

Pluralité linguistique et stratégies conversationnelles : Quels enjeux en classe du FLE dans le contexte algérien ?

Linguistic Plurality and Conversational Strategies: Which Issues in the French Foreign Language (FL) Classroom in the Algerien Context?

Marwa OUNADI ^{1*}, ² Fouzia REGGAD MALKI

¹ Université Mohamed Lamine Debaghine –Setif2, Laboratoire Approche pragmatique et stratégies de discours. (Algérie), m.ounadi@univ-setif2.dz

² Université Mohamed Lamine Debaghine -Setif2 (Algérie),
f.reggad@univ-setif2.dz

Reçu le:23/02/2022

Accepté le: 14/05/2022

Publié le:14/12/2022

Résumé:

Nous envisageons dans la présente contribution d'analyser les stratégies conversationnelles déployées par les apprenants collégiens du FLE en Algérie dans de différentes situations d'interaction en classe, que nous préconcevons qu'elles seront identiques à celles déployées par un locuteur alloglotte dans une interaction exolingue.

Par conséquent, nous avons procédé par l'observation non participante des conversations entre enseignant/apprenant en nous appuyant, principalement, dans notre analyse, sur l'ensemble des stratégies déterminant la communication dans l'interaction exolingue proposée par C. Faerch et G. Kasper¹ et ce, afin de cerner les enjeux possibles à paraître lors ce que ces stratégies interpellent des procédées issus de la pluralité linguistique.

Mots-Clés : *Stratégies conversationnelles, Pluralité linguistique, Apprentissage du FLE, Locuteur expert, Locuteur non expert.*

Abstract:

In the present contribution, we plan to analyze the conversational strategies deployed by beginner learners of FFL in Algeria in different classroom interaction situations, which we advocate will be identical to those deployed by an all-lingual speaker in an exolingual interaction.

Consequently, we proceeded by the non-participating observation of the conversations between teacher/learner by leaning, mainly, in our analysis, on the whole of strategies determining the communication in the exolingual interaction proposed by C. Faerch and G. Kasper and this, in order to identify the possible stakes to appear at the time that these strategies interpellate procedures resulting from linguistic plurality.

* Corresponding author: Marwa OUNADI, e-mail: m.ounadi@univ-setif2.dz

Keywords: *Conversational strategies, Linguistic Plurality, Learning French as a foreign language, Expert speaker, Non -expert speaker.*

1. INTRODUCTION

Il s'avère bien que l'interaction exolingue est une situation de communication qui met en présence un locuteur alloglotte et un locuteur autochtone. Elle se caractérise essentiellement par l'asymétrie essentielle existante entre les participants : l'inégalité de maîtrise du code linguistique, la divergence socio-culturelle et la différence des rites d'interaction.

En effet, la notion de communication exolingue est apparue à la confluence des travaux portant sur l'ethnographie de la communication, les recherches sur l'interculturel et des recherches acquisitionnelles. Selon son promoteur, elle se définit comme: « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants (...) elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue. »².

Compte tenu de cette conception, nous pouvons constater qu'il existe de fortes similitudes entre ladite situation de communication exolingue et la situation de communication en classe du FLE dans le contexte algérien, plus précisément entre l'apprenant collégien et son enseignant dans leurs interactions. De sorte que les deux situations partagent les paramètres suivants : l'asymétrie quant au degré de maîtrise de la langue cible (FLE) : (L'enseignant représente le pôle expert et l'apprenant représente le pôle non expert). Ainsi que le paramètre de la divergence culturelle parce que chacun des deux acteurs de la situation d'enseignement/ apprentissage possède un statut social différent l'un de l'autre ; Par ailleurs et au-delà des différences culturelles en termes d'âge et de sexe, il existe des différences culturelles liées aux métiers. En effet, chaque fonction sociale a des pratiques culturelles spécifiques qui peuvent constituer ses marques distinctives. À ce propos, Porcher précise que: « la culture ouvrière n'est pas la culture juridique, qui n'est pas la culture médicale et qui n'est pas non plus la culture pédagogique »³. Et donc, un apprenant collégien n'a pas les mêmes références culturelles liées au statut social que son enseignant.

