*TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1997, 27, 9-27*

# Représentations *du* contexte ou représentations *en* contexte? Elèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue

**Laurent GAJO**
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

This paper aims to elaborate a formal apparatus for the analysis of the social representations on language and language learning. In order to delimit the kind of tools which linguistics could propose through certain methodological option, the following three categories of data are identified and examined: topic expansions (ch.3), metalinguistic sollicitations and learning stereotypes (ch.4), didactical frame management (ch.5). The main issue is to show how representations are constructed not only *within* but also *for* the discourse.

The study is based on conversational analysis of several in and out of school interactions in Switzerland and Canada.

## 1. Introduction: questions de méthode

La linguistique, plus que les autres sciences sociales, peut aborder les représentations des langues à travers deux optiques bien différentes.

La première privilégie un traitement du contenu et considère la représentation dans son aspect déclaratif, comme une valeur absolue qui permet d'expliquer un certain nombre de comportements langagiers propres à un individu ou à une collectivité. Cette option reste linguistique dans la mesure où elle s'intéresse au discours sur le langage pour viser une meilleure compréhension des échanges langagiers.

La deuxième privilégie un traitement de la forme et envisage la représentation comme une production ou une construction discursive liée à des enjeux langagiers contingents. Elle s'intéresse aux processus d'émergence des représentations et à leurs fonctions dans l'interaction. Cette option, prioritairement linguistique, analyse la forme non seulement comme relais plus ou moins direct ou subtil d'un contenu préexistant, mais surtout comme moyen de donner sens, avec et pour (ou contre) l'interlocuteur, à une expérience ponctuelle.

A notre sens, ces deux optiques ne s'excluent pas. Même si elles expliquent des phénomènes en partie complémentaires, elles gagnent plutôt à être confrontées.

Dans cet article, nous privilégierons la deuxième optique, en partant des questions suivantes:

— comment et où observer les représentations ?
— pourquoi construit-on, sollicite-t-on telle théorie, tel regard sur la langue et son apprentissage à tel moment ?

Nous considérerons ainsi ce que les interlocuteurs *donnent à voir* dans un contexte particulier, cette vision n'étant pas seulement un reflet de ce contexte, mais un moyen de le structurer. Nos observables seront de type négatif (par opposition à un type positif ou déclaratif), c'est-à-dire en lien indirect avec le contenu même de la micro-théorie impliquée par la représentation. Nous en présentons ici trois catégories: les relais thématiques (ch.3), les sollicitations métalinguistiques et stéréotypes d'apprentissage (ch.4), la rupture du cadre didactique (ch.5).

## 2. Données

Les données qui alimentent nos réflexions proviennent de deux sources. Le premier terrain concerne les lieux d'apprentissage du français et de l'allemand par des enfants migrants (principalement portugais) dans le Canton de Neuchâtel. Il a été constitué dans le cadre d'une recherche inscrite dans le Programme National de Recherche 33 («L'efficacité de nos systèmes de formation») du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS). Le deuxième terrain concerne les écoles de langue française de l'Ontario au Canada, qui accueillent, dans un environnement où le français est fortement minoritaire, des élèves dont les pratiques langagières font souvent la part belle à l'anglais. Ces données ont pu être recueillies grâce à une bourse de recherche du FNRS.

Dans les deux cas, on a recouru à un recueil de données de type conversationnel, débouchant sur la transcription de larges séquences enregistrées. Les conventions de transcription se trouvent en fin d'article.

Les domaines couverts par ces deux terrains touchent essentiellement l'école, mais aussi des situations sociales non institutionnelles ainsi que des interactions saisies en milieu parascolaire (entretien entre les élèves et les chercheurs). Même si l'entretien pourrait évidemment sembler le lieu privilégié pour l'observation des représentations, nous en faisons, comme



pour les autres «types» d'interaction, une analyse prioritairement formelle. En voici tout de suite une illustration.

