L'intérêt porté aux LN dans les dispositifs d'enseignement s'explique par le fait que l'intervention de ce dernier est une pratique de longue date. Un certain nombre d'aspects qui suscitent des interrogations dans les systèmes d'AAD ont été objet d'analyse dans l'enseignement. Pour cela, nous commencerons par définir le concept de Locuteur natif, ensuite nous nous intéresserons à la distinction entre les termes LN et LNN et pour terminer nous nous focaliserons sur les critères de choix et les rôles des AE qui interviennent dans les dispositifs d'enseignement des langues, afin d'identifier les aspects similaires des AE et LN dans le domaine d'intervention dans les deux différents dispositifs.

2.1. Concept du locuteur natif

Le terme LN est l'objet de vifs débats dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues (EAL). Cela s'explique, à la fois, par l'apparition de nouvelles disciplines connexes aux sciences du langage et à l'évolution de la société. La définition donnée par Chomsky (1965), selon laquelle le « *native speaker is the ideal informant regarding grammatical judgements* », est la plus connue, et pour certains linguistes (Renaud, 2010 ; Davies, 2008), considérée comme inadaptée à la réalité actuelle.

Andreou, et Galantomos (2009, p.201-202), en faisant référence à Medgyes (1999), affirment que le terme locuteur natif signifie (en faisant référence à l'anglais),

someone who :

- 1. is born in an English-speaking country*
- 2. has learned English during childhood in an English-speaking environment*
- 3. speaks English as a first language*
- 4. has a native-like command of English*
- 5. is capable of producing fluent, spontaneous speech in English that is characterized by creativity, and has the intuition to distinguish correct or wrong forms in English.*

Cette définition de Medgyes (1999) est différente de celle de Chomsky. Elle s'éloigne de la définition de Chomsky quand elle évoque les expressions « Is born in an English-speaking country », « learned English during childhood », « English as a first language », « native-like command », et ainsi de suite. Parmi ces deux, la définition de Medgyes est plus complète que celle de Chomsky, car pour identifier un LN, d'après la définition de Medgyes, il faut tenir compte de plusieurs aspects. Certains relèvent de la langue elle-même et d'autres sont liés soit à l'environnement et au moment où cette même langue est apprise, soit à la place qu'elle occupe dans l'ensemble des langues apprises. Alors que la définition de Chomsky considère exclusivement l'aspect grammatical de la langue. Dû à cela et, au fait que la maîtrise de la grammaire n'est pas synonyme de maîtrise de langue, celle-ci sera exclue de cette analyse.

Ce même concept de LN est défini par Gremmo, comme étant « ... *quelqu'un qui appartient, par longue pratique, souvent depuis la naissance, à une communauté linguistique qui utilise la langue visée comme outil de communication.* » (2000, p.53).

Cette définition rejoint celle de Medgyes par les expressions « qui appartient », « depuis la naissance » et « communauté linguistique ». Mais elle s'en éloigne par les expressions « utilise la langue visée » et « outil de communication ». Malgré le fait que la définition de Medgyes donne plus détails que celle de Gremmo, la dernière expression (outil de communication) est selon nous l'élément qui marque la grande différence entre ces deux définitions en précisant l'objectif de l'apprentissage d'une langue : la communication.

Cette même expression (outil de communication) nous permet également d'établir le lien qui existe entre la définition donnée par Gremmo (2000) et les démarches que l'apprenant suit, pour apprendre et pour évaluer ses compétences ou « *pour vérifier sa performance en langue (...),* », selon (Holec, 1979, p.54), dans le système d'AAD. Ces deux processus supposent l'utilisation de la langue comme outil de communication de la part du LN. Car l'apprenant apprend dans l'interaction avec les LN, et l'interaction avec celui-ci permet à l'apprenant de mesurer son niveau en langue.

Le déroulement de l'interaction fournit un grand nombre d'éléments nécessaires pour effectuer l'évaluation des acquis d'apprentissage. À partir de l'analyse de celle-ci, l'apprenant peut décider d'arrêter ou de reprendre une partie ou la totalité de son programme, mais pour l'apprentissage, il est évident que l'interaction n'achève pas le processus, elle constitue une

des étapes. D'autres activités postérieures à celle-ci sont nécessaires. L'apprenant est censé, entre autres activités, saisir sur ce corpus produit de l'interaction avec le LN l'ensemble des structures à retenir. Dans cette situation, pour reprendre (Klein, 1989, p.34-35) l'apprenant « doit induire les règles inconnues de l'utilisation de la nouvelle langue ».

Il est évident que nous avons besoin de savoir la signification du terme LN pour suivre notre analyse. Ce terme est au centre de notre analyse. Toutefois, ce même terme est mis en cause par plusieurs auteurs car dans le contexte réel, il est difficile de trouver des locuteurs natifs ayant les caractéristiques décrites (Canagarajah, 1999 ; Paikeday et Chomsky, 1985 ; Renaud, 2010 ; Davies, 2008). Pour faire face à cela, certains auteurs proposent l'utilisation d'autres termes. Pour illustrer nous pouvons prendre comme exemple Byram et al. (2002), ils utilisent le terme locuteur national à la place du LN. D'autres encore, proposent de le tuer (Renaud, 2010) ; de redéfinir ses rôles et son identité (Adami et al., 2003). Les débats autour du concept de LN se poursuivent encore.

Pour mieux comprendre le pourquoi de ce changement, nous orienterons notre analyse autour de l'opposition LN/LNN.

2.2. Opposition entre LN et LNN : un mythe et une réalité

Dans le domaine de la linguistique l'utilisation du concept de LN date depuis il y a longtemps : « *linguists have long given a special place to the native speaker on the only true and reliable source of language data* », (Ferguson, 1983), noté par (Davies, 2008, p.423). Ce même point de vue est partagé par d'autres auteurs, (Derivry, 2003, 2006 ; Adami et al., 2003 ; Renaud, 2010).

L'évaluation des compétences acquises et développées est le moyen utilisé pour distinguer les deux locuteurs (LN/LNN). L'étude faite par Davies (2008) montre qu'entre le LN et LNN, il n'y a pas de différences en termes de savoirs et savoir-faire. Car le LNN est capable d'acquérir et développer des compétences en langue au même niveau que le LN. D'ailleurs ce n'est pas seulement cette étude qui a été faite dans ce sens. Elles sont nombreuses (Bosker et al., 2014) et une grande partie de ces dernières ont obtenu des résultats similaires à ceux de Davies (2008).

Quant à l'acquisition des compétences socioculturelles où les opinions d'une grande majorité de chercheurs en didactique se divisent sur la pertinence des natifs, les propos de (Byram et al., 2002, p.20) selon lesquels « *les habitants d'un pays donné ne connaissent ni intuitivement ni d'autre manière l'ensemble de la culture de leur pays ...* » viennent étayer cette opposition entre LN et LNN, d'un point de vue d'acquisition d'une langue. Par ailleurs, cette distinction selon « *le point de vue linguistique est une catégorisation, une abstraction théorique pouvant être ou non utilisé ou rejetée par la recherche selon son objet* », pour reprendre (Delivry, 2006, p.4).

C'est probablement pour cette raison que Renaud (2010) propose de tuer le LN. Cette tâche nous semble difficile à effectuer dans le domaine de la linguistique structurale (Chomsky) et de la didactique des langues étrangères. Malgré le fait qu'il existe un certain nombre de termes qui servent à désigner autrement le LN : assistant étranger ou assistant de langue étrangère⁷. Pour la linguistique le LN représente le rôle d'informant et il est considéré comme étant « *the repository and guardian of the true language* », (Davies, 2008, p.447). Alors que pour la didactique des langues étrangères (DLE) nous pouvons nous référer aux distinctions enseignants natifs / enseignants non natifs et locuteurs natifs / enseignants. Ces dernières constituent la distinction LN /LNN dans le point de vue social (Delivry, 2003 et 2006).

En ce qui concerne la distinction enseignants natifs et enseignants non natifs, plusieurs études ont été faites dans le domaine de l'enseignement de la langue anglaise (Varghese et al., 2009 ; Derivry, 2003 et Arva et Medgyes, 2000) et d'une manière générale tendent à montrer que les enseignants non natifs sont plus compétents que les LN en matière d'enseignement alors que les LN maîtrisent mieux leur langue. Un autre résultat montre qu'il existe une tendance à accorder plus d'importance aux enseignants natifs au détriment des enseignants non natifs, (Watson et Pojanapunya, 2008). Ce qui frappe le plus, c'est la distinction faite entre les enseignants natifs des pays tels que : États-Unis, Angleterre, France ou Belgique des enseignants natifs ressortissants des pays où la langue anglaise ou française a le statut de langue seconde. Pour ne citer que quelques exemples : Inde, Zimbabwe, Sénégal, Mali ainsi de suite. Les langues parlées dans ces pays sont considérées comme étant des variantes. Les locuteurs qui ont ces langues comme langue de première socialisation, ne sont-ils pas natifs ?

⁷ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

De plus, à l'intérieur d'un même pays, les langues sont réalisées différemment selon l'âge, le sexe, la région géographique, ainsi de suite.

Contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement où le terme LN tend à disparaître avec l'introduction et l'utilisation des termes assistant de langue et assistant étranger, comme nous le verrons par la suite, en apprentissage autodirigé cette prise de conscience de l'identité du LN n'a pas encore produit des résultats concrets. L'introduction du concept d'étranger compétent (Adami et al, 2003) est la première manifestation dans ce sens. Mais, ce concept ne nous paraît pas adapté à la réalité de cette étude. Car tous les bilingues, surtout ceux qui maîtrisent une langue étrangère quelconque font partie de ce groupe. Alors que les apprenants ont une idée fondée à partir des objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés. À titre d'exemple si un apprenant se fixe l'objectif d'apprendre la langue française pour aller au Sénégal, un locuteur compétent d'origine belge ne fournira probablement pas les informations dont l'apprenant a besoin.

2.3. L'assistant étranger dans les dispositifs d'enseignement de langues étrangères

L'intégration de l'assistant étranger (AE) dans le processus d'enseignement de LE en France en particulier, et en Europe en général, vise à favoriser l'acquisition de compétences en compréhension et expression orales et écrites. Ceci permet de rendre opérationnel l'objectif de maîtriser deux LE en plus de la langue maternelle, fixé par l'union européenne. Selon le Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006⁸, la maîtrise de deux LE vise à préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale, et à intensifier les échanges internationaux.

À cet effet, l'enseignement des langues est censé respecter et adopter les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et privilégier l'entrée dans la langue par les contenus culturels (ibid.). Cette dernière option est favorisée par l'intégration d'AE dans l'enseignement, car la rencontre entre l'AE et l'apprenant permet au dernier de développer des compétences interculturelles et des compétences en langue.

⁸ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

Notons que l'intervention des LN dans les dispositifs d'enseignement de LE tend vers les mêmes objectifs que ceux poursuivis dans les systèmes d'AAD. Le LN joue les rôles d'informant linguistique et/ou culturel et de partenaire communicatif (voir point : 1.4.2 b), chapitre 1 de ce même travail) nonobstant le fait que dans les systèmes d'AAD, l'interaction entre l'apprenant et les LN peut également permettre au dernier d'évaluer ses acquis d'apprentissage. Mais lorsque l'apprenant se donne pour objectif d'apprendre la langue, il le fait avec les LN, car ces derniers sont considéré étant des ressources au même titre que d'autres. Donc, l'apprenant acquiert et développe des savoirs et savoir-faire socioculturels et linguistiques dans la conversation avec les LN.

Plus de sept langues étrangères (LE) sont enseignées en France, parmi lesquelles : allemand, anglais, espagnol, portugais, arabe, et d'autres. Les AE interviennent non seulement dans des dispositifs d'enseignement de ces mêmes langues, mais encore dans des dispositifs de formation d'enseignants ou de maîtres⁹. Le nombre d'AE dépasse 5600. Cette dernière donnée (le nombre d'AE) soulève un certain nombre d'interrogations concernant, l'origine, la provenance des EA et, les critères utilisés pour la sélection de ces derniers. C'est à ces interrogations que nous allons tenter de répondre dans la partie qui suit.

2.3.1. Provenance des assistants étrangers

Selon les données présentées par le Centre International d'Études Pédagogiques¹⁰ (CIEP) les AE qui interviennent dans l'enseignement de langues vivantes, à savoir : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais, le russe, et d'autres langues, viennent de plusieurs pays. Parmi les différentes communautés qui se servent de ces langues, il existe un certain nombre de pays considérés comme étant éligibles. Ce sont donc les AE originaires de ces pays qui sont pris en charge. Pour ce faire, le CIEP associe à chaque langue étrangère enseignée le pays ou les pays éligibles. Seules sont traitées les demandes de poste d'AE de candidats d'origine ou provenant du (es) pays associé (s) à l'enseignement d'une langue donnée. À titre d'exemple, pour l'enseignement de la langue anglaise les assistants étrangers viennent de : Afrique du Sud, Australie, Bahamas, Barbade, États membres de l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale, États-Unis, Inde, Irlande, Jamaïque, Nouvelle-Zélande,

⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>

¹⁰ <http://www.ciep.fr/assistants-etrangees-france/pays-concernees>

Royaume-Uni, Trinité et Tobago, et les assistants étrangers d'origines portugaise et brésilienne interviennent dans l'enseignement de la langue portugaise.

Cette présentation nous renseigne sur l'origine des AE qui interviennent dans le domaine d'enseignement des LE. Celle-ci est importante pour cette étude car elle figure parmi plusieurs critères qui servent à distinguer les AE ou les LN. Deux raisons expliquent l'intérêt de rapprocher les AE et LN : d'une part, ces deux termes sont synonymes (voir section : 2.2, de ce même chapitre), d'autre part, les AE interviennent dans le domaine d'enseignement ; et cette étude vise l'intervention des LN dans le domaine de l'AAD.

Puisque dans l'AAD aucun document n'existe qui précise les critères de sélection des locuteurs natifs et en enseignement ce domaine est suffisamment développé, nous supposons que le recours à ces derniers peut servir de source d'inspiration à l'élaboration des critères de sélection des LN pour les systèmes d'AAD

Toutefois, l'information sur le statut de langue ne nous permet pas de poursuivre cette étude. Il nous faut encore d'autres éléments. C'est pourquoi nous présenterons dans le sous-point qui suit les critères du choix des AE.

2.3.2. Critères de sélection des assistants étrangers

Les intéressés par le poste d'AE participent volontairement aux concours de recrutement organisés par CIEP. C'est aussi cet organisme qui est responsable d'effectuer la sélection en respectant un certain nombre des critères. La présentation des langues enseignées et les pays concernés faite un peu plus haut, constitue en elle-même un des critères de sélection des AE. Selon le CIEP,¹¹ la sélection des AE se fait en fonction des critères qui suivent :

- ✓ Être étudiant(e) l'année du dépôt de sa candidature,
- ✓ Être de nationalité française ou ressortissant européen (selon les destinations) ;
- ✓ Avoir effectué sa scolarité secondaire dans un établissement français, en France ou à l'étranger ;
- ✓ Avoir entre 20 et 35 ans - *Chaque pays fixe librement sa tranche d'âge* ;

¹¹ <http://www.ciep.fr/assistantfr/docs/instructions-etudiants-2014-2015-ciep.pdf>

- ✓ Être titulaire, au minimum, d'une première année de parcours de licence (L1) au moment du dépôt de sa candidature
- ✓ Avoir une bonne connaissance de la langue du pays d'accueil.

Dans ces critères de sélection des AE nous pouvons saisir six principaux aspects : pratique de langue, nationalité, système éducatif suivi, âge, niveau de scolarisation du candidat et maîtrise d'une langue étrangère. Les trois premiers aspects figurent dans la définition du concept du LN donné dans le domaine de l'AAD (cf. 2.1 de ce même chapitre). Donc, la prise en compte de ces derniers est essentielle. L'information sur le niveau de scolarisation peut aussi être utile dans le cas où les LN sont censés décrire un aspect particulier de la langue. Alors que parmi les deux autres éléments (l'âge et la maîtrise de la langue de l'apprenant), l'un nous semble facultatif (âge) et l'autre discutable.

Nous considérons l'âge comme étant facultatif, dans la mesure où cette information peut servir dans des situations où l'apprenant concerné souhaite interagir avec des LN d'une certaine tranche d'âge. Tandis que la maîtrise de la langue étrangère de l'apprenant est discutable, parce qu'en AAD, la conversation entre apprenant et LN est censée se dérouler en langue cible, puisque l'objectif est l'apprentissage de la langue et l'évaluation des acquis d'apprentissage. Dans ces deux cas les LN jouent le rôle d'informant linguistique et/ou culturel de sa langue maternelle. Certes, il se peut que les deux intervenants se trouvent en situation de blocage pendant la réalisation de l'interaction, et la connaissance de cette langue peut aider à dépanner la situation, mais pour les raisons déjà évoquées, ce critère ne nous semble pas indispensable aux systèmes de l'AAD.

En résumé, malgré le fait que les dispositifs d'enseignement soient différents des dispositifs d'apprentissage, les aspects retenus lors de la conception des critères du choix des AE sont majoritairement proches de ceux proposés dans la définition du concept de LN donnée par Gremmo (2000). Une définition qui s'inscrit dans le domaine de l'AAD. De ce fait, nous supposons que ces critères peuvent servir de source *d'inspiration*¹² à l'élaboration des critères du choix des LN pour les systèmes d'AAD.

¹² Nous insistons sur cette expression, car cela ne signifie pas que nous pouvons transposer ces critères à l'AAD.

Puisque notre analyse ne se limite pas à la présentation des critères du choix, avant de nous intéresser aux différentes missions des AE, nous analyserons pour la suite de cette étude les rôles que les AE jouent dans les différents niveaux d'enseignement des langues étrangères.

2.3.3. Rôles des assistants étrangers ou assistants de langue

L'intérêt d'intégrer les AE dans l'enseignement des langues et dans la formation d'enseignants vise à favoriser le développement de la compétence de communication orale des apprenants et des futurs enseignants. Afin de rendre possible cet objectif, durant le déroulement des processus dans lesquels l'AE intervient, il est supposé représenter un certain nombre de rôles. Selon le Bulletin Officiel. n° 1 du 1^{er} janvier 2009¹³, les assistants de langue « ... contribuent à développer des compétences langagières et culturelles dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère ».

Deux aspects fondamentaux à la maîtrise d'une langue sont évoqués dans le rôle d'AE : les savoirs et savoir-faire en langue et en culture. Cela s'explique par le fait qu'aucune compétence, parmi les deux, ne peut de manière isolée permettre à l'apprenant de réaliser une interaction de façon appropriée. L'apprenant doit donc maîtriser ces deux compétences pour mieux s'exprimer.

Par ailleurs, ce rôle est similaire à celui qui est joué par le LN dans les systèmes d'AAD. Il vise également les mêmes compétences : linguistique et culturelle. Ce qui différencie les deux rôles, c'est la désignation. Car en AAD il est nommé rôle d'informant linguistique et/ou culturel. À l'exception de cette différence qui est liée à ce dernier rôle des LN, il existe une deuxième différence. Mais celle-ci concerne les deux dispositifs. Dans l'enseignement l'AE joue un seul rôle, tandis qu'en AAD, les LN représentent deux rôles. Ils représentent en plus le rôle de partenaire communicatif (voir point : 1.5.3, chapitre 1).

Il apparaît que l'AE joue un rôle de moins que les LN, mais l'AE joue d'autres rôles. D'après la circulaire Ministérielle n° 69-021 du 26 janvier 1989,¹⁴ l'AE joue les rôles pédagogiques suivants:

¹³ <http://www.education.gouv.fr/cid23324/mene0800971c.html>

¹⁴ <http://www4.ac-lille.fr/~assistants/votretavail/role.htm>

entraînement à la pratique orale, voire écrite de la langue : travail en petits groupes,
contribution à la classe de langue aux côtés du professeur,
participation aux activités socio-éducatives de l'établissement,
enregistrements destinés à enrichir les collections audiovisuelles du C.D.I.,
aide directe au professeur ('personne-ressource')
d'autres peuvent être imaginés en fonction des besoins locaux.

Parmi ces quatre différents rôles pédagogiques de l'AE, les LN réalisent aussi le premier (entraînement à la pratique orale, voire écrite de la langue), malgré certaines différences. Le SAAS du CRAPEL, pour reprendre Gremmo, « *prévoit ainsi dans les ressources mises à disposition des apprenants, des temps de contacts (des heures de conversation) avec des locuteurs natifs* », (2000, p.54).

Le cinquième rôle pédagogique (personne-ressource), à première vue paraît également avoir un lien avec l'un des rôles des LN en AAD, car ces derniers sont aussi considérés comme une ressource d'apprentissage parmi d'autres possibles. Dans ce cas précis, l'AE est vu comme étant une « personne-ressource » du côté pédagogique. C'est-à-dire qu'il aide l'enseignant dans la réalisation de ses pratiques enseignantes. Ce rôle pédagogique n'a donc aucun lien avec les LN.

En résumé, l'AE représente majoritairement des rôles similaires à ceux de l'enseignant. Une situation qui est désormais soutenue par deux raisons : lorsqu'il intervient dans l'enseignement soit sa mission est celle d'un enseignant, surtout quand la durée de son contrat est de neuf mois, soit il a une mission d'appui ou de soutien d'enseignant (voir tableau 2, ci-dessous). Cela arrive dans le cas où la durée de son contrat est de sept mois. Les rôles de l'AE en enseignement se rapprochent de ceux d'un enseignant. Et lorsqu'il a une mission d'enseignant, il est également décideur. Il prend toutes les décisions relatives à l'apprentissage, alors que quand il a la mission d'appui ou de soutien, il travaille en collaboration avec l'enseignant.

Niveau d'intervention d'AE	Durée du contrat d'AE	Mission d'AE
Enseignement primaire	9 mois	Enseignant
Enseignement secondaire	7 mois	Soutien
Institut Universitaire de formation des maîtres (IUFM)	7 mois	Soutien

Tableau 2: Mission et durée des contrats des AE (basée des données du Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006). Conclusion sur le LN dans les systèmes d'enseignement

Dans cette partie de notre étude, nous avons analysé deux aspects : le premier concerne les concepts de LN et la distinction entre LN et LNN. Deuxièmement, nous avons orienté notre analyse autour de l'intervention des AE dans les dispositifs d'enseignement. Ici nous nous sommes focalisé sur la provenance des AE et les critères de sélection.

Pour ce qui est des concepts, l'analyse faite nous permet de dire que les termes locuteur interculturel, locuteur compétent ne peuvent pas être utilisés pour remplacer le concept de LN, car ils représentent des réalités totalement différentes alors que les concepts de LN et celui d'AE sont synonymes.

Quant à la distinction entre LN et LNN cette analyse nous permet de dire que selon le point de vue linguistique elle n'est qu'une abstraction, son existence n'a pas de sens. Car, il est impossible de trouver des locuteurs natifs réels. Par contre selon le point de vue social, la distinction entre LN et LNN est une réalité surtout en ce qui concerne le recrutement d'enseignants de langues étrangères et le choix des apprenants de langues étrangères et de leurs parents. À titre d'exemple, en Angleterre les enseignants natifs ont plus de chances d'être recrutés que les enseignants non natifs. De même plusieurs études faites montrent que les apprenants préfèrent un enseignant natif. En termes de compétences, les enseignants non natifs sont considérés comme étant plus performants en matière d'enseignement tandis que les enseignants natifs maîtrisent mieux la langue.

Au sujet des AE, cette analyse nous permet de dire que les dispositifs d'enseignement des langues suivent des critères précis lors du choix des AE, certains, parmi ces critères, peuvent être adaptés pour les dispositifs d'AAD. Les AE interviennent aux différents niveaux de l'enseignement des LE : au primaire, au secondaire et dans les Écoles Supérieures du Professorat et d'Éducation (ESPE).

Pour ce qui a trait aux locuteurs natifs l'analyse faite nous permet de dire que le rôle d'informant linguistique et/ou culturel que les LN jouent dans les systèmes d'AAD se rapproche du rôle d'AE. Car, tant l'intervention des LN dans les dispositifs d'AAD que l'intervention des EA dans l'enseignement visent le développement des compétences en langue et en culture. Le deuxième rôle des LN, celui de partenaire communicatif est concrétisé dans les rôles pédagogiques de l'AE.

En somme, les missions de l'AE montrent d'une façon précise qu'il n'existe pas de différence entre l'attitude que celui-ci adopte et celle de l'enseignant dans les dispositifs d'enseignement, malgré le fait qu'il reste attaché à l'enseignant et dépend de ce dernier. Les rôles de l'AE sont similaires aux rôles des LN. Un des rôles pédagogiques que l'AE joue est d'une certaine manière similaire à un des rôles de l'enseignant conseiller en AAD.

Chapitre III : Conversation en face-à-face et multimodalité

L'un des objectifs de notre étude consiste à identifier les caractéristiques langagières des conversations entre LN et LNN. Ainsi, nous présenterons et décrirons les différents aspects liés au fonctionnement et déroulement des conversations, ce qui nous permettra par la suite de procéder à l'analyse des données de notre corpus. Nous commencerons par définir le concept de conversation, deuxièmement nous nous focaliserons sur la distinction entre conversation et interaction ; troisièmement, nous nous centrerons sur l'organisation globale de l'interaction ; quatrième, nous nous intéresserons à l'approche thématique de l'interaction ; cinquièmement, nous évoquerons la paire adjacente comme forme de structuration des actions dans l'interaction et pour terminer, nous aborderons la multimodalité.

3.1. Concept de conversation

Plusieurs auteurs qui représentent différents domaines du savoir se sont intéressés à la définition du terme *conversation*¹⁵. Parmi eux nous nous intéressons dans ce travail, exclusivement aux définitions données par Lüger (1993) ; Bange (1992) et André-Larochebouvy (1984). Cela ne signifie pas que les définitions données par ces auteurs soient les meilleures, le choix a été fait en tenant compte de notre domaine d'étude et de l'intention de notre analyse.

D'une part, le terme conversation est défini comme étant un «*déroulement communicatif composé de différentes activités et organisé par les participants de façon coopérative* ». (Lüger, 1993, p.5). D'autre part, (Bange, 1992, p.57) définit le concept de conversation comme étant une :

rencontre sociale, une réunion qui régularise de façon rituelle les risques et les occasions que présente la parole en face à face, et cela en faisant respecter les normes de modestie envers soi-même et de considération envers autrui qui prévalent généralement dans la communauté.

Enfin, André-Larochebouvy se sert des termes qui suivent pour définir le concept de conversation :

¹⁵ Nous soulignons.

une interaction verbale, c'est-à-dire qu'elle suppose la rencontre de deux ou plusieurs membres d'une communauté linguistique pourvus d'un code de communication, de caractéristiques psychologiques, contrôle de sa propre performance dans ce domaine ; d'ordre sociologique : perception des indices du statut et du rôle, contrôle de sa propre performance concernant le rôle joué au cours de l'interaction ; d'ordre linguistique, enfin, avec intervention éventuelle du métalangage pour vérifier le fonctionnement du code. (1984, p.15)

Évidemment, il est possible de trouver certains aspects communs entre les deux premières définitions, mais globalement, elles sont différentes. La deuxième définition, celle qui a été donnée par Bange (1992), s'éloigne de la première lorsqu'elle évoque les termes « réunion » ; « faisant respecter », « normes de modestie », « la parole », « face-à-face » et « dans la communauté ». Ce qui frappe le plus dans ces deux définitions, c'est le fait qu'elles ne précisent pas les intervenants à la conversation, un élément qui pourrait éventuellement jouer un rôle fondamental pour le choix de la définition qui s'adapte le mieux à notre contexte d'étude et sera donc à la base de notre réflexion. Pour les raisons déjà évoquées notre étude ne prendra pas compte de ces deux définitions.

Quant à la troisième définition, celle proposée par André-Larochebouvy (1984) ; non seulement elle s'éloigne des deux dernières, mais elle s'adapte le plus à notre terrain d'étude. Elle se distingue des deux dernières définitions quand elle évoque les termes : «deux ou plusieurs membres», c'est-à-dire les participants à l'interaction. Et, nous affirmons qu'elle nous permet de poursuivre notre analyse car elle fait allusion aux termes «rôle joué », «contrôle de sa performance» et «fonctionnement du code». Les conversations que les étudiants réalisent dans notre contexte font partie intégrante de leur formation en enseignement du FLE, elles leur permettent de développer leur compétence en langue et de mesurer leur performance linguistique. Nous entendons par compétence

un ensemble de compétences de survie et d'orientation de nos apprenants dans la culture cible, englobant l'apprentissage de la langue dans une démarche systémique, en sélectionnant et en organisant un certain nombre de connaissances actives réinvestissables et de stratégies fondamentales qui devront s'avérer opérationnelles et transférables dans n'importe quel contexte culturel. » (Gohard-Radenkovic, 2004, p.97) ;

alors que le terme performance « *à avoir avec les processus que l'on nomme souvent encodage et décodage* », (Hymes, 1991, p.24)

Pour atteindre cette fin, il est souhaitable que l'apprenant prenne en charge l'ensemble des décisions qui concernent le déroulement de la conversation : il choisit les thèmes et gère la conversation (Gremmo, 2000).

3.2. Conversation versus interaction

Les termes conversation et interaction sont à la fois considérés comme synonymes : « *la conversation est l'équivalent de l'interaction verbale de face à face* », et complémentaires : « *la conversation est une interaction particulière* », (Vion, 1992, p.120), en faisant référence à Schegloff (1968).

Pour mettre encore en relief les similitudes entre ces deux concepts nous pouvons nous appuyer sur les définitions données par André-Larochebouvy (1984) et Baylon et Mignot (2009). Le premier définit le concept de conversation, comme « *un échange où les participants ont certaines obligations à accomplir* », (André-Larochebouvy, 1984, p.65). Cet auteur présente trois obligations que les participants à une conversation sont censés respecter, à savoir : « *l'obligation de parler, l'obligation d'écouter et l'obligation de répondre* ». Alors que le deuxième terme, celui d'interaction est défini par (Baylon et Mignot, 2009, p.194), en faisant référence à Goffman, comme étant « *les influences réciproques que les partenaires exercent sur leurs actions respectives quand ils sont en présence physique les uns des autres* ».

Deux raisons nous permettent de dire que la définition du concept de conversation se rapproche de celle d'interaction : la première concerne l'utilisation du terme « échange » par André-Larochebouvy (1984) lorsqu'il explicite la signification du terme conversation. Un concept qui désigne « *la plus petite unité composant l'interaction* », Baylon et Mignot (2009, p.196); quant à la deuxième raison, elle est en rapport avec l'attitude que les différents participants sont supposés prendre pendant le déroulement tant des conversations : l'obligation de parler, d'écouter et de répondre ; que des interactions: influences réciproques.

De ce fait, nous pouvons prendre le risque de dire que l'expression « influences réciproques » représente d'une manière implicite toutes les obligations que les participants sont supposés accomplir dans une conversation.

Ainsi, pour qu'une interaction ou une conversation se réalise, il faut compter sur la présence d'au moins deux intervenants. Et cette situation est mise en relief dans les définitions de ces deux concepts au travers de l'utilisation des termes « participants » et « partenaires » ; de plus, les termes « influences réciproques » et « obligations à accomplir », employés dans les définitions des concepts d'interaction et de conversation, respectivement, montrent combien, il est souhaitable que les différents intervenants focalisent leur attention sur les tâches qu'ils accomplissent pendant le déroulement tant de l'interaction que de la conversation.

Les participants aux interactions non seulement sont censés respecter certaines obligations pendant le déroulement de l'échange, mais aussi ils sont supposés respecter les règles d'alternance de tours de parole et du fonctionnement des interactions. C'est à la présentation des différentes parties d'une conversation que nous consacrons la suite de notre étude.

3.3. L'alternance de tours de parole

Pour permettre aux interlocuteurs de partager le tour et le temps de l'interaction, nous avons des règles d'alternance. Le concept de tour est défini par Traverso comme étant la « *contribution d'un locuteur donné à un moment donné d'une interaction* ». Alors que par règle d'alternance il faut entendre la « *sélection par le locuteur dont c'est le tour de son successeur* », (2007, p.24).

La sélection du locuteur se fait tant d'une manière explicite, à travers l'utilisation de certaines règles, que d'une manière implicite. Et l'objectif de cette règle vise à éviter l'apparition des chevauchements des tours de parole et des silences de longues durées pendant le déroulement d'une conversation. Le chevauchement « *correspond au fait que plusieurs participants parlent en même temps* », (Traverso, 2011, p.117); tandis que le silence, selon Mondada, c'est « *lorsque personne ne prend la parole* » (2001, p.12), lors du déroulement d'une conversation. De ce fait, les règles de l'alternance veulent qu'un seul locuteur parle à la fois, et que les silences entre les tours de parole soient évités, ou qu'ils aient une courte durée.

Toutefois, pendant le déroulement des conversations la règle d'alternance est souvent violée. Pour permettre aux intervenants de partager le tour et le temps de parole, Mondada propose deux procédures, à savoir : « *la technique d'allocation de la parole et les méthodes*

d'identification des lieux de transition possibles où l'alternance peut prendre place », (2001, p.12).

L'utilisation de ces deux démarches oblige les locuteurs à analyser les moments propices de la réalisation des tours, ou de les faire passer à son interlocuteur. Le respect à cette règle réduit le nombre de tours chevauchés et permet aux locuteurs de partager le temps de conversation avec son interlocuteur. Dans cette optique, Cosnier suggère deux scénarios différents :

pour proposer le changement de tour de parole, il faut : émettre un ensemble d'indices verbaux tels que : voyez-vous, n'est-ce pas ... ; ou, des indices vocaux (intonation descendante, syllabe prolongée ; ou encore, kinésiques (regard vers le partenaire, absence de geste illustratif, éventuellement geste déictique vers l'allocataire désigné).

pour demander la parole (candidature à la parole) il faut mettre en place certaines manifestations parmi lesquelles : « détournement du regard, mouvements de tête, raclement de gorge et inspirations préparatoires à la parole, geste de la main à la fois bâton et déictique, changement de posture, etc. », (1996, p.3).

Ces deux techniques sont probablement connues par certains apprenants et ils en utilisent quelques-unes. Cependant, nous ne pouvons pas prendre le risque de dire qu'ils maîtrisent l'ensemble de ces techniques. Car elles ne sont pas apprises à l'école, elles sont exclusivement acquises dans les pratiques quotidiennes.

3.4. Organisation globale de l'interaction

Certes toute conversation comporte, d'une manière générale, un commencement, une durée et une fin. Ces trois moments, selon Traverso (2004), correspondent à l'ouverture, au corps et à la clôture, respectivement.

3.4.1. Ouverture

D'après Traverso, l'ouverture « correspond à la mise en contact des participants. Elle comprend les salutations, obligatoires dans la majorité de cas », (2004, p.32). Cette même auteure affirme que la période de l'ouverture « *est orientée dans les deux directions ; on y trouve les échanges de salutations et de salutations complémentaires, de façon fréquente mais facultative, des compliments et autres commentaires sur les changements d'apparence, et des menus* », *ibid.* (2004, p.83).

L'étape d'ouverture d'une conversation peut se faire tant à travers les salutations que de plusieurs autres formes, à savoir : les présentations, l'identification lorsque le téléphone est le moyen qui met en contact les participants à la conversation ; les procédures de prise de contact et les stratégies d'abordage, André-Larochebouvy (1984).

Toutefois, l'identification, une stratégie recommandée lorsque les locuteurs ont recours au téléphone pour échanger, est une stratégie qui ne s'adapte pas au contexte de l'AAD car les conversations entre apprenants et natifs francophones sont censées se dérouler en face-à-face. De plus, les salutations peuvent être précédées de pré-salutations. Ces dernières sont considérées par André-Larochebouvy comme ayant « *pour fonction de manifester d'entrée de jeu une disposition psychologique, soit défavorable (mécontentement, colère), soit favorable (surprise heureuse, disposition à la plaisanterie, etc.)* ». (1984, p.68).

Encore au sujet des salutations, nous pouvons identifier deux types différents : les salutations non verbales et les salutations verbales. D'après Traverso (2004), les salutations non verbales peuvent se réaliser sans contact ou avec contact. Les salutations verbales sont assez souvent accompagnées de manifestations non verbales, telles qu'un regard, un sourire ou encore un mouvement de la tête. La même auteure affirme que les formules de salutations fréquemment utilisées lors de l'ouverture d'une conversation sont les suivantes : « *bonjour* », « *bonsoir* », « *salut* », « *hello* », « *ré-bonjour* », ibid. (2004, p.64).

Il nous paraît important de dire que dans certaines conversations l'ouverture n'est pas nécessaire et dans d'autres, elle est indispensable. La présence de ce rituel dans une conversation s'avère indispensable surtout quand :

- des participants qui se connaissent entrent en conversation pour la première fois de la journée ;
- des participants qui ne se connaissent pas entrent en conversation ;
- au téléphone ;
- des participants n'ayant plus besoin de formuler l'ouverture veulent vérifier que le canal de communication fonctionne ;
- une seconde ouverture peut sembler nécessaire si la première est trop éloignée dans le temps », (André- Larochebouvy, 1984, p.66).

En un mot, le respect de cette étape dans notre terrain d'étude devient de plus en plus nécessaire, d'une part, parce que les participants aux conversations ne se connaissent pas ; d'autre part, parce qu'elle constitue un moment d'apprentissage ou d'évaluation des acquis

d'apprentissage. La réussite dans la réalisation de ce rituel suppose la mobilisation de certains savoirs et savoir-faire qui peuvent correspondre à la réalisation d'un ou de deux objectifs communicationnels : saluer quelqu'un ou se présenter.

3.4.2. Corps

Juste après le rituel d'ouverture, nous trouvons le corps, pour Traverso, la partie du corps d'une interaction « *se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable* », (2004, p.32). Le corps d'une conversation a une progression à bâtons rompus, (Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Traverso, 2004). Ce sont donc ces échanges qui composent l'espace conversationnel. La conversation à bâtons rompus se caractérise : « *soit d'une absence seulement apparente de sujet ; soit d'une absence réelle de sujet général* », (André-Larochebouvy, 1984, p.116).

Même en sachant que les conversations réalisées dans le cadre de l'apprentissage autodirigé n'ont pas assez souvent un sujet général, nous supposons que ce serait sans doute une erreur prétendre les intégrer dans le type de conversations à bâtons rompus. Deux raisons justifient notre position : premièrement, parce que les conversations ont lieu sur demande de l'apprenant intéressé et elles visent un objectif précis (apprendre ou évaluer) ; la seconde, parce que les apprenants choisissent les thèmes ou les sujets de conversations en fonction de leur projet d'apprentissage (Gremmo, 2000). Ce qui sert à montrer que dans les contextes d'AAD les participants aux conversations poursuivent certains objectifs. Même si ces derniers ne sont plus clairs que du côté de l'apprenant.

Puisque les conversations sont composées de trois étapes, et jusqu'à présent nous avons abordé deux, il nous faut encore une autre, par la suite de notre analyse, nous nous focaliserons sur la clôture, la dernière étape d'une conversation.

3.4.3. Clôture

Cette étape correspond à la fermeture de la communication et à la séparation des participants. Celle-ci a une durée variable, et « *elle se compose généralement de plusieurs actes par lesquels les interactants se coordonnent pour réaliser mieux cette étape souvent délicate*, (Traverso, 2004, p.32-33).

Ce qui rend très complexe cette étape, c'est la nécessité que les participants ont de « *se synchroniser pour interrompre leurs échanges* », (Traverso, 2004, p.84). Dans la mesure où la clôture d'une conversation suppose une négociation. Il se peut que l'un des participants souhaite continuer à échanger, alors que l'autre ne l'envisage plus. Pour que la conversation arrive à son terme, tout dépend de la collaboration de tous les participants. C'est justement à ce stade de négociation que surgissent les pré-clôtures. Ces dernières sont « *régulièrement suivies du développement d'un certain nombre de thèmes* », ibid. Des thèmes que l'étudiant souhaitait aborder, mais qu'il a eu du mal à le faire ; ou encore de nouveaux thèmes qui permettent la continuité de l'échange.

Les actes de la clôture sont constitués de vœux, de projets et de salutations. Ces trois actes se distinguent de la façon suivante :

Vœux, c'est un acte rituel qui consiste pour l'émetteur à exprimer son désir sur quelque chose de positif arrive au récepteur dans l'avenir ;

Projets. Les projets concernent l'avenir commun des participants, par la prévision d'une prochaine rencontre. Ils projettent la relation dans l'après-conversation et en constituent donc une forme de maintenance anticipée ;

Salutations. Ce sont les derniers échanges de la conversation. Compte tenu de la durée de la séquence de clôture, les salutations sont fréquemment réitérées. Leurs différentes occurrences sont séparées par des relances, des rappels et des vœux, (Traverso, 2004, p.84).

Parmi les trois actes le troisième (salutations) est celui qui se réalise fréquemment pendant le déroulement des conversations entre apprenants et LN. Et les formes de salutations les plus courantes, ce sont : « au revoir », « bonsoir », « salut », « bye », « ciao », « adieu », « à plus tard », « à plus », (Traverso, 2004, p.64-65).

3.5. Approche thématique de l'interaction

Le choix des thèmes constitue une étape fondamentale dans le domaine d'AAD. Une des conditions pour la réussite d'une interaction entre apprenant et LN est associée au bon choix des thèmes. Les apprenants choisissent les thèmes en fonction de leurs programmes d'apprentissage. Mais cela ne suffit pas, car pour orienter l'interaction vers les objectifs précédemment fixés, il faut encore avoir la maîtrise des aspects que seront objet d'analyse de ce sous-point.

3.5.1. Proposition de thème

Il existe deux manières qui permettent aux participants à une conversation de proposer un thème précis : la proposition explicite et la proposition implicite, (Traverso, 2004) ; le choix d'une ou d'autre manière dépend de celui qui propose le thème. Selon la même auteure, « *la proposition explicite peut se réaliser à travers un acte de proposition, ou par une question alternative* ». Alors que pour proposer un thème d'une façon implicite, il existe plusieurs possibilités, car « *tout acte de langage est susceptible de réaliser une proposition de thème : le locuteur pose une question, fait une assertion, émet une requête, etc. sur un thème qu'il propose du même coup* », (ibid., p.40)

Puisque les apprenants des langues étrangères (LE) et les LN n'appartiennent pas au même univers socioculturel, le risque de proposer des thèmes qui contribuent négativement à la poursuite de l'interaction sont énormes. D'ailleurs, les critères utilisés pour choisir les thèmes ne tiennent pas en compte cet aspect. Les apprenants peuvent donc proposer des thèmes sensibles, ou délicats voire interdits. À propos de sujets de conversations délicats, André-Larochebouvry affirme qu'« *ils ne sont pas les mêmes pour toutes les civilisations mais leur existence est, semble-t-il universelle* », (1984, p.119). Cela signifie que par ignorance, les participants aux conversations peuvent proposer des thèmes qui passent normalement dans leur société mais interdits dans la société de leur interlocuteur.

3.5.2. Continuité thématique

La réussite dans le choix du thème est assez souvent confirmée par sa continuité thématique. Et celle-ci est marquée par deux étapes : la ratification et l'élaboration. Par ratification, il faut entendre « *l'acceptation du thème par les partenaires* », (Traverso, 2004, p.41). Dans le cas où la proposition d'un thème donné est acceptée, la ratification peut se faire soit en mode implicite, soit en mode explicite, (Traverso, 2004). La ratification est considérée étant explicite quand cette dernière est également faite de façon explicite. Et pour ce faire, les locuteurs ont recours aux termes, tels que : « d'accord », « parlons de ça », ainsi de suite, tandis qu'une ratification est considérée étant en mode implicite, quand un second participant produit un enchaînement sur le thème ou sur un des thèmes contenus dans la proposition, (ibid.). De cette façon, le second participant peut se servir des termes « hm », « ah bon » pour ratifier un thème en signalant son attention.

Quant à l'élaboration, assez souvent les interventions produites pendant le déroulement d'une interaction contiennent différents éléments susceptibles d'être des supports d'enchaînements. L'enchaînement effectué opère donc à la fois une sélection et une élaboration, (Traverso, 2004). Et nous avons comme modes d'élaboration thématiques, les suivants :

Descriptif-commentatif, [...] la cohérence est conduite par le contexte, comme le signale le nombre des déictiques, et où se multiplient les évaluations.

Explicatif, [...] un des participants occupe la position d'expert, et l'autre celle de demandeur et d'évaluateur, et dont la cohérence repose sur des données extralinguistiques relatives aux objets et/ou aux procédures.

Narratif, [...] le narrateur est garant de la progression thématique, dont la cohérence repose en grande partie sur une progression temporelle.

Argumentatif, forme d'élaboration dans laquelle deux réponses antagonistes sont construites sur un problème commun.

Échanges à bâtons rompus, forme d'élaboration gouvernée par les glissements au sein de champs thématiques créés par des associations qui peuvent relever de l'extralinguistique [...] ou du linguistique, (Traverso, 2004, p.43-45).

En AAD les participants aux conversations sont supposés se servir d'un de ces modes d'élaboration, car ils interagissent soit pour apprendre, soit pour évaluer les acquis d'apprentissage. Pour ce faire, tant l'apprenant que le LN peut avoir recours au mode argumentatif, descriptif communicatif ou échanges.

3.5.3. Discontinuité thématique

D'après Traverso, « *les ruptures correspondent en général à des changements soudains du thème qui peuvent être liés au contexte ou pas* », (2004, p.40). La discontinuité thématique est une des caractéristiques des conversations exolingues. Dans celles-ci, les thèmes traités sont fréquemment restreints et discontinus, (Mondada, 1999). D'ailleurs, les participants effectuent assez souvent le changement des thèmes conversationnels d'une manière abrupte (Long, 1983), alors qu'il y a un certain nombre des règles que les participants sont censées respecter au cours d'une conversation pour proposer un nouveau sujet de conversation.

3.5.4. Passage d'un thème de conversation à un autre

Selon André-Larochebouvry le passage d'un sujet à un autre est censé remplir certaines conditions :

Soit conclure de façon acceptable le sujet en cours ;

Soit de faire dériver ce sujet de telle sorte qu'il semble offrir une continuité avec le nouveau sujet ;

Soit fournir une formule rituelle d'excuse et de justification pour introduire le nouveau sujet : « à propos », « pour revenir à ce que nous disions tout à l'heure (l'autre jour, hier) », « pour changer de sujet », « tant que j'y pense » ou « puisque vous m'y faites penser », etc. », (1984, p.117)

Ces trois conditions montrent clairement que les participants aux conversations exolingues ne respectent pas les règles conversationnelles. La violation de ces règles est plus accentuée lorsqu'il s'agit de conversations qui visent l'apprentissage d'une langue car les apprenants violent de plus en plus ces règles. Le traitement des thèmes de leur intérêt est essentiel pour eux. Ils utilisent tous les moyens pour arriver au but. Par ailleurs, cette façon de procéder ne concerne pas exclusivement les thèmes, touche également d'autres aspects qui sont en rapport avec la conversation, comme nous le verrons par la suite.

3.6. La paire adjacente comme forme de structuration des actions dans l'interaction

D'une part, le terme paire-adjacente est défini par (Baylon et Mignot, 2009, p.264) comme étant « une unité séquentielle minimale où deux énoncés se succèdent suivant le principe de dépendance conditionnelle ».

D'autre part, Moeschler et Reboul en faisant référence à Levinson (1983), définissent ce terme en se servant des termes qui suivent :

« Une paire adjacente est une séquence de deux énoncés qui sont :

Adjacents

Produits par des locuteurs différents

Ordonnés en un premier membre et un deuxième membre

Typés, en ce sens que le premier membre requiert un deuxième membre particulier », (1994, p.478).

Ces deux définitions sont à la fois similaires et différentes. La définition donnée par Moeschler et Reboul (1994) s'éloigne de la définition donnée par Baylon et Mignot (2009)

lorsqu'elle évoque les mots : « produits » « locuteurs » « différents », « ordonnés » et « typés » ; et la définition proposée par Baylon et Mignot (2009) se rapproche de la deuxième quand elle évoque l'expression « principe de dépendance conditionnelle ». Cette dernière notion est déjà intégrée dans la définition donnée par Moeschler et Reboul (1994), et elle est nommée principe de pertinence conditionnelle.