À la lumière de ce constat comparatif entre les deux situations de communication, et dans le cadre de notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de l'analyse conversationnelle et de la sociodidactique, il convient de poser ce questionnement : l'apprenant algérien, en étant en classe du FLE au cycle moyen, un locuteur novice en langue cible, ferait-t-il recours aux mêmes stratégies conversationnelles et communicationnelles qu'un locuteur alloglotte déploie lors d'une situation de communication exolingue ? Pouvons-nous épuiser des remédiations didactiques aux lacunes de l'oral en nous reposant sur ces mêmes stratégies ? Par conséquent, cet article ambitionne d'analyser les comportements verbaux et les traces discursifs de ce dernier dans les situations de classe pour pouvoir répondre à ces questions. La présente contribution, tentera donc d'explorer les enjeux de la communication orale en classe, d'apporter un nouveau regard positif sur les stratégies conversationnelles auxquelles un locuteur non expert peut parcourir en plein échange communicationnel.

2. Cadre théorique

Lors d'une interaction exolingue, les interlocuteurs sont, le plus souvent, conscients de la complexité de la situation de la communication, du fait de l'asymétrie significative entre les répertoires linguistiques. Cela influe par conséquent sur le processus de l'interaction dans le sens où il s'avère nécessaire d'adapter au mieux ses comportements communicatifs et la structuration mutuelle de l'interaction afin d'augmenter les chances de la réussite de l'échange.⁴

Et cela est possible par la mise en œuvre de plusieurs stratégies pour régler les problèmes dus à cette asymétrie. Ces stratégies sont classées selon Faerch et kasper, en trois types distingués :

- **Stratégies de réduction formelle:** l'apprenant réduit son discours, et ce, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou items insuffisamment automatisés ou hypothétiques.
- **Stratégies de réduction fonctionnelle:** l'apprenant change ou restreint ses objectifs communicationnels afin d'éviter un problème éventuel.
- **Stratégies d'accomplissement:** dans ce cas là, l'apprenant prend l'initiative d'avoir un rôle plus actif : «Il tente de résoudre

un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles. »⁵

À l'instar des trois types évoqués par les deux auteurs, il convient de détailler davantage.

2.1 La stratégie d'évitement:

Le fait de recourir à cette stratégie est fortement lié aux lacunes dans les ressources linguistiques et donc au degré de maîtrise de la langue (les carences au niveau du répertoire lexical, la méconnaissance de la grammaire, etc.), cela peut également renvoyer au souci de "sauver sa face". Ce qui conduit à abandonner son but communicationnel, et ce afin d'éviter de commettre des erreurs donnant une mauvaise image de soi ou d'éviter de prendre le risque de créer un malentendu. A ce propos, nous citons Kramsch qui affirme que: «le locuteur évite de parler des choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet. »⁶

2.2 La stratégie de gestion:

Il s'agit d'un ensemble de procédures de réparation pour tenter de résoudre un problème de communication en vue de la poursuite immédiate de l'échange verbal. On passe donc d'une continuité à une rupture thématique de la communication, cette escale peut être provisoire et parfois définitive pour instaurer ce qu'appellent A. Giacomi et C. de Heredia « une phase de négociation parenthétique, nommée ainsi parce qu'elle constitue une sorte de parenthèse par rapport à l'échange en cours »⁷.

L'élément déclencheur de cette parenthèse est bien souvent un changement d'attitude d'un des locuteurs : (le plus souvent celui non expert parce que le problème de compréhension surgit le plus souvent de sa part). Au moment où surgit un problème de compréhension, le locuteur non expert entre dans une activité d'ordre métalinguistique en demandant du feed-back au locuteur expert, cela pourrait être une demande directe ou indirecte de répétition, de reprise, de reformulation ou de définition.

2.3 La stratégie d'affrontement (d'accomplissement):

Contrairement à la stratégie d'évitement, l'alloglotte fait preuve de coopération et de tentative pour surmonter le problème communicationnel éventuel. Soit dans le but d'assurer l'intercompréhension ou de rétablir le déroulement cohérent de la communication. C'est ce qu'on sous-entend par « une stratégie d'accomplissement »⁸.

Cette stratégie représente un défi pour le locuteur non expert étant donné qu'elle requiert beaucoup d'efforts de sa part, de sorte qu'il doit mettre à l'écart le souci de sauver sa face, sa peur de tomber dans l'erreur.