Exemple 1

3E Comment tu t'appelles (X)
4S Euh j'm'appelle Serge . Daniel .. Calinhas . Da Silva
5N Mais pas tout
6S Mais:: [j'dis tout: hein
7E [Eh il dit (XXX)
8S Pis:
9E Hm hm ... voilà
10S Eh y j'dis quoi maintenant
11E C'est tout on va on va passer ... on va passer à [la suite
[
12Es Je suis <portues>
[
13N Je m'appelle Nathalie: c'est bon
14E Ça suffit/
15Es <jo> m'appelle Esther et <Sy portu-> . (rires) <Sy> portugais eh je suis espagnole
16B J'm'appelle Bruno (prononciation française)
17N Et <el> est mongol
(rires)

Comme souvent lors des premiers entretiens, on commence par se présenter. Cette tâche, fortement stéréotypée, ménage pourtant une place pour la négociation. C'est ce qu'on observe notamment entre 5 et 11. Il s'agit de savoir quelle quantité d'information on va donner. Ainsi, S est rabroué par N en 5 quand il décline l'intégralité de son nom. Au-delà de l'aspect culturel (les Portugais ont un nom de famille complexe), on négocie ici le cadre de l'entretien et plus précisément la relation qu'on veut établir avec l'enquêteur. Plus que de connaitre l'objet de la négociation, l'intérêt porte dans cette séquence sur le fait même de la négociation. Pourquoi négocier avec ses pairs une question qui pourrait être laissée au jugement de l'enquêteur ? Il semble se dessiner ici un processus d'ajustement des représentations du et sur le groupe.

La suite de la séquence le confirme, particulièrement dans les interventions de Es en 12 et en 15. Dans un premier temps, Es porte secours à S en lui proposant un énoncé. Elle se montre solidaire en prenant en quelque sorte pour un instant sa place énonciative (*Je* suis <portues>). Par la suite, quand elle se trouve elle-même face à la question, elle a quelque peine à regagner sa place énonciative (l'énoncé «<sy portu>» est reformulé en «<sy> portugais» avant d'être abandonné pour «je suis espagnole»). Il est fort possible de voir par là une projection du groupe, où le contraste entre

Portugais et Espagnols semble peu saillant. Toutefois, le tour de parole 17 indique une mise à l'écart de B, qui vient de se présenter en 16. Ceci découle certainement d'un problème de personne, mais peut-être aussi de la trop grande assimilation de B, dont la prononciation frise le français standard et n'hésite pas à agir sur le nom, dont l'adaptation choque parfois plus que la traduction.

En bref, cette séquence permet d'établir des liens complexes et indirects entre certaines formes linguistiques et des représentations. Même si le discours porte sur une rapide présentation de soi, il semble bien qu'on exhibe une représentation et par là même une tentative d'institution du groupe.

### 3. Les relais thématiques

Si les extraits d'entretien sont traités ici à travers une analyse formelle, leur propriété réside néanmoins dans la possibilité de contraster assez aisément les observations relevant du contenu et celles provenant de la forme.

Dans ce sens, l'analyse des relais thématiques nous donne de précieux indices. Quand on connait l'importance des enjeux investis par la gestion des thèmes lors de la conversation (*cf.* Berthoud 1996), on peut essayer de les voir en termes de conflits de représentations. Dans les entretiens semi-directifs, où les thèmes sont plus souvent imposés que proposés, il est intéressant d'observer la manière dont ils sont redéfinis, mis en réseau, traités au moyen d'expansions variables.

Exemple 2

22E Alors on va commencer un p'tit peu à discuter en- ensemble & alors . j'aimerais d'abord savoir euh:: .. c'que vous pensez de: du français .. parce que vous êtes ici pour apprendre le français plus ou moins ... euh: vous trouvez qu'c'est une belle LANgue [qu'c'est une langue utile
23N [Non
24Es <le swise> .. c'est beaucoup <rasit> .. c'est <rasit> les <swis>
25N [X <jem> pas
26S <rasit>/
27N <rarsIst>
28S RacIste
29Es Ouais: .. raciste
30E Ils sont racistes les Suisses/
31Es Oui .. beaucoup
32S Non c'est:.
33N (Pas <ve> moi ?)
34S Moi j'aime f- les Suisses .. [c'est bien
35B [Moi aussi .. XX



En 22, l'enquêteur établit une sorte de moule destiné à recevoir les représentations des élèves. Il tisse un réseau motivé («parce que»), qui s'institue ainsi lui-même en représentation, entre la langue, le fait de l'apprendre et son utilité. Ce réseau se restructure considérablement par l'intervention de Es en 24, qui répond sur les Suisses et non sur la langue. Si le réseau ne se démantèle pas vraiment, c'est que l'énoncé de Es s'y greffe implicitement et sert en quelque sorte d'argument à la réaction négative de N en 23.