Le principe de pertinence conditionnelle signifie que « dans une paire adjacente, étant donné le premier membre de la paire, un second membre est immédiatement pertinent et attendu », (ibid., p.478). En fait, dans une conversation les contributions des intervenants restent toujours dépendantes de contributions antérieures. De telle sorte que si le premier intervenant pose une question, l'intervenant suivant est supposé répondre à cette dernière, ainsi successivement. Toutefois dans certains cas, les participants ne réussissent pas à respecter ce principe et à la place de répondre à la question posée, ils posent une autre question. Prétendre identifier les raisons qui sont derrière cette attitude, c'est une tâche sans aucune importance car il existe un principe qui couvre ou justifie cette façon de procéder. Il s'agit d'organisation préférentielle : « *dans une paire adjacente, le second membre de la paire est toujours le membre préféré, ou non marqué, de la paire* » (Moeschler et Reboul, 1994, p.478), ou la notion de préférence : « *le principe de la paire adjacente indique que le premier terme étant produit, le second est attendu. Pour la production du second terme, le locuteur a généralement le choix entre plusieurs réalisations de son action* », (Traverso, 2004, p.34).

Le choix parmi « plusieurs réalisations » du second membre dépend le plus souvent du niveau en langue des participants. Au début d'apprentissage, l'étudiant est souvent limité. Le lexique dont il dispose ne lui permet pas d'élaborer et produire différentes tournures pour réaliser un même acte. En cela, plusieurs stratégies sont mises en place. Dans la plupart des cas, les apprenants choisissent entre rester au silence ; sourire et rire, etc. Ces deux attitudes visent à cacher leurs limitations en langue. Ou bien, leur incapacité de produire le deuxième terme de la paire adjacente.

Lorsque les apprenants ont recours au rire, ils réussissent à faire passer un message. Cependant, ils n'utilisent pas la parole. Cette situation montre que la parole n'est pas le seul moyen qui permet aux locuteurs de faire passer leurs messages, il y en a d'autres. Certains fonctionnent d'une manière isolée d'autres accompagnent la parole.

3.7. Le geste dans la conversation

Le terme geste désigne « *l'expression d'une émotion, un acte intentionnel visant à modifier notre relation avec le monde extérieur et également un langage intelligible, à condition que celui auquel il s'adresse le remarque d'abord, le comprenne ensuite* », (Kostolany, 1976, p.35).

Cette définition évoque les termes « émotion » et « acte intentionnel », des termes qui soulignent l'importance des gestes dans une interaction, et mettent en relief leur fonction dans l'interaction. Ces mêmes termes servent à montrer qu'il est possible d'interagir et d'exprimer des émotions en se servant exclusivement du geste, la seule condition nécessaire est que celui-ci (le geste) soit compris par les participants à l'interaction.

C'est donc une situation à prendre en considération surtout quand les interactions visent l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cas précis, les interlocuteurs concernés ne partagent forcément pas les mêmes habitudes socioculturelles. Les participants aux conversations ne donnent pas la même signification aux gestes effectués pendant le déroulement des interactions. Malgré cela, les gestes sont très importants aux conversations.

D'ailleurs, la différence dans la compréhension de gestes est d'une certaine manière compensée par la parole. L'utilisation simultanée du geste et de la parole permet de réduire un certain nombre de malentendus dû à l'utilisation d'un certain type de gestes. Nous avons donc recours aux gestes non seulement parce que la parole ne couvre pas tous les aspects d'une conversation, mais encore parce qu'elle est en quelque sorte liée aux gestes, comme en témoigne Barrier, lorsqu'il affirme que : « *le geste maintient l'idée présente à l'esprit le temps de la verbaliser* », (2006, p.105). De même, l'organisation et la structuration de la parole dépend des gestes : « *Dans l'ordre des opérations mentales, le geste manifeste les images préverbaux car il apparaît généralement en avance de quelques millisecondes sur les mots qu'il accompagne...* », (ibid., 2006, p.104).

Pour tout dire, pour interagir nous nous servons de la parole et des gestes. Et les gestes jouent un rôle fondamental lors de la structuration et organisation de la parole, et dans la gestion des conversations.

3.7.1. Typologie des gestes

Les conversations entre apprenants et LN en AAD permettent à la fois aux apprenants d'acquérir et développer des savoirs et savoir-faire en langue et au LN de jouer les rôles de partenaire communicatif et informant linguistique et culturel. Et les gestes produits pendant la réalisation de l'interaction permettent au natif de représenter davantage le rôle d'informant culturel dans la mesure où le « *geste exprime (traduit, révèle, contient) une appartenance culturelle (ethnologique et sociologique)* », (Calbris, 1989, p.15). Notre objectif étant d'identifier les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre LN et LNN dans le cadre d'une formation en AAD, nous orienterons notre analyse sur deux différentes classifications des gestes, à savoir : la typologie proposée par Cosnier et Vaysse (1997) et, celle suggérée par Colletta, et al. (2010).

L'intérêt porté à ces deux différentes classifications est dû au fait que dans notre analyse nous nous focaliserons à la fois sur les gestes qui contribuent à la régulation et gestion de l'interaction, et aux gestes qui participent à gestion du contenu des interactions. La classification proposée par Cosnier et Vaysse (1997) est beaucoup plus complète que celle suggérée par Colletta, et al. (2010) car elle intègre les deux sortes des gestes (pour la gestion de l'interaction et du contenu de l'interaction), mais elle ne présente pas de façon claire la relation entre le geste et la parole dans l'interaction, c'est pourquoi, dans cette classification nous ne prendrons en considération que l'ensemble des gestes qui participent à la gestion et régulation de l'interaction. Alors que pour la gestion du contenu nous nous rapporterons à la classification proposée par Colletta, et al. (2010).

Quant aux gestes qui permettent la gestion et la régulation de l'interaction, la classification de Cosnier et Vaysse (1997) nous propose à la fois, dans le groupe des gestes communicatifs, les expressifs (mimiques faciales). L'identification et la compréhension de ces gestes permettent aux intervenants d'ajuster le contenu de leurs énoncés et éventuellement de procéder à la réparation des problèmes identifiés (voir tableau 3, ci-dessous).

Les gestes para-verbaux participent également à la régulation de l'interaction. Il s'agit des battements de mouvements rythmant les paroles. Ces gestes sont autrement désignés par « beats » ou gestes de bâton, (Barrier, 2006). Ce même auteur affirme que les beats « *battent la mesure de la locomotion mentale au rythme de la parole* », (ibid., p.87). Ils se résument aux mouvements des mains ou des bras, des mouvements rythmiques de la tête, des sourcils et

de la posture, (Barrier, 2006). Ces gestes sont certes importants, mais nous ne centrerons pas notre attention autour de tous les éléments évoqués. Les données produites ne nous permettent pas d'analyser la posture des interlocuteurs. Par conséquent, nous excluons de notre analyse les mouvements de la posture. Dans ce même sous-groupe, nous avons les gestes cohésifs, ces derniers servent à renforcer la prosodie.

Les synchronisateurs (ou régulateurs) : ils font partie de l'organisation conversationnelle. Ils sont conventionnels et dépendent nécessairement de la parole. Et selon Descamps, les régulateurs « *règlent le débit de la parole et les alternances de prise de parole dans une conversation* », (1989, p.117). Pendant la réalisation des interactions les deux participants (étudiants et LN) sont censés partager le tour et ils ont également l'obligation d'informer leur interlocuteur sur la suite : donner le tour, garder ou maintenir le tour ou encore demander le tour. Ces trois procédés sont possibles grâce à l'utilisation des gestes rapides (des régulateurs).

Les gestes extra-communicatifs participent également à la gestion et à la régulation de l'interaction. Ce sont des gestes involontaires. Les participants aux conversations se servent de ces gestes pour manifester leur état émotionnel : peur, surprise, satisfaction, contrariété, colère (Descamps, 1989). Ces différentes émotions sont certainement en rapport avec l'échange, et elles contribuent à la régulation de l'interaction dans la mesure où les intervenants aux interactions se servent de ces dernières pour s'informer sur l'impact que leurs énoncés produisent chez leur partenaire communicatif. Tous les gestes que nous venons de présenter et décrire participent à la régulation et gestion de l'interaction, Hudelot (1993) et Cosnier (1996).

Tableau 3: Classification des gestes conversationnels, (Cosnier et Vaysse, 1997, p.10-14)

. Gestes communicatifs :

1. Co-verbaux : ce sont des gestes non conventionnels qui dépendent systématiquement d'une production verbale simultanée. Ils se répartissent en :

(a) référentiels (qui donnent de l'information sur les référents de l'énoncé) :

- déictiques (gestes de pointage et de présentation),

- illustratifs (ou iconiques), que l'on peut encore distinguer selon le concept qu'ils illustrent en spatiographiques (relatifs à une disposition spatiale) ;

Pictographiques (relatifs à une forme) ; kinémimiques (relatifs à une action) ; idéographiques ou métaphoriques (relatifs à un concept abstrait) ;

(b) expressifs (ce sont en particulier les mimiques faciales, qui sont liées à l'énoncé et constituent la majeure partie de sa composante affective et émotionnelle) ;

(c) para verbaux (liés à l'énonciation, plus utiles au locuteur qu'à l'interlocuteur) :

- battements (mouvements rythmant les paroles),

- cohésifs (gestes de scansion renforçant la prosodie),

- coordination (appuyant les connecteurs pragmatiques comme « et », « puis »).

2. Quasi-linguistiques : ils constituent un lexique d'une centaine de gestes par culture, sont donc conventionnels, et sont utilisés soit seuls, soit comme illustratifs. Ils ne dépendent donc pas nécessairement de la parole.

3. Synchronisateurs (ou régulateurs) : ils font partie de l'organisation conversationnelle, sont conventionnels et dépendent nécessairement de la parole. Ils se distinguent en :

(a) gestes d'interaction (pour montrer ou vérifier que l'information passe) ;

(b) gestes de passage de tour (pour prendre ou pour donner la parole) ;

(c) gestes de maintenance de tour (pour garder la parole).

. Gestes extra-communicatifs : ils jouent le rôle d'indicateurs pour la communication émotive (ils montrent par exemple l'embarras). Ils se distinguent en :

1. Automatiques : ce sont par exemple les gestes centrés sur le corps ou sur des objets.

2. Planifiés (ou praxiques) : ce sont les gestes ludiques et utilitaires.

Pour ce qui est des gestes qui permettent la gestion du contenu des interactions, nous servirons de la classification proposée par Colletta, et al. (2010). Ces derniers classent

les gestes en tenant compte de leur valeur et de leur fonction dans la conversation. Cette classification concerne exceptionnellement les gestes co-verbaux et ils sont au nombre de sept (7), parmi lesquels : déictique, représentationnel, performatif, cadrage, discursif, interactif et énonciatif.

Le geste Déictique, selon Colletta, et al., est un « *geste manuel ou céphalique de pointage dirigé vers un objet présent dans la situation, vers l'interlocuteur, vers soi-même ou une partie de son corps, ou indiquant la direction dans laquelle se trouve le référent à partir des coordonnées absolues de la situation.* » (2010, p.23). Les gestes déictiques sont aussi appelés « *gestes de désignation* », (Barrier, 2006, p.89), « *pointeurs* », (Descamps, 1989, p.170). Et dans la typologie de Cosnier et Vaysse (1997), la désignation du geste déictique est la même et il figure parmi les gestes communicatifs, dans le groupe des gestes co-verbaux, et dans le sous-groupe des référentiels. À propos de ces gestes, Barrier, affirme qu'ils « *sont par ailleurs les signes les plus universels et les plus faciles à exploiter (...), ils expriment une continuité directe avec l'objet désigné (acte de montrer)* », (2006, p.89).

Nous porterons une attention particulière aux gestes déictiques qui figurent dans notre corpus. Vu qu'ils permettent non seulement aux LN de jouer leur rôle d'informant linguistique, mais encore parce qu'ils favorisent l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire en langue. L'autre geste qui a des atouts similaires, c'est-à-dire, qui permet aux étudiants de développer leurs compétences et aux natifs d'exercer leurs activités en AAD, est le geste représentationnel. Ce dernier est défini comme étant un,

geste de la main ou mimique faciale, associant ou non d'autres parties du corps, qui représente un objet de l'histoire ou une propriété de cet objet, un lieu, un déplacement, une action, un personnage ou une attitude, ou qui symbolise, par métaphore ou par métonymie, une idée abstraite. (Colletta, et al., 2010, p.2).

Ce geste fait partie des gestes communicatifs, dans le groupe des gestes co-verbaux, et dans le sous-groupe des référentiels, selon la typologie de Cosnier et Vaysse, 1997. Il représente tous les gestes illustratifs : spatiographiques, pictographiques, kinémimiques et idéographiques ou métaphoriques. De même, Descamps (1989) considère ce même geste comme étant illustratif et, d'après lui, le terme illustratif désigne « *les gestes qui accompagnent le langage en le mimant* », ibid. (1989, p.170). Pour Descamps (1989) les

gestes (illustratifs) ou représentationnels supposent un apprentissage social et différent selon les cultures.

Performatif (fonction performative) « geste qui permet la réalisation non verbale d'un acte de langage non assertif (réponse, question, demande de confirmation, etc.), ou qui renforce ou modifie sa valeur illocutoire lorsqu'il est verbalisé » (Colletta et al., 2010, p.26). Ce geste peut prendre la forme d'un hochement de tête en guise de réponse négative, un haussement des épaules. Celui-ci peut être associé ou non à une mimique. Ou encore, un geste manuel en guise de réponse négative (ibid.). Le geste (performatif) est l'équivalent des emblèmes (Barrier, 2006 ; Chétochine, 2008 et Descamps, 1989). Descamps considère les gestes performatifs comme étant « des gestes émis volontairement et délibérément en tant que messages corporels dont le sens est connu de l'émetteur, du récepteur et de leur groupe culturel, et qui équivalent à une expression verbale usuelle ». (1989, p.190).

Ce même auteur ajoute deux aspects qui mettent en relief et caractérisent les gestes performatifs : « connus » des participants à la conversation et l'appartenance à un « groupe culturel » précis. La prise en considération de ces deux éléments dans cette étude s'avère très importante, dans la mesure où les données de notre corpus sont constituées des enregistrements vidéo des conversations effectuées entre des locuteurs qui appartiennent à des groupes socioculturels différents. Nos données sont donc susceptibles de contenir des problèmes d'incompréhension générés par l'utilisation des gestes performatifs.

Malgré le fait que les gestes performatifs peuvent être utilisés de deux différentes manières : substituts de la parole ou utilisés seuls, ils peuvent être associés à la parole (Cosnier et Vaysse, 1997), dans notre analyse nous ne nous intéresserons qu'à ceux qui sont associés à la parole, c'est-à-dire en d'autres mots, des gestes performatifs « co-verbaux ».

Cadrage, « *geste réalisé à l'occasion de la narration [...] et qui exprime un état émotionnel ou un état mental du locuteur* », (Colletta et al., 2010, p.26). Les gestes de cadrage sont centrés sur l'expression de l'émotion. Donc, ils correspondent aux gestes para-verbaux selon la classification de Cosnier et Vaysse (1997). Ils ne concernent pas le contenu de l'interaction, ils participent davantage à la gestion et à la régulation de l'interaction. Et comme nous l'avons vu un peu plus haut, ils seront pris en considération lors de l'analyse des gestes qui contribuent à la gestion de l'interaction. Les gestes discursifs correspondent aux gestes para-verbaux dans la classification de Cosnier et Vaysse (1997) ; tandis que le geste

interactif défini comme étant « *geste et/ ou regard par lequel le locuteur requiert ou vérifie l'attention de son interlocuteur, manifeste son attention, ou manifeste qu'il a atteint la fin de son tour de parole ou de son récit* », (Colletta et al., 2010, p.26), est similaire aux gestes expressifs d'après la classification de Cosnier et Vaysse (1997). Dans la terminologie de Colletta et al. (2010) nous avons encore le geste énonciatif, *ce dernier désigne un, « geste manuel ou expression faciale qui manifeste que le locuteur cherche un mot ou une expression »* désigné autrement synchronisateur. Ces derniers contribuent à la régulation et gestion de l'interaction.

En un mot, l'analyse des gestes qui contribuent à la gestion du contenu des conversations sera orientée autour de trois types de gestes : déictiques, représentationnels et performatifs. Le premier type de gestes comporte des gestes universels, c'est-à-dire des gestes utilisés partout dans le monde, et compris par tous, alors que le sens des gestes représentationnels varie d'une société à l'autre. Les gestes performatifs présentent plus de différences, et ils sont d'une certaine manière difficiles à traiter, car ils peuvent être employés seuls (ils ont du sens), ou bien ils peuvent être associés à la parole et leur sens varie d'une société à l'autre.

3.7.2. Relation des gestes aux paroles dans une conversation

Pour interagir les locuteurs se servent de la parole et des gestes. Ces derniers jouent un rôle fondamental lors de la structuration et organisation de la parole, et dans la gestion des conversations. Dans certains cas, les gestes complètent ou précisent le sens de la parole, dans d'autres cas, ils la remplacent.

Les gestes co-verbaux accompagnent les paroles et ils peuvent établir plusieurs types de relations avec celles-ci : redondance, complément, élaboration, supplément, contradiction et substitution, (Colletta et al., 2010, p.27-28).

En ce qui concerne la relation de redondance, elle a lieu lorsque « *l'information apportée par le geste est identique à l'information linguistique avec laquelle il est en relation* », (ibid., p.27). C'est cette relation qui est souhaitée lorsque nous avons recours aux gestes lors de la réalisation d'une conversation. Le message transmis par le geste et celui de la parole sont cohérents. Le geste accomplit donc sa fonction réelle, celle de « *stimuler les processus de la pensée* », (Barrier, 2006, p.104). Si l'information véhiculée est de nature

culturelle, en AAD, dans ce cas précis, l'usage du geste permettrait aux étudiants de développer des savoirs et savoir-faire en culture.

Quant au complément, la deuxième relation du geste et de la parole, (Colletta et al., 2010, p.27) affirment que « l'information apportée par le geste fournit un complément nécessaire à l'information linguistique incomplète avec laquelle il est en relation ». Assez souvent, les participants à une conversation font appel à cette relation du geste et de la parole. Surtout lorsqu'ils ne trouvent pas le mot juste pour faire passer leur message, ou encore, quand ils jugent insuffisante l'information véhiculée par la parole.

Pour ce qui a trait à l'élaboration, elle se manifeste quand « *l'information apportée par le geste précise celle apportée par la parole en spécifiant la modalité d'une action, la direction d'un mouvement ou la forme et la dimension d'un objet* », (ibid., p.27). Comme dans les deux situations précédentes, les deux messages transmis sont cohérents, car le message du geste ne diffère pas de celui de la parole. Le plus souvent, cette relation concerne les gestes représentationnels et elle permet de distinguer les différents mouvements. Par exemple : mimer un objet, mimer une action ou mimer un événement. Ce sont donc des idées abstraites. Ce geste non seulement transmet la même information, mais il apporte des éléments qui permettent à l'interlocuteur de se construire une image mentale de l'objet ou de l'action référencée.

Quant à la relation du geste aux paroles nommée supplément, Colletta et al. affirment qu'elle se produit quand « *l'information apportée par le geste vient ajouter une signification supplémentaire à celle désignée par les mots avec lesquels il est en relation* », (2010, p.28). Cette situation est fréquemment observable lorsque les participants à l'interaction ont recours aux gestes performatifs, désignés autrement comme emblèmes (Vaysse et Cosnier, 1997). C'est-à-dire des gestes qui ont une signification connue par des interlocuteurs. Ils n'ont donc pas besoin d'être associés aux mots.

De cette façon, lorsque nous les associons aux mots, l'information qu'ils donnent est supplémentaire. Le même phénomène est observé avec des gestes représentationnels, ils ont aussi un sens, l'association de ces gestes aux mots produit une information supplémentaire.

Pour ce qui est de la contradiction, d'après Colletta et al., elle a lieu lorsque « *l'information apportée par le geste est non seulement différente de l'information*

linguistique avec laquelle il est en relation, mais elle vient contredire celle-ci », (2010, p.28). Cette relation ne concerne que les gestes performatifs et les gestes représentationnels. Étant donné qu'ils ont une signification, ils peuvent donc être utilisés seuls ou de façon indépendante. Nous pouvons prendre comme exemple, l'utilisation du geste performatif pour signaler une idée affirmative associé au mot « non », ou le contraire, l'usage du mot « oui » associé au geste performatif qui a la signification négative.

En ce qui concerne la Substitution, cette relation se produit quand « *l'information apportée par le geste remplace une information linguistique absente* », (Colletta et al., 2010, p.27). Cette dernière relation concerne les gestes performatifs et déictiques dans la mesure où ils peuvent être employés seuls. Ainsi dans une conversation, ils peuvent être utilisés à place d'un mot. Notre corpus présente plusieurs situations où les gestes performatifs sont utilisés à la place des mots. Tant pour assurer la gestion de l'interaction que pour la gestion du contenu.

Il nous paraît important de dire que les gestes lorsqu'ils accompagnent la parole, ne sont pas souvent réalisés en même moment que la parole. Malgré le fait que l'idéal ce serait que les gestes viennent souvent avant la parole comme le précise (Chétoutine, 2008, p.38) :

« Lorsqu'un interlocuteur nous parle, nous voyons ses gestes et nous les interprétons immédiatement, même si nous ne sommes pas des experts. Dans le millième de seconde, nous entendons le son, c'est-à-dire les mots et le ton de la voix ».

Mais cela ne se produit pas toujours. Pour Colletta, et al. (2010), la réalisation du geste peut désormais avoir lieu en trois différents moments : synchrone, anticipe et suit.

D'abord nous affirmons que la relation synchronique est synchrone, quand « *le point de départ du stroke se confond avec le point de départ du segment de parole correspondant, qu'il s'agisse d'une syllabe, d'un mot (nom, verbe, adjectif, connecteur...) ou d'un groupe de mots* », (Colletta, et al., 2010, p.29). Dans ce cadre le mot stroke désigne « *le geste lui-même, qu'il s'agisse d'un geste manuel ou d'un mouvement de la tête, des épaules ou du buste* », *ibid.* (2010, p.23).

Étant donné que cette relation obéit à la règle de l'utilisation des gestes, notre analyse ne prendra pas en considération l'ensemble des cas où le geste et la parole entretiennent une relation synchrone. Nous nous focaliserons donc sur les relations jugées comme étant moins évidentes, ou spécifiques à notre corpus.

Ensuite, la relation synchronique est dite : anticipe lorsque « *le point de départ du stroke précède le point de départ du segment de parole correspondant : le locuteur fait démarrer son geste avant de parler, ou le fait démarrer sur une information linguistique antérieure à celle correspondant au geste* », (ibid., p.29).

Malgré le fait que le geste semble se produire au même moment que la parole, la réalité est autre. C'est le geste qui est produit le premier comme le précise (Barrier, 2006, p.105), lorsqu'il affirme qu' : « *Il y a généralement un court délai entre le geste et le mot, ce délai peut créer un léger suspense le temps que la phrase s'actualise* ». Ce qui se passe dans la réalité, c'est que le délai est très court et nous ne nous rendons pas compte de l'écart. Toutefois, quand le locuteur ne réussit pas à trouver le mot juste pendant la conversation, nous avons la possibilité de mieux comprendre que le geste se produit avant la parole, car il se sert du geste pour faire passer son message au même moment où il cherche le bon mot.

Les données de notre corpus présentent plusieurs exemples de cette relation synchronique, mais comme nous l'avons déjà dit, elles ne constituent pas du tout une exception. Elles représentent le fonctionnement normal du processus de la pensée. Par conséquent, elles ne seront pas analysées dans la présente étude.

Enfin, la relation synchronique est nommée : suit, quand elle « *correspond le point de départ du stroke survient après le point de départ du segment de parole correspondant : le locuteur fait démarrer son geste après avoir fini de parler, ou le fait démarrer sur une information linguistique postérieure à celle correspondant au geste* », (Colletta, et al., 2010, p.29).

Contrairement aux deux relations décrites précédemment (anticipe et synchrone), cette relation synchronique (le geste suit la parole) mérite une attention particulière. Car elle est due au décalage du signal, (Develotte et al., 2008). De ce fait, nous ne nous intéresserons exclusivement qu'aux situations où la production tardive du geste semble avoir une interprétation différente de celle donnée par Develotte et al. (2008). Autrement dit le geste produit, modifie le sens de l'énoncé ou renforce le sens de ce dernier. Afin de rendre claire cette utilisation simultanée du geste et de la parole dans la conversation nous nous focaliserons sur la multimodalité dans le sous-point qui suit.

3.8. Multimodalité

Le canal audio-oral est plutôt associé à la langue (parole), tandis que le canal visuo-gestuel est fortement lié au geste. C'est de cette association que dérive la notion de multimodalité, comme le montre la définition de ce même concept donnée par Landragin, comme étant « *l'association entre la parole et le geste* », (2004, p.20).

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, le geste est partie intégrante de la communication non verbale et cette dernière non seulement est composée des gestes mais encore d'autres formes de communication non verbale. De plus, la multimodalité ne concerne pas exclusivement le geste et la parole, car comme le précise Mondada, « *les ressources multimodales ne se limitent pas à une gestualité, même si celle-ci occupe de l'espace* », (2008, p.130). Il y en a plusieurs comme nous le verrons plus tard.

Ainsi, considérer la multimodalité comme étant « *l'association entre la parole et le geste* », ce serait pour nous, réduire notre domaine d'étude. En d'autres termes, notre champ d'analyse serait limité à la parole et aux gestes. Ce qui ne constitue pas notre réalité. Notre étude va au-delà des gestes. À cette fin, nous définissons le concept de multimodalité comme étant : « *l'association entre la communication verbale et la communication non verbale* ».

Cette définition prend en considération toutes les formes de la communication verbale (écrite ou orale) et celles de la communication non verbale. Et cela nous permet d'aborder l'ensemble des ressources multimodales. À ce propos, Mondada affirme que le concept de ressources multimodales

renvoie à toutes les formes y compris linguistiques et à tous les détails que les participants mobilisent pour rendre intelligible l'interaction, ressources vers lesquelles ils s'orientent dans des pratiques de compréhension, d'interprétation, voire d'analyse en temps réel de l'interaction en cours, immédiatement incorporées à l'action qu'ils produisent », (2008, p.130).

Dans cette définition, nous retrouvons l'idée selon laquelle tous les éléments qui permettent aux interlocuteurs de faire la gestion de l'interaction et du contenu de celle-ci sont multimodaux. Cela signifie que toutes les conversations non seulement sont multimodales

(Kerbrat-Orecchioni, 1996), mais encore qu'elles sont constituées des ressources multimodales.

Parmi les ressources qui couvrent les conversations certaines sont de nature verbal, d'autres non verbal et d'autres encore para-verbal, Kerbrat-Orecchioni (1997). Dans cette même optique Mondada considère les ressources qui suivent comme étant multimodales :

Les ressources verbales et linguistiques ;

Les ressources vocales et sonores (bruits buccaux, productions phoniques non linguistiques dans leur contexte, telles que rires, pleurs, claquements, succions, aspirations, inspirations d'air, sifflets, grognements, etc. ;

Les ressources gestuelles, liées aux mouvements de la main ;

Les ressources visuelles liées à la direction et au mouvement des regards ;

Les ressources corporelles liées aux postures du corps, aux mouvements, aux déplacements, aux dispositions dans l'espace ;

Les ressources faciales, liées aux mimiques, aux mouvements des cils et des sourcils ;

Les mouvements des corps et des gestes ultérieurement prolongés dans la manipulation d'artefacts tels qu'objets et documents, mais aussi instruments, outils, technologies, (2008, p.130-131).

Toutes ces ressources multimodales sont sollicitées lors de la réalisation des conversations et, elles jouent un rôle fondamentale dans la production des énoncés aussi bien que dans la compréhension des énoncés transmis. Et comme nous le verrons dans le sous-point qui suit, les ressources multimodales sont présentes dans toutes les étapes d'une conversation, elles rendent possible la réalisation des conversations.

Conclusion sur la conversation et multimodalité

Nous avons tout d'abord centré notre attention sur les concepts de conversation et d'interaction vu qu'ils sont à la fois similaires et complémentaires. Ces deux caractéristiques nous permettront d'utiliser le concept d'interaction à la place du terme conversation. Le deuxième aspect qui a mérité notre attention concerne le rapport entre langue et parole. Troisièmement, nous nous sommes centré sur le rapport entre le geste et la parole ; quatrièmement, nous nous sommes intéressé aux étapes de conversation et aux thèmes de conversation ; pour finir nous avons orienté notre attention autour de la paire adjacente.

Pour ce qui est de la relation entre la langue et la parole, la distinction est importante dans notre contexte d'étude, car la parole est réalisée différemment. Chaque individu réalise

les sons du langage en tenant compte les spécificités de ses organes phonatoires. De même la perception de cette dernière varie d'un individu à l'autre. Pendant le déroulement des conversations les étudiants sont confrontés à cette dure réalité.

En ce qui concerne la relation entre le geste et la parole, nous avons eu recours à deux sortes de typologies : une première proposée par Vaysse et Cosnier (1997) et une deuxième suggérée par Colletta et al. (2010). Les deux seront prises en compte dans notre étude, mais la deuxième occupera une place importante. Car elle met en évidence plusieurs aspects utiles pour la comparaison entre le face-à-face présentiel et le face-à-face distanciel : la relation des gestes aux paroles dans une conversation ; la relation synchronique ; la valeur du geste, la forme du geste ainsi de suite, ils sont indispensables à la construction du sens des énoncés produits par des locuteurs qui n'appartiennent pas au même univers socioculturel. Il existe un certain nombre de gestes dont la signification varie d'une société à l'autre qui passent partout.

Quant aux étapes de conversation et aux thèmes, leur analyse s'avère utile et indispensable dans notre contexte d'étude. Les formés sont supposés proposer les sujets de conversation, gérer le déroulement de l'interaction. La réalisation des rituels d'ouverture et de clôture suppose une certaine maîtrise de langue. Certains thèmes sont acceptés dans une société donnée et d'autres sont refusés. Il existe un certain nombre de facteurs qui favorisent la continuité d'un sujet de conversation ou qui contribuent à la discontinuité des sujets proposés.

Chapitre IV : Communication exolingue, acquisition de langues, aide à l'apprentissage des langues étrangères.

L'intérêt porté à la communication exolingue vise l'un des objectifs de cette étude qui consiste à recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et du LNN participe de la construction des compétences langagières des formés en langue (LNN).

À cet effet, pour commencer, nous focaliserons notre attention à la fois sur la définition des concepts de : communication endolingue, communication exolingue et interlangue ; deuxièmement, nous orienterons notre analyse autour des stratégies de communication ; troisièmement, nous nous centrerons sur la distinction entre apprentissage et acquisition ; quatrièmement, nous analyserons la relation entre la communication exolingue et le processus d'apprentissage de langues ; cinquièmement, nous nous intéresserons à la zone proximale de développement ; sixièmement, nous aborderons l'aide à l'apprentissage et les séquences potentiellement acquisitionnelles.

4.1. Définition des concepts de : communication endolingue, communication exolingue et interlangue

Dans cette section nous focalisons notre attention sur la définition des termes endolingue, exolingue et interlangue. Tous les trois sont fréquemment employés dans le domaine de la didactique des langues. Le premier type de communication correspond aux échanges effectués entre les apprenants et entre ces derniers et les enseignants conseiller, dans le cadre de l'acquisition de la compétence d'apprentissage. Ces derniers sont censés se dérouler en langue maternelle de l'apprenant (Bailly, 1995). La communication exolingue est en rapport avec les échanges réalisés entre les apprenants et les LN, lorsque ces derniers acquièrent et développent leurs compétences. Pour ce faire, ils ont recours à la langue cible. Le troisième terme, celui d'interlangue concerne exclusivement l'apprenant, comme nous le verrons plus tard.

4.1.1. Communication endolingue

Selon Cuq, le terme communication endolingue désigne la communication «*qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs*», (Cuq, 2003, p.97). Les termes

«langue commune» et «interlocuteurs» utilisés pour définir ce concept précisent d'une certaine manière la caractéristique fondamentale de ce type de communication, comme l'expliquent (Porquier et Py, 2004, p.28-29): «... des interactions dites endolingues, fonctionnant grâce à un code unique également partagé par tous les participants».

La définition du concept de communication endolingue étant précisée, avant de nous occuper des stratégies de communication utilisées lors du déroulement des échanges entre apprenants et LN, nous consacrerons la partie qui suit, à la définition des concepts de communication exolingue et interlangue.

4.1.2. Communication exolingue

Py définit le terme exolingue comme «*étant une interaction en face à face entre un locuteur alloglotte et un locuteur natif*, (1990, p.82)». Tandis que pour Vasseur ce même concept de communication exolingue désigne :

la communication qui s'établit entre un natif qui connaît la langue d'échange, qui dispose de certains savoirs, qui fonctionne aussi selon un certain nombre de présupposés culturels et pragmatiques, et un non-natif qui maîtrise mal cette langue et ne partage pas nécessairement ces savoirs et ces présupposés, (1990, p.89).

Ces deux définitions sont à la fois similaires et différentes. La deuxième définition celle donnée par Vasseur (1990) rejoint la première lorsqu'elle fait allusion aux termes : «communication», «locuteur natif», «locuteur non-natif». Elles s'éloignent quand la deuxième définition, celle proposée par Vasseur (1990), évoque le terme «maîtrise mal».

À vrai dire, les termes, qui permettent de distinguer ces deux définitions, peuvent paraître moins importants car les changements qu'ils effectuent ne sont pas, d'une certaine manière, significatifs. L'existence de deux types d'apprenants: ceux qui maîtrisent mal (cas de certains apprenants débutants) et d'autres qui ont une maîtrise acceptable de la langue (en niveau intermédiaire ou avancé), soulève une ambiguïté, dans la mesure où elle laisse entendre que la communication exolingue est exclusivement celle qui concerne un locuteur (non natif) qui maîtrise mal la langue. Au cas où l'interaction se réalise entre un locuteur (non natif) ayant une maîtrise acceptable de la langue et un LN, la communication n'est peut-être plus exolingue. Pour les raisons déjà évoquées notre analyse se focalisera sur la définition donnée par Py (1990).

À l'exception des aspects évoqués un peu plus haut, dans notre contexte d'étude, les interactions exolingues concernent les conversations réalisées en langue française entre les apprenants (LNN) et LN. Cette rencontre entre apprenant et LN est une manière d'exposer l'apprenant à la langue, (Porquier et Py, 2004) et constitue dès lors, un des moments de l'apprentissage (Abé et Gremmo, 1983) et de l'évaluation des acquis d'apprentissage (Holec, 1990a). Quel que soit le niveau en langue des apprenants tous les apprenants sont supposés interagir avec des LN pour acquérir ou développer leurs compétences. C'est cette différence en termes de maîtrise de langue (inégaie) entre les deux participants aux conversations qui nous permet de désigner la nature de leur interaction comme étant exolingue. Nonobstant, Porquier et Py (2004) déconseillent la prise en compte du niveau de maîtrise de langue pour distinguer la communication endolingue de la communication exolingue. Ils considèrent le recours aux moyens para-verbaux (regards, gestes, et attitudes, et d'autres) comme étant le plus approprié : *« les deux pôles représentent des situations fictives: d'une part il y a toujours des asymétries, d'autre part il y a toujours des éléments codiques commun, ne serait-ce qu'au moyens para-verbaux »*, (ibid., p.29).

La maîtrise de langue des participants est inégale tant dans la communication dite endolingue (la communication qui se déroule grâce à un code unique partagé par tous les intervenants) que dans la communication exolingue. C'est pour cela qu'il est possible d'observer, dans la communication endolingue, des moments de négociation du sens pour résoudre des problèmes d'incompréhension.

4.1.3. Interlangue

D'un côté, Py définit le concept d'interlangue comme étant *« une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant »*. (1990, p.82).

D'autre part, Cuq se sert des termes qui suivent pour définir le concept d'interlangue: *« la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné »*, (2003, p.139-140).

Ces deux définitions sont similaires. La deuxième définition proposée par Cuq (2003) rejoint la première lorsqu'elle évoque les termes *« un stade donné »*, *« spécifiques »* et *« apprenant »*. Tant la définition donnée par Cuq que celle proposée par Py considère l'interlangue comme une phase, une période de transition. L'interlangue n'est ni une nouvelle

langue, ni une variante de la langue maternelle, ni une variante de la langue cible (Porquier et Py, 2004). C'est la raison pour laquelle, il est possible d'identifier des éléments de ces deux langues et «*un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes (..)*» (Gaona'ch, 1991, p.125), à l'intérieur de l'interlangue. L'interlangue étant une phase dans le développement de la compétence linguistique, son évolution vers le modèle de la langue cible dépend des efforts que l'apprenant réalise en vue d'améliorer ces performances et d'acquérir des nouveaux savoirs et savoir-faire.

4.2. Stratégies de communication

Le type d'interaction entre apprenant et LN est exolingue, car elle met en contact un LN qui «connaît la langue d'échange, qui dispose de certains savoirs, qui fonctionne aussi selon un certain nombre de présupposés culturels et pragmatiques, et un non natif qui maîtrise mal cette langue et ne partage pas nécessairement ces savoirs et ces présupposés», (Vasseur, 1990, p.89). Ces dissemblances suffisent pour justifier la différence de stratégies de communication que les deux participants sont censés mettre en place lors de la gestion de l'interaction qu'ils effectuent. D'après Faerch et Kasper, le concept de stratégie de communication désigne «des programmes, potentiellement conscients, qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier», (1980, p.18).

Le terme «individu» évoqué dans la définition présentée plus haut fait allusion à un des participants à la conversation exolingue : l'apprenant ou le LN. Et l'expression «atteindre un objectif communicationnel» nous permet d'identifier, parmi les deux interlocuteurs, l'intervenant en cause. Dans ce cas l'apprenant est le principal bénéficiaire de la communication exolingue, comme le précisent Giacomi et Hérédia,

La plupart du temps, les conversations, entre un natif et un non-natif s'effectuent pour le premier, évidemment à partir d'une utilisation de la langue n'offrant pas de différences notables, du point de vue de la simplification ou de la complexité des énoncés, avec son utilisation dans des dialogues quotidiens entre locuteurs natifs. (1986, p.17)

L'importance accordée à l'apprenant est acceptable, mais il ne nous semble pas vrai que dans une interaction exolingue, l'apprenant est le seul à avoir recours aux stratégies de communication autrement dit, que parmi les deux intervenants à la communication exolingue,

les problèmes d'incompréhension affecteraient exclusivement le LN comme le laisse entendre la définition proposée par Faerch et Kasper (1980). Même, si nous admettons que dans la communication exolingue «(...) les échanges sont principalement organisés sur le mode: question du natif/ réponse du non natif (...)» (Giacomi et Hérédia, 1986, p.21), l'apprenant éprouve également des problèmes d'incompréhension. Indépendamment du mode d'organisation des échanges, nous supposons que la gestion de la communication doit être assurée par les deux intervenants.

Ainsi, nous entendons par stratégies de communication des *«tentatives mutuelles de deux interlocuteurs de se mettre d'accord sur le sens dans des situations où les structures nécessaires ne semblent pas être partagées»* (Gaona'ch, 1991, p.181), en faisant référence à Tarone (1981). Cette définition montre d'une façon claire que les deux locuteurs qui engagent une conversation ont l'obligation de poursuivre les mêmes buts de communication afin d'assurer sa cohérence. L'activité de négociation du sens concerne les deux intervenants, et tous les deux peuvent avoir recours aux stratégies de communication pour procéder à la réparation des pannes de communication. Malgré le fait que certaines stratégies s'appliquent le plus souvent chez l'apprenant que chez le LN et vice versa.

4.2.1. Stratégies de communication pour les LNN

Comme nous l'avons vu un peu plus haut, la définition du concept de stratégies de communication donnée par Faerch et Kasper (1980) concerne les apprenants. Les stratégies qu'ils proposent sont donc adaptées aux apprenants. Selon ces auteurs, pendant le déroulement de l'interaction, l'apprenant peut se servir de trois types de stratégies : stratégies de réduction formelle, stratégies de réduction fonctionnelle et stratégies d'accomplissement.

Stratégies de réduction formelle : l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou d'items insuffisamment automatisés ou hypothétiques.

Stratégies de réduction fonctionnelle : l'apprenant réduit ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème.

Stratégies d'accomplissement : l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelle. Faerch et Kasper (1980, p.18-19).

La situation de communication détermine le choix d'une stratégie ou d'une autre. Et l'attitude à adopter varie d'un apprenant à l'autre. Pour résoudre les problèmes d'incompréhension l'apprenant peut avoir recours à d'autres stratégies différentes de celles-ci. La typologie proposée par Giacomi et Hérédia non seulement complète celle-ci, mais présente des stratégies utilisées par les LN.

4.2.2. Stratégies de communication pour les LN

La typologie proposée par Giacomi et Hérédia (1986) est composée de deux sortes de stratégies, à savoir : stratégies préventives et stratégies de gestion. Ces deux auteurs définissent le terme stratégies préventives comme étant « *l'ensemble des principes généraux de la régulation discursive* », (Giacomi et Hérédia, 1986, p.16).

Les stratégies préventives ont deux fonctions : prévention et anticipation. Trois stratégies forment ce sous-groupe : « *foreigner talk* », principe de l'*et caetera*, autocorrection et auto-reformulation. Parmi ces quatre stratégies, les deux premières, « *foreigner talk* » et principe de l'*et caetera* concerne les LN, alors que les deux autres (autocorrection et auto-reformulation) visent les deux locuteurs (LN et LNN).

Giacomi et Hérédia définissent le concept de « *foreigner talk* » en faisant référence à Ferguson (1971) « *comme un registre de langue simplifié et caractérisé par certaines omissions volontaires (articles, prépositions, etc.) et certaines distorsions syntaxiques* ». (Giacomi et Hérédia 1986, p.17). Le recours à cette stratégie permet au LN de rapprocher sa compétence linguistique de celle de l'apprenant (l'interlangue de l'apprenant). Ce faisant, il encourage l'apprenant à poursuivre l'interaction.

Le principe de l'*et caetera* est la deuxième stratégie de communication qui concerne le LN. Giacomi et Hérédia affirment que le LN a recours à cette stratégie pour manifester « *la volonté de ne pas suspendre une communication en cours* », (1986, p.18). La finalité de cette stratégie est similaire à celle de la stratégie précédente. Toutes les deux visent à encourager l'apprenant.

4.2.3. Stratégies de communication soit pour les LN soit pour les LNN

L'autocorrection et l'auto-reformulation font partie du sous-groupe de stratégies préventives. Cependant, elles ne sont ni destinées au LN ni à l'apprenant. Les deux peuvent y avoir recours. Giacomi et Hérédia considèrent les autocorrections comme étant

des interventions du locuteur sur son discours avant même une quelconque réponse de l'interlocuteur. Elles offrent le double avantage de devancer une suspension de l'échange et de maintenir, de ce fait, la continuité thématique, ce qui représente autant de chances de mener à bien une conversation en cours. (1986, p.27).

Dans l'auto-reformulation, la démarche suivie est d'une certaine manière similaire à celle suivie lors de l'autocorrection : dans les deux situations, le locuteur reprend son discours. Au sujet des auto-reformulations, Vion affirme qu'elles constituent *«un véritable contrôle de nature métalinguistique sur l'activité langagière en cours»*, (1992, p.222). C'est pour cela que les deux locuteurs ont recours à ces stratégies. Pendant la réalisation de l'interaction les deux locuteurs en ont besoin.

Toutes les stratégies qui forment le sous-groupe de gestion concernent également les deux locuteurs. Giacomi et Hérédia, définissent le terme stratégie de gestion comme étant *«l'ensemble des procédures de gestion auxquelles ont recours les locuteurs pour essayer de résoudre, du mieux possible, un problème de communication qui compromet la poursuite immédiate des échanges»*, (1986, p.20). Figurent parmi les stratégies de gestion les suivantes : la négociation parenthétique et les questions de clarification, la reformulation et la définition.

En ce qui concerne, la négociation parenthétique et les questions de clarification, Giacomi et Hérédia disent que cette dernière se réalise

en général sous la pression d'un des locuteurs, au cours d'une communication. Les partenaires peuvent tour à tour solliciter du feed-back ou en donner. Cette dernière attitude va des simples « hum hum » ponctuant le discours de l'interlocuteur, à ce qui déclenche la plupart du temps une négociation parenthétique : les questions de clarification. (Giacomi et Hérédia, 1986, p.20)

Quant aux questions de clarification, les deux auteurs disent qu'elles *« englobent tout ce qui est du domaine de la vérification de la compréhension du LN. [...] Et de la demande d'éclaircissement »*, (Hérédia 1986, p.20). La vérification de la compréhension concerne les deux locuteurs. Du côté du LN, il se peut que l'apprenant ait mal utilisé un certain mot, ou il

l'a mal prononcé. Pour dissiper les doutes, le LN formule une demande d'éclaircissement. La même chose peut arriver du côté de l'apprenant.

Pour ce qui est de la reformulation, elle est souvent utilisée pour répondre à une demande de clarification (Giacomi et Hérédia, 1986). Le terme reformulation désigne « *une reprise avec modification (s) de propos antérieurement tenus* », (Vion, 1992, p.216). Dans ce cas précis, le locuteur reprend ses propos. Autrement dit il répète le message produit antérieurement et effectue quelques changements pour le rendre plus claire qu'avant.

Quant à la définition, elle a lieu « *à cause même de l'asymétrie linguistique et des différences culturelles en présence, la communication exolingue va passer très souvent par des activités de type définitoire, nécessaires à une poursuite des échanges* » (Giacomi et Hérédia, 1986, p.23). Cette stratégie permet aux locuteurs de préciser ce dont ils parlent, par conséquent de réduire les malentendus et les problèmes d'incompréhension. Toutes ces stratégies sont reprises et résumées par (Bange, 1992, p.58), dans la figure 3, reproduite ci-dessous.

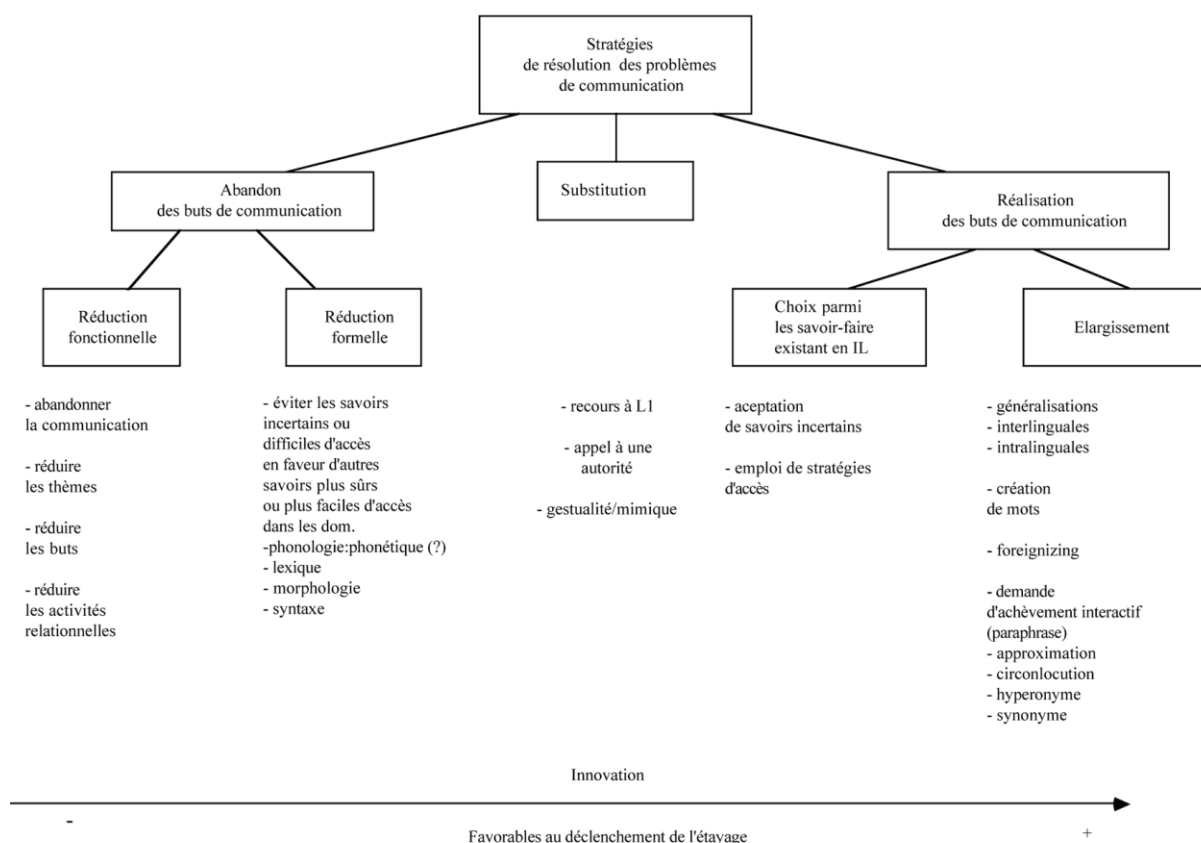


Figure 3: Stratégies de communication (Bange, 1992, p.58)

4.3. Apprentissage vs acquisition

La distinction de ces deux concepts clés est fondamentale à cette étude dans la mesure où pour certains auteurs, tels que Porquier et Py (2004) l'utilisation du terme acquisition est réservée à des situations où il n'y a pas d'intervention pédagogique. C'est-à-dire quand l'enseignant n'intervient pas dans le processus d'une manière directe. Ce type d'acquisition est aussi nommé acquisition non guidée. Ce dernier terme désigne « *l'acquisition d'une langue étrangère par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement et sans intervention systématique pour guider le processus* », (Klein, 1989, p.29).