2.4 La stratégie de compensation:

La mise en œuvre de la stratégie de compensation représente également une tentative de coopération, une alternative qui sert d'outil de réparation, faisant preuve d'une pluralité linguistique, de la part du locuteur non expert. Il s'agit bel et bien d'une branche de la stratégie d'affrontement. Cette stratégie consiste à faire le passage d'une langue à une autre: le locuteur non expert emprunte certains mots à une autre langue qu'il maîtrise mieux, à savoir la première langue étrangère ou la langue maternelle. C'est ce que Gumperz nomme l'alternance codique ou le «code switching».⁹. Quant à l'expert, il l'emploie dans le but d'une simplification de son discours pour faciliter la compréhension et éviter les malentendus.

Ces deux dernières stratégies qualifiées de « les stratégies à risque », sont celles qui peuvent non seulement déboucher vers la réussite de l'échange communicationnel, mais aussi qui favorisent, progressivement, le développement de la compétence de la communication verbale du fait qu'elles impliquent une extension de ressources communicatives en général et linguistiques en particulier.

3. Méthodologie de travail

Nous avons mené l'enquête sur terrain au début du deuxième semestre de l'année scolaire 2020/2021 dans les classes de la quatrième année moyenne, au CEM de la commune de Boumahra Ahmed, wilaya de Guelma. Nous avons, d'abord, effectué des séances d'observations non participantes, lors des interactions des enseignants avec leurs apprenants, pendant des situations de classe variées, et qui

peuvent être réalisées pendant le cours de compréhension orale, celui de grammaire et même pendant des interactions à la marge du cours, en faisant des enregistrements oraux pour chaque interaction dont les durées s'étendent entre une minute et trois minutes et demie pour les transcrire par la suite.

Dans un deuxième temps, après avoir collecté notre corpus qui se constitue d'une dizaine d'interactions pour chaque classe, nous les avons transcrites, analysées et interprétées suivant les stratégies de communication mises en œuvre par le locuteur non expert (alloglotte), explicitées dans la partie précédente, qui se conforment dans leurs propriétés à nos besoins analytiques relatifs aux comportements verbaux de l'apprenant du FLE en Algérie.

Nous nous sommes appuyés également sur une grille de convention de transcription orthographique du groupe GARS-DELIC¹⁰ pour pouvoir analyser les traces discursives de l'apprenant.

4. Analyses et discussions

L'analyse des données recueillies nous a permis de dégager plusieurs façons distinctes dont l'apprenant agit verbalement pendant les interactions, ce qui génère une variabilité significative de stratégies conversationnelles déployées que nous exposerons et interpréterons ci-dessous :

4.1 Stratégie de réduction formelle:

La conversation a duré trois minutes et s'inscrit dans le cadre de la compréhension de l'écrit, après avoir fait une lecture silencieuse, les apprenants discutent le contenu du texte¹¹ avec l'enseignant sous forme de questions/réponses:

E allez y allez-y nous entamons maintenant la compréhension de l'écrit + alors la première question est + que déclarent quotidiennement les associations humanitaires ?

A 1 *eah* la violence contre les femmes ↑

E c'est-à-dire ↑ en d'autres termes ↑

A 1 ++ X je veux dire *eah* la violence contre les femmes est le problème dans le texte

E d'accord+c'est le problème pointu du doigt

d'une manière quotidienne par les associations humanitaires +

c'est ça la thématique traitée dans le texte ↑

A1 oui :

E quelqu'un d'autres s'il vous plaît ↑

A oui c'est la violence contre les femmes

Commentaire analytique:

Ces questions hachées : "*c'est-à-dire ? en d'autres termes ?*" suggèrent que l'enseignant veut bien pousser l'apprenant à élargir un peu plus ses réponses, en lui demandant de les reformuler tantôt explicitement (par des questions directes), tantôt implicitement (par des questions, sans outil interrogatif mais à contour intonatif montant). L'apprenant à son tour, produit des réponses courtes et coupées de crainte de ne pas assumer un énoncé long qui demande plus d'efforts d'ordre linguistique, plus d'attention aux fautes de grammaire et d'agencement entre les mots. Il opte donc, pour ce qu'on appelle une stratégie de réduction formelle.