Plus que le contenu même de cette argumentation, qui se cristallise en un nouveau thème (le racisme des Suisses), il nous semble important de nous pencher sur la re-construction du réseau préfigurant l'émergence des représentations. Ici, les liens entre langue, apprentissage et utilité s'enrichissent d'un lien avec les locuteurs natifs. La nature du lien semble en outre se polariser sur un axe positif/négatif, reflétant davantage une attitude qu'une véritable représentation. Il s'agit en fait de conditionner son argumentation en fonction d'une prise de position générale sur le pays, ses habitants et sa propre expérience migratoire (*cf.* 33N), comme le montre l'intervention de S en 34, qui se rapporte bien à la verbalisation d'une attitude.

L'appareil formel mis en oeuvre pour construire le relais entre deux thèmes discursifs permet ainsi d'appréhender les représentations. Une autre façon de le faire consiste à observer la mise en place d'expansions thématiques plus ou moins figées, implicites ou non, spontanées ou non.

Exemple 3

153E Hm hm ouais d'accord\ .. donc ah ouais ben là ç- ça ça pose un autre problème\ . en général . vous . vous tous .. vous euh: vous comptez en portugais en espagnol ou en français/
154S Compter/
155E Toi tu comptes . compter hein .. un deux trois quatre cinq
156S Mais [j'compte
157E [Dans ta tête . tu comptes en portugais/
158S Non non . pas ça . ça j'compte pas . pask'ça je le s- j'le: je sais déjà co- <deko> euh <deko> . euh: par coeur
159E Mais quand tu vas dans un magasin par exemple ... et puis tu comptes: combien ça coûte .. quelque chose que tu achètes
160S Ouais
161B Ah moi j'compte en [portugais
162S [Ouais
163E Dans ta tête tu comptes en français ou en portugais/
164S Ah non non en français
165E En français/ .. c'est vrai/
166S Mais ça j'sais déjà ça
167E Ouais . [ouais . ouais

Cet exemple montre bien comment s'établissent des liens entre certaines habitudes linguistiques et la maitrise générale de la langue seconde.

La question semi-ouverte de E en 153 actualise implicitement un stéréotype qui pose un rapport entre compter spontanément dans une langue et bien la maitriser. Même si ce rapport et ses présupposés se précisent dans la reformulation fermée de la question en 157, son deuxième terme, à savoir la dimension liée à la maitrise, reste implicite jusqu'au tour de parole 158. A partir de 159, l'enquêteur essaie de relancer S en nuançant implicitement l'idée de maitrise par une tentative de distinction entre savoirs et pratiques. Il s'agit en fait de sonder des connaissances procédurales et non pas encyclopédiques en langue seconde.

Dans ces conditions, que dire de l'entêtement de S ? Ne voit-il pas la nuance ? A-t-il envie de valider le stéréotype, voire de le renforcer ?

Nous avons l'impression que l'élève se protège. La question n'est pas de savoir, ni pour lui ni pour nous, s'il adhère ou non à l'idée rendue par le stéréotype. Il s'agit plutôt de savoir s'il est profitable d'y adhérer. Dans ce sens, nous postulons que S voit chez son interlocuteur un tenant inconditionnel de cette idée (proche en cela de certains présupposés scolaires) qui, par ses différentes interventions, ne reformule pas ses intentions mais s'acharne à mettre en doute les compétences générales de l'élève.

Cet exemple montre bien que la verbalisation d'une représentation à travers l'établissement de relais thématiques plus ou moins figés suit une logique d'adéquation au contexte plus qu'une logique véri-conditionnelle. Dans cette séquence, les représentations portent d'abord sur une certaine vision des conditions d'interaction.