Ce type d'acquisition est à peu près similaire à celui de notre contexte d'étude, vu que l'intervention de l'enseignant conseiller n'est pas systématique et ne vise qu'à aider l'apprenant à devenir autonome. L'informant en langue et en culture le plus privilégié est le LN. L'apprenant apprend avec des documents authentiques, des documents didactiques et des

LN. L'acte d'apprendre s'insère dans le processus d'apprentissage. Selon Cuq, le concept d'apprentissage désigne,

un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;

choisir des supports et des activités d'apprentissages ;

déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seul, en petit groupe, etc.) ;

gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;

définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints. (Cuq, 2003, p.22).

Alors que, le terme acquisition désigne « *un processus cognitif, interne (couvert), largement non-conscient et involontaire* », (Holec, 1990, p.78). Ces deux définitions décrivent d'une manière précise ce qui se passe dans ces différents processus. Le deuxième processus étant la conséquence, le résultat (Bange, 1996) du premier et suppose l'intervention de processus cognitifs tels que la perception, l'attention et la mémoire à long terme. Tandis que l'apprentissage est un processus conscient et volontaire (Holec, 1990 ; Cuq, 2003). Comme nous pouvons le voir, ces deux caractéristiques de l'apprentissage sont bien précisées dans la définition donnée par Cuq (2003), qui présente les différentes décisions que l'apprenant doit prendre sur son apprentissage. De plus, Holec, (1990a) considère ce même processus comme étant observable. C'est-à-dire que nous pouvons observer les activités que l'apprenant effectue en vue de réaliser son objectif.

En un mot, il existe une relation de dépendance entre l'apprentissage et l'acquisition même si celle-ci n'est pas toujours évidente. L'acquisition de savoirs et de savoir-faire suppose toujours un apprentissage. Mais la réalisation de l'apprentissage n'implique pas toujours l'acquisition des contenus traités. Un apprentissage réussi est celui qui nous permet d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Malgré cela, l'acquisition de compétences est le résultat d'un apprentissage. La distinction entre l'apprentissage et l'acquisition étant précisée, nous nous occuperons de la relation entre la communication exolingue et l'apprentissage de LE.

4.4. Communication exolingue et apprentissage de langues étrangères

Nous constatons que la définition donnée par Cuq, un peu plus haut, non seulement fait allusion à la finalité du processus que l'apprenant est censé réaliser acquérir des savoir-faire, mais aussi à toutes les étapes nécessaires pour qu'un apprenant puisse devenir candidat-apprenant (Bruner, 1983 ; Bange, 1992). Savoir apprendre s'avère, certes nécessaire et indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère, car ce n'est qu'en étant autonome que l'apprenant sera en mesure d'apprendre dans l'interaction avec le LN.

Cependant, le fait d'être candidat-apprenant ne suffit pas. Il s'ajoute une deuxième condition. Celle-ci concerne le LN. Selon Bange (1992), le LN est supposé représenter le rôle de soutien à l'apprentissage, vu qu'il est également impliqué dans le processus d'apprentissage. Bange (1996, p.191), affirme que soutenir l'apprentissage « *c'est ouvrir un chemin et non imposer un résultat, ouvrir un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal. C'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche* ».

La première condition évoquée un peu plus haut (candidat-apprenant) ne concerne plus les témoins de cette étude expérimentale dans la mesure où ils ont déjà franchi cette barrière, grâce à la structure d'aide qui vise l'acquisition et le développement de la capacité d'apprentissage. Ils sont déjà considérés comme des apprenants ou autonomes (Abé et Gremmo, 1983), car ils prennent l'ensemble des décisions sur leur apprentissage. Quant à la deuxième condition, à première vue, nous serions tenté de dire qu'elle est loin d'être réalisée (satisfaite) dans notre terrain d'étude, dû au fait que les rôles du LN en AAD ne correspondent pas forcément à celui de soutien d'apprentissage, proposé par Bange (1996).

D'ailleurs, le dernier rôle du locuteur natif en AAD, celui de partenaire communicatif, est également évoqué par Bange (1992). Ce qui change, c'est seulement la désignation, car il est nommé partenaire d'interaction. Ces ressemblances ne s'arrêtent pas là, l'intervention du LN au dispositif vise parmi d'autres objectifs, l'apprentissage d'une langue. Et pour ce faire il interagit avec l'apprenant. Cette démarche est d'ailleurs envisagée par Porquier et Py (2004, p.8), lorsqu'ils affirment : « *l'apprentissage d'une langue est une activité de communication et la communication est une activité d'apprentissage* ».

Cette interaction permet à l'apprenant d'apprendre, non seulement parce qu'il s'agit d'une communication exolingue, mais encore parce qu'en AAD, l'apprenant interagit avec le LN soit pour apprendre, (Abé et Gremmo, 1983) soit pour mesurer ses performances. Ainsi, pendant le déroulement de l'interaction les intervenants sont confrontés à des problèmes liés à l'intercompréhension. Afin de poursuivre leur objectif communicatif ils ont l'obligation de résoudre les problèmes rencontrés. En ce faisant l'apprenant développe sa compétence linguistique, comme le précisent, Porquier et Py,

c'est pour répondre à des problèmes de communication que l'on étend son répertoire verbal, et inversement, que dans la mesure où toute activité finit par rencontrer des problèmes linguistiques, elle ouvre la voie à des modifications plus ou moins durables, plus ou moins importantes, de la compétence du locuteur. (2004, p.8)

Les procédés mis en place pour la résolution des problèmes d'intercompréhension déclenchent l'apprentissage. Dans la mesure où les problèmes auxquels les interlocuteurs se trouvent confrontés peuvent être liés tant à la gestion de l'interaction elle-même qu'à la gestion du contenu de l'interaction. Autrement dit la gestion des énoncés produits. C'est surtout lorsque le problème à résoudre concerne le contenu que nous avons affaire à l'apprentissage, car les efforts développés par le LN non seulement touchent un ou plusieurs éléments de l'interlangue de l'apprenant, mais contribuent d'une manière considérable au changement de ce dernier, donc à l'évolution de son interlangue. Dans cette négociation qui vise à résoudre des problèmes d'incompréhension, les deux participants à la conversation - l'apprenant et le LN, ont recours à des stratégies de communication comme nous l'avons déjà vu (cf. section 4.2, de ce même chapitre).

Or, le processus d'apprentissage est complexe, il ne suffit pas de procéder à la résolution des problèmes d'incompréhension identifiés pendant le déroulement de l'interaction entre l'apprenant et le LN, pour dire que l'apprentissage a eu lieu. Il y a d'autres éléments fondamentaux à prendre en compte, parmi lesquels : les stratégies de communication, les séquences potentiellement acquisitionnelles et la zone proximale de développement. C'est autour de ces trois éléments que nous orienterons la suite de notre analyse.

4.5. Zone proximale de développement (ZPD)

La présentation et description des conditions nécessaires pour que l'apprenant puisse communiquer pour apprendre constituent jusqu'à présent notre préoccupation fondamentale. Plusieurs auteurs tels que Porquier et Py (2004), Bange (1992, 1996), Bruner (1983) et d'autres affirment qu'il existe une relation entre la notion de zone proximale de développement et le processus d'apprentissage. La définition de ce concept étant indispensable à la compréhension et à la poursuite de notre analyse constitue donc notre première étape avant de passer aux étapes suivantes. Celles-ci consistent à présenter et à décrire les éléments qui établissent des possibles liens.

D'une part, Bruner, en faisant référence à Vygotski définit le concept de zone proximale de développement (désormais ZPD) comme étant « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés* », (1983, p.287).

D'autre part, Bange considère le concept de ZPD comme :

étant l'espace intersubjectif [...] où des savoirs communs sont mobilisés selon un principe de pertinence en vue de faire quelque chose en commun : cet espace est celui où sont réunis les conditions d'une interaction où l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, où une activité de médiation devient possible et à l'intérieur duquel les apprentissages vont donc pouvoir se dérouler avec l'aide de l'adulte ou du locuteur compétent déployant des activités d'étayage. (1996, p.191).

Enfin, (Porquier et Py, 2004, p.33) définissent le terme ZPD comme étant « *l'ensemble des comportements que l'apprenant est capable d'effectuer seulement lorsqu'il se trouve en interaction avec un partenaire plus compétent* ».

À première vue nous serions tenté de dire que les deux premières définitions sont similaires. Mais réflexion faite, nous nous rendons compte qu'elles sont à la fois similaires et différentes. La deuxième définition, celle proposée par Bange (1996) rejoint la première lorsqu'elle évoque les mots «interaction», «locuteur compétent», «médiation» et «intersubjectif». Et, elle s'éloigne de la première définition quand elle évoque les conditions

nécessaires à la réalisation de l'apprentissage. C'est cette dernière partie qui nous permet d'établir un lien avec notre analyse. Quant à la définition donnée par Porquier et Py (2004), elle aussi est différente de la deuxième. Elle rejoint la définition proposée par Bange, lorsqu'elle évoque les termes « apprenant », « interaction » et « compétent », et elle s'en éloigne quand elle fait allusion aux expressions « ensemble des comportements » et « capable d'effectuer ». Malgré le fait que les deux dernières définitions (Bange (1996) et, Porquier et Py (2004)) soient différentes, elles relèvent toutes les deux de notre domaine d'analyse (analyse conversationnelle), et elles sont complémentaires. Quant à la première définition (Bruner, 1983), elle ne sera pas prise en compte, non seulement parce qu'elle relève du contexte adulte vs enfant mais encore parce qu'elle ne précise pas le domaine où cette relation entre l'enfant et l'adulte est établie.

Hormis le fait évoqué ci-dessus qui justifie le choix des définitions proposées par Bange (1996) et Porquier et Py (2004). Les aspects nécessaires à l'apprentissage évoqués par Bange (1996), (*« quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but »*) correspondent, d'une certaine manière, aux différentes décisions sur l'apprentissage que l'apprenant est supposé prendre en AAD. Pour illustrer nos propos, nous pouvons suivre (Cuq, 2003, p.247) lorsqu'il affirme : *« c'est ce différentiel entre le savoir autonome et le savoir en collaboration qui constitue la zone proximale de développement »*.

Le savoir autonome évoqué par Cuq équivaut à la capacité à apprendre, en AAD et aux aspects jugés comme étant déterminants pour que l'apprenant puisse communiquer pour apprendre. De ce fait, selon Bange (1996), la zone proximale de développement de l'apprenant correspondrait à l'autonomie d'apprentissage. Alors que pour Porquier et Py (2004) ce même concept correspond à l'acquisition et au développement des compétences en langue. Pour apprendre, les apprenants font appel aux processus d'auto-structuration et hétéro-structuration. L'auto-structuration, c'est l' *« effort de mise en œuvre des ressources linguistiques disponibles à un moment donné dans le répertoire verbal de l'apprenant »* (Porquier et Py, 2004, p.32), tandis que l'hétéro-structuration désigne *« l'effet de miroir indépendamment du fait qu'il entraîne effectivement ou non des modifications de l'interlangue »*, (Porquier et Py, 2004, p.33). Parmi ces deux processus, le premier est associé à l'ensemble des accomplissements que l'apprenant peut faire seul ou sans aide, alors que le deuxième, l'hétéro-structuration représente les différents comportements qu'il ne peut effectuer que lorsqu'il est en interaction avec un partenaire compétent. En d'autres termes,

l'apprenant a besoin de l'aide de son partenaire de communication pour exécuter certains accomplissements. Porquier et Py précisent : « *Auto-structuration et hétéro-structuration s'interpénètrent dans une dialectique qui est un des moteurs de l'appropriation* », (2004, p.33).

Ainsi, nous pouvons nous permettre de dire que l'apprenant réussit à faire évoluer son interlangue, dans l'interaction exolingue, lorsque les objectifs de l'interaction exolingue coïncident avec ceux qu'il s'est fixé, il a la maîtrise des stratégies de communication et il est capable de se servir de l'auto-structuration pour rendre compréhensible le sens de ses productions. Par ailleurs, son partenaire de communication a recours, parmi d'autres stratégies, à l'hétéro-structuration pour résoudre les problèmes d'intercompréhension.

Dans cette même optique, Bange (1996) propose la mise en place de certaines stratégies afin de placer les apprenants dans leur zone proximale de développement lors de la réalisation des interactions exolingues. Il s'agit d'une préoccupation qui vise à favoriser l'évolution de l'interlangue de l'apprenant :

- ✓ à mettre l'élève en position de devenir un candidat-apprenant ;
- ✓ à donner à l'apprenant des buts de communication qu'il désire réaliser ;
- ✓ inciter l'apprenant à déployer les stratégies les plus innovantes de maîtrise des problèmes de communication. (Bange, 1996, p.64).

D'une manière générale, c'est surtout le troisième aspect qui mérite plus d'attention dans notre contexte d'étude. Car c'est le seul parmi les trois qui n'a pas encore été suffisamment abordé au plan théorique. Les deux autres stratégies ont déjà été prises en compte depuis il y a longtemps dans le domaine de l'AAD. Nous affirmons cela parce que pendant le déroulement de l'interaction, les apprenants sont supposés jouer le rôle d'initiateur de l'interaction en choisissant le thème de l'interaction et en assurant la gestion, (Gremmo, 2000).

4.6. Aide à l'apprentissage de langues étrangères : Étayages

En AAD le LN est l'informant privilégié en langue et culture. Son intervention au sein du dispositif prend la forme d'une interaction exolingue puisqu'il interagit avec des locuteurs non natifs qui apprennent une langue étrangère. Cette interaction permet à l'apprenant d'apprendre et de mesurer ses performances en langue, autrement dit, il communique pour apprendre.

Certes, les concernés par cette étude ont recours à l'interaction pour matérialiser leurs objectifs d'apprentissage, ils choisissent les thèmes de l'interaction et ils gèrent cette même interaction (Gremmo, 2000), mais nous ignorons la posture que le LN adopte pendant le déroulement de l'interaction pour que l'apprenant puisse réussir à apprendre en communiquant. Car à notre connaissance, les démarches que le LN doit respecter et la posture à adopter lors du déroulement de l'interaction avec l'apprenant constituent deux domaines de l'AAD qui jusqu'à présent n'ont pas été traités par les spécialistes de l'AAD. La littérature disponible concerne le domaine de l'enseignement : *« l'aide à l'apprentissage se développe en général sur une base d'aide à l'intercompréhension et l'aide à la compréhension a souvent lieu dans le cadre interactif d'un contrat didactique »* (Vasseur, 1993, p.29).

Or, les systèmes d'AAD diffèrent des systèmes d'enseignement. Parmi les aspects qui distinguent ces deux dispositifs nous citerons deux à titre d'exemple : l'enseignant prend toutes les décisions concernant le processus d'enseignement, pour n'en citer que certaines : l'enseignant choisit les documents d'apprentissage les activités, ainsi de suite ; tandis qu'en AAD, l'enseignant conseiller aide l'apprenant à apprendre à apprendre (voir point 1.4.4, chapitre 1 de cette même thèse). De même les pratiques des élèves diffèrent des pratiques des apprenants. En enseignement, les élèves dépendent de l'enseignant, alors qu'en AAD, ils ont un rôle décideur, (voir, point : 1.4.2, chapitre 1,). Ces dissemblances laissent prédire qu'il faut inverser l'ordre d'un certain nombre d'aspects qui permettent à l'élève (processus d'enseignement) d'apprendre pour que l'apprenant en AAD puisse apprendre dans l'interaction avec le LN.

Le concept d'étayage est défini par Vasseur comme étant « 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 », (1993, p.30). Cette définition met en évidence, d'une part les intervenants à l'interaction : « partenaire compétent et partenaire moins compétent » ; d'autre part, l'objectif de l'intervention du partenaire compétent (aide) ; et enfin la pertinence de l'aide. Ces mêmes termes décrivent d'une certaine manière ce qui passe en AAD. L'apprenant (partenaire moins compétent) sollicite l'aide du partenaire compétent (LN) au moment opportun de son apprentissage en vue de résoudre un problème ponctuel rencontré pendant le déroulement de l'apprentissage. L'intervention du LN non seulement est indispensable, mais encore elle doit avoir lieu précisément, au moment où l'apprenant a besoin d'aide. Pour reprendre les paroles de Bange, il faut « que l'interaction se déroule dans la zone « proximale de développement, la zone de développement potentiel de l'apprenant », (1996, p.196).

Cette façon de procéder non seulement précise que le LN doit adopter une attitude non directive lorsqu'il intervient dans des systèmes d'AAD, mais encore, elle justifie la pertinence de la fonction d'aide dans l'apprentissage de langues. Nous entendons par attitude non-directive une démarche qui consiste à :

laisser au client le choix du thème des entretiens ainsi que la maîtrise de leur déroulement et pour cela le thérapeute ou l'aidant a comme tâche d'aider le client à accéder à une meilleure connaissance et à une meilleure acceptation de lui-même en fonctionnant en quelque sorte, comme un miroir qui lui renvoie sans cesse sa propre image et lui permet par-là de l'approfondir et de l'assumer, (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 67).

De plus, l'attitude non directive du LN permet de résoudre le problème d'acquisition des langues, dans la mesure où, pendant le déroulement de l'interaction, il ne prend pas de décisions. Il aide l'apprenant à réaliser ses objectifs d'apprentissage.

4.6.1. Position du LN dans l'interlocution

Certes tant dans la communication endolingue que dans la communication exolingue nous pouvons repérer des aspects communs aussi bien que des dissemblables dans le code, (Porquier et Py, 2004), mais dans la communication exolingue les divergences sont beaucoup

plus nombreuses. Le processus d'étayage vise à réduire ces écarts entre les locuteurs. Cette tâche est confiée au LN. Hudelot en se référant à la relation enfant et adulte propose trois positions différentes :

Position 1 – « l'adulte occupe une place anticipative, proactive. C'est le lieu du cadrage de la tâche ou de l'introduction d'un thème. C'est bien évidemment la position privilégiée des énoncés interrogatifs [...] ».

Position 2 – « l'adulte répond à la place de l'enfant, il ébauche une réponse, propose ses propres codages, etc. »

Position 3 – « apparaissent l'ensemble des évaluations positives ou négatives, mais également : les reformulations paraphrastiques, des reprises dubitatives, des demandes d'élucidation, des demandes de confirmation, des demandes de spécification, (1993, p. 58-59).

Parmi ces trois positions, les deux premières concernent la place que le LN peut prendre pendant le déroulement de l'interaction. Lorsqu'il est en position 1, il choisit les sujets de conversation et gère l'interaction, alors qu'en position 2, c'est l'apprenant qui réalise ces deux activités. Cette position de l'apprenant dans l'interlocution est appropriée aux systèmes d'AAD, modalité mise en place dans notre terrain d'étude, car les apprenants sont censés être responsables de leur apprentissage, c'est dire qu'ils prennent toutes les décisions relatives à leur apprentissage : définition d'objectifs d'apprentissage, choix du matériel et démarches d'apprentissage, gestion du temps, évaluation des acquis, ainsi de suite ; d'autre part, ils sont censés non seulement gérer l'interaction avec le locuteur natif, mais encore choisir les thèmes de conversation (Gremmo, 2000). Pour que l'apprenant puisse apprendre dans l'interaction, il faut que le LN soit en position 2, désigné également « contre-étayage », (Vasseur, 1993).

Dans le cas contraire, lorsque le LN est en première position (position d'étayage), l'apprenant ne sera en condition ni d'apprendre, ni d'évaluer ses acquis d'apprentissage. Car, le LN n'est pas en mesure de deviner les objectifs d'apprentissage que l'apprenant s'est fixés.

Quant à la position 3, elle concerne le contenu de l'interaction et les différentes stratégies que les deux locuteurs mettent en place pour assurer la poursuite de l'interaction, comme nous le verrons par la suite, après l'étayage global.

4.6.2. Étayage global

Le concept d'étayage global est défini par Hudelot (1993, p.55) comme étant, *« l'ensemble des conduites de l'adulte qui participent davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction qu'à la création d'un objet sémiologique commun peut embrayer la communication proprement dite »*.

Les éléments essentiels de cette définition sont « conduites de l'adulte », « circuit de la communication » et « régulation de l'interaction ». Ces éléments précisent d'une part, l'acteur principal. C'est-à-dire celui qui est censé diriger le processus (l'adulte) ; d'autre part, la tâche concernée : gestion de l'interaction. Quant à la focalisation sur l'adulte, elle est probablement due au fait que l'adulte a la maîtrise de la langue. Car en général, la gestion de l'interaction concerne les deux participants, étant donné que tant l'apprenant que l'adulte peuvent rencontrer des problèmes de compréhension ou de production. Et cela se passe dans n'importe quel type de communication, comme le précise (Bange, 1996, p.195) : *« cette construction interactive du sens repose : sur l'hypothèse réciproque du respect du principe de coopération »*.

Il peut s'agir d'une interaction exolingue ou endolingue. Toutefois, quand il s'agit d'une interaction exolingue, le respect du principe de coopération devient de plus en plus nécessaire dès lors que les participants à l'interaction ne partagent pas les différentes compétences : linguistique, socioculturelle. Ces asymétries augmentent d'une manière considérable le risque de problèmes d'incompréhension. Ce sont des problèmes qui non seulement touchent à la compréhension et à la production, mais encore concernent les deux participants à l'interaction : apprenant et LN. Pour faire face à cette situation Bange (1996, p.195), affirme qu'il faut *« (...) une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du LN que du côté du LNN »*.

Ces propos mettent en cause la définition proposée par Hudelot (1993), car les pratiques proposées concernent jusqu'à un certain point l'enseignement. Pour les systèmes d'apprentissage, cette conception ne s'adapte pas. Pour que nous puissions l'utiliser dans le cadre de notre étude, il faut la changer. En nous inspirons de la définition donnée par Hudelot (1993) nous proposons de définir l'étayage global comme étant : l'ensemble des conduites des intervenants qui participent davantage à la mise en place du circuit de la communication et à

la régulation de l'interaction qu'à la création d'un objet sémiologique commun peut embrayer la communication proprement dite ».

Ainsi, la définition du concept d'étayage global non seulement s'adapte aux systèmes d'AAD, mais encore elle souligne l'obligation que les intervenants ont de prendre en considération le principe de coopération lors de la négociation du sens. Ce principe fait aussi partie de la régulation de l'interaction, dans la mesure où la résolution d'un problème d'incompréhension permet la continuité de l'interaction, (Gaona'ch, 1991 ; Bange, 1996 ; Bogaards, 1991).

Comme nous l'avons déjà vu l'aide à l'apprentissage ne se fait pas seulement avec l'aide de l'étayage global. L'étayage global concerne exclusivement la gestion de la conversation. L'apprentissage de la langue va encore plus loin, car il concerne les savoirs et savoir-faire en langue, donc le contenu de la conversation en d'autres mots, les énoncés produits. C'est pour cette raison que nous consacrerons la suite de notre analyse à l'étayage local.

4.6.3. Étayage local

À propos de l'étayage local Hudelot, affirme que « *les propos de l'adulte ont plus d'effet sur le 'quoi et/ou le comment dire', y compris sur la gestion du discours, que sur le seul fait de dire à plusieurs* », (1993, p.55). Cette définition met en évidence, la posture que l'adulte adopte dans l'interaction avec l'apprenant. Il tient la place centrale et il est responsable de la gestion du discours. La même remarque que nous avons faite concernant la régulation de l'interaction est aussi valable pour la gestion du discours (voir, section : 4.6.2 dans ce même chapitre). La négociation du sens concerne les deux intervenants, elle ne doit pas se faire d'une manière isolée. En ce faisant, nous risquons de dire ce que notre interlocuteur n'a pas dit. Il faut toujours que les deux intervenants négocient le sens. Le respect de la coopération s'avère donc indispensable.

Toujours à propos de la place du LN dans l'étayage local, elle apporte beaucoup plus d'inconvénients aux systèmes d'AAD, vu que l'apprenant demande de l'aide au LN pour résoudre un problème qu'il a rencontré pendant le déroulement de son apprentissage. Il veut donc apprendre et cela est seulement possible si l'aide du LN « (...) *laisse à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome* » (Bange, 1996, p.194).

Puisque la définition du concept d'étayage local ne tient compte que des propos de l'adulte (natif), nous pouvons prendre le risque de dire que l'apprenant ne sera jamais accordé une part de contrôle autonome, alors que dans notre contexte, il apprend en autonomie. Cette définition ne nous permet pas de poursuivre notre analyse. Il nous faut donc proposer quelques modifications pour qu'elle puisse répondre aux besoins des apprenants en AAD. Ainsi, en nous inspirant de la définition de Hudelot (1993) nous proposons de définir le concept d'étayage local comme étant : les propos des intervenants qui ont plus d'effet sur le quoi et/ou le comment dire, y compris la gestion du discours, que sur le seul fait de dire à plusieurs.

Ainsi, nous allons résoudre non seulement les problèmes relatifs à la gestion du discours, car comme l'affirme Hudelot (1993, p.56) l'étayage local est « *un des principaux mécanismes de la gestion de la mise en mots* ». Mais encore celui de l'autonomie de l'apprenant durant le déroulement de l'interaction avec le LN.

4.7. Séquences Potentiellement Acquisitionnelles

L'apparition d'un problème d'intercompréhension met en cause le déroulement normal de l'interaction. Afin de poursuivre le déroulement de l'interaction les intervenants ont l'obligation de procéder à la réparation de ce dernier. Et pour cela, ils ont recours aux stratégies de communication.

Dans certains cas, surtout quand l'obstacle identifié concerne le contenu. Pour réparer la panne de communication, les deux intervenants développent des efforts collectifs qui « *offrent à l'apprenant l'occasion de sélectionner et de restructurer les données de l'input* », (Doehler, 2011, p.7), donc d'apprendre la langue qui sert d'outil de communication. La stratégie sollicitée dans ce cas concret est désignée différemment : d'un côté « prise », (Py 1989) et ; d'un autre côté « séquences potentiellement acquisitionnelles (désormais SPA) », (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Porquier et Py, 2004). Mais la deuxième terminologie (SPA) est la plus évoquée dans le domaine de l'analyse conversationnelle. Le terme prise désigne « *un acte qui s'inscrit dans un discours* », (Porquier et Py, 2004, p.37). Ces deux auteurs distinguent la prise par mention de la prise par usage. Quant à la prise par usage, ces deux auteurs affirment que « *l'apprenant saisit en quelque sorte la donnée au vol et l'introduit immédiatement et sans modification dans un énoncé* » ; tandis que la prise par

mention « *implique une opération de décontextualisation, et qui ouvre une séquence latérale* » (ibid., p.36). Ces deux types de prises permettent à l'apprenant d'acquérir et développer des compétences en langue, elles sont intégrées dans les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA).

Par SPA il faut entendre « *une séquence conversationnelle exolingue qui rassemble en un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange* », (Porquier et Py, 2004, p.34).

Dans une conversation, ce qui déclenche l'apprentissage, c'est l'apparition d'un problème d'intercompréhension, problème qui ne peut pas être négligé. Car, il touche directement la langue utilisée, il ne permet pas aux locuteurs de poursuivre l'échange. Les intervenants ont donc l'obligation de canaliser leurs efforts en vue de le résoudre. Pour ce faire, ils ont recours à une stratégie : SPA. À ce propos, Vasseur, affirme que la construction d'une SPA se fait en trois temps : « *apparition d'un obstacle, intervention du natif, reprise de la proposition du natif par NN* », (1990, p.93).

Le recours à une SPA suppose une collaboration. Le problème n'est résolu que lorsque l'apprenant intervient : il intègre l'élément proposé dans son interlangue et en fait usage. Ces deux actions lui permettent de résoudre à la fois le problème de communication et celui du contenu linguistique. Dans cette même optique Porquier et Py (2004, p.33) affirment que « *l'auto-structuration et hétéro-structuration s'interpénètrent dans une dialectique qui est un des moteurs de l'appropriation* ».

L'utilisation de ces processus (auto-reformulation et hétéro-formulation) a lieu pendant la réalisation des interactions apprenants / LN. Le premier processus constitue un moment d'apprentissage quand il vise à répondre à une demande d'élucidation ou d'éclaircissement, tandis que le deuxième, lorsque le LN reprend une production fautive du LNN (voir, section : 6.2.3 de ce même chapitre). Ou encore, un apprenant reprend une production du LN (un mot ou une expression) et la réutilise dans contexte nouveau ou identique.

Il nous paraît utile de dire que l'intervention du LN se fait en un moment opportun. C'est-à-dire, elle a lieu lorsque l'apprenant a besoin. C'est donc ce dernier qui sollicite la

rencontre avec le LN. De même, c'est l'apprenant qui choisit le thème de la conversation et dirige l'interaction vers les objectifs qu'il s'est fixés (Gremmo, 2000). Ces deux aspects vont à la rencontre de certaines conditions nécessaires pour que la procédure SPA de résolution de problème joue un rôle dans l'apprentissage de langues. À cet égard, Vasseur (1990, p.95), affirme que : *« le type d'activité, les objectifs poursuivis, les représentations que s'en font les participants, les réactions de l'interlocuteur natif détermineront chez le non-natif le besoin d'élargir ou non ses ressources linguistiques »*.

Pour illustrer cette situation nous pouvons prendre comme exemple, les objectifs d'apprentissage que l'apprenant se fixe, en AAD. Ce sont ces derniers qui orientent, le choix du ou des thème (s) de l'interaction avec le LN et qui permettent également à l'apprenant de préciser les aspects linguistiques, sociolinguistiques ou pragmatiques sur lesquels il focalisera son interaction. Dans ce cas, si un problème d'intercompréhension surgit et qui suppose le recours à la procédure SPA, nous supposons que cette dernière réussira. Car les objectifs de communication coïncident avec les objectifs d'apprentissage que l'apprenant s'est fixés. De plus, le problème d'intercompréhension concerne un aspect jugé indispensable à la réussite des objectifs précédemment fixés.

Conclusion sur communication exolingue et apprentissage de langues

La conversation que l'apprenant effectue avec le LN dans notre contexte d'étude est considérée comme étant exolingue du fait que les deux locuteurs ne partagent pas le même code linguistique et n'appartiennent pas au même univers socioculturel. Ces différences sont à l'origine de problèmes d'incompréhension potentiels. Afin de résoudre les problèmes rencontrés, les locuteurs ont recours à des stratégies de communication dont certaines concernent le LN, d'autres le LNN et d'autres encore les deux.

Les efforts que les deux participants à la conversation réalisent en vue de résoudre les problèmes d'incompréhension favorisent l'évolution de l'interlangue de l'apprenant, par conséquent, l'apprentissage de la langue. De plus, l'objectif de l'interaction est de permettre à l'apprenant d'apprendre ou d'évaluer ses acquis. À cette fin, l'apprenant choisit les thèmes d'interaction et dirige cette dernière vers les objectifs qu'il s'est fixés (Gremmo, 2000). Ces deux tâches et les activités d'auto-structuration et hétéro-structuration placent l'apprenant

dans la zone proximale de développement (Porquier et Py, 2004). Ainsi, pendant le déroulement de l'interaction, il se place en position 1, proactive (Hudelot, 1993), ou encore en position de contre-étayage (Bruner, 1983) alors que le LN est en position réactive.

Chapitre V : Méthodologies de récolte des données et méthodes d'analyse des données utilisées

Ce chapitre présente et décrit les différentes techniques utilisées pour la production de l'ensemble des données de la présente étude et présente les méthodes utilisées pour l'analyse des données. Dans un premier temps nous donnerons les raisons du choix des techniques, ensuite, nous nous intéresserons à la population statistique, puis nous nous focaliserons sur la technique utilisée.

Pour ce qui est des techniques de production de données, Ghiglione et Matalon précisent que « *tout chercheur analyse une situation à l'aide d'une ou de plusieurs des quatre méthodes que constituent : l'observation, l'enquête, l'expérimentation, l'étude des traces* », (1998, p.10).

Notons que dans cette étude, nous nous servirons de trois techniques : l'entretien semi-directif ou entretien semi-dirigé, l'expérimentation et l'observation, « *le choix d'une technique donnée dépend à la fois des objectifs, des caractéristiques du champ d'analyse et du modèle d'analyse qui sera utilisé* », (ibid., p.188). Ainsi, les techniques que nous utiliserons seront choisies en fonction des objectifs de notre recherche : d'une part, identifier les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre LN et LNN dans le cadre d'une formation en AAD ; d'autre part, recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et LNN participe de la construction des compétences langagières des apprenants en langue (LNN) ; et enfin, chercher à savoir dans quelle mesure la distance favorise ou au contraire entrave les possibilités d'apprendre une langue via la communication entre LN et LNN.

5.1. Justification du choix de la technique

L'une des techniques que nous allons utiliser dans cette étude, est l'entretien. À ce propos, il existe trois types à savoir : l'entretien non directif, l'entretien semi-directif et l'entretien directif (cf. tableau 3, ci-dessous). Ghiglione et Matalon (1998) sont d'opinion que la sélection d'un type d'entretien suppose la connaissance des liens qui existent entre le type d'entretien et les différentes utilisations (voir tableau 5).

RECHERCHE \ ENTRETIEN	NON DIRECTIF	SEMI-DIRECTIF	DIRECTIF
Contrôle			-
Vérification		-	-
Approfondissement	-	-	
Exploration	-		

Tableau 4: Les différents types d'entretien et ses utilisations (Ghiglione et Matalon, 1998, p.77).

Parmi les quatre différentes utilisations, notre étude s'intègre dans l'approfondissement. Pour reprendre Quivy et Campenhoudt, l'entretien qui vise cette fin « *n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* », (1995, p.195), c'est-à-dire entretien du type semi-directif. Ce type d'entretien s'adapte le mieux à notre analyse puisque il s'agit de l'approfondissement du domaine de l'intervention du LN dans les systèmes d'AAD. Car les études faites jusqu'à présent dans ce domaine ne décrivent ni les modalités d'intervention des LN dans le dispositif d'AAD, ni la posture que le LN est supposé adopter afin de permettre à l'apprenant de réaliser les objectifs d'apprentissage qu'il s'est donnés pour l'interaction. Par ailleurs, le domaine d'intervention des LN dans les dispositifs d'AAD n'a pas suffisamment été traité. À titre d'exemple, la littérature mise à disposition ne précise ni les critères de choix des natifs, ni les savoirs et savoir-faire indispensables pour que ces derniers puissent intervenir dans les systèmes d'AAD.

En somme, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme technique de récolte des données parce que nous souhaitons contribuer à l'évolution des systèmes d'AAD au travers de l'introduction du face-à-face distanciel. Celle-ci permettra également de combler l'absence physique des LN dans certains systèmes d'AAD, tel que le dispositif de l'UP à Beira.

5.1.1. Entretien semi-directif auprès de concepteurs de dispositifs d'AAD : SAAS du CRAPEL et ENGLISHMANIA

Cette étude aborde l'intervention des LN dans les systèmes d'AAD, pour les raisons évoquées un peu plus haut (Voir, section : 5.1 de ce même chapitre), nous supposons que l'entretien semi-directif, nous permettra de recueillir des « *éléments de réflexion très riches et nuancés* », (Quivy et Campenhoudt, 1995, p.194), et surtout d'approfondir la connaissance des logiques et représentations des concepteurs des dispositifs quant aux rôles des LN. De plus, la nature de cette technique de production des données permet aux enquêtés d'aborder non seulement les aspects défini par l'enquêteur, mais encore d'autres qui leur paraissent utiles et pertinents.

5.1.2. Échantillon et justification de son choix

Cette étude vise un dispositif précis qui a des caractéristiques spécifiques. C'est en fonction de celles-ci que nous avons décidé d'enquêter auprès des concepteurs des dispositifs d'apprentissage autodirigé, SAAS du CRAPEL et ENGLISHMANIA. L'un des enquêtés a participé à la conception du Système d'Apprentissage Autodirigé du CRAPEL (SAAS). Celui-ci a été conçu en 1973, à l'Université de Lorraine, suite à la création du centre de langues Yves Châlon (Bailly et Carette, 2006).

La désignation de ce centre précise la modalité d'apprentissage mise en place : Système d'Apprentissage Autodirigé (SAAS). Ici, les apprenants apprennent avec des collègues, avec des documents authentiques et des locuteurs natifs. Pour apprendre avec des locuteurs natifs les apprenants ont recours aux interactions réelles. Le dispositif prévoit des heures de rencontre entre l'apprenant et les LN, (Gremmo, 2000).

L'autre concepteur, celui du deuxième dispositif, fait partie du collectif de chercheurs de l'Université de Lorraine chargé de la conception du centre de langues (Englishmania), en 2007. Ce centre est destiné à la vente de formations individuelles privées (Carette et al., 2011). Lors de la conception de ce dernier, l'enquêté était chargé de la recherche et du développement au sein de l'entreprise demandeur.

Englishmania est un centre privé qui s'inscrit dans la même lignée que celle du SAAS du CRAPEL. La méthodologie d'apprentissage de langues suivie est donc similaire à celle du

SAAS du CRAPEL. Ce centre intègre également dans sa structure des enseignants conseillers et des LN. L'apprenant a également recours au LN pour apprendre la langue et pour évaluer les acquis d'apprentissage. À ce propos, (Carette et al, 2011, p.29) affirment que « *les rencontres avec le locuteur natif sont, comme dans le SAAS, limitées en nombre* ».

Le SAAS du CRAPEL a servi de matrice tant pour la conception du dispositif d'AAD de l'UP à Beira, notre terrain d'étude, que pour la conception du centre privé Englishmania. Les deux enquêtés ont participé à la conception de ces deux dispositifs d'AAD. Ce sont donc ces deux raisons qui ont motivé le choix de ces deux concepteurs pour la production des données de la présente étude.

5.1.3. Protocole d'entretien auprès des concepteurs

Nous avons préparé à l'avance l'entretien et pour ce faire, nous avons élaboré un guide. Toutefois, nous n'avons pas respecté ni la séquence proposée dans le guide présenté ci-dessous et non plus la formulation de certaines questions. Cela est dû à la nature de l'entretien que nous nous sommes proposé de mettre en place : entretien semi-dirigé. Cette manière de procéder est d'ailleurs conseillée par, Quivy et Compenhoudt lorsqu'ils affirment que le chercheur « *ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue* ». (1995, p.195).

L'élaboration de ce guide a respecté les objectifs de notre recherche, un certain nombre de questions formulées tend à tester nos hypothèses d'autres à vérifier les possibilités de faire intervenir le LN en face-à-face distanciel, et d'autres encore, à approfondir le domaine de l'intervention du LN dans les systèmes d'AAD, (voir l'encadré 1).

Encadré n°1 : Guide d'entretien

1. « Les recherches récentes en matière de l'enseignement et/ou apprentissage des langues tendent à mettre en cause non seulement le concept de locuteur natif mais encore les savoirs et les savoir-faire en langue que ce dernier est supposé posséder. Certains auteurs proposent de remplacer ce dernier par le locuteur compétent (....), locuteur expert (....), étranger compétent (....), locuteur interculturel (....) »

1.1. Le locuteur natif (selon sa conception traditionnelle) est-il indispensable dans des dispositifs d'apprentissage autodirigé ?

1.2. Un apprenant étranger ayant une compétence acceptable (B2, C1¹⁶) peut-il jouer les rôles du locuteur natif dans des systèmes d'apprentissage autodirigé ? Pour quelles raisons ?

1.3. Existe-t-il des critères à respecter lors du choix des locuteurs natifs tant pour les dispositifs d'apprentissage autodirigé des langues que pour des dispositifs de formation autodirigée d'enseignants des langues étrangères (DFLE-UPB) ?

2. La maîtrise de la langue étrangère est-elle suffisante pour qu'un locuteur puisse jouer le rôle de locuteur natif ?

3. L'apparition des technologies d'information et de communication non seulement permet d'offrir une grande diversité des ressources pour l'enseignement et apprentissage des langues, mais encore réduisent les distances géographiques entre les principaux participants du processus d'apprentissage.

3.1. Le locuteur natif peut-il jouer ses deux rôles : « *informant en langue et culture et partenaire de communication* » lors d'un échange médiatisé ?

3.2. À votre avis, l'interaction médiatisée entre l'apprenant de langue étrangère et le locuteur natif à travers l'utilisation de la vidéoconférence (visioconférence, chat vidéo et audio) pourrait-elle permettre à l'apprenant de mesurer à la fois sa performance en langue et sa compétence de communication ? Pour quelles raisons ?

¹⁶ Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

L'utilisation de cet instrument de récolte des données permet également la production et collecte d'autres informations différentes de celles qui sont recherchées. Cela est dû au fait qu'elle donne à l'interviewé la possibilité de s'exprimer librement. Cette situation est à la fois bénéfique et préjudiciable à la recherche. Elle est bénéfique dans la mesure où les nouvelles informations servent d'une certaine manière à approfondir l'objet de recherche, alors qu'elle est préjudiciable car les concernés par l'enquête peuvent tendre à s'éloigner des objectifs de la recherche. Dans ce cas, selon Quivy et Campenhoudt (1995), ce sont les questions et les réactions de l'intervieweur qui permettront de recentrer l'entretien sur les objectifs de la recherche.

5.1.4. Déroulement des entretiens

Le lieu et le moment du déroulement figurent parmi plusieurs facteurs qui contribuent à la réussite des entretiens. En ce qui concerne le lieu de la réalisation des entretiens, les deux se sont déroulés dans un centre de documentation. Il s'agit d'un lieu calme, parce que les usagers des centres de documentation sont censés travailler en silence.

Quant au moment, nous avons décidé de réaliser les entretiens pendant la période de vacances scolaires. Une période où la majorité des usagers sont en vacances. Nous avons aussi décidé de réaliser les entretiens à des jours différents (voir, tableau 5, ci-dessous) pour éviter les problèmes liés à la gestion du temps, et permettre aux interviewés de s'exprimer librement.

Abréviation	Interviewé	Date	Durée
C1	Concepteur du SAAS du CRAPEL	20/12/2011	0h : 31 : 24
C2	Concepteur du système d'apprentissage autodirigé ENGLISHMANIA	21/12/2011	0h :26 :48

Tableau 5: Participants à l'entretien semi-directif

5.1.5. Transcription intégrale des données enregistrées : moyen utilisé

Afin de permettre l'utilisation des données produites dans le cadre de notre analyse, il nous fallait dans un premier temps, enregistrer les entretiens et ensuite procéder à la transcription des données collectées. Ces deux processus correspondent à la première étape de constitution et utilisation des corpus oraux, parmi les quatre proposées par Beaude et al. (2006).

Conscient qu'aucune de ces quatre étapes ne pouvait avoir lieu sans le consentement des interlocuteurs, vu qu'elles soulèvent des questions relatives aux « *droits moraux et patrimoniaux et de propriété des données* », (ibid., p.20) ; avant la réalisation de l'entretien nous leur avons demandé de signer un document autorisant non seulement l'enregistrement, mais aussi l'utilisation des données produites à des fins de recherche, (voir annexe 4).

a) Type de transcription des données utilisé

Pour ce qui est de la transcription des données de l'entretien, trois types de transcriptions sont envisageables : phonétique, phonémique et orthographique standard. Le choix d'un type de transcription dépend des finalités de l'étude, comme le soutiennent Blanchet et Chardenet en faisant référence à Quivy et Campenhoudt (1995) « *l'objet d'études doit également être considéré pour choisir ou construire un modèle de transcription* », (2011, p.80).

Parmi les trois types de transcription, le premier type se fait avec l'aide des symboles phonétiques, et il comporte plus de 96.000 caractères, (Baud et al., 2006). L'utilisation de ce type de transcription n'est pas conseillée à cette étude, car elle concerne la prononciation, alors que ce qui nous intéresse à cette étude, c'est le contenu des énoncés produits. Le deuxième type de transcription (phonémique) concerne les mots d'une façon isolée. Pour les raisons déjà évoquées, nous ne pouvons pas avoir recours à cette technique.

En revanche, le troisième type de transcription, orthographique standard, est fidèle au texte produit et est centrée sur le contenu des énoncés. Elle s'adapte donc à notre analyse. De plus, le type d'analyse des données, que nous nous proposons de faire (une analyse thématique), suppose que la retranscription des entretiens soit intégrale, « avec ses

hésitations, et ses défauts de langage (répétitions, fautes de syntaxe, et les interruptions ». (Berthier, 1998, p.79).

En somme, dans cette étude nous nous sommes servi de la transcription orthographique standard car elle s'adapte à la finalité de notre recherche qui consiste à approfondir certains aspects relatifs à l'intervention du LN dans les systèmes d'AAD et vérifier les possibilités de faire évoluer la modalité de son intervention dans les systèmes d'AAD. L'accomplissement de ces objectifs suppose une analyse du contenu et cela ne peut se faire que lorsque le modèle de transcription employé tend à rendre la lecture facilement accessible. Ce type de transcription peut s'effectuer soit manuellement soit avec l'aide d'un outil informatique approprié. Dans la présente étude nous avons utilisé la deuxième démarche, celle qui prévoit l'utilisation d'un outil informatique. C'est donc pour cette raison que nous nous focalisons par la suite de notre étude sur le moyen de transcription utilisé.

b) Moyen utilisé pour la transcription des données

Pour la transcription des données audio et/ou audiovisuelles, il existe une multitude d'outils informatiques, tels que : Praat, Transcriber, Elan, etc. Le premier, d'après le site Framasoft¹⁷ est un logiciel *open source* de phonétique qui permet l'analyse de toute donnée sonore. Il ne traite que des sons au format .wav (windows) ou AIFF (Mac), disponible en ligne et téléchargeable gratuitement. Le deuxième, transcriber, est également un logiciel gratuit téléchargeable en ligne.¹⁸ Avec celui-ci, nous pouvons transcrire des dialogues ayant une durée longue enregistrés sous différents formats : .wav, .mp3, etc. Il permet également de transcrire des énoncés où il y a des chevauchements de parole et/ ou des sons. Le troisième et dernier logiciel, Elan est un logiciel développé par le Max Plank Institute de Nimègue, (Colletta et al., 2010). Il permet la transcription des dialogues ayant une longue durée. Il est disponible en ligne¹⁹ et il est téléchargeable gratuitement.