4.2 Stratégie de réduction fonctionnelle:

La conversation a duré deux minutes et quelques secondes, il s'agit d'une situation de communication dans le cadre d'un cours de grammaire, plus particulièrement, un cours de concordance des temps dans les transferts des discours directs et indirects.¹²

A madame s'il vous plaît *eah* je ne comprends pas la conco- + les temps quand nous changeons dans l'autre cas *eah* je veux dire XX

E veuillez répéter votre question s'il vous plaît ↑

A + *eah* je veux dire juste que le temps me pose problème

E quel temps au juste ?

A je pense l'imparfait madame

E c'est simple revoie le tableau de conjugaison je vous ai donné l'astuce pour mémoriser les terminaisons il faut concentrer juste un petit peu

A d'accord madame

Commentaire analytique:

Par ailleurs, la séquence commence, cette fois ci, par la parole de l'apprenant, il essaye d'expliquer ce qu'il n'arrive pas à assimiler dans le cours de grammaire. On constate l'interjection "*eah*" qui joue le

rôle d'une pause et qui peut s'interpréter ainsi : "*le Laissez-moi du temps à réfléchir pour formuler son énoncé*". Ce qui révèle d'emblé la difficulté de la situation.

D'après le reste du discours de l'apprenant "*les temps quand nous changeons dans l'autre cas*", on peut comprendre que le morphème amorcé "*conco*" était à la base "*concordance des temps*", et c'est le mot-clé dans son l'énoncé. En effet, cette amorce suivie d'une pause courte et d'une suite de syllabes inaudibles à la fin, elle est révélatrice, d'abord : d'une incompetence sur le plan phonétique - puisque il n'arrive pas à bien articuler le mot concordance - ainsi que sur le plan grammatical vu l'agencement incorrect des mots mais aussi sur le plan lexical dans le "*je veux dire*" suivi des syllabes incompréhensibles, ce qui révèle sa tentative de reformulation et son incapacité à substituer les mots difficiles, à savoir le mot "concordance des temps".

En outre de cela, on constate l'hésitation à reprendre sa demande qui apparaît à l'emploi du verbe marqueur d'incertitude "*je pense*". Il tente donc de changer de requête qui était à la base : "*le fait de vouloir mieux comprendre la concordance des temps, quand on fait le transfert du discours direct à l'indirect*", à une autre falsifiée qui porte sur "*la conjugaison du temps de l'imparfait*" et qu'il trouve moins laborieuse en terme d'expression. Ce changement brusque de but communicationnel est appelé "*une réduction fonctionnelle*".

4.3 Stratégie d'évitement:

Cette conversation a duré trois minutes et quelques secondes et s'inscrit dans le cadre de la compréhension de l'écrit¹³, et a donc eu le même déroulement que la toute première conversation a eu (voir la stratégie de réduction formelle P7.)

E est-ce que le texte traite le sujet du racisme ?

A1 X

E doucement ! uniquement un qui prend la parole

A1 oui°

A2 oui :

A3 oui↑

E que reproche le vieil homme à l'enfant ?

A1 euh++

///

E: Oui ↑

E: Oui Quelqu'un d'autre ↑

Commentaire analytique:

Nous constatons bien que la première réplique commence par une syllabe incompréhensible, ce qui démontre que les apprenants prenaient la parole simultanément, cela révèle donc qu'ils veulent tous prendre l'initiative pour répondre à la question ouverte.

Nous observons aussi dans leurs réponses : le "Oui" appuyé d'un schwa, le "oui" allongé et le "oui" dont le ton est augmenté, qui marquent la certitude alors que dans la deuxième question, il y avait une très longue pause jusqu'à ce que l'enseignant intervienne avec le marqueur de relance "oui ?" Pour maintenir la conversation.

En effet, l'attitude verbale des apprenants, au début de la séance, était plus enthousiaste. Puisque la question était du type fermé, et donc, on n'a besoin que d'un *oui* ou d'un *non* pour y répondre. Elle leur semble moins laborieuse linguistiquement. Contrairement à la deuxième question qui leur suscitait apparemment des difficultés de production, en étant une question ouverte. Ce qui a engendré le recours à la stratégie de l'évitement qui a été marquée par une pause très longue.

4.4 Stratégie de gestion (négociation parenthétique):

Cette conversation a duré une minute

1^{er} cas de figure

E éteins le radiateur s'il vous plaît

A euh + vous voulez dire ↓ ++

E oui éteins le chauffage

A ah d'accord madame tout de suite ↑

Commentaire analytique:

On remarque bien que l'apprenant répond à la demande de l'enseignant au début par une interjection suivie d'une longue pause, en rajoutant une forme assertive. En effet, l'étonnement suivi de la longue pause est un feedback qui signale un problème de compréhension du message et la forme assertive inachevée est bien révélatrice d'une modalité interrogative implicite (le vouloir poser une question sans avoir à se munir d'un outil interrogatif ni à compléter

son énoncé). On peut comprendre donc que l'apprenant voulait bien solliciter la coopération de son enseignant pour l'aider à comprendre sa demande. Dans la seconde partie de la séquence, on constate que le problème de compréhension a été résolu, par l'intégration du mot "chauffage". Dans ce cas là, on déduit qu'on est face à "une négociation parenthétique".

2^{ème} cas de figure

Cette conversation a duré trois minutes et demie

E vous savez tous que le lundi prochain sera la journée mondiale de l'arbre + n'est-ce pas + Nous allons tous ramener un petit arbre à inculquer dans le jardin du collège, essayons de varier les types d'arbres par exemple cette rangé va ramener un arbre de pin si c'est possible + quant à celle-là vous allez ramener un arbre de sapin baumier

A 1 le pain euh ↑ on peut le semer ↑

E oui on sème des arbres de pin

A1 euh↑ + si nous trouvons ça ++

E beh oui c'est un arbre résineux conifère à aiguilles persistantes

A c'est comme les raisins ↑

E non non je ne veux pas dire raisins par résineux + c'est ce qu'on appelle en arabe صنوبر

A 1 Ah ça s'appelle comme ça aussi ↑

E oui ↑ ça se prononce pareillement mais ça s'écrit différemment

Commentaire analytique:

Ce deuxième cas de figure s'inscrit dans un cadre plus détendu, une conversation à la marge du cours. L'enseignant discute une initiative de reboisement dans le jardin du CEM en citant les types d'arbres qu'il propose d'inculquer mais un problème de compréhension surgit en arrivant à l'arbre de pin.

Etant donné que la communication était du type oral, les apprenants ont confondu les deux homophones "pain" et "pin" ce qui a donné lieu à une rupture momentanée de la discussion, ouvrant une négociation parenthétique pour réparer ce malentendu : l'apprenant a montré son étonnement vis-à-vis du fait qu'il existe un arbre qui nous produit du pain avec une question dont l'outil interrogatif est absent mais dont l'intonation est élevée. L'enseignant essaye d'intégrer le mot arbre pour éliminer le "pain" des hypothèses de l'apprenant,

mais en l'absence de réactions positives, l'enseignant a dû approfondir sa reformulation, qui est toujours intra codique en donnant ce passage définitoire : "*c'est un arbre résineux conifère à aiguilles persistantes*" et pourtant, l'apprenant tombe dans un autre malentendu en pensant que l'adjectif "résineux" est dérivé du mot "raisin", en captant le lexème "résin" et en reconstruisant autour de celui-ci un message erroné -que l'arbre du pin est similaire à la vigne-

Par conséquent, l'enseignant se trouve dans l'obligation de passer d'une reformulation intra codique à une reformulation inter codique, qui consiste à faire le passage d'une langue cible à une autre mieux maîtrisée par ses apprenants, en remplaçant le mot déclencheur du malentendu "pin" par un équivalent de la langue arabe "صنوبر" pour se faire comprendre. Et c'est grâce à cette alternance codique que le malentendu a été relevé.

Situations de malentendus... Pluralité linguistique:

Le choix de l'équivalent "*chauffage*" est un choix bien réfléchi de la part de l'enseignant ; dans la mesure où il aurait pu choisir d'autres synonymes, entre autres, convecteur, calorifère, etc. Cependant, il a sélectionné ce synonyme très fréquent dans les usages linguistiques du parler algérien. Il a évoqué, par conséquent, la situation sociolinguistique plurielle de l'apprenant en classe : un parler qui fait preuve d'un brassage avec le français dans les interactions verbales, ce qui a donné naissance à un «français parlé algérien»¹⁴ (F.P.A) et ce, dans le but de faciliter l'intercompréhension.