Parmi ces trois logiciels nous avons utilisé Elan, lors du traitement des données produites dans le cadre de notre étude. Ce logiciel a beaucoup plus d'avantages que les deux autres (Praat et Transcriber). Il permet de retranscrire toutes sortes des données multimodales, des dialogues longs et d'insérer des informations temporelles dans la transcription (voir figure

¹⁷ <http://www.framasoft.net/article3362.html>,

¹⁸ <http://transcriber.softonic.fr/telecharger>

¹⁹ <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

4). Certes, le logiciel Transcriber permet la transcription de dialogues longs, mais il est limité aux fichiers audio et il ne permet pas non plus d'insérer des informations temporelles dans la transcription. De même, le logiciel Praat a des inconvénients, à savoir : il ne permet pas la transcription de dialogues longs et il n'accepte qu'un seul type de fichier : .wav (pour windows) ou .AIFF (pour Mac).

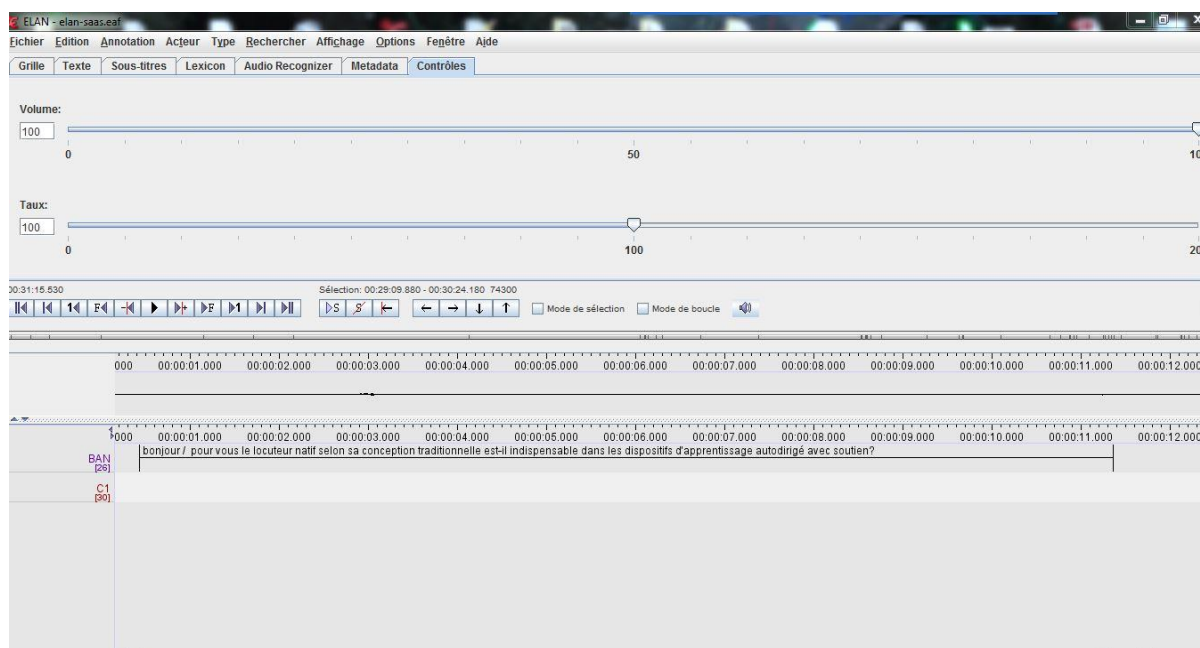


Figure 4: capture d'écran du moyen utilisé pour la transcription des données

Nous avons décidé d'utiliser le logiciel Elan non seulement parce qu'il s'adapte aux données que nous nous proposons de transcrire (dialogues longs), mais encore parce qu'il est possible d'insérer des informations temporelles dans la transcription. La réalisation de ce deuxième aspect n'est pas possible lorsque nous nous servons du gratuiciel Transcriber.

La technique de production des données qui permet l'approfondissement du domaine d'intervention des LN dans les dispositifs d'AAD étant présentée et décrite, nous nous focalisons pour la suite de cette étude sur la technique d'analyse des données que nous allons utiliser lors du traitement des données produites par l'entretien semi-directif auprès des concepteurs de dispositifs d'AAD.

5.1.6. Analyse thématique des données d'entretien semi-directif auprès des concepteurs

L'utilisation des entretiens semi-directifs lors de la production des données nous a permis de récolter des données de nature qualitative dont le traitement ne peut se faire qu'en

faisant appel aux méthodes d'analyse de contenu. (Paillé et Mucchielli, 2008, p.24), considèrent l'analyse de contenu comme « *une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles* ».

Dans ce domaine, il existe une abondante variété de techniques telles que : l'analyse catégorielle, l'analyse de l'évaluation, l'analyse du discours, l'analyse de l'énonciation, l'analyse propositionnelle du discours, l'analyse thématique, l'analyse des relations, etc. (Bardin, 1977). Le choix de la technique à utiliser suit le même principe : il se fait en tenant compte des objectifs d'analyse envisagée, et de la nature des données produites. Ainsi, parmi ces différentes techniques, nous allons nous servir de l'analyse thématique qui

consiste dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation », (Paillé et Mucchielli, 2004, p.162).

Ainsi, nous allons repérer les différents thèmes abordés dans les entretiens et les classer selon les différents aspects relatifs à l'intervention des LN dans les dispositifs d'AAD. La réalisation effective de cette activité suppose l'utilisation non seulement de l'analyse thématique verticale mais encore de l'analyse thématique horizontale. À ce sujet, (Blanchet et Gotman, 2013, p.96) affirment que l'analyse thématique verticale consiste « *à passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet séparément pour faire la synthèse* », tandis que l'analyse thématique horizontale « *relève les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre* » (ibid.).

Nous supposons que l'utilisation simultanée de ces deux démarches d'analyse permet d'identifier toutes les occurrences d'un thème donné dans l'ensemble des données produites et d'avoir une meilleure compréhension des aspects étudiés. Puisque l'analyse thématique ne concerne que les données produites par l'entretien, et cette étude comporte des données récoltées à l'aide d'autres techniques, nous allons exposer pour la suite de notre étude, les raisons du choix de l'expérimentation.

5.2. Raisons du choix de la technique de récolte de données

Parmi plusieurs techniques de production des données, nous avons jugé pertinent de mettre en place l'expérimentation car, c'est une technique adaptée à notre recherche. Elle

« vise à provoquer une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance », Moscovici (1984) cité par (Blanchet et al., 2000, p.3). Les conditions restent les mêmes que celles qui orientent les conversations en face-à-face présentiel, car l'apprenant est toujours censé se donner des objectifs et demander de rencontrer un LN. Par contre l'outil qui rapproche les deux locuteurs (LN/LNN) change. Les participants ne partagent plus le même espace géographique : les LN sont dans leur pays d'origine (en France) et les LNN sont à Beira, au Mozambique.

En somme l'expérimentation est la seule technique parmi les trois qui est appropriée à la récolte de ce type de données : elle va nous permettre d'une part d'identifier les caractéristiques langagières entre LN et LNN dans le cadre d'AAD ; d'autre part, de recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et du LNN participe-t-il de la construction des compétences langagières des LNN ; et enfin, si la distance favorise ou entrave les possibilités d'apprendre une langue via la communication entre LN et LNN.

5.2.1. Expérimentation

Dans les dispositifs d'AAD les conversations entre LN et LNN se déroulent souvent en face-à-face présenciel. Par face-à-face il faut entendre un moyen qui sert à transporter des messages d'un interlocuteur à l'autre, (Giroux, 2007). Parmi les différents moyens ayant cette fonction (Collins et al., 2000, p.145) distinguent cinq types: « *face-to-face communication, text, video, computer software, and networks* ».

À présent, le dispositif de l'UP à Beira est privé des natifs, donc il n'est plus possible de faire interagir les natifs avec les non natif en face-à-face. L'expérimentation vise à vérifier les possibilités de mettre en place un dispositif de conversation en visioconférence ou vidéoconférence. Selon le CNRTL²⁰, le terme visioconférence désigne une « *téléconférence permettant, en plus de la transmission de la parole et des documents graphiques, la transmission en direct d'images animées des interlocuteurs éloignés* ».

L'expérimentation mise en place vise à introduire un outil de visioconférence permettant la mise en relation des apprenants avec des LN francophones etc., afin d'évaluer les avantages et les limites au regard des objectifs d'apprentissage visés. Pour cela, la visioconférence en poste à poste est l'outil qui assurera la réalisation des conversations entre

²⁰ <http://www.cnrtl.fr/definition/visioconf%C3%A9rence>

les natifs et non natifs. Ces conversations sont censées poursuivre les mêmes objectifs que ceux préconisés en AAD.

5.2.2. Participants à l'expérimentation

Notre échantillon est constitué de douze (12) participants, parmi lesquels dix sont mozambicains, désormais désignés par locuteurs non natifs (LNN) et deux étudiantes de nationalité française, nommées locutrices natives (LN). Notre échantillon devait être plus nombreux que celui-ci, car nous envisagions de faire participer cinq LN, parmi les garçons et les filles mais cela ne s'est pas réalisé car trois autres volontaires se sont désistés.

En ce qui concerne le niveau recherché, tous les étudiants mozambicains (LNN) concernés par cette étude fréquentent la dernière année (4^{ème}) de formation, à l'Université Pédagogique, délégation de Beira. Il s'agit d'une formation qui vise l'obtention du niveau de « *licenciatura* », l'équivalent du master 1 du système éducatif français. Les LN étudient à l'Université de Lorraine mais ne sont pas au même niveau : LN1 est en Master 1 et LN2 en Master 2.

5.2.3. Critères du choix des LNN

Le dispositif d'AAD de l'UP à Beira prévoit dans sa structure des heures de conversation entre LNN et LN. Presque tous les LNN voulaient participer aux conversations, toutefois, ils ne pouvaient pas tous y participer car le nombre des participants était limité à dix (10). Nous avons limité à dix le nombre des LNN car nous avons un nombre réduit d'outils informatiques. Nous avons seulement quatre ordinateurs équipés de webcam, de casques et de micros

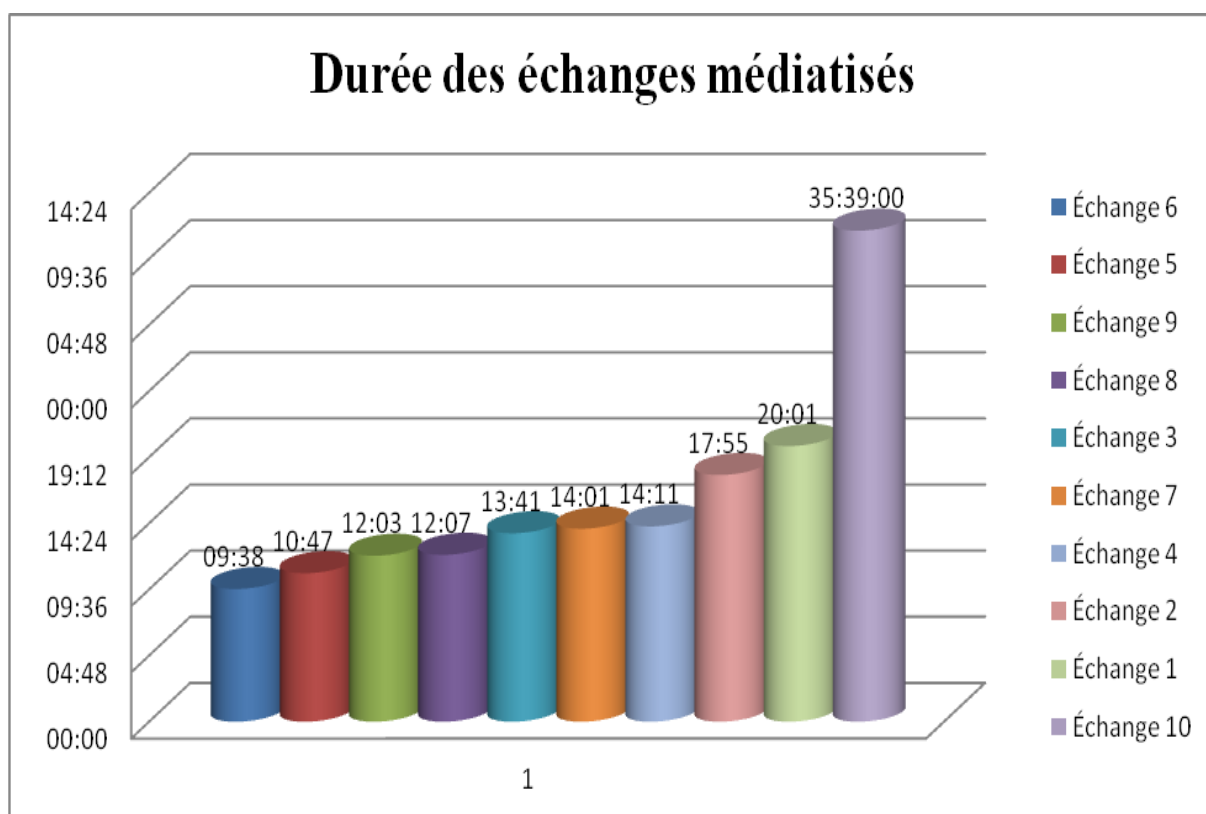
Ainsi, nous avons mis en place certains critères de sélection. Parmi plusieurs critères possibles, nous avons décidé de prendre seulement les LNN qui sont en 4^{ème} de formation, car ils sont mieux familiarisés avec la modalité d'autoformation et ils réalisent facilement les activités collaboratives synchrones et asynchrones, telles que le *chat* écrit et /ou audio.

5.2.5. Durée et période de la réalisation des conversations en ligne

Les conversations entre LNN et LN ont eu lieu sur une période de deux mois entre les mois de mai et juillet 2012. Les LNN ont échangé avec les LN en étant à la bibliothèque de l'UP. Les LN ont échangé depuis leur domicile.

Pour réduire la charge des LN en termes de la durée des interactions, nous avons fixé à dix minutes la durée maximale des échanges. Mais puisqu'il s'agissait, à la fois, de la première utilisation de la visioconférence de la part des LNN et de leur première interaction en face-à-face avec des LN français, cette limite a été dépassée (voir figure 5) par la majorité des participants.

Figure 5: durée des conversations en face-à-face entre LN et LNN



5.2.6. Moyen utilisé pour la mise en place des conversations entre natifs et non natifs à distance

Pour la constitution du corpus de cette étude nous avons prévu d'utiliser soit l'outil de la vision conférence OPENMEETINGS²¹ (un logiciel de visioconférence gratuit, disponible en ligne, soit l'outil de visioconférence COVCELL²² (également un logiciel de visioconférence gratuit, disponible en ligne. Ces deux logiciels peuvent être intégrés sur la plate-forme numérique d'apprentissage Moodle²³ (cette dernière est également gratuite). En fait, la plate-forme Moodle assure la mise à disposition en ligne des contenus de formation de l'UP, à Beira, depuis 2004. L'intégration d'outil de visioconférence dispense les participants à l'interaction de faire des téléchargements et installations de logiciels supplémentaires dans leurs ordinateurs portables.

Néanmoins, nous avons rencontré des difficultés au niveau du matériel : le serveur où la plate-forme Moodle était hébergée est tombé en panne et il avait cessé de fonctionner. Pour remédier à cette situation, nous avons cherché d'autres logiciels qui permettent la mise en place d'un dispositif d'interactions médiatisées. Parmi plusieurs outils de visioconférence gratuits et disponibles sur la toile, nous avons, tout d'abord identifié le logiciel Skype²⁴ (c'est un logiciel de visioconférence gratuit, et disponible en ligne. Après avoir essayé Skype, nous avons réalisé que dans sa version gratuite, il est impossible de réaliser des enregistrements vidéo. Et, nous avons par la suite fait des recherches pour trouver des solutions à cet inconvénient.

Deux solutions ont été identifiées : une première qui consiste à se procurer une version payante, et la deuxième solution, se limite au téléchargement d'un logiciel supplémentaire qui permet au logiciel Skype d'effectuer des enregistrements vidéo. Le logiciel repéré est nommé Pamela²⁵ (un logiciel gratuit, disponible en ligne).

Or, une fois le logiciel Pamela téléchargé et installé, il ne permet que de faire des enregistrements vidéo ayant une durée inférieure ou égale à cinq minutes ; alors que pour nos interactions médiatisées, notre souhait était qu'elles aient une durée d'au moins dix minutes.

²¹ <http://openmeetings.apache.org/downloads.html>

²² <http://sourceforge.net/projects/covcell/>

²³ <https://download.moodle.org/>

²⁴ <http://www.skype.com/fr/download-skype/skype-for-computer/>

²⁵ <http://pamela-skype.softonic.fr/>

Cette situation nous a amené à faire de nouvelles recherches d'outils de visioconférence. Et nous avons finalement découvert Oovoo²⁶ (voir figure 6), un logiciel gratuit, disponible en ligne.



Figure 6: capture d'écran d'outil utilisé pour la mise en place des conversations LN / LNN

Oovoo est un outil de visioconférence semblable à Skype. Il est semblable parce que la partie de clavardage se place en bas de l'image du locuteur dans les deux logiciels. Malgré ses similitudes avec Skype, il s'agissait de la première utilisation pour presque tous les intervenants. Parmi les douze locuteurs trois avaient déjà utilisé l'outil de visioconférence Skype.

D'une manière générale, le logiciel de visioconférence Oovoo permet aux participants de réaliser des conversations similaires aux conversations qui se déroulent en face-à-face présenciel. Car, ils peuvent se servir tantôt du para-verbal, tantôt du verbal, tantôt du non verbal pour faire passer leurs messages.

5.2.7. Transcription des données du corpus : moyen utilisé

Les interactions médiatisées entre natifs et non natifs nous ont permis de produire des données multimodales. Afin de pouvoir les analyser, il s'avère nécessaire que l'ensemble des données soit transformé en textes écrits.

²⁶ <http://www.oovoo.com/>

Pour la transcription des données verbales nous avons recours à la transcription orthographique standard complétée par la transcription phonétique. Nous nous servons de cette dernière dans les cas où certains sons sont mal prononcés et sont source de malentendus. Alors que pour la transcription des données non verbales (gestes) nous nous intéressons à tous les gestes co-verbaux qui permettent aux LN de représenter leurs rôles d'informant linguistique et culturel et partenaire communicatif. Puisque notre intérêt consiste à établir une relation entre la parole et sens du geste, nous avons pris les sept valeurs des gestes proposées par Colleta et al, (2010) : discursive, énonciative, déictique, performative, représentationnelle, interactive et cadrage. La transcription de ces derniers s'est avérée plus difficile que celles des données verbales: d'une part, parce que les participants aux conversations appartiennent à des univers socioculturels éloignés. Ils interprètent différemment certains gestes et le chercheur ne comprend que les gestes des LNN. D'autre part, parce qu'il existe un grand nombre d'articulateurs gestuels : mains, bras, buste, épaules, tête, regard, sourcils, joues, etc., qui permettent la production de ces différents gestes.

Étant donné qu'il existe un grand nombre d'articulateurs, nous en avons fait une sélection. Parmi ceux-ci nous avons retenu ceux qui nous semblent *à priori* les plus importants pour la production des gestes co-verbaux. Ce procédé nous a également permis de limiter la durée de la phase d'annotation qui aurait pu être considérable si nous avions annoté tous les articulateurs. Ainsi, lors de la transcription des données non linguistiques collectées, nous avons porté beaucoup plus d'attention sur : la tête, les épaules, les mains, les sourcils, les yeux, et d'autres données non linguistiques, telle que le rire, qui entretiennent des rapports au niveau sémantique avec des données linguistiques.

Pour la transcription, et l'annotation des données produites, nous avons eu recours au logiciel Élan (voir figure 7, ci-dessous). Ce dernier a été conçu pour le traitement des données multimodales : des données linguistiques (langage verbal), et des données non linguistiques (langage non verbal).

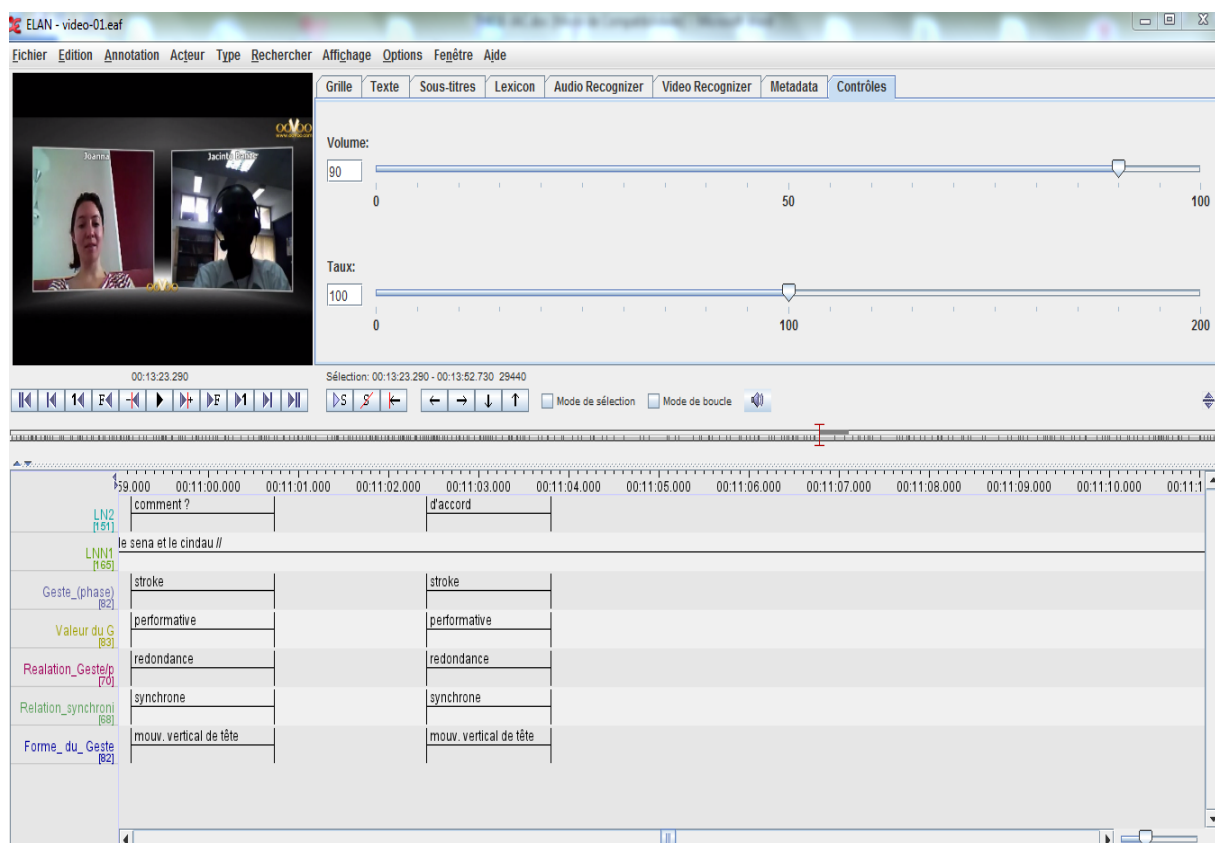


Figure 7: capture d'écran d'outil utilisé pour la transcription des données produites par l'expérimentation.

5.2.8. Méthode d'analyse des données produites par l'expérimentation

Puisque notre corpus est composé de conversations naturelles - par conversation naturelle, il faut entendre « *toute interaction verbale en face-à-face ou à distance (téléphone, visiophone, courrier électronique interactif, etc.), dans laquelle les facteurs situationnels, contextuels, gestuels, intentionnels jouent un rôle important* », (Moeschler et Reboul, 1994, p.471) – pour l'analyse de ces données, nous allons avoir recours à l'analyse de conversation.

Fornel et Léon affirment que « *l'objet d'étude de l'analyse de conversation est le discours dans l'interaction, le discours en tant qu'il a été produit conjointement par deux ou plusieurs participants.* », (2000, p.144).

À vrai dire la mise en place de l'expérimentation vise à atteindre les trois objectifs de cette étude : d'une part, identifier les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre LN et LNN ; d'autre part, recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et du LNN participe de la construction des compétences langagières des LNN

et enfin, chercher à savoir dans quelle mesure la distance favorise ou entrave les possibilités d'apprendre une langue via la communication entre LN et LNN.

Les termes « discours dans l'interaction » et « produit conjointement » évoqués par Fornel et Léon (2000) dans l'objet d'étude d'analyse de conversation montrent que le recours à ce type d'analyse va nous permettre d'atteindre les objectifs de cette étude. Les raisons qui nous amènent à dire cela sont nombreuses pour ne citer qu'un exemple : le LNN apprend la langue avec le LN. Cela est étroitement lié aux termes « discours dans l'interaction » et au premier objectif de cette étude. Pour ce faire, il faut s'intéresser à l'interaction (Brassac, 1992), et surtout à la paire adjacente (Traverso, 2004) désignée autrement : actes premiers et actes répondants (Schwitalla, 1978).

Il est important de dire que la façon d'analyser le discours proposée par Fornel et Léon (2000) s'inscrit dans l'approche ethnométhodologique (sociologique) d'analyse conversationnelle (Visser, 2011, Develotte, et al., 2011). A ce sujet (Baylon, 2002, p.224) affirme que cette approche accorde « *l'intérêt à l'organisation locale du discours tel qu'il est accompli par les interactants, c'est-à-dire la minute, pas à pas, des détails par lesquels l'échange est constitué* », (2002, p.224). Cette approche vise tous les aspects d'une conversation.

D'une manière générale l'objet d'étude d'analyse de conversations coïncide avec les objectifs de notre étude et du type des données à analyser.

Conclusion sur les techniques de récolte et production des données

Deux techniques se sont avérées appropriées pour la production et récolte des données pour notre étude : l'entretien semi-directif et l'expérimentation. L'entretien vise la production des données qui permettent d'approfondir certains aspects relatifs à l'intervention des LN aux dispositifs d'AAD tels que : les critères du choix ou les compétences nécessaires, et de vérifier s'il est possible de faire intervenir les LN à distance d'AAD à travers l'utilisation de visioconférence.

L'expérimentation vise à former le corpus de notre étude en vue d'identifier les postures du LN qui permettent aux LNN d'acquérir et de développer leurs savoirs et savoir-

faire en langue. Pour rapprocher les différents participants : LN et LNN nous nous sommes servi d'Oovoo, un type de gratuiciel de visioconférence en poste à poste, doté d'un dispositif d'enregistrement pour des dialogues ayant une durée longue.

Pour transcrire les données produites tant par l'entretien auprès des concepteurs, que par les conversations entre LN et LNN en visioconférence, nous avons choisi d'utiliser Elan, un outil informatique qui permet à la fois de transcrire des données audio (entretiens auprès des concepteurs) et des données multimodales (parole et geste). Notre intérêt étant de travailler sur le contenu des entretiens et des conversations LN / LNN, nous avons opté pour la transcription orthographique standard complétée par la transcription phonétique.

La différence entre les deux types de techniques de récolte des données est également observée en ce qui concerne les méthodes à suivre lors de l'analyse des données récoltées. L'analyse thématique est la méthode d'analyse des données choisie pour l'entretien semi-directif, alors que l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique concerne l'analyse des données produites par l'expérimentation.

Chapitre VI : Résultats d'analyse des entretiens auprès des concepteurs des dispositifs d'AAD

Dans cette partie nous allons analyser les données produites par l'entretien semi-directif, afin d'approfondir la connaissance des logiques et représentations des concepteurs des dispositifs quant aux rôles du LN. À cette fin, nous allons tout d'abord nous intéresser au LN comme élément indispensable dans les dispositifs d'AAD de langues; deuxièmement, nous allons nous focaliser sur les critères du choix de LN ; troisièmement, nous allons nous centrer sur les rôles du LN dans des dispositifs d'AAD ; quatrièmement, nous allons aborder les qualités et compétences attendus des natifs qui interviennent dans des dispositifs d'AAD ; cinquièmement, nous allons porter notre attention sur l'intervention des LN à distance dans les dispositifs d'AAD ; et pour terminer, nous allons nous focaliser sur les représentations des LN et des locuteurs compétents à l'égard de la langue française et des dispositifs d'AAD.

6.1. Le locuteur natif est-il indispensable dans des dispositifs d'AAD ?

Afin de savoir, si le LN qui intervient en AAD devrait garder les mêmes caractéristiques que celles décrites dans la conception traditionnelle : quelqu'un « *qui appartient, par longue pratique depuis la naissance, à une communauté linguistique qui utilise la langue visée comme outil de communication* », (Gremmo, 2000, p.53), nous avons posé aux concepteurs de dispositifs d'AAD, la question : le locuteur natif est-il indispensable dans les dispositifs d'AAD ?

Selon C1 il faut voir les rôles que le LN peut jouer au sein du dispositif (cf. tableau 6), alors que C2 hésite sur le sens du terme indispensable, puis affirme que tout dépend des objectifs d'apprentissage des apprenants. Pour l'acquisition de certaines compétences, le LN est dispensable.

Propos d'interviewé C1	Propos d'interviewé C2
C1 heum : : il est indispensable / oui / oui et non // il faut bien voir où il est indispensable / alors moi / ma façon d'analyser ça c'est de regarder ce que le locuteur natif peut jouer comme rôle dans le processus d'acquisition //	C2 alors / indispensable : : indispensable / c'est ça qui me paraît un mot difficile// parce que : je : je : pense que ça dépend peut-être : : des objectifs des apprenants // heum : : dans le sens où / pour le travail / heum : : de la compréhension écrite on peut parfois /fin / on peut trouver un grand nombre de ressources / outre que le locuteur lui-même //

Tableau 6: Opinions des concepteurs sur les LN

La présence du locuteur natif est envisagée non seulement pendant la phase de découverte des systèmes langagier et sociolinguistique, comme ressource d'apprentissage mais encore pour développer des compétences en compréhension et expression orales (cf. tableau 7). C'est-à-dire le locuteur natif comme partenaire communicatif.

Ces réponses des concepteurs tendent à montrer que la présence du LN est nécessaire pour l'acquisition et développement de certaines compétences et dans certaines phases d'apprentissage. Donc, il ne peut pas être considéré comme étant indispensable. D'ailleurs, les deux concepteurs ont du mal à se servir du mot indispensable.

Propos d'interviewé C1	Propos d'interviewé C2
l'environnement langagier il est fourni : et il peut être fourni par des documents écrits / c'est sûr / par des enregistrements oraux // et il peut être fourni en direct en quelque sorte par ce locuteur natif // là oui / il en a besoin // il en a besoin pour la première phase de l'acquisition qui est le : : si vous voulez la découverte des systèmes linguistiques de cette langue qu'il est en train d'apprendre / linguistique et	ça me paraît plus indispensable si on travaille dans la perspective de compréhension orale en interaction ça reste aussi très / très intéressant très utile de pouvoir utiliser un locuteur natif //

culturelle d'ailleurs // ensuite dans la partie d'acquisition des : des savoir-faire : : là aussi / il y a éventuellement donc une place pour le locuteur natif : : pour l'acquisition du savoir-faire // donc il y en a besoin en expression / ouais / orale et en compréhension orale //	
--	--

Tableau 7: Domaines d'apprentissage où la présence des LN est nécessaire

Pour ce qui est du rôle d'informant en langue et culture C1 est d'opinion que pour avoir « un vrai », « un véritable informant » il faut que le LN soit en contact permanent avec sa langue maternelle, car cette dernière évolue constamment. L'opinion de C2 est similaire à celle de C1. Dans la mesure où celui-ci est d'avis que le natif expatrié, au bout de quelques années, n'est plus représentatif de sa langue et culture. Il ne conserve plus la précision de l'actualité du discours (cf. tableau 8). De ce fait, il ne peut plus jouer les rôles de natif dans les systèmes d'AAD.

Propos d'interviewé C1	Propos d'interviewé C2
C1 ça certainement oui // si vous voulez qu'il soit un informant / heum : : enfin : : efficace / disant / un vrai : un véritable informant / il faut qu'il : oui / qu'il soit en contact permanent avec cet environnement langagier : et culturel quoi // linguistique et culturel / si non on avait eu des problèmes / pour citer entre parenthèses / avec les : savoir si on allait garder nos lecteurs anglophones / c'était en anglais / mais plus que je crois / deux ou trois ans / un truc comme ça // et finalement / on avait dit non // un lecteur au bout de deux ou trois ans / il n'est plus assez en contact / vous voyez avec la réalité langagière de cette	C2 je n'ai pas beaucoup d'exemples en tête / pour pouvoir répondre // heum / j'ai envie de dire que : : je pense que c'est plus simple, plus facile si on a effectivement un locuteur réellement natif {rire} / après un locuteur compétent ça peut être utile aussi / pour un apprenant / par exemple un apprenant débutant ou qui s'entraîne sur une compétence spécifique pouvoir : pouvoir : échanger/ interagir avec un locuteur compétent qui a vécu un certain temps dans la communauté de la langue cible qui a des bonnes compétences peut aussi être utile à

langue et il perd le contact / ça va depuis : il se rend plus compte de : : des gallicismes / qu'il utilise / des cas : : en anglais et du français et puis au niveau évolué : la langue évolue sans arrêt / assez vite //	défaut / d'un pur locuteur natif // un vrai {rires} entre guillemets locuteur natif// s'il vit dans un pays étranger / au bout de quelques années / il n'est plus tellement représentatif de la langue de la culture en question / parce que je prends un exemple / une australienne qui vit à Paris pendant dix ans qui travaille comme locutrice native / à un moment quand elle rentre en Australie / elle découvre tout un tas de nouveaux vocabulaires des nouvelles expressions et des nouvelles façons de parler qu'elle n'a pas pu apprendre pendant le temps de son expatriation /
--	--

Tableau 8: Locuteurs natifs expatriés

Quant à la présence des locuteurs compétents non natifs (LCNN) en langue cible au sein du dispositif, la réponse de C1 est précédée d'un rire, mais elle va dans le même sens que celle de C2. Les deux concepteurs disent que la présence de LCNN est importante, mais celui-ci ne peut pas jouer tous les rôles réservés à des natifs en langue cible. L'intervention des LCNN est donc limitée à l'accomplissement de certains objectifs d'apprentissage.

Pour C1, les LCNN peuvent seulement jouer le rôle de partenaire communicatif, mais pour cela il faut former les apprenants. Cette formation vise à éviter que les apprenants confondent les productions d'un LN avec celles d'un LCNN. Ces deux positions sont partagées par C2. Car selon ce dernier avec le LCNN probablement, les apprenants ne vont pas réaliser toutes les activités (cf. Tableau 9). Ils vont seulement effectuer des activités qui visent le savoir-faire.

Propos d'interviewé C1	Propos d'interviewé C2
C1 y a : y a / y a {rires} heum : il y a : pas / il y a des rôles qu'il ne pourra pas jouer // il ne pourra pas jouer le rôle d'informateur [: :] heum : : le rôle de partenaire / pourquoi pas ? oui // pourquoi pas / après tout ce qu'on fait dans les activités de simulation / heum / où / c'est les : les co-apprenants qui sont les : les partenaires communicatifs / donc là / pourquoi pas / heum / mais là aussi / il faudra former les apprenants : à l'utilisation d'un co-apprenant : comme partenaire // pour qui ne s'attende pas à ce que les : productions / ou même les : les compréhensions de leurs partenaires là / soient toujours identiques à celles d'un natif //	on rencontre d'autres étrangers // dans cette perspective-là / ça ne me paraît pas : heum : inadéquate / après c'est juste qu'il faut que les apprenants le sachent pour pouvoir juger et ne pas utiliser // on ne va pas peut-être faire les mêmes activités avec ce type du locuteur et demander le même type du retour sur l'expérience / qu'avec un locuteur natif / heum : plus usuel / c'est-à-dire / peut-être avec un locuteur natif / on va dire : heum : mais en français / est-ce que ça se dit / ou ça se dit pas / vous voyez ce que je veux dire ? vous allez faire des traductions / vous allez faire des choses avec un locuteur compétent / on va pouvoir faire des jeux de rôles / communiquer / échanger des idées / on va plus être / peut-être dans le faire que dans le comment dire // mais le faire / est important aussi //

Tableau 9: intervention des LCNN dans les dispositifs d'AAD

En somme, pour C1 et C2 l'intervention du LN est souhaitable pour l'acquisition et le développement des compétences en compréhension et expression orales, et pour représenter le rôle d'informant en langue et culture. Toutefois, il faut que le LN soit en contact permanent avec sa langue maternelle. Le LCNN peut également intervenir dans les dispositifs d'AAD mais il ne peut que représenter le rôle de partenaire communicatif. De plus, il faut informer les apprenants qu'ils sont en face d'un LCNN.

6.2. Critères du choix de locuteurs natifs

Les systèmes d'AAD intègrent dans leur structure des LN. Ces derniers jouent des rôles précis. Mais jusqu'à présent aucune étude n'a été faite qui précise les critères à respecter lors du recrutement des LN. Cet aspect figure parmi ceux qui réclament un approfondissement.

C1 et C2 sont d'opinion qu'il existe des critères de sélection des LN mais ils ne sont pas en mesure de les décrire et les présenter. Comme réponse à la question sur les critères du choix à respecter C1 affirme : « *ben oui / oui / oui mais : : à lesquels je ne sais pas trop exhaustivement / il faut : : c'est à vous de réfléchir {rires} mais donc heum : que : un info : un informant : : y a des critères oui /* ». Alors que C2 à cette même question réagit de la façon qui suit : C2 « *alors / je vois moyennement la réponse ::* »

Les deux concepteurs ont proposé quelques pistes de réflexion pour l'élaboration d'une liste des critères à prendre en compte lors du choix des LN. En ce qui concerne les aspects à prendre en considération C1 en suggère quatre : d'abord, il propose comme critère de sélection l'âge du LN : « *partenaire communicatif / bon / heum : là par exemple va se poser la question de l'âge //* » ; ensuite, il évoque le niveau de scolarisation « *et que votre informant / le locuteur natif / n'a : : par manque de : scolarisation par exemple* » ; après, il propose le sexe : « *ça aussi il faudrait réfléchir / est-ce que le sexe a un rôle /* » ; en enfin, il suggère les traits de personnalité « *il ne va pas se conduire de la même façon avec ce locuteur natif qu'un : qu'un apprenant expansif /* ».

Dans cette même optique, C2 propose un ensemble d'aspects à respecter lors du choix des LN. Certains ont un rapport avec celui qui apprend la langue ; d'autres avec les représentations des LN sur ce qu'est apprendre ; et d'autres encore, avec les caractéristiques des dispositifs d'AAD.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, C2 est d'opinion qu'il faut que la sélection du natif respecte le projet d'apprentissage et les objectifs que l'apprenant s'est fixés : « *en fonction du projet d'apprenant de ses objectifs/ on va avoir l'intérêt à regarder la profession du locuteur natif en question /* ».

Quant aux aspects qui sont en rapport avec le LN, C2 suggère deux éléments à prendre en compte : d'une part, le LN est censé maîtriser une ou plusieurs langues étrangères : C2 « c'est sûr que c'est intéressant d'avoir en face de soi/ des locuteurs natifs qui eux-mêmes ont appris plusieurs langues / au moins une / une langue étrangère » et d'autre part, le LN est supposé maîtriser une langue qui est commune avec celle du LCN : C2 « comment dire : : pouvoir faire écho à la formation à laquelle ils vont participer // que ce ne soit pas quelque chose de complètement étrangère / et puis avoir une langue possible de communication entre l'apprenant et le locuteur natif/ c'est aussi quelque chose d'utile / ».

En somme les deux concepteurs sont d'accord pour l'élaboration d'une liste de critères pour la sélection des LN qui interviennent dans les dispositifs d'AAD. Tous les deux ont proposé sept différents aspects à prendre en compte lors de l'élaboration des critères du choix des LN. C2 est d'opinion qu'il faut prévoir des formations spécifiques pour les LN, « *voilà souvent peut-être faut-il les former ou avant pendant ou a bien les choisir //* ». De telles formations permettraient, par exemple au natif de faire évoluer ses représentations mentales vis-à-vis de la langue et de l'apprentissage de langues : C2 « *je pense que les représentations sur l'apprentissage et sur la langue du locuteur natif sont plus importantes que sa profession* ».

6.3. Les rôles du LN dans des dispositifs d'AAD

À propos des rôles du locuteur natif C1 et C2 s'accordent pour dire que le LN est mieux placé par rapport au LCN et qu'au bout de trois ans, les LN qui sont à l'étranger ne peuvent plus continuer de jouer le rôle d'informant linguistique, parce que la langue évolue et parce qu'ils ne conservent plus la précision de l'actualité du discours. Et quant au LCN, C1 affirme qu'il peut intervenir dans les dispositifs seulement pour jouer le rôle de partenaire de communication : « *C1 il ne pourra pas jouer le rôle d'informateur [: :] heum : : le rôle de partenaire / pourquoi pas ? oui // pourquoi pas /* ». Ce point de vue n'est pas partagé par C2, car selon ce dernier le LCN peut intervenir dans les dispositifs d'AAD lorsqu'il s'agit d'un public débutant : C2 « *après un locuteur compétent ça peut être utile aussi / pour un apprenant / par exemple un apprenant débutant ou qui s'entraîne sur une compétence spécifique* ».

Or, pour C1, les LCNN n'ont pas de connaissances suffisantes pour pouvoir parler des aspects culturels des natifs : « C1 si au niveau culturel / si vous interrogez cet étudiant donc / d'un niveau supérieur sur *les stéréotypes* / donc il ne peut pas l'informer / en fait ». Ils pourraient seulement traduire des aspects de leur culture en langue étrangère. Donc, ils ne peuvent pas jouer le rôle d'informant linguistique et culturel. C2 partage ce point de vue, en affirmant que le LCNN, même ayant un niveau C2 peut commettre certaines erreurs. Il a du mal à distinguer les registres de langues et certains aspects qui relèvent du domaine culturel : C2 « *parce qu'un locuteur très compétent / commet encore des impairs au niveau culturel / même en ayant des fois / le niveau C2* ». En ce qui concerne l'intervention des LCNN en AAD, C1 est d'opinion qu'il faut former les apprenants, afin que ces derniers ne prennent pas pour « totalement authentiques / les productions » des LCNN. Ce point de vue est également partagé par C1.

Les propos des concepteurs convergent lorsque ils affirment que les LCNN peuvent commettre des impairs au niveau socioculturel, mais ils divergent dans la mesure où pour C2, le LCNN peut jouer l'ensemble des rôles confiés au LN dans les dispositifs d'AAD, l'essentiel, c'est que les apprenants soient informés qu'ils interagissent avec des LCNN. De plus, l'intervention des LCNN serait limitée au public débutant, et ils ne pourraient pas réaliser toutes les activités réservées aux LN. Alors que pour C1, le LCNN ne peut que jouer le rôle de partenaire communicatif, car il ne serait pas en mesure de réaliser la tâche d'informant linguistique et culturel.

En un mot les LCNN peuvent intervenir dans les dispositifs d'AAD pour représenter le rôle de partenaire communicatif et ils peuvent également représenter tous les rôles auprès d'un public débutant. Mais pour cela, selon C2 il faut informer les apprenants. D'après le deuxième concepteur, l'intervention des LCNN est limitée au rôle de partenaire communicatif. Le rôle d'informant linguistique et culturel est réservé aux LN.

6.4. Compétences et qualités attendues des natifs qui interviennent dans les dispositifs d'AAD de langues

Au sujet de compétences attendues des LN les points de vue des deux concepteurs divergent. Certes les deux sont d'opinion qu'il fallait faire attention aux traits de personnalité des LN. Pour C1 le LN souhaitable serait celui qui peut s'adapter à l'apprenant : « *ou alors*

qu'il sache s'adapter // que face à un timide / il n'insiste pas par exemple / pour : il y a des sujets qu'il n'abordera pas ». De même, C2 est d'opinion que les LN timides pourraient avoir du mal à réaliser les rôles des natifs en AAD : *« c'est sûr qu'il y a des choses bloquantes / peut-être c'est quelqu'un de TRES TIMIDE {rires} quelqu'un qui n'aime pas parler ».*

Cependant, les deux concepteurs n'envisagent pas les mêmes compétences. L'un est plutôt du côté des savoirs et savoir-faire en langue et l'autre s'attache aux caractéristiques spécifiques des dispositifs d'AAD. Ainsi, en termes de compétences attendues des LN C2 en propose quatre, à savoir : le métier, la maîtrise d'une langue commune avec les LNN concernés, la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères et la compréhension des caractéristiques des dispositifs d'AAD. Cette dernière compétence est la plus importante pour C2 pour qu'un LN puisse intervenir au dispositif :

C2 : *« plus en termes de compréhension du dispositif de formation // je pense que si le : un locuteur natif en absolue qui a compris / comment se passe cette formation en auto direction / que l'on propose / à laquelle on le propose de participer // peut-être qu'il l'a fait lui-même pour d'autres langues / ».*

Une fois satisfaite cette condition, les dispositifs d'AAD sont ouverts à beaucoup de LN : C2 : *« à ce moment-là / à mon avis / c'est très ouvert à beaucoup de gens avec des compétences différentes // ».*

C1 est d'opinion que le niveau de scolarisation des LN pourrait jouer un rôle fondamental dans le cas où l'apprenant souhaite acquérir des connaissances descriptives de la langue : C1 : *« (ajouter le début ou un élément de contexte ?) de ce que c'est la grammaire de sa langue // il la connaît très bien / mais il saurait pas / il n'a pas de : de compétences descriptives de cette langue ».* De même, l'âge et le sexe peuvent également être importants en fonction des objectifs de l'apprenant.

En somme, l'analyse que nous venons de faire nous induit à dire qu'il existe plusieurs éléments à prendre en compte pour jouer les rôles du LN dans les dispositifs d'AAD. Il ne suffit pas d'être natif, il faut également être scolarisé, comme le précise C1 : *« le locuteur natif / n'a : : par manque de : scolarisation par exemple / n'a aucune : aucune idée de ce que c'est la grammaire de sa langue »*, comprendre le fonctionnement du dispositif d'AAD, et

posséder certains traits de personnalité qui permettent le développement de la capacité interactive.

6.5. Intervention des natifs à distance dans des dispositifs d'apprentissage autodirigé

Au sujet de la mise en place d'un dispositif de conversation en face-à-face à distance entre natif et non natif, C1 et C2 déclarent qu'il n'y a aucun inconvénient. À la question relative à l'utilisation de la vidéoconférence C1 répond de la façon qui suit : « *C1 oui / oui / oui / là ce n'a : : je ne pense pas que ça fasse une grosse différence / heum //* » et C2 se sert des termes qui suivent : C2 « *oui / je vois pas de : de: de problèmes majeurs / comme ça : c'est bien venu ça /* ». Toutefois, C1 est d'opinion qu'avant la mise en place d'un dispositif de cette nature, il faut chercher à savoir si l'utilisation de la visioconférence permet de produire des énoncés semblables à ceux que l'on produit en face-à-face : C1« *il faudrait là aussi : peut-être observer de près : si on a la voix de près : lorsqu'on fonctionne en mettant la vidéoconférence / est-ce que : : on produit pour ne pas penser qu'à la production : mais on produit des textes semblables heum / à ceux qu'on produit en échange direct ou non //* ». Et il faut vérifier les conditions de transmission de la voix, repérer l'ensemble des procédés communicatifs auxquels nous ne pouvons pas avoir recours à travers la visioconférence et vice-versa : « *on a des procédés communicatifs auxquels / on peut avoir recours en échange direct / en face-à-face / qu'on peut pas utiliser* ».

C1 ajoute qu'il est également nécessaire d'observer ce qui se passe au niveau de l'utilisation du langage non verbal, les similitudes et différences entre les interactions en face-à-face direct et en face-à-face à travers la visioconférence : C1« *sauf que : : même les gestes / vous voyez : la / le fait que le : le partenaire ne soit pas en présence : : doit interdire certains : certaines possibilités quoi //* ». Malgré le fait que la vidéoconférence permet l'utilisation du langage non verbal, C1 est d'avis que la manière de procéder semble être différente de celle du face-à-face présentiel. De plus, ces deux médias ont des particularités et certaines spécificités.

C2 trouve intéressante l'idée de mettre en place un dispositif de conversation en face-à-face entre LN et LNN avec l'aide d'un outil de visioconférence : C2 « *le fait de réfléchir à une transposition à un modèle dans un dispositif ouvert / de ce type d'apprentissage ça peut*

être très / très intéressant », et croit que ce procédé va pouvoir enfin mettre en contact des gens qui ont des intérêts communs : « ça peut être probablement une bonne piste pour pouvoir peut-être mettre l'un au face de l'autre : des personnes qui ont des intérêts communs plus directement // ». C2 ajoute que l'utilisation de la visioconférence va permettre la création des bases des données où seront regroupés des natifs en tenant compte de leurs compétences professionnelles : « c'est-à-dire pouvoir construire des bases de données d'utilisateur des choses comme ça / identifier leurs compétences professionnelles par exemple / ». Et ces données vont rendre facile la tâche d'identification des LN ayant des profils qui s'adaptent à certains apprenants de langues étrangères.

De plus, C2 est d'avis que la visioconférence peut permettre de résoudre des problèmes soulevés dans des contextes figés où il est difficile de trouver des LN : *« ça permet d'ouvrir une nouvelle perspective // parce que dans un contexte géographique figé on aura beaucoup du mal à trouver un : : le locuteur natif qui / capable de parler d'un sujet pointu avec un apprenant et cetera / ». La visioconférence est encore une fois bienvenue pour C2, car les participants aux échanges médiatisés s'engagent moins que ceux qui participent à des échanges en face-à-face : « donc après ce genre de relations un peu accessoires / superficielles / c'est peut-être mieux les avoir à distance // ça engage moins / ». C1 et C2 sont d'opinion que la rencontre médiatisée peut aider les gens qui sont mal à l'aise avec la présence physique.*

Les concepteurs de dispositifs d'AAD ne voient aucun inconvénient pour la mise en place d'un dispositif qui permet au LN d'intervenir à distance dans des systèmes d'AAD. La possibilité de se servir du langage non verbal, tant pour compléter le sens des énoncés produits que pour remplacer du langage verbal laisse entendre que le LN est en mesure de jouer ses différents rôles même en étant distant.

6.5.1. Inconvénients de la conversation entre LN et LNN en visioconférence

Pour ce qui a trait aux inconvénients d'utilisation de la visioconférence, parmi les deux concepteurs, C2 n'en voit aucun, tandis que C1 en évoque plusieurs qui méritent une attention particulière. La différence entre le face-à-face direct et le face-à-face en visioconférence constitue le premier inconvénient : C1 *« il faut savoir que l'apprenant ne sera confronté qu'à un certain type de communication / quoi// et ça sera : ça sera pas la même chose que le rencontrer en chair et en os ce locuteur / ».*

Le deuxième inconvénient concerne les procédés communicatifs. Selon C1, il se peut que certains procédés communicatifs que les locuteurs utilisent en face-à-face, ne soient pas possibles en visioconférence. De même certains gestes peuvent ne pas passer en visioconférence : C1 : *« pour la vidéo les gestes ça doit être possible sauf que : : même les gestes / vous voyez : la / le fait que le : le partenaire ne soit pas en présence : : doit interdire certains : certaines possibilités quoi // »*. Ou lorsque nous avons recours aux gestes, ces derniers peuvent être perçus dans le sens contraire.

Le troisième inconvénient évoqué par C1 est relatif au nombre des locuteurs qui participent à l'échange, d'après lui, il douterait de la réussite d'une interaction à distance lorsque le LN s'adresse à une classe entière : C1 : *« le problème de la : de la vidéoconférence / quand même c'est que celui qui parle : à moins qu'il s'agisse vraiment d'un échange avec des nombres limités / mais vous voyez si s'adresse à notre : à toute la classe / ou je sais trop quoi ? »*

Le quatrième inconvénient est en rapport avec le LNN. D'après C1 l'apprenant serait confronté à une situation différente de celle du face-à-face en présentiel. Et cette situation pourrait provoquer des comportements différents chez le LNN : C1 *« je pensais qu'au locuteur natif / mais l'apprenant lui-même en tant que partenaire là et / et dans une situation donc / qui n'est pas une situation de face-à-face qui lui : qui déclenche en lui des comportements différents quoi ? »*. Et le dernier inconvénient de la visioconférence concerne le contact. La visioconférence ne permet pas aux locuteurs d'avoir un contact physique : C1 *« c'est un peu : heum : le contact aussi / je ne sais pas trop / »*.

Tous les inconvénients évoqués par C1 méritent une attention particulière, malgré le fait que certains ont déjà été étudiés. Nous nous référons concrètement à l'impossibilité d'établir un contact physique et la difficulté de faire usage de l'ensemble des gestes corporels lorsque la communication est établie par visioconférence en poste-à-poste. Ainsi, pour la production des données d'expérimentation nous avons limité le nombre des locuteurs à deux pour chaque conversation.

6.5.2. Avantages de la conversation entre LN et LNN en visioconférence

Au sujet des avantages de la visioconférence pour l'AAD les deux concepteurs se sont exprimés. Cependant C2 présente huit avantages contre un de C1. Ce dernier est d'opinion

que l'utilisation de la visioconférence dans le contexte d'AAD serait bénéfique dans des situations où des participants ne seraient pas à l'aise. Ce sentiment pourrait disparaître lorsque la conversation entre LN et LNN est médiée par la visioconférence : C1 « *toute la présence / heum : la présence qui peut être intimidante / qui peut être au contraire / facilitante et cetera //* ». Ce point de vue est partagé par C2 pour qui l'utilisation de la visioconférence a l'avantage d'éviter de rapprocher des locuteurs qui ne seraient pas à l'aise d'être en présence physique, mais encore des locuteurs qui ne supporteraient pas les odeurs corporelles : C2 « *les gens peuvent être mal à l'aise des odeurs corporel // mais / non / c'est bête / mais c'est vrai //* ».

Les troisième et quatrième avantages proposés par C2 concernent les possibilités de mettre en contact des locuteurs qui ont des centres d'intérêts communs et de créer des bases de données d'utilisateurs : C2 « *mettre l'un en face de l'autre : des personnes qui ont des intérêts communs plus directement // des gens qui ont des connaissances en droit / en français et en anglais / en français et en portugais et les mettre en relation / il n'y a qu'un système informatisé qui peut faire ça //* ».

Le cinquième aspect parmi les avantages de la visioconférence évoqué par C2 est l'ouverture d'une nouvelle perspective dans le domaine d'AAD: C2 « *ça permet d'ouvrir une nouvelle perspective // parce que dans un contexte géographique figé on aura beaucoup de mal à trouver un : : le locuteur natif qui / capable de parler d'un sujet pointu avec un apprenant et cetera /* ».

Les similitudes entre la visioconférence et le face-à-face présentiel en ce qui touche la médiatisation de l'interaction et la possibilité d'identifier les compétences professionnelles des LN constituent les sixième et septième avantages de l'utilisation de cet outil dans l'AAD : C2 « *après sur la situation / elle-même et la médiatisation de l'échange / heum : c'est toujours pareil* ». De plus, selon C2 le recours à cet outil en AAD a l'avantage de protéger les locuteurs : C2 « *ça protège aussi / parce que la personne une fois que l'on aura éteint l'ordinateur / si elle nous a paru déplaisante et que nous n'avons trop envie de la revoir / on n'aura pas à négocier ça //* ».

Le huitième avantage est en lien avec la possibilité que les LNN puissent avoir d'échanger avec des LN différents pour varier les accents. Le côté relationnel est également évoqué comme un des avantages de la visioconférence proposé par C2. Selon ce dernier, la

relation entre le LN et LNN est censé être ponctuelle. Après la conversation entre LN et LNN, les locuteurs peuvent ou non décider de construire une relation. Lorsqu'il s'agit de ce type de relation l'idéal ce serait de les avoir à distance : C2 « *ce genre de relations un peu accessoires / superficielles / c'est peut-être mieux les avoir à distance // ça engage moins /* ».

Les avantages concernant le recours à la conversation entre le LN et LNN en visioconférence sont nombreux. Ils touchent le système, les LN et LNN. Du côté des LNN, l'introduction de la visioconférence leur permettrait d'échanger avec différents LN, d'interagir avec des LN qui les intéresseraient, de trouver des LN qui leur permettraient d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage (même centres d'intérêts, domaine professionnel, et ainsi de suite) ; du côté des LN, ils pourraient intervenir dans les dispositifs d'AAD à distance. Et pour les dispositifs d'AAD, cette introduction constituerait une évolution des dispositifs, elle leur permettrait de faire intervenir des LN à distance, de créer des bases de données d'utilisateurs.

6.6. Représentations des LN et des LCNN à l'égard de la langue française et des dispositifs d'AAD

La structure des dispositifs d'AAD prévoit deux modalités de formation qui visent l'acquisition et le développement de la capacité d'apprentissage (voir : section 1.4.4, chapitre 1). L'acquisition de la capacité d'apprentissage suppose entre autres l'évolution des représentations mentales des formés. L'intervention des enseignants conseillers consiste à apporter de l'aide aux formés pour atteindre cette fin. Autrement dit, il s'agit de faire évoluer les représentations mentales des apprenants sur ce qu'est une langue et sur la culture d'apprentissage. En ce sens, C1 est d'opinion qu'il est souhaitable de mettre en place des formations spécifiques aux LN qui interviennent dans les dispositifs d'AAD. Car selon le même concepteur certains LN ont des représentations déviantes. Ces dernières risquent de mettre en péril la nature du dispositif : C2 « *je donne un exemple concret / mais un locuteur natif après un échange avec un apprenant va dire : : heum / VOTRE GRAMMAIRE ça VA PAS / là il faut retourner travailler sur les pronoms //* ». D'autres LN lorsqu'ils sont en face des apprenants se considèrent comme des professeurs : C2 « *j'ai en face de moi un locuteur natif qui s'oppose en disant: je suis ton prof /* », et prennent l'attitude de ces derniers pendant le déroulement de l'interaction avec les LNN.

Pour ce qui est des représentations des LN et LCNN envers des LNN et des représentations vis-à-vis de l'apprentissage de la langue, C2 est d'opinion que les LCNN tolèrent moins les erreurs des formés que les LN : C2 « *je pense que ça c'est vraiment quelque chose que le locuteur natif a avoir en plus // et peut : peut-être s'il aura facile à relativiser les erreurs de l'apprenant /* ».

Ainsi, pour que la conversation entre le LN et le LNN s'effectue dans de bonnes conditions, C2 affirme qu'il est souhaitable que les intervenants soient conscients de leur relation. De cette façon, lorsque le LCNN intervient dans le dispositif, les apprenants ont l'obligation de savoir qu'ils sont en face d'un LCNN : C2 « *après c'est juste qu'il faut que les apprenants le sachent pour pouvoir juger et ne pas utiliser // on ne va pas peut-être faire les mêmes activités avec ce type de locuteur* ». Par ailleurs, le LN est censé acquérir des connaissances qui vont contribuer à l'évolution de ses représentations mentales vis-à-vis de la langue, l'apprentissage et le dispositif d'AAD et, aussi bien qu'à faire évoluer ses représentations à l'égard des LNN.

6.7. Résultat de l'analyse des données produites par l'entretien semi-directif auprès des concepteurs des dispositifs d'AAD

Cet entretien semi-directif visait deux objectifs concrets : le premier consistait à approfondir un certain nombre d'aspects liés à l'intervention du LN dans les dispositifs AAD, à savoir : les savoirs et savoir-faire indispensables pour représenter les rôles du LN en AAD et les critères à mettre en place lors de la sélection ou du recrutement des LN. Le deuxième objectif était de recueillir les propos des concepteurs sur la mise en place d'un dispositif de visioconférence qui permettrait au LN d'intervenir dans le dispositif d'AAD à distance de l'UP à Beira.

En ce qui concerne les savoirs et savoir-faire indispensables pour représenter les rôles du LN, les deux concepteurs accordent beaucoup d'importance à la maîtrise de la langue et aux savoirs socioculturels. C'est pour cette raison que les deux sont d'opinion que les LN expatriés au bout de trois ans ne peuvent plus jouer les rôles du LN dans les dispositifs d'AAD. Et ils sont aussi d'opinion que les LCNN même s'ils ont un niveau acceptable en langue ne peuvent pas permettre aux apprenants de réaliser toutes sortes d'activités

d'apprentissage d'une langue. Les concepteurs ajoutent deux autres compétences : maîtriser une ou plusieurs langues étrangères et avoir un niveau de scolarisation acceptable.

Quant aux critères de sélection des LN, les deux concepteurs ne proposent pas les mêmes critères. Mais ils évoquent comme étant des critères à tenir en compte : l'âge, le niveau de scolarisation, le centre d'intérêt, certains traits de personnalité, le sexe, avoir la maîtrise d'une langue commune avec les LNN concernés et maîtriser plus d'une langue étrangère. Le second aspect retenu concerne les savoir et savoir-faire indispensables pour représenter les rôles du LN dans les systèmes d'AAD. Les deux concepteurs affirment qu'il est souhaitable que les candidats aient des compétences en langue et en culture. Pour C1 le niveau de scolarisation des candidats s'avère indispensable surtout pour la description de la langue. Tandis que pour C2, la compréhension des caractéristiques des dispositifs d'AAD est essentielle pour qu'un LN puisse intervenir dans le dispositif.

Pour ce qui est de la mise en place d'un dispositif de visioconférence qui permettrait aux LN d'intervenir à distance, les deux concepteurs sont d'accord, car selon eux aucun inconvénient n'existe. Cependant ils déclarent qu'avant cette mise en place, il serait utile de faire une étude contrastive entre les conversations en face-à-face présentiel et les conversations en visioconférence. Car ces deux médias sont différents, ils ont chacun leurs particularités et spécificités. C2 affirme que la mise en place de conversation en face-à-face distanciel contribuera à l'évolution des dispositifs d'AAD et ouvrira l'horizon de ces derniers.

Conclusion sur les résultats d'analyse des données produites par l'entretien auprès des concepteurs

Cette étude souligne l'importance de la présence du LN dans les dispositifs d'AAD. Elle met également en lumière les rôles du LN et les connaissances que ces derniers sont censés posséder afin de réaliser convenablement leurs rôles, à savoir : des connaissances en langue et culture, être en contact permanent avec leur langue maternelle et avoir un certain niveau de scolarité. En ce qui concerne l'intervention des LCNN, elle est souhaitable lorsque le public concerné est de niveau débutant.

La mise en place des dispositifs de conversation à distance entre LN et LNN en visioconférence non seulement est conseillée mais elle apporte beaucoup d'avantages aux

dispositifs d'AAD. Avec cette dernière, ce serait possible de faire intervenir les LN à distance, de faire intervenir dans les dispositifs différents LN ayant différents accents et différents centres d'intérêts. Avec l'introduction de la conversation à distance entre les LN et LNN, ces derniers pourraient avoir la possibilité d'interagir avec les LN qui leur intéressent et qui répondent à leurs objectifs d'apprentissage.

Pour permettre aux LN dans les dispositifs d'AAD de réaliser leurs rôles d'une manière acceptable, il faudrait mettre en place des formations initiales ou continues. Il s'agirait de formations spécifiques qui visent à faire évoluer les représentations des LCNN et des LN sur le concept de langue, sur ce qu'est apprendre une langue et sur les modalités du fonctionnement des dispositifs d'AAD.

Chapitre VII : Résultats sur l'intervention des LN dans L'AAD: découverte de la langue et rôles informant linguistique et culturel

Dans cette partie pratique nous analysons le corpus constitué de dix conversations LN/LNN en face-à-face distanciel en visioconférence, d'une part afin de vérifier si cette modalité d'intervention des LN s'adapte ou non aux contextes d'AAD ; d'autre part pour identifier les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre LN et LNN et enfin, pour recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et du LNN participe de la construction des compétences langagières des apprenants en langue. À cette fin, d'une part nous présentons les résultats d'analyse sur la conversation entre LN et LNN comme une étape de découverte de la langue, ainsi que des données sur le rôle d'informant culturel du LN tel qu'il émerge dans le corpus ; d'autre part, nous exposons les résultats sur le rôle d'informant linguistique du LN.

7.1. Conversation natif / non natif comme une étape de découverte d'aspects nouveaux de la langue

La lecture de la dernière ligne du tableau 10 (ci-dessous) montre le nombre de thèmes traités par chaque dyade et le nombre total d'occurrences des thèmes abordés. À titre d'exemple les échanges 4, 3 et 5 ont traité 10, 2 et 3 thèmes, respectivement. La lecture de ce même tableau 24 montre que parmi les 24 thèmes proposés par les dix dyades (échanges 1, 2, 3, 4, 5, ainsi de suite) formées dans le cadre de cette étude, 11 thèmes sur 24 ont été proposés une seule fois et 13 thèmes ont été suggérés plusieurs fois. Les thèmes suivants : langue française, saisons, animaux, cérémonies, vie privée, vie politique, vêtements, religion, lecture, langues parlées en France et fête d'anniversaire ont été traités une seule fois (cf. tableau 10). Les échanges 4 et 7 ont traité le plus de thèmes alors que les échanges 2, 3 et 8 ont abordé le moins.

Thèmes		Échange 1	Échange 2	Échange 3	Échange 4	Échange 5	Échange 6	Échange 7	Échange 8	Échange 9	Échange 10
Animaux					Échange 4						
Cérémonies											Échange 10
Fêtes d'anniversaire										Échange 9	
Football		Échange 1			Échange 4						
Formation d'enseignants		Échange 1	Échange 2	Échange 3	Échange 4	Échange 5	Échange 6	Échange 7	Échange 8	Échange 9	Échange 10
France		Échange 1			Échange 4		Échange 6				
Habitudes alimentaires					Échange 4		Échange 6			Échange 9	
Langue française								Échange 7			
Langues parlées en France		Échange 1									
Lecture					Échange 4						
Maîtrise de langues		Échange 1						Échange 7			Échange 10
Métier d'enseignant		Échange 1		Échange 3		Échange 5		Échange 7			Échange 10
Mozambique			Échange 2		Échange 4			Échange 7		Échange 9	
Musique		Échange 1						Échange 7		Échange 9	
Politique linguistique		Échange 1						Échange 7			
Profession			Échange 2		Échange 4			Échange 7			
Projets						Échange 5	Échange 6				
Religion			Échange 2								
Saisons								Échange 7			
Systèmes éducatifs			Échange 2						Échange 8		
Temps libre		Échange 1			Échange 4			Échange 7			
Vêtements									Échange 8		
Vie politique										Échange 9	
Vie privée					Échange 4						
Total		9	5	2	10	3	4	10	3	6	4

Tableau 10: Répartition des thèmes selon le numéro d'échange

Il nous paraît important de dire que tous les thèmes, parmi les vingt-quatre traités, lors du déroulement des interactions entre LN et LNN procurent à ces derniers une occasion de découvrir ou de pratiquer certains aspects de la langue, tels que : morphosyntaxe, pragmatique, socioculturel. Le choix parmi ces différents aspects dépend des objectifs d'apprentissage que les LNN se donnent. De ce fait, les extraits que nous présentons par la suite servent exclusivement à illustrer les différentes données produites dans le cadre de cette étude qui peuvent permettre aux LNN soit de découvrir la langue, soit d'apprendre celle-ci ou de la pratiquer :

Extrait (1) : Échange 1, 00 :08 :39.930²⁷

1. LNN1 hum : : O.K {rire } / hum en français est-ce qu'il y a d'autres langues
2. natives : : hum ?
3. LN2 oui / i y a ce qu'on appelle les : les régiments / non pas les régi : : les :
4. des dialectes / les patois // plutôt les dialectes / hum / hum il y a plusieurs
5. langues mais elles ne sont pas très reconnues / et elles n'ont pas un statut
6. très particulier / et voilà //
7. donc i y a l'alsacien / et puis i y a d'autres langues mais xx i y a le
8. breton, i y a le corse / et puis d'autres langues / hum mais d'autres types
9. partout / mais i y a pas beaucoup qui les parlent //
10. LNN1 hum : hum /

Dans cet extrait il est possible de repérer des mots qui servent à désigner les langues parlées en France, par exemple : l'alsacien, le corse et le breton. Il existe aussi d'autres termes utilisés pour caractériser un groupe spécifique de langues, à savoir : patois, régiments et dialectes. Donc cet échange peut permettre aux LNN d'acquérir de nouveaux vocables. Un deuxième exemple d'utilisation de cet extrait dans le cadre d'apprentissage, les LNN pourraient apprendre à s'en servir de l'expression « il y a » et « il n' y a pas », car dans cet extrait le LN utilise six fois l'expression « il y a » et une fois « il n'y a pas ». Un troisième exemple d'utilisation de ce passage serait le traitement d'un aspect socioculturel dans la mesure où l'aspect abordé concerne spécifiquement la culture française. Toutefois, tout dépend des objectifs de celui qui apprend. Il pourrait tout aussi bien se servir de cet extrait pour atteindre d'autres objectifs d'apprentissage. De même, l'extrait suivant montre qu'il est possible de traiter des aspects morphosyntaxiques, pragmatiques et socioculturels à partir des conversations entre LN et LNN :

Extrait (2) : Échange 6, 00 :04 :21.000

1. LNN6 que vous aime : qu'est-ce que vous aimez manger ?
2. LN1 ah manger d'accord / hum pas grand chose/ {rires} //
3. moi/ j'aime bien tous les légumes/ j'adore //
4. LN1 tous les légumes les choux : les brocolis/ les épinards/ j'adore les
5. épinards avec des épices comme la coriandre/ j'aime bien tofu/ j'aime

²⁷ Cette donnée temporelle permet de situer l'extrait dans le volume 2, transcription de l'échange 1.

6. bien gingembre/ j'aime bien: moi je dis oui les pâtes / des soupes aussi
7. j'aime beaucoup les soupes et les salades/ les salades / les bonnes
8. salades/ j'aime bien le fromage/ {rires} la liste est longue / {rires}.

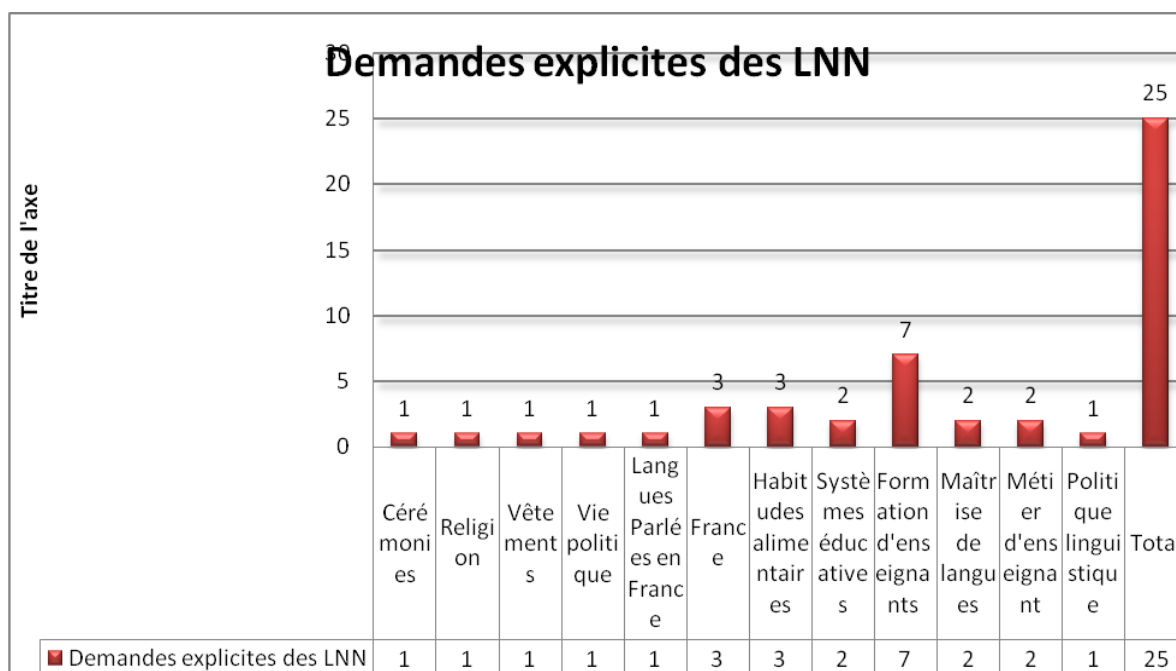
LN1 répond à la demande explicite de son partenaire LNN6. Dans sa réponse LN1 emploie des mots qui désignent des légumes, des épices et d'autres aliments. Ce même passage présente également un certain nombre d'expressions qui peuvent permettre au LNN de parler des goûts et des préférences, donc à utiliser un acte de parole. Les termes qui permettraient de traiter cet acte de parole sont : « j'aime bien », « j'aime beaucoup » et « j'adore » (lignes 3 et 7). L'aspect culturel peut être également abordé dans cet extrait, car les habitudes alimentaires varient d'une société à l'autre.

En somme les éléments qui figurent dans les productions des LN issues des conversations entre LN et LNN dans le cadre de cette étude peuvent permettre aux LNN de découvrir la langue. Les deux cas présentés permettent également l'acquisition et développement de certains aspects du domaine socioculturel.

7.2. Demandes d'informations culturelles et réponses des LN

Presque tous les thèmes abordés pendant le déroulement des interactions entre LN et LNN permettent à ces derniers d'obtenir des renseignements sur un certain nombre d'aspects socioculturels, d'une part parce que les locuteurs ne partagent pas le même univers socioculturel, d'autre part parce qu'il existe un certain nombre de mots qui véhiculent des aspects socioculturels (Galisson, 1987). Dans l'ensemble des conversations réalisées dans le cadre de notre étude, nous avons identifié des demandes implicites d'informations et des demandes explicites. Pour satisfaire ces deux sortes de demandes les LN se sont servis à la fois du langage non verbal, pour les demandes implicites et du langage verbal, pour les demandes explicites. Au total, trente-quatre demandes d'informations culturelles ont été satisfaites par les LN. Parmi ces dernières neuf sont implicites (cf. section 7.2.2, chapitre 7) et vingt-cinq sont explicites (cf., figure 8, ci-dessous).

Figure 8: Demandes explicites des LNN



Ce graphique montre les vingt-cinq demandes explicites d'informations culturelles formulées par les LNN pendant le déroulement des interactions. Les LNN ont formulés trois demandes explicites d'informations dans les thèmes sur habitudes alimentaires et France. Le thème sur formations d'enseignants présente le plus des demandes sept.

7.2.1. Demandes explicites d'informations culturelles et réponses des LN

Pour illustrer les démarches suivies, nous présenterons seulement trois exemples. Nous n'allons pas présenter toutes les demandes traitées car les démarches suivies sont presque les mêmes: les demandes des LNN sont formulées d'une manière explicite, assez souvent sous forme d'une question. Ce qui change est l'aspect socioculturel abordé, car celui-ci varie en fonction du sujet de conversation abordé:

Extrait (3) : Échange 1, 00:16:14.180

1. LNN1 O.K / alors hum : : : hum/ mais quelles sont les villes qu'on peut
2. considérer touristiques en France / qui ont quelque [chose d'attractive ?]
3. LN2 [hum : : disons] que : alors il y a des régions qui sont assez attractives
4. comme la Bretagne // Bordeaux/ ce serait x x / je parle de Bordeaux pas
5. mal parce que moi je suis de Bordeaux / je suis d'orig: je suis originaire

6. de Bordeaux // hum il y a aussi ben la Côte d'Azur //oui c'est ça // les
7. régions côtières ce sont des villes particulièrement prisées / mais il y a
8. aussi Paris forcément/ Paris c'est très connu avec la : le Louvre la
9. Tour Eiffel //

Dans cet extrait, LNN1 formule une demande explicite (lignes 1 et 2). Pour répondre à cette question LN2 se réfère à la ville de Bordeaux, (lignes 5 et 6), puis il évoque la région de Côte d'Azur, et pour terminer, se réfère à la ville de Paris et à deux grands monuments : le Louvre et la Tour Eiffel (lignes 8 et 9). Ces informations culturelles que LN1 donne au LNN1, lui permettent de jouer le rôle d'informant culturel. Certes, pour acquérir et développer cette compétence, les informations livrées ne suffisent pas, mais permettent au LNN1 de répondre à un besoin précis en information. D'ailleurs, en AAD les LNN recherchent les informations en fonction de leurs objectifs d'apprentissage. C'est pourquoi les locuteurs de la situation qui suit abordent une thématique différente :

Extrait (4) : Échange 2, 00:02:08.050

1. LNN2 O.K. / alors quelle littérature? française / mozambicaine / africaine
2. quelle littéra[ture] ?
3. LN1 {rires} malheureusement / principalement française / hum : c'est : un
4. Master qui : enfin des études qui se : voilà / s'est ouverte sur la
5. littérature étrangère / mais dans l'écrit / ce n'est pas tellement // mais on
6. étudie quand même beaucoup plus de la littérature française que la
7. littérature étrangère //
8. LNN2 O.K. //

LNN2 formule une demande explicite d'information sur un aspect de la culture française, plus concrètement sur les contenus de la discipline de littérature (lignes 1 et 2), à laquelle LN2 répond (lignes 3-7). LNN2 se sert du régulateur « O.K. », pour montrer son attention (ligne 8). Les informations que LN1 donne à son partenaire communicatif relèvent du domaine de la société française. Ce sont donc des renseignements sur la culture de la langue apprise par LNN2. En ce faisant, LN1 joue le rôle d'informant culturel dans le cadre de l'AAD. La situation qui suit constitue notre troisième et dernier exemple des demandes explicites d'informations culturelles.

Extrait (5) : Échange 10, 00:08 :46.990

1. LNN10 euh / non ?
2. LN2 hum : : en France : : il y a une fête / hum : donc les amis avec sa future
3. vont faire une fête // quelqu'un : hum : comment ça s'appelle en
4. français : je connais le mot en anglais / mais pas en français // x x
5. quelqu'un : hum : comment ça s'appelle en français : je connais le mot
6. en en anglais / mais pas mais pas en français //
7. LNN10 euh / tu connais : en an: en anglais //
8. LN2 hum : c'est la : l'enterrement / voilà / l'enterrement de vie de jeune fille //
9. et il y aussi l'enterrement de vie : ben : de de vie de : : concrètement
10. comment on dit / du jeune homme// et donc chacun fait une fête avec
11. ses amis comme si si c'était la dernière fois qui trouvait sa x x beaucoup
12. beaucoup / et cetera // et après il se marie //

LNN10 pose une question d'une façon implicite sa demande d'informations sur un aspect de la culture française, en se servant de l'expression « euh non ? », (ligne 1). Avec cette question il attend que LN2 lui présente un rituel ou une cérémonie similaire à un rituel pratiqué au Mozambique. LN2 répond affirmativement à la sollicitation de LNN10 et présente le rituel (lignes 2-6). LNN10 intervient pour demander le nom de la cérémonie, (ligne 7), et LN2 lui donne le nom de la cérémonie « enterrement de vie de jeune homme ou de jeune fille », (lignes 8-10) et termine la description de la cérémonie dans les lignes qui suivent (10-13).

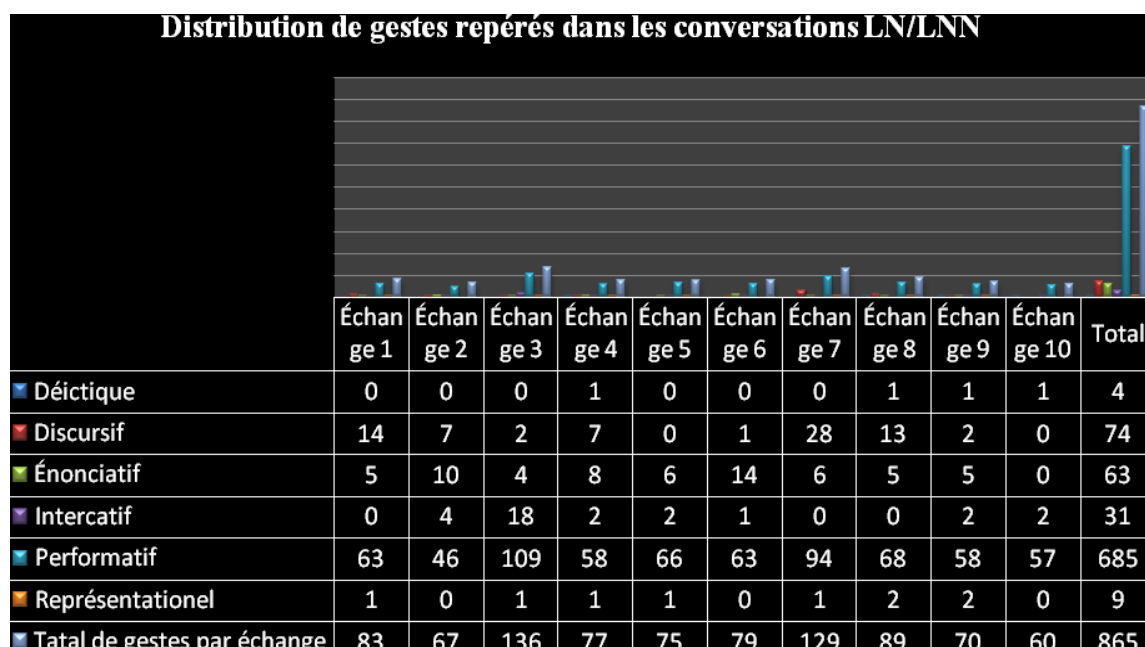
La demande d'information culturelle faite par LNN10 permet à LN2 de jouer le rôle d'informant culturel dans le cadre d'AAD. Les trois cas analysés ci-dessus permettent aux LN de représenter leur rôle d'informant culturel dans la mesure où les renseignements sur le tourisme, le système éducatif et la cérémonie de préparation des jeunes au mariage, abordent des contenus qui concernent la société et la culture françaises. Dans les trois situations décrites et analysées, les demandes d'informations culturelles ont été formulées de façon explicite. Toutefois, celle-ci n'est pas la seule, manière qui permet aux LN de jouer le rôle

d'informant culturel. Les demandes d'informations peuvent être formulées de manière implicite.

7.2.2. Demandes implicites d'informations culturelles

Le recours aux gestes vise soit à compléter le sens d'un mot donné, à remplacer ce dernier ou à apporter une nouvelle information. Cette section concerne les deux premières situations. Dans l'ensemble des gestes repérés, les gestes représentationnels figurent parmi ceux qui ont été le moins utilisés par LN et LNN, après les gestes déictiques (cf. figure 9, ci-dessous).

Figure 9: Distribution des gestes selon le numéro d'échange



Le graphique montre que dans les conversations natifs et non natifs ont été réalisés 865 gestes. Les gestes performatifs sont le plus utilisés, alors que les gestes déictiques et représentationnels sont les moins utilisés. Dans notre corpus, les gestes représentationnels ont été réalisés deux fois dans les échanges huit et neuf et une seule fois, dans les échanges 1, 3, 4, 5 et 7.

Les gestes représentationnels peuvent permettre, aux locuteurs de préciser ou expliciter le sens de certains mots, d'ailleurs dans tous les cas répertoriés dans notre corpus ils sont utilisés dans ce sens. Cependant leur sens varie d'une culture à l'autre. C'est pour cette

raison qu'ils sont à l'origine de problèmes d'incompréhension ou de malentendus dans certaines situations de communication. De tels problèmes ont été observés dans notre contexte d'étude, comme le montrent les deux extraits qui suivent :



Figure 10: Capture d'écran d'échange 1 – « LN2 sept ? »

Extrait (6) : Échange 1, 00:08 :14.330

1. LN2 sept ?
2. LNN1 oui / sept // on a beaucoup de langues nationales / voilà c'est ça /
3. {rire}
4. Valeur du Geste : représentationnelle
5. Relation Geste/parole : redondance
6. Relation synchronique : suit
7. Forme du Geste : sept doigts: cinq main droite et deux main gauche

Comme indiqué (ligne 5) la relation entre le geste et la parole qu'il accompagne est de redondance. En d'autres termes, le geste transmet la même information que celle transmise par la parole (cf. section 4.6.2, chapitre 4, dans cette même thèse) ». Cette utilisation du geste représentationnel permet aux locuteurs de rendre clair le sens du mot que le geste accompagne (voir figure 10). Ainsi lorsque LN2 a recours à ce geste pour accompagner le chiffre 7, il donne au LNN1 une information relative à la culture française. Et celui-ci s'informe sur la manière dont les français représentent le chiffre sept. Donc, LN2 représente son rôle d'informant culturel.

Toutefois dans une interaction entre LN et LNN, ce n'est pas seulement le premier qui a besoin de se faire comprendre, les deux locuteurs sont censés se faire comprendre. Ils peuvent tous deux avoir recours à ce geste pour éclairer le sens de leurs énoncés. L'extrait qui suit montre que l'utilisation du geste représentationnel permet aux LN de jouer effectivement leur rôle d'informant culturel :

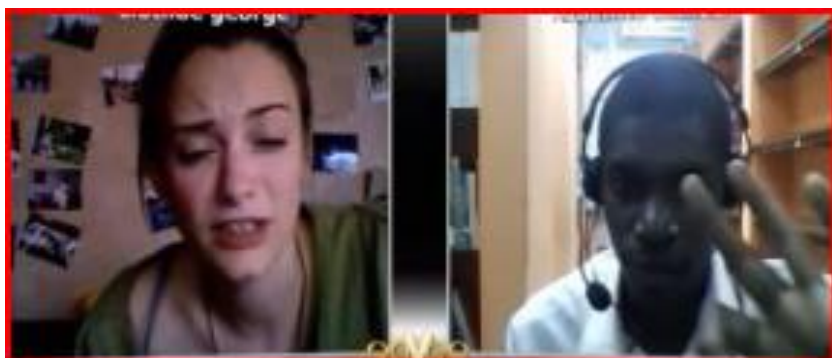


Figure 11: Capture d'écran qui illustre l'utilisation des gestes représentationnels

Extrait (7): Échange 5, 00:04 :57.540

1. LNN5 [français trois //]
2. LN1 [français] / quoi ?
3. Valeur du Geste - représentationnelle
4. Relation Geste/parole - redondance
5. Relation Synchronique - synchrone
6. Forme du Geste - trois doigts de main gauche
7. LNN5 trois //
8. LN1 trois ?

Dans ce cas précis, LNN5 a recours au geste représentationnel pour rendre clair son énoncé. Il évoque le terme « français 3 », (ligne 1). Son interlocuteur a du mal à comprendre, et formule, une demande de clarification en se servant du pronom interrogatif « quoi », (ligne 2), à laquelle LNN5 répond (lignes 3-7), en se servant en simultané du langage verbal et du langage non verbal « trois » et geste représentationnel, respectivement. Ce dernier geste sert à chiffrer trois. (cf. figure 11). Comme indiqué (lignes 4 et 5). Ce geste établit une relation de redondance et il est réaisé au même moment que la parole respective. Ce qui change est la

forme du geste (ligne 6). C'est-à-dire la façon dont LNN5 représente les chiffres. Il se sert de son langage non verbal, celui de sa culture natale. La mimique de LN1 (cf. figure 8, ci-dessus) montre son doute sur cette façon de chiffrer avec les doigts et le sens du geste.

D'une manière générale, le recours aux gestes représentationnels vise à assurer le déroulement normal de l'interaction et anticiper les problèmes d'incompréhension. Il s'insère dans des tâches de négociation du sens. Ces gestes permettent aux LN de représenter leur rôle d'informant culturel, puisqu'ils fournissent des informations qui relèvent du domaine culturel.

7.3. Représentation du rôle informant linguistique du LN

Pendant le déroulement des interactions entre LNN et LN, ces derniers reformulent à la fois leurs productions (auto-reformulations) et les productions des LNN (hétéro-reformulations). L'utilisation de l'auto-reformulation peut permettre aux LN, d'une part d'éviter que des problèmes d'incompréhension surgissent ; d'autre part de répondre aux demandes de clarification formulées par les LNN. En se servant de cette stratégie de communication les LN ont pu corriger un certain nombre d'énoncés fautifs et quelques sons du langage mal prononcés. Dans l'ensemble des données produites, les LNN ont effectué quarante-trois demandes de clarification. Les données produites par l'échange n°4 présentent le plus de demandes (11) tandis que celles de l'échange n° 5 ne présentent aucune demande (cf. graphique 2, ci-dessous).

Les LNN se sont servis des demandes de clarification pour demander de l'aide, mais dans d'autres cas ils ont reçu de l'aide des LN sans l'avoir demandé auparavant. Ces interventions sont en rapport avec le recours à l'hétéro-reformulation. L'usage de cette stratégie poursuit deux objectifs précis, à savoir : apporter de l'aide au LNN au moment opportun et résoudre les problèmes qui perturbent le déroulement normal de l'interaction. À cette fin, les LN ont fait dix interventions dans l'ensemble des conversations produites dans le cadre de cette étude.

En plus de ces deux stratégies, auto-reformulation (suite à des demandes de clarification) et hétéro-reformulation, il existe une troisième démarche que les LN ont employée afin de résoudre les problèmes d'incompréhension. Cette dernière se fait par l'utilisation de gestes déictiques. Le nombre de ces derniers est très réduit. Ils figurent parmi les gestes les moins utilisés : quatre gestes dans l'ensemble des conversations (cf. figure 9).

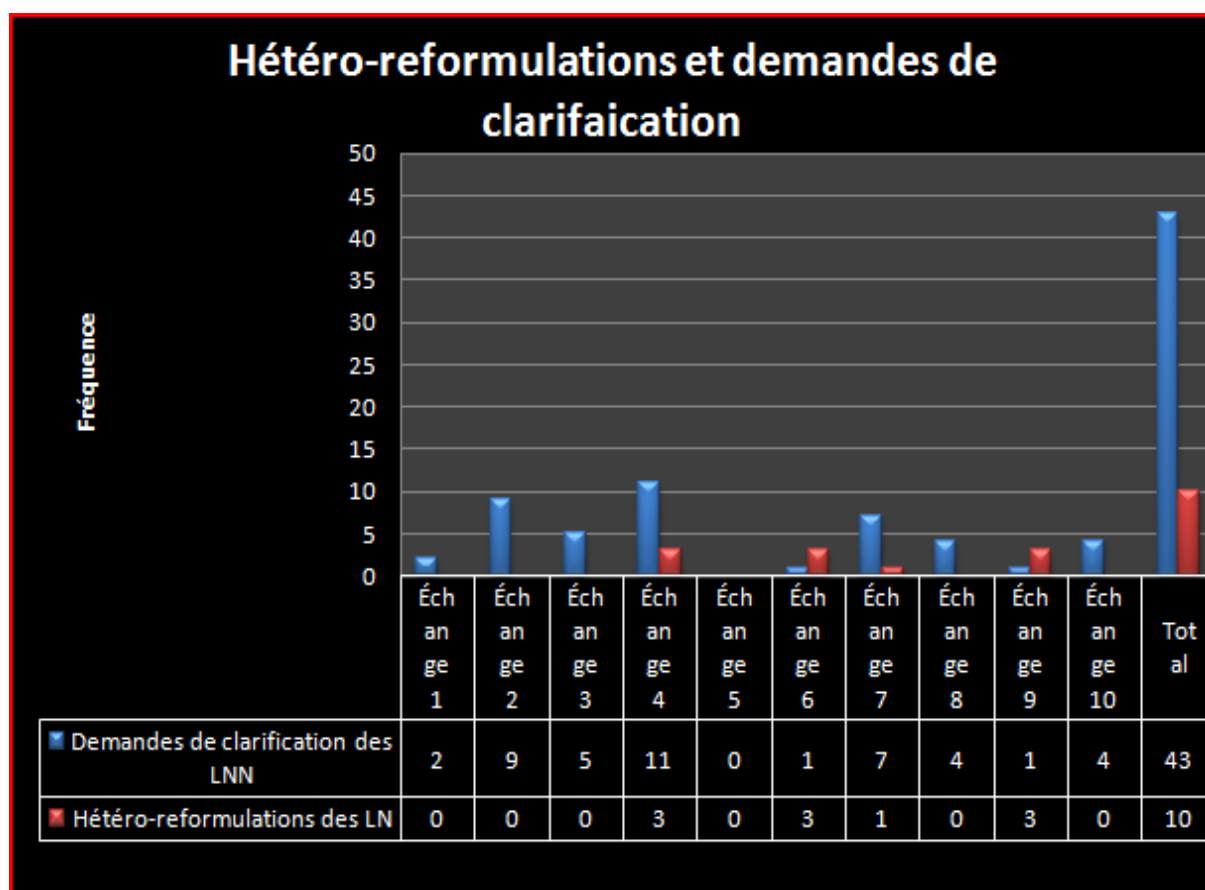


Figure 12: Hétéro-reformulations et Demandes de clarification

Ce graphique montre le nombre total des demandes de clarification formulées par les LNN, quarante-trois. Dans les échanges 4 et 9, les LNN ont formulés le plus de demandes de clarification, tandis que dans les échanges 5, 6 et 9, ils ont formulés le moins de demandes. Quant aux fait d'hétéro-reformulation, le graphique montre que les LN ont eu recours à dix hétéro-reformulations dans l'ensemble des dix échanges : ils ont réalisés le plus d'hétéro-reformulations dans les échanges 4, 6 e 9 et le moins 1, 2, 3, 5, 8 et 10.

Ces deux stratégies de communication et le recours aux gestes déictiques ont permis aux LN de réaliser le rôle d'informant linguistique. Les exemples qui suivent décrivent les démarches mises en place par les LN afin d'atteindre cette fin. Ils sont repartis en trois sections : la première concerne les demandes explicites effectuées par les LNN par l'utilisation des demandes de clarification suivie de l'intervention des LN ; le recours à l'hétéro-reformulation s'intègre dans la deuxième section, celle des demandes implicites d'informations linguistiques et pour terminer, nous illustrons les cas d'utilisation de gestes

déictiques pour répondre à ce besoin en information et représenter le rôle d'informant linguistique du LN.

7.3.1. Demandes explicites d'informations linguistiques et réponses des LN

Afin de répondre aux demandes de clarification, les LN ont eu recours soit à l'auto-paraphrase, soit à l'auto-rephrasage ou à l'autocorrection. Les cas identifiés sont nombreux, mais les stratégies pour les résoudre sont au nombre de trois. De ce fait nous allons regrouper un certain nombre de situations où les LN ont eu recours à ces trois types d'auto-reformulation, l'extrait suivant montre que les LN peuvent représenter leur rôle d'informant en se servant de l'auto-rephrasage :

Extrait (8) : Échange 4, 00:07:57.340

1. LN1 attendez / tu as une copine/ toi ?
2. LNN4 comment ?
3. LN1 tu as une copine ?
4. LNN4 hum: : hum : : je n'ai pas encore trouvé une copine/ mais j'aimerais /
5. J'aimerais l'avoir/ c'est parce que j'aimerais avoir une copine française //

Dans cet extrait LN1 se sert de l'auto-rephrasage suite à une demande de clarification formulée par LNN4, (ligne 2), sous forme d'une question « comment ? ». Pour répondre à cette question, LN1 répète l'expression « tu as une copine » produit (ligne 1) et n'effectue aucun changement au niveau de la structure morphosyntaxique. Cette façon de procéder correspond à l'auto-rephrasage. Dans l'extrait qui suit LN1 se sert de cette même stratégie afin de répondre à la demande de clarification formulée par LNN7.

Extrait (9) : Échange 7, 00:04:04.080

1. LN1 [alors là tu] veux dire que c'est joli à :: entendre ou :: à parler ?
2. LNN7 comment ?
3. LN1 tu trouves que c'est joli à entendre ou à : : ou à parler ?
4. LNN7 les / les / les deux choses :: les deux choses //

Dans cet extrait LN1 se sert de l'auto-rephrasage car pour produire son énoncé (ligne 1), il se sert des expressions « c'est joli », « à entendre » et « à parler ». Et, pour répondre à la

demande de clarification formulée par LNN7, (ligne 2) LN1 répète ces mêmes expressions dans l'énoncé produit (ligne 3), et a recours à la même structure morphosyntaxique que celle de l'énoncé produit (ligne 1). L'auto-rephrasage n'est pas la seule stratégie utilisée par les LN pour répondre aux demandes de clarification formulées par les LNN. Ils peuvent également se servir tant de l'auto-paraphrase que de l'autocorrection. Les extraits qui suivent sont consacrés aux faits de l'auto-paraphrase :

Extrait (10) : Échange 3, 00:10:22.690

1. LN1 d'accord / mais tu travailles sur quoi / toi ?
2. LNN3 comment ?
3. LN1 c'est sur quoi ton mémoire : : cette année ?
4. LNN3 j(e) n'ai pas bien compris // vous pouvez / tu peux répéter ?