Ainsi, il convient de noter que le recours à la reformulation inter codique (2ème cas de figure) était le moyen le plus efficace pour accéder au sens exact du mot "*pin*", surtout qu'il s'agissait aussi d'une confusion entre plusieurs mots qui se ressemblent dans leur radicaux "résineux, raisin" et leur forme phonologique "pain, pin".

On a donc tendance à observer une imbrication de plusieurs procédés qui s'interpellent dans une même situation de communication, au sein d'une même stratégie "parenthétique": en y trouvant abondamment les traces d'une pluralité linguistique, à savoir le mélange de codes (Français normé, français parlé algérien, Arabe classique) qui semblaient être une solution efficace pour réparer les malentendus éventuels dans les situations de classe.

4.5 Stratégie de compensation:

Cette conversation a duré deux minutes.

1^{er} cas de figure

E ça va pour la révision aux examens ↑ vous êtes prêts↑ il ne reste pas beaucoup de temps ↑

A1 ça va mais «ما ريفيزيت والو»

A2 pourquoi «عدنا» examen la semaine prochaine ↑

A3 «مزالو ما افيشو» normalement

E beh si on a déjà affiché et ça commencera dès la semaine prochaine vous n'avez pas vu l'affichage au niveau de l'administration ↑

2^{ème} cas de figure

Cette conversation a duré trois minutes.

A1 madame on fait comment «باش ننسكريفو فل» club littéraire ↑

E pour les inscriptions on n'a pas encore ouvert les portes je vous mets au courant dès que ça sera possible

A2 d'accord madame et où on va dessiner ?

A1 j'aime beaucoup la peinture moi

E on va vous passer une fiche de souhait dans laquelle chacun de vous écrit l'activité vers laquelle il se penche le plus pour qu'on vous classe en groupes par exemple le groupe de la poésie le groupe de la peinture et ainsi de suite

A1 c'est génial madame alla «نديرو» peinture

A2 non «أنا حاب نسيي» la poésie

A1 «ام بيسياريونا كيما كاك»

E: vous aurez le temps de le discuter après le cours revenant au texte maintenant

Commentaire analytique:

Il s'agit de deux situations de communication qui s'inscrivent dans un cadre détendu (à la marge du cours). La 1^{ère} discussion tourne autour de la préparation aux examens : l'enseignant voulait savoir si les apprenants étaient bien prêts pour passer les examens. La deuxième, portait sur l'inscription au club littéraire du CEM.

Nous avons constaté un passage significatif : du français à l'arabe algérien chez la majorité des apprenants. Et cela était dans les deux situations de communication, à titre d'exemple, dans la première conversation : "pour : " je n'ai rien révisé ", ما ريفيزيت والو "

"examen pour : "Nous avons un examen", "ما أفيشو" pour : "On a pas encore affiché " ainsi que dans la deuxième conversation : " "بانش ننسكريفو فل" pour dire "pour s'inscrire à ", "انا حاب نسبي" pour : "moi, je veux essayer", "ام يسبياريونا كيما كاك" pour : "ils nous séparent comme ça ".

Il est important de noter que ces alternances sont significatives dans la mesure où les formes de la majorité des verbes alternés émanent de l'origine du français, et ont été reproduits en arabe algérien : de sorte qu'ils ont été soumis à des variations vocaliques au niveau de leurs désinences. Aussi, les flexions retenues pour chaque verbe ont été calquées sur celles de l'arabe. Cela nous montre un cas d'hybridation par flexion et qu'il s'agit des formes fléchies empruntées puisqu'il y a les deux systèmes linguistiques, le système linguistique arabe du côté syntaxique et le système linguistique lexical du côté du français.

Le fait de soumettre les verbes français au système arabophone résulte de stratégies personnelles des apprenants pour bien s'exprimer (une compensation). Cela nous révèle qu'il s'agit d'un langage hybride mis au contact avec le français qui démontre une habileté à pratiquer le mélange de codes et à investir la pluralité linguistique chez les apprenants algériens.

3^{ème} cas de figure

Cette conversation a duré une minute.