Cet extrait constitue un exemple d'auto-paraphrase, LN1 pose la question « tu travailles sur quoi / toi ? » (ligne 1), son interlocuteur, LNN3 formule une demande de clarification en se servant du terme : « comment », (ligne 2). LN1 reprend la question posée en 1 (séquence formulante). Avant de la reposer, il la reformule (dans ce cas il s'agit d'une séquence formulée, (Apothéloz, 2007), Il l'a reformulé en changeant l'ordre des mots (ligne 3). L'expression « sur quoi » est à la fin de l'énoncé de la séquence formulante, alors qu'elle est en début de phrase dans la séquence formulée. L'expression « tu travailles », (ligne 1), est remplacée par le mot « mémoire », dans la séquence formulée. La structure de la phrase formulée est différente de la séquence formulante.

Extrait (11) : Échange 2, 00 :16 :12.150

1. LN1 excuse-moi je vais te laisser / parce que j'ai quelqu'un qui
2. toque/ j'arrive tout de suite/
3. /LNN2 comment ?
4. LN1 d'ici quelques minutes // {rire}

Dans cet extrait LN1 se sert également de l'auto-paraphrase, car l'énoncé produit avant la demande de clarification (lignes 1 et 2), diffère de l'énoncé produit après la demande de clarification (ligne 4). Le premier énoncé de LN1 est une phrase complexe. Celle-ci est composée de trois phrases, alors que la séquence formulée est une expression : « d'ici

quelques minutes ». Cette dernière est la reformulation de la dernière partie (phrase) de la séquence formulante « j'arrive tout de suite ». Les deux phrases qui la précèdent « excuse-moi je vais te laisser / parce que j'ai quelqu'un qui toque », (ligne 1), n'ont pas été transformées. Cela montre que la transformation touche également la structure morphosyntaxique de la séquence formulante. Cette façon de procéder permet au LN1 de rendre compréhensible l'énoncé produit (lignes 1 et 2).

Extrait (12) : Échange 2, 00:06:45.390

1. LNN1 O.K / tu es : à Nancy/ n'est-pas ?
2. LN1 oui / c'est ça Nancy //
3. LNN1 O.K. //
4. LN1 est-ce que tu connaissais ?
5. LNN1 comment ?
6. LN1 est-ce que tu sais où c'est ?
7. LNN1 non //
8. LN2 c'est dans le nord-est de la France //

Dans cet extrait LN1 procède à la correction de son énoncé. La réparation faite ne touche ni le domaine de la phonétique (mauvaise prononciation) ni le domaine de la morphosyntaxe. Il s'agit d'une correction qui vise à adapter la séquence reformulée au contexte de communication. Dans la situation 2, LN a remplacé l'expression « tu connaissais » par l'expression « tu sais où c'est ? », étant donné que la discussion est avec un LNN qui est désormais au Mozambique. Ce dernier ne pourrait probablement pas connaître la ville de Nancy, mais avec la carte, c'est possible de la localiser.

Dans tous les cas présentés les LNN formulent leurs demandes de clarification avec l'aide du mot interrogatif « comment ». Pour répondre à ces demandes les LN ont recours à trois stratégies : l'autocorrection, l'auto-rephrasage et l'auto-paraphrase. L'utilisation de ces stratégies leur permet de jouer leur rôle d'informant linguistique.

7.3.2. Demandes implicite d'informations linguistiques

L'usage de l'hétéro-reformulation permet aux LN de corriger au moment opportun les productions des LNN tant au niveau morphosyntaxique que phonétique pendant la réalisation de l'interaction. Les procédés utilisés par les LN sont similaires à ceux qu'ils utilisent pour

répondre aux demandes explicites des LNN. Ce qui change, sont les énoncés concernés et la finalité de la reformulation, dans la mesure où, dans ce cas, les LN reformulent les énoncés des LNN afin de corriger les erreurs commises par ces derniers. Ainsi les LN ont recours à l'hétéro-rephrasage, à l'hétéro-paraphrase ou à l'hétéro-correction.

Pour ce faire les LN soit chevauchent leurs paroles avec celles des LNN ou bien attendent la fin du tour de leur partenaire communicatif. Dans le cas où ils décident d'attendre la fin du tour, ils peuvent choisir entre réutiliser le mot qui cause des problèmes d'incompréhension dans un même contexte que le précédent ou le réutiliser dans un nouveau contexte. La première manière de procéder est la plus fréquente dans les conversations entre LN et LNN qui forment le corpus de cette étude. L'extrait suivant montre l'utilisation de l'hétéro-reformulation lorsque les paroles des LN et LNN sont chevauchées :

Extrait (12) : Échange 4, 00:01:11.490

1. LNN4 je suis à [: : oui village de Beira au Mozambique //
2. LN1 [village de Beira /] oui //
3. LNN4 hum : : oui //
4. LN1 oui / la ville //
5. LNN4 comment ?
6. LN1 au village // la ville plutôt//
7. LNN4 ah oui / c'était : : c'est la ville/ plutôt //
8. LN1 {rires} »
9. LNN4 oui / {rires}}

Dans cet extrait LNN4 a du mal à distinguer le concept de ville de celui de village (ligne 1). LN1 chevauche son tour avec le tour de LNN4 « village de Beira /» (ligne 2). Pour LNN4, Beira, c'est un village, alors qu'il s'agit d'une ville. LN1 ne fait que proposer le syntagme nominal correct (la ville): « oui / la ville » (ligne 5). Pour cela LN1 a recours à l'hétéro-correction. LNN4 formule une demande de clarification à laquelle LN1 répond (ligne 7) : « au village // la ville plutôt// ». Mais la démarche suivie, implicite : « la ville plutôt » ne nous paraît pas avoir produit le résultat attendu ; certes LN1 voulait protéger la face de son interlocuteur (Goffman, 1974), mais la répétition de l'expression « la ville plutôt », à la ligne 8 ; nous fait déduire que LNN4 n'a pas bien compris la correction.

Dans cet extrait LN1 a interrompu le tour de son partenaire pour proposer le mot juste « ville » à la place de « village », l'extrait qui suit montre les cas où les LN attendent la fin du tour pour corriger (hétéro-correction) un énoncé fautif :

Extrait (13) : Échange 6, 00:06:10.840

1. LNN6 quelque fois j'ai pris du café au lait : : avec un pain //
2. LN1 ouais // du pain // »

Dans cet extrait LNN6 se sert du déterminant article indéfini (un pain), (ligne 1), et son partenaire juge fausse l'utilisation du déterminant article indéfini, et (ligne 2), propose l'usage d'un déterminant article partitif « du », (du pain) (ligne 3). Afin de procéder à l'hétéro-correction LN1 a attendu la fin du tour de LNN6. LN1 se sert de l'hétéro correction pour corriger le mot fautif et l'utilise dans le même contexte de communication. L'hétéro-correction n'est pas la seule stratégie qui permet aux LN de corriger les productions des LNN. Ils peuvent aussi avoir recours soit à l'hétéro-paraphrase, ou à l'hétéro-rephrasage. Les extraits qui suivent montrent comment les LN procèdent lorsqu'ils se servent de l'hétéro-paraphrase et de l'hétéro-rephrasage :

Extrait (14) : Échange 6, 00:01:18.610

1. LNN6 comment se fait ? le votre enseignement : : votre enseignement là ?
2. LN1 comment ? j'ai pas entendu //
3. LN1 comment se fait notre enseignement ?
4. LN1 tu veux dire à l'université comment ça fonctionne ?
5. LNN6 oui / c'est ça //

Dans cet extrait LN1 a recours à la fois à l'hétéro-rephrasage et à l'hétéro-paraphrase pour corriger l'énoncé produit par LNN6 : « votre enseignement là » (ligne 1). Pour cela, il repose la même question, posée par LNN6 : « comment se fait notre enseignement ? » et remplace le mot « votre » par « notre » (ligne 3). LN1 reformule la séquence formulante en se servant d'autres mots : « tu veux dire à l'université comment ça fonctionne ? » (ligne 4). Le sens de l'énoncé produit par LNN6 et celui du LN est toujours le même. Dans ce cas, LN1 a recours à l'hétéro-paraphrase.

Les trois exemples présentés montrent que le recours à l'hétéro-reformulation permet aux LN de jouer leur rôle d'informant linguistique dans le cadre de l'AAD. Pendant le déroulement des interactions avec les LNN, Les LN se sont servis de tous les types d'hétéro-reformulation : hétéro-paraphrase, hétéro-correction et hétéro-rephrasage. Par ailleurs, les LN peuvent également jouer ce même rôle en se servant du langage non verbal, surtout au travers de l'utilisation des gestes déictiques.

7.3.3. Représentation du rôle informant linguistique du LN à travers les gestes

Les lignes qui suivent sont réservées à la présentation du résultat d'analyse des gestes déictiques des LN repérés dans les conversations avec des LNN. Les gestes déictiques sont utiles et sont fréquemment utilisés pour désigner l'objet du discours. Les déictiques désignent donc « ce dont on parle ». Visser (2011, p.86). L'utilisation de ce type de gestes de la part des LN, dans le cadre de notre étude, leur permet de jouer leur rôle d'informant linguistique dans la mesure où ils s'en servent pour donner des renseignements aux LNN sur la langue qu'ils utilisent pour interagir, ou simplement, pour expliciter la signification des mots que les gestes déictiques accompagnent. Dans l'ensemble des conversations qui composent notre corpus, nous avons pu repérer quatre gestes ayant cette fonction (cf. section 7.2.2, chapitre 7, de cette même thèse). L'extrait qui suit montre l'utilisation des gestes déictiques pour compléter le sens des pronoms démonstratifs :

Extrait (15) : Échange 10, 00:22:06.880



Figure 13: Capture d'écran qui illustre l'utilisation des gestes déictiques

1. LN2 celui-là : hum //
2. Valeur du Geste déictique
3. Relation Geste/Parole - complément

4. Relation synchronique - synchrone
5. Forme du Geste - mouv. de deux mains

Pendant le déroulement de l'interaction LN2 utilise le pronom démonstratif « celui-là », (ligne 1), mais ce mot isolé n'a aucun sens. Pour cela, LN2 se sert à la fois du terme « celui-là » suivi du geste déictique, comme indiqué en 2. L'information sur la relation entre le geste produit par LN2 et la parole « complément » est donnée (ligne 3). Le mot « celui-ci » n'a pas de sens lorsqu'il est utilisé sans le geste qui lui correspond. Comme indiqué (ligne 4), la relation entre le moment de la réalisation du geste et celui de la production de la parole est « synchrone ». Cette information est utile parce que dans certains cas le geste est produit après la parole et dans d'autres, avant la réalisation de la parole.

D'ailleurs, l'utilisation du geste déictique n'est pas seulement requise lorsqu'il s'agit des pronoms démonstratifs. Les LN peuvent également avoir recours à celui-ci pour compléter le sens d'autres mots. L'extrait suivant montre l'utilisation de gestes déictiques pour compléter le sens des adverbes de lieu :

Extrait (16) : Échange 4, 00 :04 :44.840



Figure 14 : Utilisation des gestes déictiques dans les échanges à visé d'apprentissage

1. LNN4 j'aimerais voir ton chien //
2. LN1 ah : c'est mon chat / ben / il est / il est là //
3. Valeur du Geste déictique
4. Relation geste/parole complément
5. Relation synchronique suit
6. Forme du geste mouv. de deux mains

LNN4 formule une demande implicite d'informations en se servant des termes : « j'aimerais voir ton chien ». LN1 utilise à la fois l'expression « c'est mon chat » et l'adverbe de lieu « là » pour signaler l'animal (ligne 2). Pour compléter le sens de l'adjectif possessif « mon » et de l'adverbe de lieu « là », LN1 utilise le geste déictique (cf. figure 14). Ce geste sert à compléter le sens des mots qu'il accompagne. Le moment de la réalisation de la parole et du geste dans cette situation ne coïncide pas. Le geste est réalisé après la production de la parole : « suit », (ligne 5).

Les deux extraits analysés montrent que l'utilisation des gestes déictiques permet aux LN de représenter le rôle d'informant linguistique. Car lorsque les LN se servent de ces derniers ils réussissent à désambiguïser certains référents et éclairer le sens des adjectifs possessifs (mon), des pronoms démonstratifs (c', celui-là), des adverbes de lieu (là), et ainsi de suite. Leur utilisation est donc utile dans les conversations.

Conclusion sur l'intervention des LN dans les dispositifs d'AAD : découverte de la langue et rôles informant linguistique et culturel

De l'analyse faite nous pouvons tirer trois conclusions : la première concerne les conversations entre LN et LNN comme une étape de découverte de la langue, la deuxième est relative aux stratégies utilisées par les LN en vue de donner des informations sur la langue et sur la culture aux LNN, pendant le déroulement des conversations LN et LNN dans le cadre de l'AAD ; la troisième est liée à l'analyse fonctionnelle des gestes dans l'interaction entre LN et LNN.

Pour ce qui a trait aux conversations comme une étape de découverte de la langue, l'analyse nous amène à dire que les sujets de conversations traités proposent un grand nombre d'éléments nécessaires à la réalisation de l'apprentissage de la langue. À titre d'exemple, certains aspects analysés peuvent permettre aux LNN de découvrir : le lexique, la morphosyntaxique, la pragmatique (actes de paroles) et le socioculturel.

Quant au rôle d'informant linguistique et culturel du LN, cette étude tend à montrer qu'il est possible d'avoir recours tant à la communication verbale qu'à la communication non verbale. Les LN se servent assez souvent du premier type de communication (verbale),

lorsqu'ils sont censés répondre aux demandes formulées de façon explicite par les LNN et pour réaliser des tâches de négociation du sens ou de résolution des problèmes d'incompréhension. (hétéro-reformulation). Tandis que le deuxième type est généralement utilisé pour répondre à des demandes implicites des LNN, anticiper et résoudre quelques problèmes d'incompréhension.

D'une manière générale, l'analyse des aspects de la langue contenus dans les productions des LN lorsqu'ils interviennent en face-à-face distanciel soutient et renforce les propos de Carette et Holec (1995). D'après ces derniers, le LN est une ressource d'apprentissage parmi d'autres. Nous affirmons cela car les productions des LN proposent certains éléments dont les LNN ont besoin pour apprendre la langue française. et développer des savoirs et savoir-faire en langue.

Chapitre VIII : Résultat d'analyse des données du corpus – SPA et étayage local

Le LNN sollicite le LN lorsqu'il s'est donné un objectif précis : apprendre la langue ou évaluer ses compétences. L'intérêt porté aux SPA et à l'étayage local vise à décrire les démarches que le LN met en route afin d'aider le LNN à apprendre et à développer ses compétences en langue et culture. À cette fin en premier lieu, nous nous focalisons sur les SPA et en second lieu sur différentes stratégies que le LN met en place pour atteindre cet objectif.

8.1. Les SPA

Dans l'ensemble des conversations entre LN et LNN nous avons repéré plusieurs moments appropriés à l'acquisition et au développement des savoirs et savoir-faire en langue. Ces moments surgissent lors de la réalisation des tâches de négociation du sens et de résolution des problèmes d'incompréhension. Pour assurer la poursuite de l'interaction, les LN restructurent soit leurs propos, soit les propos des LNN pour les rendre compréhensibles. Ce sont ces moments d'auto-structuration et hétéro-structuration qui permettent aux LNN de saisir les données linguistiques utiles à la fois à la poursuite de l'interaction et de l'apprentissage de la langue. Dans notre corpus nous avons répertorié plusieurs exemples où les LNN ont recours aux prises par usage et aux prises par mention. Dans les lignes qui suivent nous exposons quelques extraits qui servent à illustrer les différentes utilisations des données produites dans le cadre de cette étude.

8.1.1. Utilisation des prises par usage en face-à-face distanciel

Notre corpus propose plusieurs exemples d'utilisation des prises par mention. Dans certains cas, le recours à ces dernières vise non seulement l'apprentissage, mais aussi la réalisation de tâches de résolution des problèmes du sens, à savoir : correction des mots fautifs, correction d'une mauvaise prononciation et aide à l'identification des mots en manque pour la poursuite de l'interaction.

L'extrait qui suit montre comment le LNN peut apprendre, c'est-à-dire acquérir des savoirs et savoir-faire dans l'interaction avec le LN en faisant recours à la prise par usage.

Extrait (17) : Échange 4, 00:00:40.770

1. LNN4 hum : tu habites où ?
2. LN1 hum : j'habite à Nancy
3. LNN4 Nancy / Nancy/ c'est une région française //
4. LNN4 Nancy / c'est une région ou c'est un pays ?
5. LN1 c'est une ville en France //
6. LNN4 ah ok // **une ville en [France] : : O.K. //**
7. LN1 [en :] **en Lorraine** : : parce que : :
8. LNN4 en : : **en Lorraine** / hum/ O.K. //
9. LN1 tu connaissais ?
10. LNN4 hum : : oui //
11. LN1 en gros : au nord-est de la France //

LNN4 pose une question explicite, (ligne 4) : « Nancy, c'est une région ou un pays ? », à laquelle LN1 répond en se servant de la phrase : « c'est une ville en France » (ligne 5). Cette réponse dissipe le doute de LNN4. Dans le tour suivant (ligne 6), LNN4 a recours à cette même expression pour se référer à une situation similaire à la précédente, réalisée par LN1, « en Lorraine ». LNN4 répète également cette dernière (ligne 8), sans effectuer aucun changement, et l'insère dans le même contexte que le précédent. Cet extrait montre que l'utilisation de la prise par usage dans notre contexte d'apprentissage peut permettre aux LNN d'apprendre, car d'une part, le recours au syntagme nominal « une ville en France » et « en Lorraine » par LN1 (lignes 5-7) ne vise pas à résoudre des pannes liées aux problèmes d'incompréhension, mais tend plutôt à répondre à un besoin réel en information du LNN4, et d'autre part, la répétition faite par LNN4 (lignes 6 et 8) vise à mémoriser ces nouveaux mots. LNN4 est donc en train d'acquérir et développer des nouvelles compétences en langue. L'extrait suivant montre également comment les prises par usage permettent aux LNN d'apprendre la langue dans l'interaction avec les LN.

Extrait (18) : Échange 4, 00:01:08.570

1. LNN4 moi/ je suis au Mozambique à Beira/ maintenant //
2. LN1 [village de Beira /]
3. LNN4 [je suis à] : : oui le **village de Beira** au Mozambique //

4. LN1 oui // ouais //
5. LNN4 hum : : oui //
6. LN1 oui / la ville //
7. LNN4 comment ?
8. LN1 au village //
9. LN1 la ville/ plutôt //
10. LNN4 ah oui / c'était : : c'est la ville/ plutôt //

LNN4 donne des renseignements à son partenaire, (ligne 1) « Je suis au Mozambique à Beira, maintenant ». Cette phrase est correcte, car LNN4 se sert correctement des prépositions « à » et « au » (préposition contractée) (ligne 1), pour dire où il habite : pays et ville. Toutefois, lorsque LN1 dit « village de Beira » (ligne 2), LNN4 corrige son énoncé en 3, en reprenant l'expression « village de Beira ». En se faisant, LNN4 fait une erreur. Son partenaire communicatif lui propose d'employer le mot « ville » (ligne 6) à la place de village. Cette fois-ci, LNN4 ne comprend pas et formule une demande d'élucidation (ligne 7) en employant le mot « comment ? ». LN1 répète l'expression « au village » (ligne 8) ; et dans la réplique suivante, (ligne 9), fait l'usage de l'expression « la ville plutôt ». LNN4 reprend cette dernière formulation telle quelle a été proposée en 10. « C'est la ville plutôt ». Et, de cette façon, LNN4 croit avoir trouvé la formulation correcte. Cet extrait montre que l'utilisation des prises par usage permet aux LNN d'apprendre dans l'interaction avec les LN. L'extrait qui suit présente une situation un peu différente.

Extrait (19) : Échange 7, 00:12:24.340

1. LNN7 hum maintenant en entre à l' JËver //
2. LN1 en hiver ?
3. LNN7 oui // en hiver //
4. LN1 d'accord
5. LN1 ouais
6. LNN7 oui
7. LN1 O.K mais il fait chaud quand même //

LNN7 fait une faute de prononciation (ligne 1). Il ne réussit pas à bien prononcer le mot « hiver ». L'intervention de LN1 (ligne 2) vise à corriger cette même erreur. LNN7 accepte la correction proposée par LNN1. Et il réalise le même mot en suivant le modèle

proposé (ligne 3). L'expression « en hiver » est utilisée dans le même contexte que le précédent. D'ailleurs, il n'y a aucun changement. Il s'agit également d'une prise par usage. L'extrait qui suit montre également comment les LNN apprennent dans l'interaction avec les LN, mais cette fois-ci en se servant des prises par mention.

8.1.2. Le recours aux prises par mention dans des conversations en face-à-face distanciel

Notre corpus propose peu d'exemples de prises par mention, nous n'avons identifié que deux situations où les LNN s'en servent pour résoudre des problèmes de négociation du sens et pour acquérir et développer des savoirs et savoir-faire. Nous présentons les deux cas répertoriés dans les lignes suivantes.

Extrait (20) : Échange 8, 00:05:33.940

1. LN1 tu parlais pas // **tu parlais assez fort** / ou : :
2. LNN8 quoi ?
3. LN1 tu parlais assez fort pour que tes élèves puissent entendre/ c'est ça qui
4. étaient hum : :
5. LNN8 oui / je sais // je dois quand même **parler très fort** / parce que je suis
6. enseignant //
7. LNN8 je suis futur enseignant {rire}/ donc je dois essayer quand même de
8. parler très fort //
9. LNN8 je suis futur enseignant {rire}/ donc je dois essayer quand même de
10. parler très fort / donc : :
11. LN1 hum / hum //

LN1 se sert de l'expression « tu parlais assez fort » (ligne 1), LNN8 n'entend pas formule une demande d'élucidation sous forme d'une question simple « quoi ? », (ligne 2). LN1 reformule la même expression et l'intègre dans un contexte précis. LNN8 se sert de cette dernière (lignes 7 et 8) dans un contexte nouveau : « je dois essayer quand même parler très fort ». Dans ce cas précis, LNN8 avait du mal à trouver le bon mot. L'usage fait par LN1 visait à aider LNN8 dans sa recherche des mots. Nous avons dans ce cas une prise par

mention qui permet au LNN d'apprendre dans l'interaction avec le LN. L'extrait qui suit illustre également l'utilisation des prises par mention dans un contexte d'apprentissage.

Extrait (21) : Échange 7, 00:05:33.940

1. LN1 j(e) vais te laisser {rire}
2. LNN7 merci {rire}
3. LN1 c'était un plaisir de parler avec toi, en tout cas
4. LNN7 comment ?
5. LN1 c'était un plaisir de parler avec toi.
6. LNN7 O.K merci : : j'ai bien aimé : : parler avec vous //

LN1 se sert de l'expression « parler avec toi » (ligne 3). LNN7 ne comprend pas, et formule une demande de clarification (ligne 4). LN1 répond à cette dernière (ligne 5), sans procéder à aucun changement. Puis, LNN7 se sert de cette dernière expression dans un contexte un peu différent que le précédent (ligne 6). Cette utilisation de la prise par mention permet à la fois de résoudre un problème lié à la compréhension et contribue d'une certaine manière à l'apprentissage de la langue.

D'une manière générale, notre corpus présente deux types de reprises : prise par usage et prise par mention. Le nombre élevé d'exemples de prises par usage identifié dans notre corpus nous amène à dire que les LNN utilisent davantage les prises par usage au détriment des prises par mention. Les prises par mention visent à résoudre un problème lié au manque d'un mot ou d'une expression, tandis que les LN se servent fréquemment des prises par usage afin de résoudre des problèmes d'incompréhension.

8.1.3 Résultat d'analyse de SPA

Les exemples présentés concernant l'utilisation des prises par usage et par mention nous permettent de dire que notre corpus propose également un certain nombre de données qui favorisent l'apprentissage et l'acquisition des compétences en langue dans l'interaction. Les cas relatifs aux prises par mention et aux prises par usage identifiés et analysés dans notre corpus soutiennent nos propos. Le recours aux prises par mention par les LN leur permet de réparer les pannes dues aux problèmes d'incompréhension : mauvaise prononciation, mauvais

choix de mot ou d'expression. L'utilisation des prises par mention vise à aider les LN à proposer le mot juste ou une expression adaptée.

8.2. Étayage local

Dans l'étayage nous nous intéressons au contenu des interactions, aux stratégies que le LN met en place afin d'aider les LNN à accomplir des tâches langagières complexes. Pour ce faire il peut avoir recours tant aux reformulations (auto-reformulations et hétéro-reformulations), qu'aux demandes de clarification. L'analyse suivante est orientée autour de ces deux aspects. En premier lieu, nous nous focalisons sur l'auto-reformulation, plus concrètement l'auto-paraphrase, l'autocorrection et l'auto-rephrasage ; en second lieu nous abordons l'hétéro-formulation.

8.2.1. Recours à l'auto-reformulation dans les conversations entre LN et LNN

Notre corpus présente plusieurs cas de reformulations faites par les LN qui sont assez nombreux. Parmi les reformulations, certaines visent les propos des LNN (hétéro-reformulation), d'autres visent les propos du LN (auto-reformulation). En ce qui concerne les reformulations qui tendent vers les propos des LNN (hétéro-reformulations) certaines visent à répondre aux demandes de clarification des LN et d'autres à procéder à des réparations de pannes dues aux problèmes liés à l'incompréhension. Cette section est consacrée aux auto-reformulations des LN qui visent à aider les LNN à développer leurs compétences en langue. L'extrait suivant tend à montrer comment les LN peuvent aider les LNN à développer leurs compétences en langue en ayant recours à l'auto-paraphrase.

Extrait (22) : Échange 3, 00:13:26.740

1. LN1 ça se passe : : ça s'est bien passé donc / t'as réussi plus ou moins les faire
2. parler : : est-ce que vous avez eu une discussion ou?
3. LNN3 hum {rire } la discussion en classe ça dépend : du : hum du thème qu'
4. on : : qu'on traite à ce jour / par exemple //

LN1 utilise l'expression « t'as réussi plus ou moins les faire », (ligne 1), pour anticiper les problèmes d'incompréhension reprend l'énoncé en 1, et le reformule en se servant de mots différents de ceux utilisés dans le premier énoncé (ligne 2). LN1 change également la

structure morphosyntaxique de l'énoncé 1. Les deux énoncés sont différents, mais leur sens est similaire. Dans ce cas précis, LN1 se sert de l'auto-paraphrase pour rendre compréhensible ses productions. Dans l'extrait qui suit LN2 poursuit le même objectif que le précédent, mais ne se sert pas d'auto-paraphrase. Il fait appel à l'autocorrection.

Extrait (24) : Échange 1, 00:06:51.030

1. LN2 hum / ouais / et tu parles quelles langues principalement //
2. c'est quoi ta langue maternelle ?
3. LNN1 et la langue maternelle /[ma langue] maternelle c'est l
4. portugais / hum : suis
5. après le portugais j'ai appris aussi d'autres langues que j(e) viens
6. de référer / je parle le [tʃɪmanika] / c'est hum / j(e) considère ma
7. deuxième langue / je parle aussi [tʃitəwa]

LN2 se sert de l'autocorrection car la séquence formulée « c'est quoi ta langue maternelle ? » (ligne 2), vise à corriger la séquence formulante « tu parles quelles langues formulée en 1. Ces deux énoncés sont différents tant en termes de leur structure morphosyntaxique que de leur sens. Dans le premier cas, LNN1 est supposé évoquer plusieurs langues pour répondre à la question, tandis que dans la deuxième situation, LN1 se réfère à une langue, la langue natale de LNN1. Dans l'extrait qui suit LN1 vise également à éviter que les problèmes d'incompréhension surgissent, mais il ne fait pas appel à l'autocorrection, il se sert d'auto-rephrasage.

Extrait (25) : Échange 8, 00:08:02.780

1. LN1 t'aimes bien/ t'aimes bien les beaux vêtements : t'aimes bien
2. t'habiller : : t'aimes
3. bien ::
4. LNN8 moi ?
5. LN1 oui //

Dans ce cas LN1 se sert de l'auto-rephrasage car pour rendre clair son énoncé il ne fait que répéter les mêmes mots réalisés dans le premier énoncé et en ajouter d'autres. Ainsi, à la

ligne 1, au débout de l'énoncé, LN1 se sert des expressions « t'aimes bien/ t'aimes bien ».

Dans la même ligne, à la fin de l'énoncé LN1 répète la même séquence « t'aimes bien » et ajoute l'expression « t'habiller ». Ces deux parties sont semblables.

En un mot, l'analyse de ces trois situations, où les LN ont recours aux différents faits d'auto-reformulation souligne l'importance de ces derniers pour éviter que des problèmes d'incompréhension ne surgissent pendant la réalisation de l'interaction entre LN et LNN ; et met en relief les possibilités que ces faits (d'auto-reformulation) donnent aux LN de participer activement au développement des compétences en langue des LNN.

8.2.2. Recours aux demandes d'élucidation dans les conversations en face-à-face distanciel

Notre corpus présente plusieurs demandes de clarification faites soit par les LNN, soit par les LN. Notre analyse est orientée autour des demandes de clarification faites par les LN, puisque le but de ce chapitre est de décrire les démarches que les LN mettent en œuvre pour aider le LNN à apprendre et à développer des compétences en langue et culture. À cette fin, nous présentons quelques extraits de notre corpus qui illustrent le recours aux demandes d'élucidation

Extrait (25) : Échange 10, 00:12:15.170

1. LNN10 pour : pour : pour être vraie femme et vrai homme / il faut passer à
2. cette phénomène là / voilà //
3. LN2 et c'est quoi ce phénomène ? je n'ai pas tout / tout saisi //
4. LNN10 et moi j'ai : moi je / comme je disais : moi : moi j'ai dit ce phénomène :
5. je dis : le rite //

Dans cet extrait LNN10 se sert de l'auto-paraphrase pour répondre à la demande de clarification formulée par LN2 sous forme d'une question explicite « et c'est quoi ce phénomène ? je n'ai pas tout / tout saisi// ». LNN10 répond à la question posée par LN2, (la ligne 5). L'énoncé de LNN10 présenté (ligne 1), diffère de celui qui a été présenté (ligne 5). LNN10 s'est servi des termes différents dans les deux séquences. De même la structure morphosyntaxique de ces phrases est différente. Donc, LNN10 fait appel à l'auto-paraphrase

pour résoudre le problème d'incompréhension. L'extrait qui suit est différent du précédent car le LNN se sert de l'auto-rephrasage pour résoudre des problèmes d'incompréhension.

Extrait (26) : Échange 1, 00:06:13.830

1. « LNN1 ah / ça veut dire que t'accompagnes la coupe d'Europe /
2. n'est ce pas ? »
3. LN2 {rire} comment ? »
4. LNN1 t'accompagnes le championnat européen/ n'est-ce pas ?
5. LN2 ah / j(e) ne le suit pas beaucoup / j(e) suis un peu les résultats

Dans cet extrait LNN1 se sert de l'auto-rephrasage car l'énoncé produit (ligne 1) : « ah / ça veut dire que t'accompagnes la coupe d'Europe / n'est-ce pas ? » est différent de l'énoncé produit suite à une demande de clarification formulée par LN2 (ligne 3), mais cette différence ne concerne ni la structure morphosyntaxique ni l'ordre des mots. LNN1 a remplacé certains mots qui figurent dans l'énoncé 1, par d'autres mots ayant un sens similaire : « coupe d'Europe », (ligne 1) ; par « championnat européen », (ligne 4). Cette même stratégie, l'auto-rephrasage est utilisée par LNN9 dans l'extrait qui suit pour accomplir des tâches de négociation du sens.

Extrait (27) : Échange 5, 00:04:57.540

1. LNN5 français trois //
2. LN1 français / quoi ? »
3. LNN5 trois // oui / français trois //

LN1 formule une demande clarification sous forme du mot « quoi » (ligne 2), à laquelle LNN5, répond en se servant de l'expression «trois //oui/ français trois// (ligne 3). La stratégie utilisée par LNN5 pour réparer le problème d'incompréhension est l'auto-rephrasage. Les deux énoncés produits par LNN5 sont semblables. LNN5 ne fait que répéter les mêmes mots utilisés dans l'énoncé en 1, puis ajoute un nouveau « oui ». L'auto-rephrasage est donc la stratégie utilisée par LNN5 pour résoudre le problème d'incompréhension.

Bref, les énoncés produits pour les LNN suite aux demandes de clarification montrent que cette technique suppose que les impliqués réalisent un travail spécifique sur la langue, travail qui est plus visible dans l'auto-paraphrase que dans l'auto rephrasage. Car lorsque le

LNN a recours à l'auto-paraphrase, il est censé se servir de structures morphosyntaxiques différentes de celles utilisées dans l'énoncé précédent.

Dans les situations où il fait appel à l'auto-rephrasage, il ne fait que répéter soit les mêmes structures, ou encore ces dernières suivies d'un ou plusieurs termes. Ce qui signifie que l'auto-rephrasage sert exclusivement à réparer les pannes dues aux problèmes d'incompréhension. Tandis que, l'auto-paraphrase non seulement permet la continuité de l'interaction, mais encore le développement des compétences en langue. De ce fait, nous pouvons affirmer que les demandes de clarification formulées par les LN permettent à ces derniers d'aider les LNN à développer leurs compétences en langue.

Conclusion sur les résultats de SPA et étayage local

Dans les interactions entre LN et LNN réalisées dans le cadre de notre étude, nous avons repéré un certain nombre de reformulations et des demandes de clarification. Notre objectif était de vérifier si le LN pouvait réussir à se servir de ces techniques dans des interactions médiatisées afin de participer au développement des compétences en langue des LNN.

L'analyse des différentes situations où les LN se sont servis de l'auto-formulation (l'auto-paraphrase, l'auto-rephrasage et l'autocorrection), nous induit à dire que ce procédé lorsqu'il est réalisé par les LN contribue à la continuité de l'interaction et au développement des compétences linguistiques des LNN. Les LNN perçoivent de nouvelles structures morphosyntaxiques lorsque les LN ont recours à l'auto-paraphrase. Ils s'informent sur l'usage des mots dans des situations de communication spécifiques, surtout quand les LN ont recours à l'autocorrection. D'ailleurs l'usage de l'auto-paraphrase contribue à la continuité de l'interaction et au développement des compétences linguistiques des LNN.

Pour ce qui est de l'hétéro-reformulation, le résultat d'analyse des cas identifiés dans le corpus nous induit à dire que les LN qui ont participé aux interactions se servent davantage de l'hétéro-correction pour procéder à la correction des pannes tant au niveau morphosyntaxique qu'au niveau phonétique. L'hétéro-paraphrase est également utilisée, mais dans très peu des cas. À l'exception de l'hétéro-reformulation, nous avons également analysé les demandes de clarification formulées par les LN. À cette fin, nous avons sélectionné cinq situations où les LNN répondent aux demandes de clarification des LN. L'analyse montre que

les LNN se servent seulement de la paraphrase et du rephrasage. Et, parmi les cinq situations analysées, trois relèvent de l'hétéro-rephrasage contre deux de l'hétéro-paraphrase.

Cette utilisation diffère de celle appliquée aux faits d'auto-rephrasage où les LN se servent de l'auto-rephrasage pour garantir la continuité de l'interaction et la répétition de certaines structures. L'utilisation de l'hétéro-paraphrase permettrait d'une part, la continuité de l'interaction ; d'autre part, le développement des compétences linguistiques, car la façon dont les LNN procèdent lors de l'hétéro-paraphrase suppose qu'ils fassent un travail spécifique sur la langue. L'utilisation de l'hétéro-formulation et des demandes de clarification de la part des LN favorise le développement de compétences en expression orale (Masseux, 2013 ; Marcelli et al., 2005 ; Market et Nissen, 2003), tandis que l'usage que les LN font de l'auto-reformulation permet aux LNN de développer leurs compétences en compréhension orale. Les conversations en face-à-face distanciel permettent ainsi aux LN de participer au développement des compétences linguistiques des LNN.

Chapitre IX : Résultats d'analyse de la position des LN et LNN dans l'interlocution

L'analyse de la posture que les LN sont censés prendre afin d'aider les LNN à apprendre une langue et à évaluer leurs acquis d'apprentissage dans la conversation exolingue est l'objectif que nous poursuivons dans le présent chapitre. Pour cela, nous présentons d'abord le résultat d'analyse du rôle de partenaire communicatif du LN, ensuite nous analysons le rôle initiateur des LN et LNN dans les différentes catégories de thèmes conversationnels: rares, fréquents et les plus fréquents répertoriés dans l'ensemble des conversations qui forment le corpus de cette étude ; puis nous exposons les résultats de la position des LN et LNN dans l'interaction ; après, nous décrivons d'une part, la position favorable du LNN à l'apprentissage de la langue dans l'interaction ; d'autre part, la position favorable du LNN à l'évaluation des acquis d'apprentissage ; enfin, nous détaillons la position défavorable du LNN à l'apprentissage de langues en AAD.

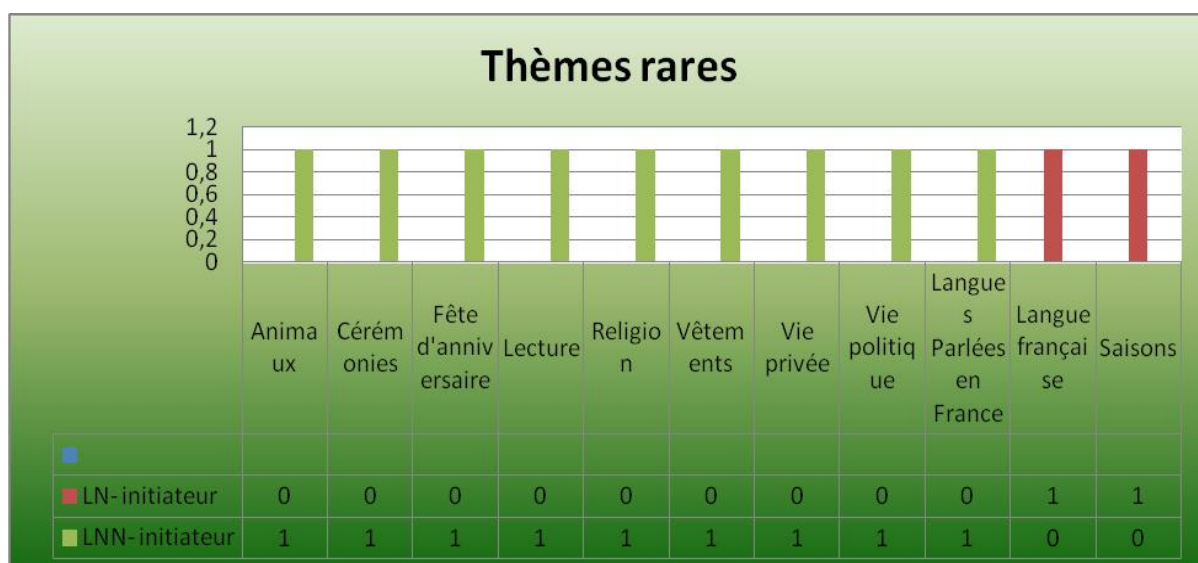
9.1. Résultat d'analyse des thèmes traités dans les conversations entre LN et LNN

Dans l'ensemble des conversations nous avons pu repérer vingt-quatre thèmes différents. Certains thèmes sont rares, d'autres fréquents et d'autres encore les plus fréquents. Ils sont proposés soit par les LN, soit par les LNN. Certains parmi ces thèmes ont été initiés par les LN et d'autres par les LNN. L'écart entre le nombre de thèmes initiés par les LN et ceux initiés par les LNN peut nous permettre d'identifier le rôle des LN dans l'interaction avec les LNN. Dans les lignes qui suivent nous présentons les différents thèmes traités dans les conversations et le rôle de chacun des deux locuteurs.

9.1.1. Rôle initiateur d'interaction des locuteurs dans les thèmes rares répertoriés dans les conversations

Notre corpus propose onze thèmes rares. Parmi ces derniers, deux thèmes, à savoir langue française et saisons, ont été initiés par les LN, contre neuf thèmes : animaux, cérémonies, et d'autres (cf. figure 15, ci-dessous) qui ont été initiés par les LNN. Le nombre de thèmes initiés par les LNN nous amène à dire que ces derniers jouent le rôle d'initiateur parmi les thèmes rares, alors que les LN représentent celui de co-acteur.

Figure 15: Répartition des thèmes rares par rôle initiateur d'interaction des locuteurs



Ce graphique montre les deux thèmes rares initiés par les LN, saisons et langue française et les neuf thèmes rares initiés par les LNN. Pour introduire les différents thèmes les LN et LNN se servent le plus souvent d'une question explicite. Dans d'autres cas, moins fréquents, ils introduisent des thèmes de façon implicite. Les extraits qui suivent servent à illustrer les différentes formulations utilisées par les LN et LNN pour initier les thèmes de conversation qui forment notre corpus :

Extrait (28) Échange 7, 00:11:54.320

1. LN1 hum O.K // hum : : j'avais aussi une question est-ce qu'en
2. ce moment : : c'est quelle saison est chez vous ? où est-ce que
3. c'est : : est-ce que déjà est-ce qu' i(l) y a des saisons au Mozambique ?
4. ou est-ce que : : est-ce que par exemple : : quand je suis allée à l'île
5. Maurice : : i(l) y avait // nous on est parti pendant notre
6. été // en été mais c'était l'hiver là-bas //donc je me demandais au
7. Mozambique qu'est-ce que c'est : : c'est quelle saison en ce moment-là?

LN1 pour initier le thème sur les saisons se sert de la question « c'est quelle saison en ce moment-là ? », (ligne 7). Mais avant de poser cette question, LN1 présente le contexte, en faisant référence à l'île Maurice, un pays voisin du Mozambique, (ligne 5). Cette façon d'introduire le thème est similaire à celle utilisée par LNN1 dans l'extrait suivant.

Extrait (29) Échange 1, 00:08:31.000

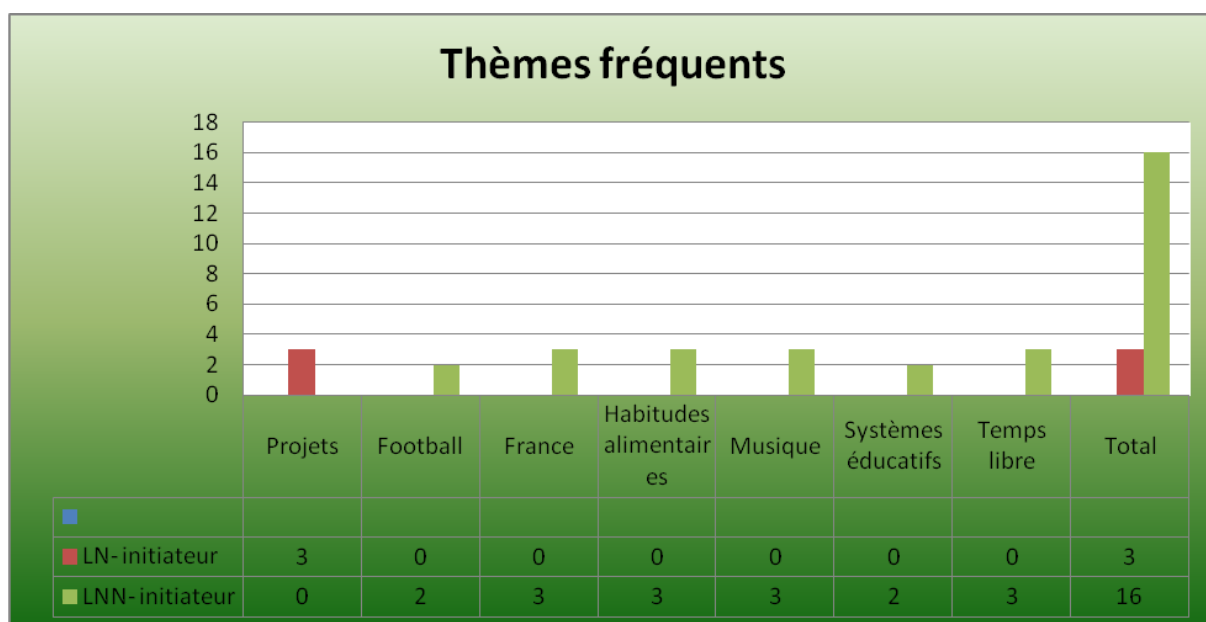
1. LNN1 hum : : O.K / hum en français est-ce qu'il y a d'autres langues natives /
2. hum : :
3. LN2 oui / i y a ce qu'on appelle les : les régiments / non pas les regim : : les :
4. des dialectes / les patois //

Dans cette situation, LNN1 formule sa question de façon explicite pour introduire le sujet de conversation sur les langues parlées en France, (lignes 1-2). Parmi les différents thèmes abordés, cette manière d'introduire les sujets de conversation est très fréquente dans les thèmes rares. Pour la suite de notre analyse nous présentons quelques exemples sur le rôle de partenaire communicatif des locuteurs dans les sujets de conversation fréquents.

9.1.2. Rôle initiateur d'interaction des locuteurs dans les thèmes fréquents répertoriés dans les conversations natifs non natifs

Nous avons pu répertorier sept thèmes fréquents, c'est-à-dire des thèmes qui ont été traités plusieurs fois. Parmi ces thèmes six ont été proposés par les LNN, contre un thème initié par les LN. Figurent parmi les thèmes initiés par les LNN : football, France, habitudes alimentaires, Musique, systèmes éducatifs et temps libre (cf. figure 16, ci-dessous), et le sujet de conversation sur projets est le seul initié par les LN. Ces derniers (LN) ont représenté le rôle d'initiateur trois fois contre seize des LNN. Donc, les LNN sont initiateurs des thèmes fréquents, alors que les LN sont co-acteurs de l'interaction.

Figure 16: Répartition des thèmes fréquents par rôle initiateur d'interaction des locuteurs



Le graphique (figure 16) montre les thèmes fréquents abordés dans les conversations et le nombre d'occurrences de ces derniers. Parmi les sept thèmes fréquents, un seul a été initié par les LN dans trois échanges différents. Les LNN ont initié six thèmes fréquents. Cela montre qu'il existe une grande différence en ce qui concerne le rôle de partenaire communicatif entre les LN et LNN. Cependant, ils initient les thèmes d'une manière similaire, comme nous le verrons dans les extraits qui suivent.

Extrait (30) Échange 4, 00:01:54.220

1. LNN4 tu aimes le foot ?
2. LN1 le foot/ non //
3. LNN4 tu aimes pas ?
4. LN1 ben si j'aime bien le sport comme tel/ je trouve qu'il est : : j'aime bien
5. jouer //

LNN4 pour introduire le sujet de conversation sur le football pose une question explicite en 1. LN1 répond de façon négative à la question (ligne 2). LNN4 repose sa question en 3, et LN1 répond à celle-ci. La conversation se poursuit dans les lignes suivantes. Cette façon de procéder ressemble à celle de LN1 dans l'extrait qui suit.