E notre séance d'expression orale aujourd'hui porte sur la profession de vos rêves+ chacun va parler de la profession qu'il aimerait occuper dans le future
A3 le travail de mon rêve *eah* c'est être un policier pour mettre les voleurs dans le prison

A4 pour moi + je veux être une coupeuse de tissu+ parce que je trouve cette profession passionnante beaucoup

Commentaire analytique:

On constate le chevauchement entre le féminin et le masculin qui est lié, cette fois-ci au recours à l'arabe classique/algérien : dire "le prison "au lieu de dire " la prison " ce qui émane de السجن /الحبس qui est un mot masculin dans l'arabe classique et algérien, ainsi le mot "coupeuse de tissu" par analogie au terme arabe مصممة أزياء est une des formes de faux transferts pour désigner une styliste modéliste.

Ces habitus langagiers scolaires ne sont que des tentatives de pratiques d'emprunt et d'alternance codique mais qui finissent par se

traduire, le plus souvent, par des cas d'interférences. On dit qu'il y a interférence « quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1.»¹⁵

Par conséquent, l'interférence est révélatrice des logiques personnelles des apprenants et des mécanismes dont ils disposent pour favoriser le passage entre les langues comme l'analogie et la comparaison.

Fig.1. La grille de convention de transcription orthographique avec quelques légers aménagements pour les besoins analytique de notre corpus

+	Pause courte
++	Pause plus longue
///	Pause très longue
Un mi-	C'est une disfluence, phénomène propre à l'oral, notées par un tiret '-' à la fin.
<u>Oui D'accord</u>	Les chevauchements de paroles sont soulignés
Bateau :	Allongement de mot
Donc° Pour °	Prononciation appuyée d'un schwa
Les # amis ↑ ↓ >>>	Absence remarquable de liaison augmentation de la voix (haussement du ton) diminution de la voix Cadence de parole avancée
«marivizit » « 'andna »	Les mots étrangers sont transcrits entre guillemets
/ d'accord, d'abord/	Multi écoute
/d'accord, ∅/	Hésitation entre une écoute et rien
Il(s)chante(nt)	Multi graphie
X	Syllabe incompréhensible(les interlocuteurs parlent ensemble)
XX	Suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables
?	Interrogation avec mot interrogatif

A	Apprenant
E	Enseignant
<i>Euh, Humm, pff</i>	Les interjections sont désignées avec le caractère italique

Source: Groupe GARS-DELIC , Benveniste, 1991

5. CONCLUSION

En guise de conclusion, il convient de dire qu'après avoir analysé les différentes interactions verbales, nous pouvons affirmer la conjecture que nous avons posée au départ -si bien que l'apprenant du FLE fait effectivement, en classe, recours aux stratégies conversationnelles que le locuteur alloglotte déploie dans une situation de communication exolingue - . Et qu'il existe vraiment une asymétrie quant au degré de maîtrise du code linguistique ; de sorte qu'on a aperçu en classe, un pôle expert représenté par l'enseignant et un autre non expert représenté par l'apprenant.

Il est important de mettre en exergue que, lors de l'analyse des différentes situations de communication, nous avons pu constater qu'il y'avait une échelle d'intensité clairement perceptible quant à l'ouverture des apprenants sur la stratégie d'affrontement et cette ouverture avait tendance à s'intensifier au fur et à mesure que les procédés qui font preuve d'une pluralité linguistique (mélange de codes, alternance codique, transferts entre les langues..) se mettaient en œuvre de la part des deux communicants. Et cela est valable depuis la mise en pratique de la stratégie de gestion.

En effet, l'apprenant commençait à délaissier *le souci de sauver sa face* et la peur de tomber dans l'erreur, pour montrer plus d'attitudes coopératives avec son enseignant dans les situations de blocage, que ce soit au niveau de l'expression ou au niveau de la compréhension.

Cette pratique (mélange de codes) a montré son efficacité dans la mesure où elle a aidé le pôle-apprenant à dépasser les stratégies d'évitement (réduction formelle et fonctionnelle et celle d'évitement) qui font abstraction à la construction des apprentissages.

Cela nous conduit à la déduction que la pluralité linguistique est un atout didactique dont les traces étaient abondamment présentes

dans les stratégies conversationnelles de l'apprenant, ainsi que dans les discours de son enseignant. Du côté de l'apprenant, les tentatives de calque ou d'alternance codique, mêmes les négatifs passages ou les hybrides déviants, servent quand même comme pratiques langagières d'un intérêt didactique indéniable, parce que si l'on arrive à les canaliser et à les considérer dans leur juste valeur, on aura la possibilité d'aller plus loin : de l'intercompréhension entre enseignant/apprenant à l'intercompréhension entre les langues.

En effet, en outre de l'assurance d'une intercompréhension en classe sur le plan conversationnel, comme c'était le cas avec nos résultats, il faudrait rajouter qu'en classe, l'enseignant dans les nouvelles approches didactiques des langues, et surtout en tant qu'animateur de cours et non pas un détenteur de savoir, est appelé à valoriser le pré acquis de l'apprenant, et mettre en commun tout ce qu'il sait déjà pour valider ses compétences et non pas le coincer parce qu'il ne sait pas. En commençant par la valorisation de sa variante linguistique d'origine (le cas de l'arabe algérien et même l'arabe classique) parce que c'est ainsi que l'apprenant va se conscientiser de la variation, de la multiplicité et de la diversité linguistique : en éveillant son esprit à l'action intellectuelle cérébrale et favorisant donc la comparaison qui conduit à la découverte comme stratégie d'apprentissage plutôt que de se contenter de la mémorisation. C'est ainsi que nous avons tenté d'apporter un nouveau regard positif sur les stratégies conversationnelles déployées par les locuteurs non experts en langues étrangères, en étant révélatrice non seulement des carences linguistiques mais aussi des habiletés langagières.

5. Notes de fin:

¹ Faerch, Claus et Kasper, Gabriele (1980), «Stratégies de communication et marqueurs de stratégies», p.18-19

² Porquier Rémy,(1984), *communication exolingue et apprentissage des langues*, P.18-19

³ Porcher Louis,(2004). « L'enseignement des langues étrangères», P.53

⁴ Porquier Rémy,(1984), *communication exolingue et apprentissage des langues ?*,P. P.18-19

⁵ Faerch, Claus et Kasper, Gabriele (1980), «Stratégies de communication et marqueurs de stratégies», p.18-19

⁶ Kramsch Claire,(1996), «Interaction et discours dans la classe de langue»,P.85

- ⁷ Giacomi, Alain. Heredia, Christine De,(1986) «Réussite et échec dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés», P.20
- ⁸ Faerch, Claus et Kasper, Gabriele (1980), «Stratégies de communication et marqueurs de stratégies», P. 17-24
- ⁹ Gumperz, John, (1989) «Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle», P.185
- ¹⁰ Blanche-Benveniste Claire, Jeanjean Colette (1987), *Le français parlé : «Transcription et édition»*
- ¹¹ Chafik Merag, Halim Belzelboudjen (2019/2020) : «Le manuel scolaire du Français», Page 86
- ¹² Ibid, Page 92
- ¹³ Ibid, page70
- ¹⁴ Cherad Bencherfa Yasmina, (1991), « les particularités du français parlé en Algérie, Acquisition et enseignement /Apprentissage des langues», Grenoble III
- ¹⁵ Kannas Claude, (1994) « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage».

6. Références:

1. Blanche-Benveniste Claire, Jeanjean Colette (1987), *Le français parlé : Transcription et édition*, Didier Érudition, France.
2. Cherad Bencherfa Yasmina, « les particularités du français parlé en Algérie, Acquisition et enseignement /Apprentissage des langues», Acquisition d'une langue étrangère : perspective et recherches, Grenoble III, France, (1991)
3. Faerch, Claus et Kasper, Gabriele (1980), *Stratégies de communication et marqueurs de stratégies*, Encrages, Paris,
4. Gadet, Françoise (1992), *Le Français populaire*, coll. Que sais-je ? France.
5. Giacomi, Alain. Heredia, Christine De, « Réussite et échec dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés», *Langage*, n° 84, (1986).
6. Goffman, Erving, (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minit, France.
7. Gumperz, John, (1989) *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minit, France.
8. Josiane F. Hamers et Michel Blanc, (1983) *Bilinguisme et bilinguisme*, mardaga, Bruxelles.
9. Kannas Claude, (1994) *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larouss, France.

10. Kramersch Claire, (1996), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Crédif, France.
11. Porcher Louis, (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, France.
12. Pourquoi Rémy, (1984), *communication exolingue et apprentissage des langues*, Presses universitaires de Vincennes, Neuchatel, Centre de linguistique appliquée, France.