Extrait (31) Échange 7, 00:03:20.300

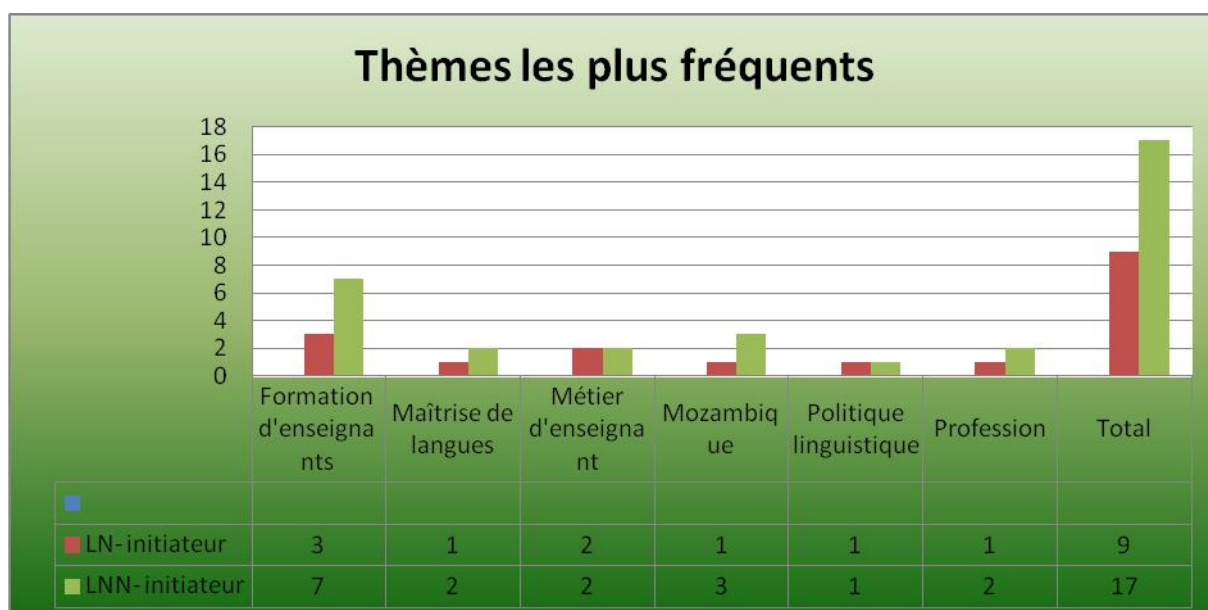
1. LN1 et toi ? tu as des projets ?
2. LNN7 hum pas encore //
3. LN1 [pas encore // hum]

LN1 démarre le sujet de conversation sur projets en posant une question explicite à LNN7, (ligne 1). LNN7 répond à la question en se servant de l'expression : « hum pas encore », (ligne 2). LN1 reprend l'énoncé de LNN7 (ligne 3). Puisque les résultats présentés sur le rôle initiateur du LN dans les thèmes fréquents ne suffisent pas pour justifier le rôle du LN dans l'ensemble des conversations, nous présentons par la suite, les résultats de ce même rôle dans les thèmes les plus fréquents.

9.1.3. Rôle initiateur d'interaction des locuteurs dans les thèmes les plus fréquents dans les conversations LN et LNN

Cette dernière catégorie regroupe les thèmes initiés soit par les LN soit par les LNN. De l'ensemble de vingt-quatre thèmes traités dans le cadre de notre étude, six thèmes, à savoir : formation d'enseignants, maîtrise de langues, métier d'enseignant, Mozambique, politique linguistique et profession (cf. figure 17, ci-dessous) ont été initiés soit par les LNN, soit par les LN. Le sujet de conversation sur formation d'enseignants est le plus traité dans l'ensemble. Il a été initié sept fois par les LNN contre trois des LN, alors que le sujet sur politique linguistique est le moins abordé. Les six thèmes ont été abordés vingt-six fois : dix-sept fois initiés par les LNN, contre neuf-fois initiés par les LN, (cf. figure 17, ci-dessous).

Figure 17: Répartition des thèmes les plus fréquents



Ce graphique montre les six thèmes initiés soit par les LN, soit par les LNN. Le sujet de conversation sur la formation d'enseignants a été traité dix fois. Les LNN l'ont initié dans sept échanges. Au total les LN ont initié neuf fois, les thèmes les plus fréquents contre dix-sept des LNN. Comme dans les deux catégories précédentes, les LNN jouent le rôle d'initiateur d'interaction tandis que les LN représentent celui de co-acteur. La suite de cette analyse est consacrée à la présentation d'un certain nombre d'extraits qui illustrent les différentes manières utilisées par les locuteurs pour introduire les sujets les plus fréquents :

Extrait (32) Échange 8, 00:00:05.490

1. LN1 tu enseignes le français aussi ?
2. LNN8 oui/ je vais enseigner du français dans les écoles Secondaires ici
3. au Mozambique //

LN1 introduit le sujet de conversation sur métier d'enseignant d'une façon explicite. Il pose une question fermée avec intonation montante, (ligne 1). Assez souvent, le recours à ce type de question ne favorise pas la continuité de l'interaction car la réponse attendue est soit oui, soit non. Ce n'est pas le cas dans cette situation puisque LNN8 non seulement répond à la question par « oui », (lignes 2 et 3), mais aussi enchaîne avec son discours. Une raison explique cette manière de procéder de LNN8. Le thème proposé l'intéresse, c'est un thème lié

tant à la formation des LN que des LNN. C'est pour cette raison que les deux locuteurs (LN et LNN) agissent de la même manière, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait (33) Échange 3, 00:02:51.830

1. LNN1 O.K / alors / t'enseignes déjà ou pas encore ?
2. LN2 oui / j'ai déjà enseigné / j'ai déjà enseigné // j'ai enseigné en
3. Angleterre //

La question fermée « alors/ t'enseignes déjà ou pas encore ? » posée (ligne 1) sous forme explicite, par LNN1 sert à introduire le sujet de conversation sur métier d'enseignant. LN2 répond à la question posée en 1, par oui et ensuite poursuit la conversation. Cette façon de procéder est la plus utilisée et la plus récurrente dans les thèmes les plus fréquents. Les deux locuteurs sont à l'aise à aborder ces thèmes. Ils les maîtrisent suffisamment car ils sont en rapport avec leur formation.

Conclusion d'analyse des thèmes traités dans les conversations entre LN et LNN

Dans les trois catégories de thèmes répertoriés dans notre corpus : rares, fréquents et les plus fréquents, les LN cumulent moins de thèmes comme initiateur d'interaction que les LNN. Dans les thèmes rares, ils n'initient que deux thèmes contre neuf des LNN. En ce qui concerne les thèmes fréquents, les LN jouent le rôle d'initiateur d'interaction trois fois, tandis que les LNN initient seize fois les sujets de conversation. De même, dans les thèmes les plus fréquents, ce sont les LNN qui initient plus de thèmes que les LN : dix-sept contre neuf. Ce résultat tend à montrer que les LNN jouent plus souvent le rôle de partenaire d'interaction comme initiateur d'interaction, alors que les LN jouent celui de co-acteur.

Pour ce qui est de l'introduction des sujets de conversation, notre analyse nous permet de dire que, dans l'ensemble des conversations, les LN et LNN utilisent à la fois les questions simples avec une intonation montante pour initier les thèmes de discussion et des questions fermées dans d'autres cas (sujets de conversation les plus fréquents). L'utilisation de questions fermées dans les sujets les plus fréquents n'empêche pas le déroulement de la conversation puisque dans les cas analysés, les locuteurs répondent à la question et enchaînent

avec leur discours. Toutefois dans les sujets fréquents, pour assurer la continuité de l'interaction, le locuteur initiateur d'interaction est censé reposer sa question. Et la situation se complique encore dans les thèmes rares. Le locuteur initiateur est censé faire beaucoup d'efforts, poser plusieurs questions pour assurer la continuité thématique.

Puisque le rôle initiateur du LNN dans l'interaction ne suffit pas pour justifier que ces derniers apprennent et évaluent leurs acquis d'apprentissage dans l'interaction, nous consacrons la suite à la présentation des résultats sur la position des LN et LNN dans l'interlocution.

9.2. Résultat d'analyse de la position des LN et LNN dans l'interlocution

Dans l'ensemble des conversations nous avons pu répertorier un certain nombre des données linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques qui peuvent permettre aux LNN d'apprendre et d'évaluer leurs acquis. Ces données surgissent lorsque les LNN initient les sujets de conversation et les LN répondent aux questions posées par les LNN.

9.2.1 LNN en position favorable à l'apprentissage de la langue dans l'interaction

Parmi les quinze sujets de conversation initiés par les LNN nous avons pu identifier certains thèmes qui peuvent permettre aux LNN d'acquérir et développer des savoirs et savoir-faire en langue, et d'autres qui peuvent leur permettre de procéder à l'évaluation des acquis d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent nous exposons quelques extraits qui montrent comment les LNN peuvent apprendre la langue dans l'interaction avec les LN.

Extrait (34) : Échange 1, 00:16:14.180

1. LNN1 O.K / alors hum : : : hum/ mais quelles sont les villes qu'on peut
2. considérer touristiques en France / qui ont quelque [chose
3. d'attractive ?]
4. LN2 [hum : : disons] que : alors il y a des régions qui sont assez
5. attractives comme la Bretagne //
6. LNN1 O.K
7. LN2 Bordeaux/ ce serait x x / je parle de Bordeaux pas mal parce que

8. moi je suis de Bordeaux / je suis d'orig: je suis originaire de
9. Bordeaux hum il y a aussi ben la de côte d'azur
10. LNN1 [O.K]
11. LNN1 ah / Côte d'Azur c'est : ce sont des : des : des régions côtières ?
12. LN2 oui c'est ça // les régions côtières ce sont des villes
13. particulièrement privées / mais il y a aussi Paris forcément/ Paris
14. c'est très connu avec la
15. le Louvre / la Tour Eiffel //
16. LNN1 O.K / O.K // donc/ il y a : :]
17. LN2 ah oui / même [nous : :]
18. mais après cela dépend de ce que tu recherches
19. LN2 [si tu veux] la plage / il vaut mieux les régions côtières / si tu veux
20. un endroit très typique / hum très : : vraiment d'une région
21. particulière / tu as la Bretagne/ t'as Strasbourg ses environs et
22. puis si t'as aussi / si tu aimes bien le vin tu x x en Alsace //
23. LNN1 [ah oui //] [hum / hum //]
24. LNN1 [O.K] [O.K]

LNN1 veut recueillir certaines informations relatives au tourisme en France. Dans la position 1 (proactive), il s'est seulement servi de l'acte premier. Ce dernier a la forme d'une question simple, (lignes 1 - 3). LN2 répond à la question (lignes 4 et 5), puis présente et décrit les différents lieux touristiques. LNN1 se sert des régulateurs (O.K., ah oui, hum) pour signaler qu'il a compris, ou qu'il est au courant de ce que son interlocuteur est en train de dire (lignes 6, 10 et 16). LNN1 s'est servi de l'expression « donc il y a : : » pour formuler une demande de confirmation, à laquelle. LN2 répond par « ah oui / même nous », (ligne 17). LNN1 se sert à deux reprises du régulateur « OK ». Cette position du LNN dans l'interlocution, permet au LNN de proposer les sujets de conversation qui répondent aux objectifs de son apprentissage. Les questions posées lui permettent à la fois d'introduire le thème et de diriger la conversation vers les aspects culturels qu'il a besoin d'aborder. L'extrait qui suit montre également comment les LNN peuvent apprendre la langue dans l'interaction, lorsqu'ils sont en position proactive.

1. LNN8 oui : : vous pouvez me dire un peu de votre : peut-être votre
2. manière de s'habiller / j'aime beaucoup //
3. LN1 ah oui ?
4. LNN8 ah / oui // {rire} j'aime beaucoup / mais je sais rien même//
5. et pourquoi vous aimez s'habiller comme ça :: quels sont vo : :
6. votre types de : des robes / j'ai : je voulais savoir un peu //
7. LN1 hum : : oui ben ::
8. LNN8 si vous voulez / mais ::
9. LN1 bon / après tu :: moi/ ça me : : j'aime bien m'habiller décontracté :
10. des vêtements plutôt larges un petit peu colorés/ mais j'aime
11. beaucoup les
12. couleurs quoi / j'en porte pas assez {rire} //
13. LNN8 ah / oui ?
14. LN1 j'adore : j'adore le jaune et l'orange //
15. LNN8 orange //
16. LN1 d'ailleurs plusieurs pantalons jaunes que je porte souvent chez
17. moi /mais pas souvent à l'extérieur //

LNN8 en position 1 propose le sujet de la conversation (vêtements ou les différentes façons de s'habiller), sous forme d'un compliment, (lignes 1 et 2). LN1 pose une question simple « ah oui ? », (ligne 3). LNN8 répond à la question posée en 3, et repose la même question (lignes 4-6), de manières différentes : premièrement, sous forme d'une question catégorielle ouvrante « pourquoi » et ensuite, sous forme d'une question catégorielle fermante « quels ». LN1 se sert de l'expression « hum : : oui ben : : », pour répondre aux questions de LNN8. LNN8 repose sa question d'une façon indirecte en ayant recours à l'expression « si vous voulez / mais : : », (ligne 8). LN1 répond à la question posée par LNN8, en 1 (lignes 9-12). LNN8 prend la parole et formule une demande de confirmation : « ah / oui ? », (ligne 13), à laquelle LN1 répond (ligne 14). LNN8 reprend le mot « orange » utilisé par LN1, (ligne 15) et LN1 continue son discours sur les vêtements, (lignes 16 et 17). Cette situation permet à LNN8 d'apprendre la langue parce qu'elle comporte à la fois des questions ouvertes (pourquoi), des questions simples, des reprises, mais également, elle présente un lexique

diversifié : couleurs, types de vêtements, décrire quelque chose (vêtements larges, décontracté, et d'autres) l'expression du goût (j'adore, j'aime bien ...). L'extrait suivant ne diffère pas de celui-ci car LNN6 vise également le même objectif que celui de LNN8: apprendre la langue dans l'interaction.

Extrait (36): Échange 6, 00:04:20.780

1. LNN6 [que vous aime] : qu'est-ce que vous aimez manger ?
2. LN1 ah manger d'accord / hum : : pas grande chose/ {rire} //
3. LNN6 [ouais //]
4. LN1 moi/ j'aime bien tous les légumes/ j'adore //
5. LNN6 [O.K.//]
6. LN1 [tous] les légumes les choux: les brocolis/ les épinards/ j'adore
7. les épinards avec des épices comme la coriandre/ j'aime
8. bien tofu/ j'aime bien gingembre/ j'aime [bien:]: moi je dis
9. oui les pâtes / des
10. soupes aussi j'aime beaucoup les soupes et les salades/ les
11. salades / les
12. bonnes salades/ j'aime bien le fromage/ [{ires}] la liste est
13. longue /
14. LNN6 [O.K //] [O.K //]
15. LN1 et toi/ tu aimes bien manger quoi?
16. LNN6 moi/ j'aime aussi des salades : :
17. LN1 ouais ?
18. LNN6 et j'aime bien : j'aime bien les crevettes //
19. et j'aime bien / j'ai : : j'aime bien le crevettes / oui //
20. LN1 ah / les crevettes / hum : j'aime bien aussi // oui / {rire}
21. LNN6 {rire} oui / pommes de terre : : [et un jus] / ouais /: mais au
22. matin /au matin au petit déjeuner //
23. LN1 [hum : ouais / évidemment //]
24. le matin ? [pour] le petit déj hum : : ça dépend // ça dépend en
25. fait / hum : j'aime bien/ alors c'est sur le pain avec du beurre ou
26. la confiture et salade des fruits / hum : : j'aime bien aussi les
27. pains au [chocolat] / avec du café voilà / et puis les x x de

28. domicile/ c'est donc les céréales avec des noix des choses
29. comme ça / voilà / voilà / et toi ?
30. LNN6 [oui //] [ok //]
31. LN1 [tu manges quoi]/ le matin ? ouais //
32. LNN6 hum : au[matin : :]
33. hum : : je mange : : normalement j'aime bien le : des frites des
34. frites:
35. LN1 le matin ?
36. LNN6 oui //

LNN6 choisit le thème de la discussion (ligne 1). Et pour ce faire pose une question ouverte : « qu'est-ce que ... », à laquelle LN1 répond en 2. LNN6 se sert du régulateur « ouais », (ligne 3), puis « O.K. » (ligne 5) pour signaler qu'il est au courant de ce que son partenaire communicatif est en train de dire. LN1 poursuit son discours (lignes 6 - 13). LN1 repose la même question (ligne 15) que celle posée par LNN6, (ligne 1), en se servant du mot interrogatif « quoi ». L'acte répondant de LNN6 apparaît (ligne 16), et poursuit son discours (lignes 18 et 19). LN1 reprend l'expression « le crevettes » et remplace le déterminant « le » par « les » pour corriger l'erreur de LNN6. Il l'intègre dans un même contexte que celui de LNN6: « ah / les crevettes / j'aime bien aussi // oui// », (ligne 20). LNN8 fait une faute, en employant la préposition « au » devant le mot « matin », (lignes 21 et 22). LN1 reprend l'expression erronée, sous forme d'une question « le matin ? », corrige l'erreur commise par LNN6 (ligne 24), et enchaîne avec son discours, (lignes 24-29). LN1 pose une question fermée, en utilisant le mot interrogatif (quoi), à laquelle LNN6 répond (lignes 32-34). Dans sa réponse, LNN6 répète la même erreur commise en 21 : « au matin » à la place de « le matin » et, LN1 corrige cette expression, (ligne 35).

Malgré le fait que LNN6 est en position 1, les deux sont en situation égalitaire dans l'interaction, car les deux posent des questions et tous les deux répondent aux questions. La conversation suit le déroulement souhaité. Dans cet extrait nous avons identifié des questions ouvertes et fermées, des reformulations et des reprises. Ces dernières activités contribuent au processus d'apprentissage. Le sujet de conversation proposé par LNN6 a été repris par LN1 dans cette même conversation (ligne 15).

En AAD, l'interaction entre LN et LNN ne vise pas seulement l'apprentissage mais aussi l'évaluation des acquis. Les extraits qui suivent tendent à illustrer les démarches que les LNN suivent afin d'évaluer leurs acquis d'apprentissage dans l'interaction avec les LN.

9.1.2. LNN en position favorable à l'évaluation des acquis d'apprentissage dans l'interaction

Certes, lorsque les LNN se placent en position proactive et posent des questions aux LN, ils ont plusieurs possibilités d'apprendre, mais ces deux conditions ne suffisent pas pour évaluer des compétences en langue. Dans les lignes qui suivent nous exposons quelques extraits qui servent à illustrer les démarches qui peuvent permettre aux LNN d'évaluer des acquis en interaction avec les LN.

Extrait (37) : Échange 2, 00:09:31.470

1. LNN2 O.K. : est-ce que tu aimes prier ?
2. LN1 prier ?
3. LNN2 tu : tu aimes prier ?
4. LN1 tu veux dire / hum / faire une prière ?
5. LNN2 prier / oui //
6. LN1 tu veux dire : faire une prière ?
7. LNN2 comment ?
8. oui / non / non / prier / tu vas à l'église ? je voulais savoir si vous :
9. LN1 non //
10. LNN2 non ?
11. LN1 non //
12. LNN2 O.K. //
13. LN1 quand j'étais petite // mais j'ai arrêté déjà d'aller à l'église //
14. LNN2 pourquoi tu as arrêté ?
15. LN1 donc / je ne crois plus //
16. LNN2 comment ?
17. LN1 parce que je n'ai pas la foi // {rire}
18. LNN2 O.K. //
19. LN1 je n'ai pas la foi // je ne me reconnais pas / si tu veux : dans :
20. dans l'église / dans les prières

21. LNN2 [mais avant tu] / priais dans quelle église ?
22. LN1 [voilà //]
23. LN1 hum : catholique //
24. LNN2 catholique // O.K. / moi aussi je suis catholique //
25. LNN2 je suis catholique
26. LN1 hum
27. LNN2 oui //
28. LN1 ouais ?
29. LNN2 ouais //
30. LN1 il ma x x x // {rire}
31. LNN2 de quelle / de quelle paroisse ?
32. LN1 j(e) suis : : catholique : :
33. LNN2 tu avais la paroisse / n'est-ce pas ?
34. LNN2 tu avais une paroisse là / une communauté /ou même une
35. paroisse /oui //
36. LN1 paroisse // oui / oui il avait //
37. LNN2 c'était quelle paroisse ?
38. LNN2 Notre [Dame] : : comment ? {sourire}
39. LN1 [x x] {sourire}
40. j(e) comprends pas la question //

LNN2 est en position 1, c'est lui qui a choisi le thème de la conversation, comme nous pouvons le voir (ligne 1), et pour ce faire, il a utilisé une question simple, introduite par « est-ce que ». Pour reprendre Schwitalla (1978), il réalise l'acte premier. Celui-ci suppose une réponse de la part de LN1 (l'acte répondant), mais, ce n'est pas ce qui se passe, car à nouveau, LN1 pose une question (ligne 2), ce qui correspond à un autre acte premier. Il se peut que la question de LN1, en 2, soit une demande de confirmation. LNN2 reprend la question et la reformule et la repose (ligne 3). LN1 procède de la même manière que LNN2 (ligne 4), il reformule l'énoncé produit par LNN2 : « tu veux dire / hum / faire une prière ? » en se servant de mots différents de ceux utilisés dans l'énoncé précédant. Il la repose comme s'il s'agissait d'une demande de clarification à laquelle LNN2 répond de façon affirmative (ligne 5). La conversation ne poursuit pas, les deux locuteurs se posent la même question. LNN6 pose une question catégorielle ouvrante « comment ? » et en 8, LNN2 reformule à nouveau la question

posée en 1, et se servant d'autres mots : « ... tu vas à l'église ? .. ». Finalement la conversation peut poursuivre car LNN1 décide de répondre à la question, posée en 1, en utilisant le terme : « non » (ligne 9).

L'insistance de la part de LNN2 et les énoncés produits par la suite de la conversation laissent entendre que son objectif est de procéder à l'évaluation de ses acquis d'apprentissage. Il a une maîtrise acceptable du lexique lié à la vie religieuse, comme nous pouvons le voir (ligne 31) : « quelle paroisse », « tu avais la paroisse (ligne 33), « une communauté » (ligne 34). LNN2 se sert à nouveau d'une question catégorielle ouvrante : « comment » (ligne 16), la conversation se réalise comme s'il s'agissait d'une interview où, LNN2 est l'interviewer et LNN1 l'interviewée, ou encore, d'un examen oral : LNN2 est l'examineur, alors que LNN1 prend la place de l'examinée.

Bref, LNN2 se place en position 1, il choisit le thème et il oriente le déroulement de l'interaction, en posant soit des questions simples, soit des questions catégorielles ouvrantes. Toutefois, LNN2 n'a pas réussi à atteindre ses objectifs, car le thème abordé n'intéresse probablement pas son partenaire, ou bien il existe une autre raison ignorée par LNN2. La situation qui suit est similaire à celle-ci, LNN10 interagit pour évaluer ces acquis d'apprentissage.

Extrait (38) : Échange 10, 00:03:01.080

1. LNN10 [Rite] //
2. LN2 non / je ne connais pas ça //
3. LNN10 tu ne connais pas ça ?
4. LNN10 c'est pas grave / mais c'est : c'est : c'est justement : : hum : c'est
5. justement un petit de : de phénomènes que : : ce sont des gens
6. qui préparent ça pour / hum : pour hum : la puberté / vous savez
7. ce que c'est ? / hum : ça existe même du côté des femmes et
8. des hommes / c'est pour se préparer pour se marier / tu sais c'est
9. quoi ça ?
10. LN2 oui / les rites //
11. LNN10 rites / oui c'est ça //
12. LN2 euh oui / d'accord //
13. LNN10 ouais //

14. LN2 moi / je pensais [Rite] / moi / je ne comprenais pas
15. LNN10 ah / euh / là là / là peut-être / c'est question phonétique / c'est
16. pas ça ?
17. LN2 oui / oui / parce que j'ai compris [Rite] / ouais //
18. LNN10 heu / voilà / x
19. LN2 oui / oui / parce que j'ai compris [Rite] / ouais //
20. LNN10 et jusqu'à ça / ça se passe là / non ?
21. LN2 quels rites tu as ?
22. LNN10 comment ?
23. LN2 quels rites tu as ?
24. LN2 comment tu parlais de rites ?
25. LNN10 eh oui / moi je dis / ça se passe là : là-bas ou non ?
26. LNN10 existe ça / là-bas ou non //
27. LN2 des rites ? en France / tu veux dire ?

Pour ce qui a trait aux conduites de l'étayage, LNN10 est en position 1 tandis que LN2 prend la position 2 (réactive). Le choix du thème de la conversation est fait par LNN10. Ce dernier l'annonce (ligne 1), « [Rite] », cependant, à cause d'une mauvaise prononciation du mot « rite », LNN10 ne réussit pas à se faire comprendre. LN2 répond de façon négative à la question posée en 1 (ligne 2), par LNN10 : « non / je ne connais pas ça ». Malgré cela, LNN10 décide de continuer, et présente le thème proposé en se servant de l'expression : « hum : ça existe même du côté des femmes et des hommes » et « c'est pour se préparer pour se marier », en procédant de cette façon, LNN10 est en train d'exposer le thème proposé (lignes 4-6). Après l'explicitation, LNN10 pose une question en se servant de l'expression : « tu sais c'est quoi ça ? », (lignes 8-9). LN2 répond affirmativement à la question posée : « oui / les rites », puis précise ce qui est derrière le problème d'incompréhension « moi je pensais [Rite] » (ligne 14). LNN10 accepte les motifs présentés et ensuite pose une question de confirmation : « c'est question phonétique / c'est pas ça ? », à laquelle LN2 répond positivement (ligne 17). LNN10 reprend le sujet de conversation (ligne 20), et pour cela pose la question : « / ça se passe là : là-bas ou non ? ». Cette question de LNN10, montre qu'il a déjà traité une partie du sujet de conversation proposé en 1. LN1 répond à la question de LNN10 en posant une autre question : « quels rites tu as ? », (ligne 21). LNN10 ne

comprend pas et formule une demande de clarification (ligne 22). LN2 veut que LNN10 précise les rites dont il parle, (lignes 23 et 24).

Dans cette situation LNN10 est en position idéale pour évaluer ses acquis d'apprentissage car il initie le sujet de conversation, et fait l'exposition de ce dernier pendant le déroulement de la conversation avec le LN.

Conclusion de l'analyse de la position 2 du LN dans l'interlocution

Cette analyse nous induit à dire que l'apprentissage de langues dans l'interaction entre LN et LNN est possible lorsque LNN se place en position 1 (proactive). Il décide du thème de la conversation et dirige et coordonne l'interaction. LNN fait ces deux choix en tenant compte de son programme d'apprentissage des objectifs qu'il s'est fixés. De plus, les deux participants à l'interaction sont en situation égalitaire, car aucun ne dépend de l'autre. Autrement dit, les deux participants réalisent les deux différentes tâches durant le déroulement de la conversation : LNN pose des questions et LN répond aux questions et vice-versa. De plus, les activités d'apprentissage sont plutôt centrées sur LNN, le sujet qui est supposé apprendre.

9.2.3 Position défavorable à l'apprentissage de la langue : LN en position proactive dans l'interaction avec LNN

L'analyse faite des différents thèmes initiés par les LN, dans les conversations qui forment notre corpus, nous a permis d'identifier certains thèmes qui ne permettent pas aux LNN d'apprendre la langue dans l'interaction. Les extraits qui suivent servent à montrer les difficultés d'apprentissage rencontrées par les LNN pendant la réalisation des interactions avec le LN.

Extrait (39) : Échange 6, 00:06:22.480

1. LN1 ouais/ c'est quoi le plat national de coup au Mozambique ? c'est
2. quoi le plat que vous mangez / je sais pas moi : : régulièrement
3. ou alors les plats de jours de fêtes / c'est quoi ?
4. LNN6 je n'a pas compris //

5. LN1 c'est quoi ? le : : est-ce qu'il y a un plat : est-ce que : : ouais :
6. traditionnel au Mozambique quelque chose de vraiment
7. spécifique ?
8. LNN6 non / n'y a pas //
9. LN1 non ?
10. LNN6 non //
11. les gens man: : les gens normalement mal : mangent : : mangent
12. quelque cho : : les préférences sont variées / oui//
13. LN1 ouais //
14. LNN6 mais/ n'y a [pas un plat : :]
15. LN1 [mais y a pas un plat qu'on mange tous les jours : : je sais pas //]
16. LNN6 non/ les : : ici : ici au Mozambique les habitudes alimentaires
17. sont
18. différentes selon les régions //
19. LN1 ouais /:
20. LNN6 oui //
21. LN1 d'accord/ ok/ et dans ta région c'est quoi de : : qui est spécifique à
22. ta région ?
23. LNN6 hum : : mais : : dans ma : : dans mon région les gens aiment
24. bien des : : légumes aussi / oui des [légumes] : des [haricots /]
25. oui {rire} //
26. LN1 [hum //] [ouais ?]
27. ouais// [ouais//]

LN1 est en position 1 et propose le sujet de conversation (ligne 1). Il pose une question catégorielle fermante « c'est quoi ? ». Il la reformule différemment et la repose en 3, LNN6 demande à son interlocuteur de répéter la question posée, en 4. Tout d'abord (ligne 5), LN1 reprend la question avec la même formulation (c'est quoi ?) et la reformule autrement en se servant de l'expression interrogative « est-ce que », par la suite ; LN1 repose sa question, avec une nouvelle reformulation et en se servant simplement de l'intonation montante. LNN6 répond à la question posée (ligne 8). LN1 prend la parole et fait une demande de confirmation (ligne 9). LNN6 fait une série de trois reformulations de recherche des mots, (lignes 11-12) afin de répondre à la demande de confirmation formulée en ligne précédente. LN1 formule une nouvelle question, (lignes 21 et 22), toujours simple avec l'aide du même mot interrogatif

(quoi). L'acte répondant de LNN6 apparaît (lignes 23-25) et procède de même façon que la dernière fois, l'usage des reformulations tant pour la recherche des mots adéquats que pour l'autocorrection.

LNN6 se trouve dans la position défavorable à l'apprentissage de la langue, parce que le sujet de conversation est proposé par LN1. Ce dernier dirige l'interaction vers des objectifs qui n'ont aucun lien avec les objectifs d'apprentissage de LNN6. Les questions posées par LN1 ne permettent pas d'obtenir des données relatives à la langue apprise par LNN6. Cette situation est également observée dans l'extrait qui suit.

Extrait (40) : Échange 3, 00:02:11.760

1. LN1 [hum] tu es apte de travailler ? tu es prêt de : : d'e travailler ?
2. LNN3 {rire} hum ça me fait du plaisir / hum de travailler / {rire}
3. LN1 oui ? {rire}
4. LNN3 et :: et à enseigner les autres à parler la langue française / n'est-ce
5. pas ?
6. LN1 hum ?
7. LNN3 [c'est un emploi que] / que j'aime : : n'est-ce pas ?
8. LN1 [ouais : : //]
9. LNN3 j'aime travailler et [enseigner] les autres.
10. LN1 [ouais]
11. LNN3 c'est raison [par laquelle : : j(e) suis la formation de professeurs
12. : : enseigner : : les autres//
13. LN1 [hum] d'accord
14. LN1 [d'accord // ouais]
15. LN1 c'est-à-dire tu as déjà enseigné dans une école ? tu as déjà essayé ?
16. LNN3 oui : sous forme : : [sous forme] de stage //
17. LN1 [comme stage ?]
18. LNN3 sous [forme de] stage
19. LN1 [hum]
20. LNN3 [l'année dernière / on a fait] : : les pratiques pédagogiques
21. trois//et :: là
22. /on a:: on a fait cours pendant hum deux mois //
23. LN1 [d'accord //] d'accord

L'acte premier de LN1 se présente sous forme d'une question simple avec une intonation montante, (ligne 1). C'est d'ailleurs cette question qui sert à introduire le thème de la conversation. Contre l'attente de LN1, LNN3 ne répond pas à la question posée, il fait un bref commentaire de cette dernière (ligne 2). LN1 fait une demande de confirmation en se servant d'abord du terme « oui » avec une intonation montante, puis « hum ? » (lignes 3 et 6). LNN3 répond à la question posée en 1 (ligne 7). LN1 a recours aux régulateurs verbaux « ouais » (lignes 8 et 10). LN1 pose une question de deux manières différentes, mais toujours simple : « tu as déjà enseigné dans une école ? », à laquelle LNN3 répond en 16. LN1 formule une demande de clarification (ligne 17) sous forme de la question suivante : « comme stage ? ». LNN3 reprend les mêmes termes utilisés en 16 pour répondre à la demande de clarification de LN1, (ligne 18) : « sous forme de stage ».

Les deux intervenants à cette situation ne réalisent pas les mêmes tâches. Chacun est supposé accomplir des tâches précises et bien déterminées : LN1 se charge d'introduire le thème de la conversation et de poser des questions relatives à ce même thème. Et, LNN3 répond aux questions posées par LN1. Ils ne sont pas en situation égalitaire : l'un réalise plus de tâches que l'autre. La position que LNN3 occupe dans l'interaction ne lui permet pas d'apprendre la langue, l'activité de recherche d'informations est totalement réalisée par LN1. Cette situation est également observée dans l'extrait qui suit :

Extrait (41) : Échange 7, 00:04:25.540

1. LN1 tu parles : : tu parles quoi comme langue toi ? à part le français ::
2. je veux dire //
3. LNN7 j'ai pas compris//
4. LN1 tu par / tu :: tu connais combien de langues // tu connais quelles
5. langues à part le français ?
6. LNN7 hum mmm :: le portugais // n'est-ce pas et ma langue maternelle/
7. LN1 oui // et c'est quoi ta langue maternelle ?
8. LNN7 c'est Chitswa ::
9. LN1 Chitswa ?
10. LNN7 oui :: {rire}
11. LN1 d'accord

12. LNN7 oui
13. LN1 et tu as une langue très différente que le portugais ?
14. LNN7 oui :: oui oui // très très différente //
15. LNN7 oui // mais elle n'est pas difficile // différente oui //
16. LN1 [d'accord //]
17. LNN7 [{rire}]
18. LN1 et comment on dit bonjour // par exemple ?
19. LNN7 {rire}
20. LN1 et comment on dit bonjour / par exemple ?
21. LNN7 comment ?
22. LN1 comment on dit bonjour par exemple en chi / en Chitswa ? {rire}
23. LNN7 {rire} c'est :: lichi:le //
24. LN1 lichi:le ?
25. LNN7 hum // [{rire}]
26. LN1 [LICHILE]
27. LNN7 oui // c'est comme ça
28. LN1 {rire} c'est super joli //
29. LNN7 {rire} c'est ça que j'ai dit :: c'est :: c'est pas :: difficile // n'est-ce
30. pas ?
31. LN1 hum
32. LNN7 oui //

LN1 est en position 1, réalise l'acte premier, (ligne 1), sous forme d'une question fermée. C'est d'ailleurs cette question qui introduit le sujet de la conversation. (lignes 4 et 5), suite à une demande de confirmation formulée par LNN7, LN1 reprend l'énoncé et reformule cette même question en se servant de mots différents (auto-paraphrase). LNN7 fait une demande de clarification et répond à la question (ligne 6). LN1 enchaîne la conversation, en posant une autre question catégorielle fermée (quoi). LNN7 répond à la question posée en 7 (ligne 8), en se servant du terme « Chitswa ». LN1 reprend le mot « Chitswa » et corrige la prononciation de LNN7. (ligne 9), LN1 pose la question : « et tu as une langue très différente que le portugais ? ». LNN7 non seulement répond à la question posée, mais donne une opinion sur sa langue maternelle (lignes 14-15). Puis, LN1 pose une question ouverte (comment) et la reprend (ligne 20). Cette question est à nouveau reprise, mais cette fois-ci

reformulée (ligne 22), car LNN7 a formulé une demande de clarification sous forme d'une question ouverte (ligne 21). LNN7 répond à cette question, (ligne 23). LN1 reprend le mot « lichile », et corrige la prononciation de LNN7, (ligne 24).

Dans cette situation LN1 introduit le thème de la conversation, initie la conversation et pendant le déroulement de l'interaction, dans certains cas, répète ses questions, dans d'autres cas, reformule ses questions, reprend ses énoncés et corrige les énoncés produits par son interlocuteur. Tandis que LNN7 répond aux questions et formule des demandes de clarification. Lorsque LN se place dans cette position, les possibilités de traiter des aspects linguistiques ou sociolinguistiques relatifs à d'autres langues ou communautés sont importantes comme nous avons pu le voir. Durant la réalisation de l'interaction, LN1 a dû intervenir pour corriger la prononciation des mots « lichile » et « Chitswa ». Étant donné que ces mots dérivent de la langue maternelle de LNN7, et dans ce cas précis, LNN7 donne une information sur sa langue maternelle, il nous paraît, que les corrections proposées ne sont pas justes.

Conclusion de l'analyse de la position défavorable à l'apprentissage de la langue

Les situations que nous venons d'analyser suggèrent que le LN en position 1, non seulement fait le choix du thème de la conversation mais encore, oriente le déroulement de cette dernière. La plupart des énoncés qu'il produit est de type interrogatif. Alors que les énoncés de LNN sont majoritairement déclaratifs. Autrement dit, l'interaction réalisée prend la forme d'une interview, où l'un des participants pose des questions (LN) et l'autre (LNN) ne fait que répondre. Certes, tant LN que LNN réussissent à réaliser certaines activités liées à l'apprentissage : des reprises, des reformulations et des demandes de clarification, mais l'idéal, ce serait que les deux interlocuteurs soient en situation égalitaire. Ce qui permet aux intervenants de poser des questions et de répondre aux questions.

Par ailleurs, cette position du LN ne s'adapte pas aux pratiques de la population statistique en étude, c'est-à-dire, des étudiants en situation d'apprentissage autodirigé, car ceux-ci sont censés prendre toutes les décisions relatives à leur apprentissage. Et le choix du thème de l'interaction aussi bien que la gestion de l'interaction figurent parmi les responsabilités qui leur incombent.

Chapitre X : discussion sur les résultats d'analyse des données

Ce chapitre est dédié à la discussion des résultats d'analyses faites de l'entretien auprès des concepteurs de dispositifs d'apprentissage autodirigé et les données produites par l'expérimentation. Ainsi nous commençons par la discussion sur les résultats de l'entretien semi-directif, ensuite nous discutons les résultats de l'expérimentation. Ici nous nous focaliserons sur l'intervention des LN dans l'AAD: découverte de la langue et rôles d'informant linguistique et culturel ; puis, nous nous centrerons sur les résultats des SPA et les aspects d'étayage local ; pour terminer, nous focaliserons notre attention sur le résultat d'analyse de la position idéale des locuteurs dans l'interlocution

10.1. Discussion sur les résultats d'analyse des données produites par l'entretien auprès des concepteurs

Le résultat de cette étude suggère qu'il est souhaitable d'élaborer une liste de critères pour la sélection des LN qui interviennent dans les dispositifs d'AAD et de mettre en place des dispositifs de conversation à distance entre les LN et LNN en visioconférence.

En ce qui concerne les savoirs et savoir-faire indispensables pour jouer les rôles du LN le résultat de cette analyse permet de constater que les LN joueraient le mieux le rôle d'informant linguistique et culturel dans les dispositifs d'AAD. Ce résultat va dans le sens des pratiques d'enseignement où l'intervention des LN est également observée. Dans ces derniers, les LN (assistants étrangers) ont pour rôle « *d'améliorer les compétences en communication des élèves (notamment à l'oral) et d'approfondir leur connaissance d'une civilisation et d'une culture différentes* », CIEP²⁸.

Les interviewés accordent une place relativement importante à la maîtrise de la langue et aux savoirs socioculturels. C'est pour cette raison qu'ils sont d'opinion que les LN expatriés au bout de trois ans ne peuvent plus jouer les rôles du LN dans les dispositifs d'AAD. Ils sont aussi d'opinion que les LCN (locuteur compétent non natif), même s'ils ont un niveau acceptable en langue, ne peuvent pas permettre aux LNN de réaliser toutes sortes d'activités d'apprentissage d'une langue. Pour éviter l'intervention des LN expatriés dans les systèmes d'enseignement, la durée des contrats des AE est limitée à sept et neuf mois (cf.

²⁸ <http://www.ciep.fr/assistants-etrange-france/missions>

section 2.3.3, chapitre 2 de cette même thèse). De plus, parmi les critères de sélection suivis, les AE sont supposés fréquenter un établissement universitaire dans leur pays de provenance et avoir un certain niveau de scolarisation, ce qui justifierait en quelque sorte leur niveau en langue et le contact permanent avec leur langue maternelle.

Quant aux critères de sélection, les concepteurs sont d'opinion que les LN censés intervenir dans les dispositifs d'AAD devraient maîtriser une langue qui est commune avec celle du LNN et avoir un niveau de scolarisation acceptable. Ce résultat va également dans le sens des pratiques d'enseignement où l'intervention des LN est aussi observée. La maîtrise de la langue du pays d'accueil est un des critères utilisé pour le recrutement des assistants (cf. section 2.3.2, chapitre 2, de cette même thèse). Nous jugeons moins importante la prise en compte du critère sur la maîtrise d'une langue commune en AAD, car l'interaction LN et LNN permet à ce dernier de s'exposer à la langue qu'il apprend. Il communique pour apprendre et vice-versa. Par ailleurs, dans les entretiens de conseil, les LNN interagissent avec les conseillers en se servant de leur langue maternelle (Bailly, 1995).

Concernant les critères de sélection des LN, le résultat d'analyse montre qu'il est souhaitable d'élaborer une liste des critères de sélection, à suivre. Cependant les deux interviewés ne proposent pas forcément les mêmes critères. Ce résultat va également dans le sens des pratiques d'enseignement. La sélection des assistants étrangers se fait en fonction de critères bien précis. À titre d'exemple, l'âge, le niveau de scolarisation, la maîtrise de la langue des LNN suggérés par les concepteurs figurent parmi les différents critères alors que le centre d'intérêt, les traits de personnalité des locuteurs, et la compréhension des caractéristiques des dispositifs d'AAD, concernent spécifiquement les dispositifs d'AAD. Hormis les critères que nous venons d'évoquer, les concepteurs sont d'avis qu'il faudrait prévoir des formations initiales ou continues pour les LCNN et LN qui interviennent dans les dispositifs d'AAD. De prime abord, nous serions tenté de dire que les formations apporteraient une plus value aux dispositifs mais, réflexion faite, nous comprenons qu'elles ne permettraient plus de maintenir la structure. Car en AAD les LN sont comparés avec des documents authentiques. C'est-à-dire des documents qui n'ont pas été produits à des fins pédagogiques, Holec 1990. La formation des LN changeraient leur statut vers celui des documents pédagogisés ou didactiques. Ainsi, en fonction de leur formation, ils adopteraient une attitude directive ou une attitude non directive, alors que parmi les LN certains corrigent

les erreurs commises par les LNN et d'autres non. C'est donc un critère discutable et qui mérite une attention particulière.

Pour ce qui est de la mise en place d'un dispositif de visioconférence, les interviewés y sont favorables. Cependant, ils déclarent qu'avant cette mise en place, il serait utile de faire une étude contrastive entre les interactions en face-à-face présentiel et les interactions en visioconférence car ces deux médias sont différents, ils ont donc des particularités et des spécificités. Ce résultat va dans le sens des pratiques d'enseignement dans la mesure où les AE non seulement interviennent dans l'enseignement de langues vivantes en face-à-face présentiel, mais encore en se servant de la visioconférence²⁹. De plus, le recours à la visioconférence dans le cadre de l'enseignement a été testé plusieurs fois dans certains dispositifs d'enseignement et de formation (Develotte et al., 2011 ; Develotte et al., 2008 ; Nicolaev, 2010), et les résultats de ces expérimentations sont favorables à l'utilisation de visioconférence.

Certes il existe des différences entre le face-à-face et la visioconférence, mais ces dernières sont moins importantes, à titre d'exemple les études de Marcelli et al. (2005), et Develotte et al, (2011) montrent que la visioconférence est également multicanale, car elle permet l'utilisation simultanée du langage non verbal et verbal. Cette caractéristique rapproche la visioconférence de la communication en face-à-face présentiel.

Les interviewés présentent plusieurs avantages de la mise en place d'un dispositif de conversation entre les LN et LNN en visioconférence dans les dispositifs d'AAD. Premièrement, l'utilisation de la visioconférence a l'avantage d'éviter de rapprocher des locuteurs qui ne seraient pas à l'aise en présence physique, ou encore, des locuteurs qui ne supporteraient pas les odeurs corporelles. Cela est possible car la visioconférence donne exclusivement aux participants l'accès visuel et auditif. Le tactile et l'olfactif sont réservés aux communications en face-à-face présentiel.

Deuxièmement, les interviewés affirment que la visioconférence permet de mettre en face-à-face des personnes qui partagent les mêmes intérêts. Cet avantage que la visioconférence aurait en AAD va dans le même sens que l'étude faite par Marcelli et al (2005) qui a constaté que la visioconférence plaçait *«...les apprenants dans une situation authentique d'échanges avec des pairs qui, au-delà de différences interculturelles et*

²⁹ <http://ww2.ac-poitiers.fr/matrice/spip.php?article343>

linguistiques, partagent des intérêts communs à leur âge. » (2005, p. 168). De ce fait, l'utilisation de la visioconférence pourrait permettre à tous les LNN de sélectionner parmi différents LN, ceux ayant des centres d'intérêts communs avec eux ;

Troisièmement, les conversations en visioconférence permettent d'identifier les compétences professionnelles des LN et de mettre en contact des gens qui ont des connaissances en différents domaines linguistiques et professionnels. Ces deux avantages de la visioconférence peuvent permettre aux LNN d'interagir avec les LN qui répondent à leurs besoins réels d'apprentissage linguistiques et/ou professionnels, par conséquent d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

Ces deux aspects vont dans le même sens que l'étude faite par Marcelli, et al. (2005), pour qui: « *la communication naturelle avec des personnes-ressources est une source de motivation non négligeable pour les apprenants en terme d'authenticité de la tâche* » (2005, p.168). Cette communication naturelle avec des personnes ressources est facilitée par la visioconférence.

Quatrièmement, les concepteurs évoquent comme avantage, les similitudes entre la visioconférence et le face-à-face présentiel en ce qui touche la médiatisation de l'interaction. Cet aspect permet de montrer que les interactions en face-à-face présentiel présentent beaucoup de similitudes avec les interactions en visioconférence. Ce constat est confirmé dans l'étude faite par Market et Nissen, lorsqu'ils affirment: « *cette possibilité récente de placer deux personnes distantes dans des conditions proches de la conversation en présence de l'autre* », (2003, p.6). Cela suggère que les conversations à visée d'apprentissage peuvent se réaliser soit en présentiel qu'en visioconférence.

Cinquièmement, la visioconférence a l'avantage de mettre les LNN et LN dans des relations ponctuelles. Puisque les interactions entre les LN et LNN visent l'apprentissage, d'après les interviewés, l'idéal serait qu'elles se réalisent en visioconférence, car celle-ci donne la « *possibilité de mettre en contact des gens une seule fois, les possibilités de se rencontrer à nouveau sont minimales* », (Develotte et al., 2011, p.175). Cette situation permettrait de terminer la conversation en même temps que la relation entre les deux locuteurs.

Sixièmement, la visioconférence donne aux LNN la possibilité de pouvoir échanger avec des LN différents pour varier les accents. Cet avantage de la visioconférence est confirmé dans l'étude faite par Develotte et al. : la visioconférence donne la « *possibilité de mettre en contact des gens qui ne se connaissent pas* » (2011, p. 175). Cela sert également à montrer que pendant la réalisation du processus d'apprentissage, les LNN sont censés s'exposer à différents accents pour pouvoir acquérir et développer des compétences en langue.

La visioconférence n'a pas seulement des avantages, les interviewés présentent un certain nombre d'inconvénients du dispositif de conversation en visioconférence. Selon eux, la communication en visioconférence ne permet pas aux LNN de rencontrer les LN en chair et en os; le deuxième inconvénient est en rapport avec l'utilisation des gestes et de certains procédés communicatifs et le dernier concerne le nombre des participants à l'interaction.

À propos d'utilisation des gestes, un certain nombre d'études montrent que les conversations en visioconférence présentent des similitudes et des dissemblances. Cela signifie qu'elles sont différentes, comme l'ont montré les études faites par Goodfellow et al., (1996) et Develotte et al. (2011). Le fait que la visioconférence soit médiatisée est une des différences entre le face-à-face et la visioconférence évoquée par Develotte et al. (2011). Pour Marcelli et al, la visioconférence ne fait que donner aux locuteurs une impression d'être en face-à-face présentiel, « *ce dispositif permet de valoriser l'oral en produisant un effet de face-à-face aux différents interlocuteurs qui participent de ce fait à une communication multicanale* », (2005, p.168). Mais en réalité ce n'est pas le cas. La visioconférence ne peut pas remplacer le face-à-face présentiel.

Quant au nombre de participants aux sessions de visioconférence. Cela dépend du mode de visioconférence mis en place et des objectifs poursuivis. Mais dans le contexte d'AAD, le mode poste à poste, UIT (2009) semble le plus adapté, car il ne met en contact que deux locuteurs : un natif et un non natif.

Puisque la discussion des résultats de l'entretien semi-directif auprès des concepteurs ne suffit pas pour tirer des conclusions sur cette étude, nous consacrerons la suite de cette discussion, aux résultats d'analyses des données d'expérimentation.

10.2. Discussion sur l'intervention des LN dans L'AAD: découverte de la langue et rôles informant linguistique et culturel

Les résultats de cette étude permettent de constater que les différents thèmes abordés dans les conversations entre LN et LNN procurent à ces derniers une occasion de découvrir la langue apprise et de la pratiquer. Cette étape est indispensable pour l'acquisition des savoirs langagiers, (Holec, 1990). Car les différents thèmes traités proposent des données qui relèvent des domaines du lexique, de la morphosyntaxique, de la pragmatique (actes de paroles) et du socioculturel. Ce résultat confirme d'une part, l'étude faite par Klein (1989) sur l'acquisition non guidée d'une langue étrangère, d'autre part, il va dans le sens de l'étude faite par (Marcelli, et al., 2005, p.168) selon laquelle le dispositif de visioconférence :

permet de valoriser l'oral en produisant un effet de face-à-face aux différents interlocuteurs qui participent de ce fait à une communication multicanal, c'est-à-dire mimo-gestuelle et verbale, sollicitant une écoute active et une attention soutenue de la part des interactants.

Quant au rôle d'informant linguistique et culturel des LN, les résultats de notre étude permettent de constater que les LN donnent des renseignements sur ces deux domaines pendant la réalisation de la conversation avec des LNN, et cela a lieu lorsque les LNN posent des questions explicites et formulent des demandes de clarification. Pour répondre à ces dernières les LN utilisent soit l'auto-rephrasage, soit l'auto-paraphrase ou l'autocorrection. Les réponses aux sollicitations des LNN permettent aux LN de jouer le rôle d'informant linguistique. Ce résultat va dans le sens de l'étude faite par Long (1983). Par ailleurs, pendant le déroulement de l'interaction, les LN interviennent en vue d'effectuer des tâches de négociation du sens et de résolution des problèmes d'incompréhension tels que : mauvaise prononciation, utilisation fautive des mots ou expression, aide à la recherche des mots. Pour atteindre cette fin, les LN se servent de l'hétéro-formulation (hétéro-rephrasage, hétéro-paraphrase et hétéro-correction) ou encore des gestes déictiques et représentationnels. Dans ce cas, les LNN n'interviennent pas pour répondre aux demandes explicites des LNN. Ils répondent aux demandes implicites de ces derniers.

En ce qui concerne les aspects non verbaux, nous avons orienté notre étude autour des gestes déictiques et représentationnels. Le résultat de cette étude suggère que ces gestes

peuvent permettre aux LN de jouer ce rôle : les gestes déictiques permettraient de jouer le rôle d'informant linguistique ; tandis que, les gestes représentationnels, celui d'informant culturel.

Pour jouer le rôle d'informant culturel, les LNN renseignent les LNN sur certains aspects qui relèvent de leur société, et cela a lieu lorsqu'ils répondent aux demandes explicites des LNN. Lorsqu'il s'agit de répondre aux demandes implicites relatives à la culture, les LN utilisent les gestes représentationnels. Le sens de ces derniers varie d'une culture à l'autre. Ainsi pendant la gesticulation (Visser 2010), les LN renseignent les LNN sur des aspects spécifiques à leur culture. L'usage des gestes déictiques pour expliciter le sens tant des pronoms démonstratifs que des adverbes de lieu, leur permettent de donner « *des renseignements du type linguistique* », (Abe et Gremmo, 1983, p.7).

Le recours aux gestes représentationnels dans les interactions en visioconférence pour éclairer le sens de certains mots est aussi souligné par Nicolaev, lorsqu'il affirme que : « *la visioconférence permet d'étayer les explications à l'aide des gestes illustratifs* », (2010, p.187). À partir de ce résultat d'utilisation des gestes dans l'AAD, nous émettons l'hypothèse que des formations ou des documents d'aide à la recherche d'informations culturelles en AAD pourraient avoir un impact sur la négociation du sens des gestes représentationnels.

10.3. Discussion des résultats des SPA et aspects d'étayage local

L'intérêt porté aux SPA et aux aspects de l'étayage local visait à identifier les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre LN et LNN dans le cadre de l'AAD. À cette fin nous nous sommes focalisé sur les deux types de prise : par usage et par mention puis, sur l'auto-reformulation, l'hétéro-reformulation et les demandes de clarification formulées par les LN. Toutes ces données ont été répertoriées dans les conversations entre LN et LNN qui forment le corpus de cette étude.

En ce qui concerne l'utilisation des prises par usage et des prises par mention, le résultat de cette étude suggère que ces dernières peuvent contribuer à l'acquisition et au développement des compétences en langue dans le contexte d'AAD. Par ailleurs, l'interaction entre les LN et LNN constitue un moment d'apprentissage, pour ces derniers. Ils sont censés choisir les thèmes de conversations en fonction de leurs objectifs et diriger l'interaction. Ces deux raisons peuvent favoriser d'une certaine manière l'acquisition de nouvelles connaissances. D'ailleurs, dans notre corpus nous avons pu répertorier des séquences (SPA)

qui semblent avoir permis aux LNN d'acquérir et développer des connaissances. Il s'agit des séquences produites suite à des demandes des LNN formulées de façon explicite.

Pour soutenir notre propos nous pouvons prendre comme exemple l'extrait 17 (cf. section 8.1.1, chapitre 8 de cette même thèse) : LNN4 ignorait si Nancy était un pays ou une région, il a posé une question explicite à son partenaire de communicatif. Celui-ci lui a répondu. Et pour cela il a remplacé les mots pays et région. LNN4 a repris les nouvelles expressions qu'il venait d'apprendre. Ces résultats vont dans le sens des résultats de Pietro et al. (1988) et de Vasseur (1989).

Quant aux demandes de clarification faites par les LN, le résultat de cette étude suggère qu'elles assurent la continuité de l'interaction et le développement des compétences linguistiques des LNN vu que les réponses données aux sollicitations ont été faites sous forme d'auto-paraphrase et d'auto-rephrasage. Les cas identifiés dans notre corpus présentent également des exemples qui montrent que les demandes de clarification impliquent le recours à l'auto-reformulation. Cette dernière peut s'effectuer de trois différentes manières : auto-rephrasage, auto-paraphrase ou autocorrection. Les trois faits d'auto-reformulation ont été repérés dans le corpus en étude. La plupart des énoncés auto-reformulés résultent de la répétition de la séquence formulante, autrement dit de l'auto-rephrasage.

Ce résultat va dans le sens de l'étude faite par Givon (1979), cité par (JISA, 1991, p.189), selon laquelle, « *le travail de clarification n'implique pas uniquement un travail sur l'intercompréhension mais aussi un travail sur le code* ». Ce constat s'explique par le fait que les LNN se sont également servis de l'auto-paraphrase. Ce fait d'auto-reformulation consiste à élaborer un deuxième énoncé différent de l'énoncé précédent. C'est pour cette raison que les demandes de clarification formulées par les LN peuvent permettre aux LNN d'acquérir et développer des compétences en expression orale.

En ce qui concerne l'usage de l'hétéro-formation, le résultat de cette analyse corrobore celui de l'étude faite par Gigs (1994). Ce dernier postule que l'identification d'un problème d'intercompréhension amène les LN à apporter de l'aide aux LNN. De même, dans le cadre de cette étude les LN ont recours à l'hétéro-reformulation lorsque les LNN éprouvent des difficultés. L'usage que les LN font de l'hétéro-formation a pour objectif de pallier certaines lacunes ou corriger quelques erreurs commises. À propos des erreurs répertoriées dans notre corpus, elles se situent dans plusieurs domaines, à savoir : lexical, phonétique et

morphosyntaxique. Toutefois les cas les plus récurrents relèvent du domaine lexical. Le nombre élevé des cas d'hétéro-reformulations et la diversité de ces dernières permet de rapprocher cette étude à celle menée par Nicolaev (2010, p.174), selon laquelle « *les négociations de sens dans la communication électronique synchrone présentent un certain nombre de caractéristiques similaires à celles observées dans les interactions en présentiel* ».

En un mot, les conversations entre LNN et LN en visioconférence sont caractérisées par la présence de cas d'auto-reformulation, d'hétéro-formulation et de demandes de clarification. Puisqu'il ne suffit pas de présenter les résultats sur les caractéristiques langagières des conversations entre LN et LNN pour tirer des conclusions, nous consacrons la suite de cette analyse à la discussion des résultats qui nous permettront de recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et LNN participe de la construction des compétences langagières des LNN.

10.4. Discussion sur le résultat d'analyse de la position idéale des locuteurs dans l'interlocution

Le résultat de cette étude permet de constater qu'en AAD les LN jouent le rôle de co-acteur d'interaction dans les conversations à distance avec les LNN en visioconférence alors que les LNN jouent le rôle d'initiateur dans la mesure où, dans l'ensemble des thèmes traités, les LNN initient plus de thèmes que les LN (15 contre 9 thèmes). Ce résultat infirme les résultats des études précédentes faites dans le domaine d'enseignement (Hudelot, 1993 ; Bruner, 1983 ; Long, 1983). Quant au domaine de l'AAD nous n'avons pas pu identifier d'études faites en ce sens.

Pour initier ces mêmes thèmes les LNN et les LN ont souvent recours aux questions simples avec une intonation montante. Ce résultat confirme l'étude faite par Long (1983) qui montre également que, dans les conversations entre LN et LNN, les locuteurs se servent fréquemment des questions pour introduire les sujets de conversation.

Le résultat de l'analyse faite suggère que les LNN occupent la position 1, ou proactive, tandis que les LN se placent, dans l'ensemble des conversations, en position 2 ou réactive. Lorsque les LN sont en position proactive, c'est-à-dire qu'ils initient les thèmes, les données qu'ils produisent ne permettent pas aux LNN d'acquérir de nouvelles connaissances en langue cible étant donné que les LN orientent l'interaction vers la langue et culture des LNN.

Par contre, lorsque les LNN se placent en position 1, l'analyse faite permet de constater qu'ils réussissent à acquérir et développer des savoirs et savoir-faire en langue cible, car ils orientent l'interaction vers les contenus de la langue et culture apprise - celle du LN et, ils le font en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés. Ce résultat infirme les résultats des études faites par Hudelot (1993) et Bruner (1983), Vasseur (1993) dans le domaine de l'enseignement.

L'analyse faite nous a permis également de constater que les deux processus que les LNN réalisent en AAD : apprendre une langue et évaluer des acquis se réalisent lorsqu'ils sont en position proactive.

Conclusion générale

Pour cette étude nous nous sommes fixé trois objectifs concrets : d'une part, identifier les caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre natif et non natif dans le cadre d'une formation en auto-direction ; d'autre part, recueillir des informations sur comment le travail conjoint du LN et du LNN participe de la construction des compétences langagières des formés en langue étrangère ; et enfin, chercher à savoir dans quelle mesure la distance favorise ou au contraire entrave les possibilités d'apprendre une langue via la communication entre natif et non natif.

Pour apporter des éléments de réponse à ces trois questions nous avons procédé à une recherche bibliographique, nous avons réalisé un entretien semi-directif avec des concepteurs des dispositif d'apprentissage autodirigé et mis en place un dispositif de conversation à distance en visioconférence entre les LN et LNN, pour l'expérimentation.

Les entretiens semi-directifs auprès des concepteurs nous ont permis de trouver quelques éléments de réponse à notre troisième objectif. Ceux-ci ont été confrontés par la suite, avec les résultats de l'expérimentation faite dans le cadre de cette étude. Le résultat d'analyse des données produites par l'entretien permet de tirer trois conclusions : la première concerne les possibilités de faire intervenir les LCNN dans les dispositifs pour jouer les rôles du LN ; la deuxième est relative aux critères du choix des LN et la troisième concerne l'utilisation de la visioconférence dans les systèmes d'AAD.

En ce qui concerne l'intervention des locuteurs compétents non natifs (LCNN) l'étude montre que ces derniers peuvent intervenir dans les dispositifs à condition que les LNN soient informés, mais ne peuvent pas jouer le rôle d'informant linguistique et culturel auprès de tous les publics par manque de certains savoirs et savoir-faire. Les LN sont les seuls qui peuvent jouer ces deux rôles, mais quand il s'agit de natifs expatriés, au bout de trois ans, ils ne peuvent plus continuer de jouer ces rôles. Ces constats sont également observés dans les dispositifs d'enseignement où n'interviennent que des LN comme assistants étrangers, pendant une durée limitée à sept ou neuf mois (cf. section 2.3.3, chapitre 2, de cette même thèse). Nous n'avons pas fait une étude contrastive entre les conversations LNN / LN et LCNN / LN, mais les résultats de l'expérimentation permettent d'avancer quelques hypothèses qui confirment le constat fait par les concepteurs concernant l'intervention des

LCNN. À titre d'exemple ces derniers auraient du mal à répondre à certaines questions sur la culture française posées par des LNN pendant le déroulement des interactions. Par ailleurs, ils ne seraient pas capables de se servir des gestes représentationnels pour décrire quelques aspects de la culture française, ils se serviraient plutôt de gestes associés à leur culture natale, comme le montrent Cadet et Tellier (2007).

Quant aux critères du choix des LN, le résultat d'analyse des données permet de constater qu'il est nécessaire d'élaborer une liste. Pour cela, les concepteurs ont proposé un certain nombre de critères. Ils avancent également la possibilité de former les LN. L'utilisation des critères de sélection est une pratique observée dans les systèmes d'enseignement (cf. section 2.3.2, chapitre 2, de cette même thèse). Quant à la formation des LN, cela nous paraît un aspect à analyser avec beaucoup d'attention, car elle pourrait toucher l'ensemble de la structure d'AAD.

Pour ce qui est de la visioconférence l'étude permet de constater que son utilisation est souhaitée dans les dispositifs d'AAD. Les concepteurs présentent beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients. Parmi les inconvénients soulevés la littérature et l'expérimentation faite permettent d'apporter des éléments de réponse à quelques uns. L'utilisation de certains procédés communicatifs, l'utilisation des gestes, le contact physique, le nombre de participants figurent parmi les inconvénients présentés par les concepteurs. Le contact physique est le seul inconvénient pour lequel l'expérimentation n'apporte aucun élément de réponse. La visioconférence donne seulement l'accès au visuel et auditif. Cela constitue une des différences entre la visioconférence et le face-à-face en présentiel, (Develotte et al., 2011). Pour l'expérimentation, nous avons eu recours à la visioconférence en poste à poste, afin de limiter le nombre de participants et de permettre aux LN de jouer leurs rôles. Le résultat de cette étude permet de constater que les LN ont réussi à jouer leurs rôles. Cela montre que ce mode de visioconférence est approprié aux systèmes d'AAD. Par ailleurs les LN se sont servis de plusieurs types de gestes : énonciatifs, performatifs, discursifs, représentationnels et déictiques pendant la réalisation des échanges. Pour les tâches de négociation du sens, les locuteurs ont eu recours aux procédés communicatifs utilisés dans les communications en face-à-face présentiel : les demandes de clarification, l'auto-reformulation et l'hétéro-reformulation. Ces résultats montrent que les conversations en visioconférence présentent plusieurs points communs avec le face-à-face en présentiel. Ce constat a été également fait dans d'autres études (Nicolaev, 2010 ; Masseux, 2013 ; Market et Nissen,

2003 ; Marcelli, et al., 2005).

En ce qui concerne les avantages, l'expérimentation faite a permis de mettre en contact des LNN Mozambicains et des LN Français qui ont des centres d'intérêt commun. La relation entre ces locuteurs s'est terminée en même temps que leur conversation a terminé. C'était donc une relation ponctuelle, comme l'envisagent les concepteurs.

Quant aux caractéristiques langagières d'une conversation à distance entre LN et LNN dans le cadre d'AAD, le résultat de cette étude permet de constater que les conversations entre les LNN et LN sont initiées par les LNN. Les locuteurs se servent fréquemment de questions fermées ou de questions simples avec une intonation montante pour introduire les sujets de conversation. Les LNN proposent plus de sujets de conversation que les LN. Les locuteurs natifs et non natifs sont à l'aise pour aborder les sujets de conversation liés à leurs centres d'intérêts.

En ce qui concerne le travail conjoint du LN et du LNN pour la construction des compétences langagières en langue étrangère, le résultat de cette analyse suggère que les LN et LNN se servent des gestes tant pour négocier le sens, résoudre un problème d'incompréhension que pour donner des renseignements sur la langue et la culture. Ils ont aussi recours à des demandes de clarification, des faits d'auto-reformulation et hétéro-reformulation tant pour jouer les rôles du LN en AAD que pour assurer la continuité de l'interaction. Pour apprendre, le LNN se place souvent en position proactive tandis que le LN est en position réactive.

En somme pour cette étude nous nous sommes focalisé sur les caractéristiques langagières des conversations en face-à-face distanciel entre le LN et LNN, sur le travail conjoint du LN et du LNN pour la construction des compétences langagières des LNN en langue étrangère ; et enfin, les possibilités d'apprendre une langue via la communication entre natif et non natif. Cette étude nous a permis de comprendre que les LN se servent des gestes tant pour renseigner sur la langue et la culture que pour réaliser des tâches de négociation du sens. Néanmoins, les procédés communicatifs utilisés dans l'ensemble des conversations visent plus la langue que la culture. Or l'acquisition de la compétence de communication suppose également l'acquisition de la compétence socioculturelle. Une piste intéressante pour une étude future pourrait donc être d'explorer la question de la gestuelle et son rôle dans l'interaction afin de comprendre comment les LNN peuvent acquérir des connaissances

socio-culturelles à partir de la gestuelle déployée par les natifs dans le cadre des échanges.

Index des tableaux

Tableau 1: Répartition des langues parlées par la population mozambicaine (Ine, 1998, Ine 1999) _____	18
Tableau 2: Mission et durée des contrats des AE (basée des données du Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006. Conclusion sur le LN dans les systèmes d'enseignement _____	47
Tableau 3: Classification des gestes conversationnels, (Cosnier et Vaysse, 1997, p.10-14) _	63
Tableau 4: Les différents types d'entretien et ses utilisations (Ghiglione et Matalon, 1998, p.77). _____	99
Tableau 5: Participants à l'entretien semi-directif _____	103
Tableau 6: Opinions des concepteurs sur les LN _____	118
Tableau 7: Domaines d'apprentissage où la présence des LN est nécessaire _____	119
Tableau 8: Locuteurs natifs expatriés _____	120
Tableau 9: intervention des LCNN dans les dispositifs d'AAD _____	121
Tableau 10: Répartition des thèmes selon le numéro d'échange _____	135

Index des figures et illustrations

Figure 1: Plan Linguistique du Mozambique: (Nelimo, 1998, p.8)	16
Figure 2: Gestion des thèmes sur la plateforme de cours du DF-UP	34
Figure 3: Stratégies de communication (Bange, 1992, p.58)	82
Figure 4: capture d'écran du moyen utilisé pour la transcription des données.....	106
Figure 5: durée des conversations en face-à-face entre LN et LNN	110
Figure 6: capture d'écran d'outil utilisé pour la mise en place des conversations LN / LNN	112
Figure 7: capture d'écran d'outil utilisé pour la transcription des données produites par l'expérimentation.	114
Figure 8: Demandes explicites des LNN.....	138
Figure 9: Distribution des gestes selon le numéro d'échange	141
Figure 10: Capture d'écran d'échange 1 – « LN2 sept ? ».....	142
Figure 11: Capture d'écran qui illustre l'utilisation des gestes représentationnels	143
Figure 12: Hétéro-reformulations et Demandes de clarification.....	145
Figure 13: Capture d'écran qui illustre l'utilisation des gestes déictiques	151
Figure 14 : Utilisation des gestes déictiques dans les échanges à visé d'apprentissage	152
Figure 15: Répartition des thèmes rares par rôle initiateur d'interaction des locuteurs	167
Figure 16: Répartition des thèmes fréquents par rôle initiateur d'interaction des locuteurs ..	169
Figure 17: Répartition des thèmes les plus fréquents.....	171

Bibliographie

ABE, D et GREMMO, M.-J, 1983. Enseignement/apprentissage vers une redéfinition du rôle de l'enseignant. *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, 103-117.

ADAMI, H ; ANDRE, V ; BAILLY, S et al., 2003. L'étranger compétent un nouvel objectif pour la didactique des langues étrangères. In GROUX, D et HOLEC, H. 2003. Une identité plurielle Mélanges offerts à Louis Porcher. Paris : l'Harmattan. 588 p.

ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D, 1984. *Analyse sémio-linguistique de la conversation*. Bruxelles : De Boeck, 246 p.

ANDREOU G. et GALANTOMOS I. 2009. The Native Speaker Ideal in Foreign Language Teaching, *Electronical Journal of Foreign Language Teaching*, 2009, V. 6, pp 200-208. [En ligne] Disponible en ligne sur : <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/andreou.htm> [consulté le 20 octobre 2011]

APOTHELOZ, D, 2007. Note sur l'activité de reformulation dans la conversation. *Recherches Linguistiques*, n° 29, p.145-162. [En ligne] Disponible sur : http://denis.apotheloz.perso.sfr.fr/articles/Rech_Ling_29.pdf [consulté le 12 mars 2014]

ARVA, V et MEDGYES, P, 2000. Native and non-native teachers in the classroom. *System*, p. 355-372, doi: 10.1016/S0346-251X(00)00017-8.

BAILLY, S et CARETTE, E, 2006. *Introducing self-directed learning in an innovation*, p. 77-97. [En ligne] Disponible sur: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/bailly.pdf [consulté le 12 mai 2015]

BAILLY, S, 1995. La formation de conseiller, in *Mélanges CRAPEL*, n° 22, p.63-83.

BANGE, P, 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*. p. 53-85. [En ligne] Disponible sur : <http://aile.revues.org/4875> [consulté le 12 mai 2015]

BANGE, P, 1992. *L'analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier, 212 p.

BANGE, P, 1996. *Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue*, p. 189-202. [En ligne] Disponible sur : <http://cediscor.revues.org/443> [consulté le 15 mars 2013]

BANZE, J, 2008. *Problématique de l'apprentissage des disciplines non linguistique par le biais d'une langue étrangère dans un dispositif Mixte : le cas du dispositif de formation de FLE-UPB*. Mémoire de master 2. Didactique. Nancy : Université de Nancy 2, 109 p.

BANZE, J, 2009. *Impacts, usages et enjeux de l'information dans le dispositif d'apprentissage autodirigé : application au système éducatif du Mozambique*. Mémoire de master 2. Sciences de l'information et de la communication. Nancy : Université de Nancy 2, 98 p.

BARBOT, M-J, 2006. Rôle de l'enseignant-formateur : L'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, n° 28, p.29-46.

BARDIN, L, 1991. *L'analyse de contenu*. Paris : Puf.

BARRIER, G, 2006. *La communication non verbale : comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-les-Moulineaux : ESF-éditeur, 200 p.

BAYLON, Ch et MIGNOT, X, 2009. *La communication*. Paris : Armand Colin, 416 p.

BAYLON, Ch et MIGNOT, X, 2002. *Initiation à la sémantique du langage*. Paris : Nathan Université, 2002. 255 p.

BEAUDE, O ; BLANCHE-BENVENISTE, C ; CALAS, M-F et al. , 2006. *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*. CNRS Editions, Presses Universitaires Orléans, p.203.

BERTHIER, N, 1998. *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin, 256 p.

BLANCHET, A., et GOTMAN, A, 2013. *L'entretien: L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.

BLANCHET, A, GHIGLIONE, R, MASSONNAT, J et TROGNON A, 2000. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris, Dunod, 197 p.

BLANCHET, P. et CHARDENET, P, 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : éditions des archives contemporaines, 509 p.

BOGAARDS, P, 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier/Didier, 188 p.

BOSKER, H; QUENE, H; TED, S et al. 2014. The Perception of Fluency in Native and Nonnative Speech. In *Language Learning* Volume 64, Issue 3, p. 579-614. DOI: 10.1111/lang.12067. [En ligne] Disponible sur: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lang.12067/abstract> [consulté le 12 mai 2015]

BRASSAC, Ch, 1992. Action située et distribuée et l'analyse du discours : quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, p. 251-258. [En ligne] Disponible sur : <http://clf.unige.ch/display.php?numero=26&idFichier=83> [consulté le 12 mai 2015]

BRETON, T. et MAROT, J.-C, 1996. Télécommunication, télé activités. *Encyclopédie Universalis*. p.1483-1486.

BRETZ, R, 1968. *Communication media: properties and uses*. Santa Monica: Rand Corporation, 113 p.

BRUNER, J, 1983. *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France, 313 p.

BÜHMANN, D. et TRUDELL, B, 2008. *La langue maternelle ça compte, langue locale, clé d'un apprentissage efficace*. Paris, Unesco, 14p. [en ligne] Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121f.pdf> [consulté le 23 janvier 2015].

BUILLES, J-M, 1998. *Manuel de linguistique descriptive : Le point de vue fonctionnaliste*. Paris : Nathan, 414 p.

BULLETIN OFFICIEL, 2006. *Enseignement des langues vivantes : Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. B.O. n° 23, du 8 juin 2006. [En ligne] Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm> [consulté le 02/06/2014]

BYRAM, M; GRIBKOVA, B et STARKEY, H, 2002. *Une introduction pratique à l'usage des enseignants in Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 46 p.

CACALY, S et al. , 2004. *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin, 2004, 2ème éd. 274 p.

CADET, L et TELLIER, M, 2007. *Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage*. Les cahiers de Théodile, p.67-80. hal-00378851. [En ligne] Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> [consulté le 13 mai 2015]

CALBRIS, G. et PORCHER, L, 1989. *Geste et communication*. Paris, Didier, 223 p.

CANAGARAJAH, A, 1999. Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. *Non-native educators in English language teaching*, 77-92.

CARETTE, E ; GUELY, E et PEREIRO, M, 2011. Création et accompagnement d’un centre de langues privé : un exemple de collaboration entre recherche en didactique des langues et entreprise. In *Mélanges CRAPEL* n° 32, p.26-43.

CARETTE, E et CASTILLO, D, 2004. Devenir conseiller : Quels changements pour l’enseignant ? *Mélanges CRAPEL*, n° 27, p.71-97.

CARETTE, E et HOLEC, H, 1995. Quels matériels pour les centres de ressources ? In *Mélanges CRAPEL* n° 22, Spécial Centre de ressources, p. 85-94.

CARRE, P, 1992. *L’autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française, 212 p.

CENTRE INTERNATIONAL D’ETUDES PEDAGOGIQUES. *Pays concernés*. [En ligne] Disponible sur : <http://www.ciep.fr/assistants-etrangeurs-france/pays-concernes> [consulté le 9 avril 2015]

CENTRE NACIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. 2015. télécommunication. *Définition de télécommunication*. [En ligne] Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/t%C3%A9l%C3%A9communication> [consulté le 9 mai 2015]

CENTRE NACIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES. 2015. Définition de visioconférence. [En ligne] Disponible sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/visioconf%C3%A9rence> [consulté le 14 mai 2015]

CHETOCHINE, G, 2008. *La vérité sur les gestes*. Paris : Eyrolles, 241 p.

CHOMSKY, N, 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.

CIEKANSKI, M, 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles, Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en LE*. Thèse de Doctorat. Didactique des langues. Nancy : Université de Nancy 2, 367 p.

COLLETTA, J. – M, CAPIRCI, O, CRISTILLI, C et al., 2010. *Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN* (Manuel de codage - Bilan projet). ANR Multimodalité, p. 1-39. [En ligne] Disponible sur : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/anrmultimodalite-manueldecodage.pdf> [consulté le 20 décembre 2012]

COLLINS, A ; NEVILLE, P et BIELACZY, K., 2000. The role of different media in designing learning environments. In *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 11, p.144-162. [En ligne] Disponible sur: http://www.academia.edu/1578348/The_role_of_different_media_in_designing_learning_environments [consulté le 12 avril 2013]

COSNIER, J, 1996. Les gestes du dialogue. In *Psychologie de la motivation*, 21, 129, 138. [En ligne] Disponible sur : http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf [consulté le 12 mars 2012]

COSNIER, J et VAYSSE, J, 1997. Sémiotique des gestes communicatifs. In *Nouveaux actes sémiotiques* 52, p. 7-28. [En ligne] Disponible sur : http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf [consulté le 12 mars 2015]

COYLE, D, 2000. Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une discipline : une approche intégrée. In *Actes du colloque International du CRAPEL. Une didactique des langues pour demain*. Paris : Hachette EDICEF, p. 98-112.

CUQ, J.-P, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. 303 p.

DAVIES, A, 2008. The Native Speaker in Applied Linguistics. In *The Handbook of Applied Linguistics*, p. 431-450. DOI: 10.1002/9780470757000.ch17».

DE PIETRO, J.-F; MATHEY, M; PY, B, 1988. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences.

DERIVRY, M, 2003. *Les enseignants "natifs" et "non natifs". Concurrence ou complémentarité de deux légitimités*. Thèse de doctorat. Didactique des langues. Paris : Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

DERIVRY, M, 2006. Les enseignants "natifs" et "non-natifs" de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, n 55, p.100-108. hal-00832237. [En ligne] Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00832237> [consulté le 13 mai 2015]

DESCAMPS, M, 1989. *Le langage du corps et la communication corporelle*. Paris, Puf.

DEVELOTTE, C; GUICHON, N; KERN, R, 2008. Allô Berkeley ? Ici Lyon... *Alsic*, Vol. 11, n° 2, 11, p.129–156. [En ligne] Disponible sur : <http://alsic.revues.org/892> [consulté le 16 mars 2014]

DEVELOTTE, Ch; KERN, R et LAMY, M.-N, 2011. *Décrire la conversation en ligne: le face à face distanciel*. Lyon, ENS éditions, p. 27-51.

DOEHLER, S, 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. 12. [En ligne] Disponible sur : <http://aile.revues.org/934> [consulté le 19 mai 2014]

DUBOIS, J ; GIACOMO, M ; GUESPIN, L et al. , 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 514 p.

ELAN. *The Language Archive*. [En ligne] Disponible sur : <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> [consulté le 12 mai 2015]

FAERCH, C et KASPER, G, 1980. *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman : London.

FORNEL, M et LEON, J, 2000. L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. In *Histoire Épistémologie Langage*. Tome 22, fascicule 1, p. 131-135. [En ligne] Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_2000_num_22_1_2770 [consulté le 12 mai 2015]

FRAMOSOFT. *Praat Multimédia*. [En ligne] Disponible sur : <http://www.framasoft.net/article3362.html> [consulté le 12 mai 2015]

GALISSION, R, 1987. Les mots-valises et les dictionnaires de parodie comme moyens de perfectionnement en langue et culture française. In *Études de linguistique appliquée*, n° 67, p. 57-117.

GAONAC'H, D, 1990. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, FDM /*Recherches et applications*. Paris : Hachette.

GAONAC'H, D, 1991. *Théories d'acquisition et d'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Didier, 240 p. LAL.

GARCIA-DEBANC, C., VOLTEAU, S., 2007. Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, *Recherches linguistiques* 29, 'Usages et analyses de la reformulation. Université de Metz, pp. 309-340. [En ligne] Disponible sur : http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/GarciaDebanc&Volteau2007_inKara.pdf [consulté le 12 avril 2012]

GHIGLIONE, R. et MATALON, B., 1998. *Les enquêtes sociologiques – Théories et pratique*, Paris, Armand Colin, 301 p.

GIACOMI, A et HEREDIA, Ch, 1986. Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. In *Langages*, 21e année, n° 84, p. 9-24. [En ligne] Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1986_num_21_84_151 [consulté le 30 mai 2015]

GIGS, P, 1994. Problème de face dans des conversations exolingues spontanées. In *Discours d'enseignement et discours médiatiques*, 2 ; p. 61_70. [En ligne] Disponible sur : <http://cediscor.revues.org/575> [consulté le 12 novembre 2012]

GIROUX, P, 2007. *Étude systémique de facteurs liés à l'attention en contexte de vidéocommunication chez des apprenants universitaires de premier cycle. Thèse de doctorat en éducation*. Montréal, Université Québec. [En ligne] Disponible sur : <http://constellation.uqac.ca/366/> [consulté le 12 avril 2015]

GOFFMAN, E, 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit, 230 p.

GOODFELLOW, R; JEFFERYS, I; MILES, T, et SHIRRA, T. 1996. Face-to-face language learning at a distance? a study of a video conference try-out. In *ReCALL*, 8(2), pp. 5–16. [En ligne] Disponible sur : <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344000003530> [consulté le 14 mai 2015]

GOHARD-RADENKOVIC, A, 2004. *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers linguistique*. Oxford : Peter Lang, 265 p.

GREMMO, M-J, 1995. Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, n° 22, p.33-61.

GREMMO, M-J et RILLEY P, 1997. Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, n° 23, p 81-106.

GREMMO, M-J, 2000. *Acquisition des langues étrangères : Implications conceptuelles et méthodologiques de l'auto direction de l'apprentissage* – Rapport de synthèse de recherches présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Nancy : Université de Nancy 2, 116 p.

GUEUNIER, N, 1987, *Langues nationales et langues de communication internationale dans les pays du canal de Mozambique*. In: *Langage et société*, n°41, 1987. *Contacts de langues : quels modèles.* p. 72-73. [En ligne] Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1987_num_41_1_2972 [consulté le 29 mars 2015]

HOLEC, H, 1979. *Prise en compte des besoins et apprentissage autodirigé*. In *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, p.49-64.

HOLEC, H, 1990. *Des documents authentiques, pour quoi faire ?* In *Mélanges pédagogiques CRAPEL*, p.75-87.

HOLEC, H, 1990a). *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Mélanges CRAPEL*, p. 75-87.

HUDELOT, C, 1993. *Du noviciat de l'expert. Etayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant*. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 23 pp.51-83. [En ligne] Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103638> [consulté le 12 mai 2013]

HYMES, D, 1991. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier/Didier, 219 p. *Langues et Apprentissages des Langues*.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA (Ed.). 2010. *Anuário estatístico statistical year book*. Maputo: INE, 118 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA (Ed.). 1999. *Anuário Estatístico 1998*. Maputo: INE, 159 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA (Ed.). 1998. *Anuário Estatístico 1997*. Maputo: INE, 67 p.

JISA, H, 1991. Les reformulations d'un bilingue dans sa langue non dominante : observation de la zone proximale de développement. In RUSSIER, C ; STOFFEL, H et VERONIQUE, D. *Interactions en langue étrangère*. [En ligne], p. 180-192. Disponible sur : http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/jisa/Jisa_1991_les%20reformulations.pdf. [consulté le 07 avril 2013]

KERBRAT-ORECCHIONI, C, 1996. *La conversation*. Paris : Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C, 1997. L'analyse des conversations. *In sciences Humaines* (Auxerre), 016.

KERBRAT-ORECCHIONI, C, 1998. *Les interactions verbales : 1/Approche interactionnelle et structures des conversations*. Paris: Armand Colin, 1998, tome 1, 318 p.

KOSTOLANY, F, 1976. *Connaître les autres par les gestes*. Paris : Retz, 256p

LANDRAGIN, F, 2004. *Dialogue homme-machine multimodal*. Paris : Hermès Sciences. 224 p.

LEPRI, J-P, 1992. *Enseigner ? Apprendre ?* Lyon : Association Voies Livres, 35p. Se former + Pratiques et apprentissages de l'éducation.

LONG, M, 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), pp.126–141. [En ligne] Disponible sur : <http://applied.oupjournals.org/cgi/doi/10.1093/applin/4.2.126>, [consulté le 12 mai 2015]

LOPES, A, 2004. *A batalha das linguas : perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo : Imprensa universitária – UEM.

LÜGER, H, 1993. Routine conversationnelle et comportement langagier. *In langage et Société*, V. 63, N° 63, p. 5-38. [En ligne] Disponible sur :
214

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/Isoc_0181-4095_1993_num_63_1_2598 [consulté le 03 avril 2014]

MARCELLI, D ; GAVEAU, D ; TOKWA, R, 2005. *Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : Tâches communicatives et interactions orales*. Alsic-Ustrasbg.fr-Pratique et recherche. [En ligne] Disponible sur : <http://alsic.revues.org/354> [consulté le 12 mai 2015]

MARQUET, P et NISSEN, E, 2003. La distance en formation aux langues par visioconférence: dimensions, mesures, conséquences. *Recherche*, 6(2), p.3–19. [En ligne] Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000416/document> [consulté le 12, 2014]

MASSEUX, N, 2013. Reformulations multimodales dans une situation d'apprentissage à distance. In AURIAC-SLUSARCZYK (dir). *Apprendre et former : la dimension langagière*. Blaise-Pascal : Presses Universitaires Blaise-Pascal, p. 219-242.

MEDGYES, P., 2011. *Native or non-native: who's Worth more?* [En ligne] Disponible sur : <http://eltj.oxfordjournals.org/content/46/4/340.short> [consulté le 24 novembre 2014]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Les langues vivantes étrangères*. [En ligne] Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html> [consulté le 9 avril 2015]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2008. *Affectation des assistants de langues vivantes étrangères dans les écoles et les établissements du second degré* - MENE0800971C. [En ligne] Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid23324/mene0800971c.html> [consulté le 9 avril 2015]

MOESCHELER, J et REBOUL, A, 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Éditions du Seuil, 562 p.

MONDADA, L, 1999. L'accomplissement de l' « étrangeté » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. In *langage* volume 33, p. 20-34. [En ligne] Disponible sur: http://www.persee.fr/bases.doc.univlorraine.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_04587_26x_1999_num_33_134_2190 [consulté le 12 mai 2015]

MONDADA, L, 2001. *Pour une linguistique interactionnelle, Marges Linguistiques*, Paris : L'Harmattan.

MONDADA, L, 2008. Documenter l'articulation des ressources multimodales, dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéo d'interaction. p.127-155, in *Données orales, les enjeux de la transcription*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, Cahiers n° 37.

MOODLE. *Moodle downloads*. [En ligne] Disponible sur : <https://download.moodle.org> [consulté le 12 mai 2014]

NICOLAEV, V, 2010. Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence. In *les cahiers de l'Acedle*, 2, v. 7, p. 169-197. [En ligne] Disponible sur : http://acedle.org/IMG/pdf/Nicolaev_Cahiers-Acedle_7-2.pdf [consulté le 13 mai 2015]

NOT, L, 1991. *Le statut de l'élève dans les situations d'enseignement-apprentissage*. Lyon, Associations Voies Livres, 24 p. Lyon : Voies livres, 24 p. Former + Pratiques et apprentissages de l'éducation.

NUCLEO DE ESTUDOS LINGUAS LOCAMBICANAS (Ed.), 2000. *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas Moçambicanas*. Maputo: Nelimo, 220 p.

PAIKEDAY, T et CHOMSKY, N, 1985. *The native speaker is dead!: an informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers,*

psychologists, and lexicographers. [En ligne] Disponible sur: <http://onlinelibrary.wiley.com/bases-doc.univ-lorraine.fr/doi/10.1002/9780470757000.ch17/summary> [consulté le 14 mai 2014]

PELLENQ, C et CAMPANALE, F, 2006. Former des enseignants avec la visioconférence. Grenoble: Editrice, p. 1- 27.

PIETRO, J, MATTHEY, M et PY, B, 1989. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, In *les Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg : Université des sciences Humaines, p. 99-119. [En ligne] Disponible sur : http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf [consulté le 13 mai 2015]

PORQUIER, R et PY, B, 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier,

PORTAIL DE LANGUES VIVANTES. *L'assistant de langue vivante : son rôle pédagogique*. Note de l'Inspection générale — Langues Vivantes. [En ligne] Disponible sur : <http://interlangues.discipline.ac-lille.fr/dossiers/assistants/l2019assistant-de-langues-vivantes-son-role-pedagogique-note-de-l2019inspection-generale> [consultée le 9 avril 2015]

PY, B, 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In *DRLAV Revue de Linguistique* n° 41, 83-100.

PY, B, 1990. Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction, p. 81-88. In GAONA'CH, D (dir) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

PY, B, 1991. L'apprenant et son territoire : système norme et tâche. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, p.9-24 [En ligne] Disponible sur : <http://aile.revues.org/4874> [consulté le 13 mars 2015]

QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, V, 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 287 p.

RENAUD, P, 2009. Absoute pour un locuteur natif. Francophonies. Recueil d'études en hommage à Suzanne Lafage. A. Queffelec. Nice, 2009, INALF-CNRS 12 : pp. 257-272 ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1| 53-85. [En ligne] Disponible sur : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm> [consulté le 21 avril 2014]

REY-DEBOVE, J et REY, A, 2013. *Le petit Robert*. Paris, Le Robert, 2013, 2837p.

RICHEZ, P, (éd), 1999. *La coopération franco-mozambicaine en 1999 = a cooperação franco-moçambicana em 1999 : Un regard sur 10 ans de coopération. Um olhar de 10 anos de cooperação*. Paris : Ministère d'Affaires Étrangères, Coopération et francophonie.

ROBERT, J-P, 2002. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, éditions Ophrys, 176p.

ROBERT, J-P, et ROSEN, E, 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris, éditions Ophrys, 371p.

SCHWITALLA, J, 1978. *Essai pour l'analyse de l'orientation et de la classification des dialogues dans Stratégies discursives*. PUL : Lyon.

SITOE, B et NGUNGA, F, 2000. *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas Moçambicanas*. Maputo: Nelimo, 200p.

SOFTONIC. *Skye pour Bureau*. [En ligne] Disponible sur : <http://www.skype.com/fr/download-skype/skype-for-computer> [consulté le 12 mai 2015]

SOFTONIC. *Pamela for Skype*. [En ligne] Disponible sur : <http://pamela-skype.softonic.fr/> [consulté le 12 mai 2015]

SOFTONIC. *Transcriber*. [En ligne] Disponible sur : <http://transcriber.softonic.fr/telecharger> [consulté le 12 mai 2015]

SOURCEFORGE. *Start Download*. [En ligne] Disponible sur: <http://sourceforge.net/projects/covcell/> [consulté le 12 mars 2013]

TRAVERSO, V, 2004. *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan, 121 p.

TRAVERSO, V, 2007. Pratiques communicatives en situation : objets et méthode de l'analyse d'interaction, *Recherche en soins infirmiers* 2, N° 89, p. 21-32. DOI 10.3917/rsi.089.0021. [En ligne] Disponible sur : https://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=RSI_089_0021 [consulté le 15 septembre 2014]

TRAVERSO, V, 2011. Chevauchement de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. In DEVELOTTE Ch., KERN R., LAMY M.-N. *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. Lyon : ENS éditions, p. 117-144.

UNION INTERNATIONALE DES TELECOMUNICATIONS. 2009. H.323. Séries H: Audiovisual and Multimedia Systems. [En ligne] Disponible sur : <https://www.itu.int/rec/T-REC-H.323/fr> [consulté le 16 mars 2014]

VARGHESE, M; MORGAN, B; JOHNSTON, B et al., 2009. Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond - *Journal of Language, Identity & Education* - Volume 4, Issue 1, p.21-44. DOI: 10.1207/s15327701jlie0401_2. [En ligne] Disponible sur : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327701jlie0401_2 [consulté le 12 mai 2012]

VASSEUR, M, 1989. Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition. In: *Langage et société*, n°50-51, L'acquisition des langues dans la migration. pp. 67-85. [En ligne] Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1989_num_50_1_2466 [consulté le 12 février 2014]

VASSEUR, M, 1990. Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social. In GAONAC'H, D, 1990. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. L'approche cognitive. Paris : Hachette. P. 89-90.

VASSEUR, M, 1993. Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2. [En ligne] Disponible sur : <http://aile.revues.org/4855> [consulté le 20 mars 2014]

VION, R, 1992. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur, 1992. 302 p.

VISSER, W, 2011. Les gestes dans des réunions de conception architecturale. *Activités*, 8 (2), pp. 77-99. [En ligne] Disponible sur : <http://activites.org/v8n2/visser.pdf> [consulté le 23 août 2014]

VISSER, W, 2010. L'utilisation du geste dans des réunions de conception architecturale. In *Conference Proceedings of Design & Complexity, the DRS 2010*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.drs2010.umontreal.ca/proceedings.php> [consulté le 12 août 2014].

WATSON, T et POJANAPUNYA, P, 2009. Implicit attitudes towards native and nonnative speaker teachers. *System* vol. 37 no. 1 pp. 23-33. [En ligne] Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X08001139> [consulté le 11 avril 2013]

Résumé

Cette thèse porte sur l'intervention de locuteurs natifs dans un système d'apprentissage autodirigé pour la formation de futurs enseignants de FLE. L'enjeu est d'étudier les modalités d'intervention de locuteurs natifs, l'aide qu'ils apportent, la façon dont ils procèdent pour aider les apprenants à réaliser leur programme d'apprentissage. Nous étudions également la possibilité de les faire intervenir à distance en expérimentant un dispositif de conversation entre natif et non natif en visioconférence. L'analyse de ces conversations exolingues se situe à la croisée de l'analyse conversationnelle et de la linguistique interactionnelle.

D'un point de vue méthodologique cette thèse s'appuie sur une démarche qualitative et privilégie l'usage de l'entretien semi-directif et de l'analyse de conversations exolingues. Le corpus se compose de deux entretiens auprès de concepteurs de dispositifs et de dix conversations entre natifs et non natifs en visioconférence.

Ainsi nous analysons certains aspects linguistiques : la gestion des thèmes ; la gestion de l'interaction, la négociation de sens ; et didactiques, les stratégies d'apprentissage et les rôles du locuteur natif : informant linguistique et culturel et partenaire communicatif.

Dans notre contexte d'apprentissage autodirigé, les conversations à distance entre natifs et non natifs sont majoritairement initiées par les locuteurs non natifs. Les conversations présentent plusieurs moments de négociation du sens, des reformulations, et des demandes de clarification qui permettent aux locuteurs non natifs d'apprendre, et aux locuteurs natifs de jouer leurs rôles en se servant soit du langage verbal soit du langage non verbal. Les résultats de l'expérimentation permettent de constater que la visioconférence ne présente aucun inconvénient à la réalisation de conversations à visée d'apprentissage en contexte d'auto direction.

Mots clés : distance, apprentissage autodirigé, conversation à visée d'apprentissage de langue, rôles du locuteur natif.

Abstract

This thesis concerns native speakers' intervention in a system of self-directed learning for the training of future teachers of French foreign language. The stake is to study the modalities of native speakers' intervention, the help which they bring, the way they proceed to help the learners to complete their learning program. We also study the possibility of bringing in them at a distance by experimenting a device of conversation between native and not native speakers in video conference. The analysis of these exolingual conversations is situated between the interactive analysis; and of the interactional linguistics.

From a methodological point of view this thesis leans on a qualitative approach and favors the use of the semi-directive interview and the analysis of exolingual conversations, the corpus consists of two conversations with designers of devices, and ten conversations between natives and not natives speakers in video conference.

We analyze some linguistic aspects such as: the management of the themes; the management of the interaction, the negotiation of sense; and didactic aspects such as, the learning strategies and the roles of the native speaker: linguistic and cultural informant and communication partner.

In our context of self directed learning, the remote conversations between native and non native speakers are mainly introduced by the non native speakers. The conversations countain several moments of meaning negotiation, reformulations, and requests of clarification which allow the non native speakers to learn. These moments also allow the native speakers to play their roles by using either the verbal language or the non verbal language. The results of the experiment allow to notice that the video conference presents no inconvenience to the realization of conversations aimed at language learning in self-directed learning context.

Keywords: distance, self-directed learning, conversation aimed at language learning, native speaker roles.