Exemple 4

36N XX
37E Et puis en Suisse . vous pensez qu'on parle quelle langue
38N L'italien: allemand: et j'sais pas [quoi encore
39S [euh l'allemand ouais
40Es <Le>: [français
41E [Ici à Colombier/
42S Euh euh suisse/ hm
43Es Français
44S <Frãses>/
45E Le français hein à Colombier [(on parle ?) français
46S [Ouais i parlent plus le français j'crois

Ce nouvel extrait d'entretien nous intéresse une fois encore davantage pour le traitement que pour les éléments thématiques. Il est en effet important de



considérer les indices discursifs qui semblent périphériques par rapport à la formulation de la représentation, car ils entrent souvent dans des processus de régulation ordinaire et spontanée de la production verbale. Ici, un de ces indices porte sur «i», au tour 46. Il est d'autant plus significatif qu'il fait écho à un «on» en 37 et probablement en 45. Ainsi, le traitement du thème *les langues en Suisse* donne de précieuses indications sur *les langues des Suisses* et sur la distance qui sépare la communauté migrante de la communauté d'accueil au niveau des pratiques langagières notamment.

Exemple 5

73E [Ouais on parle X on parle italien ... donc en Suisse on parle .. français . allemand . et italien . donc déjà plusieurs langues .. pis vous l'français vous trouvez que c'est: [une langue
74Es [Difficile
75E Difficile/
76Es Ouais
77S Non:: le français/
78Es Pas <per> .. pas: avec .. [pour toi
79S [Qui c'est . qui savent pas c'est: ça s'trouve difficile pour eux\ mais qui savent déjà .. un p'tit peu . ça se trouve pas difficile
80E Hm hm .. et puis pour vous personnellement/ .. pour vous pour toi: euh . [Sergio
81S [Moi c'- non c'est pas difficile
82E C'est pas difficile pour toi ... Nathalie pour toi/
83N Non
84E Non/
85S Mais non tu parles pas x toi
86E Esther
[
87Es Ça va .. [ça va aller

Ce dernier extrait d'entretien illustre un autre observable relié aux représentations. Nous pourrions l'appeler la «co-thématisation» (par analogie avec «co-énonciation», *cf.* Jeanneret 1995), qui consiste pour les interlocuteurs à gérer ensemble l'ancrage thématique. Ici, le phénomène s'actualise dans les deux premiers tours de parole, où Es complète en quelque sorte l'énoncé de E et transforme une question potentiellement fermée en question ouverte. L'intervention de Es fonctionne, d'une part, comme traitement d'un thème plus général déjà posé (*comment trouvez-vous la langue française ?*) et, d'autre part, comme «co-ancrage» d'un thème plus fermé (*trouvez-vous le français difficile ?*). C'est le premier aspect qui nous parait le plus intéressant pour analyser les représentations de Es quant à la langue seconde. Le deuxième aspect structure simplement la suite de la discussion et les apports des divers interlocuteurs sur la question. Toutefois, nous tenons à y relever deux éléments particuliers,

probablement inhérents au «difficile» thème de la difficulté et reliés tous deux à l'apprentissage.

Le premier concerne l'intervention de S en 79, qui, certainement embarrassé, se réfugie derrière une formulation impersonnelle («qui», «eux») qui objective le problème de la difficulté dans une micro-théorie de l'apprentissage. C'est seulement après avoir rationalisé la question qu'il peut se classer en 81 dans ceux qui n'ont pas de difficultés.

Le deuxième élément apparait en 87 dans la bouche de Es. Celle-ci, pour répondre à la même question que ses camarades, recourt à une reformulation. L'énoncé reformulé fonctionne d'une certaine manière comme une nuance entre le propos de 74 et le premier énoncé de 87.

Ainsi, on voit comment, au cours de l'interaction, la mise en place et le traitement évolutif des thèmes renseigne sur la dynamique des représentations.

## 4. La sollicitation métalinguistique et les stéréotypes d'apprentissage

Une autre catégorie d'observables concerne les sollicitations de données linguistiques, plus massivement présentes à l'école. Il s'agit de moments sensibles où l'élève ou le non-natif demande une interruption — qui sera plus ou moins longue et marquée — du fil du discours pour satisfaire un besoin ou une curiosité linguistique. On peut ainsi les rapprocher des ruptures thématiques, même si les liens entre le premier thème de discours et la «parenthèse» métalinguistique sont ici d'une nature certainement particulière.

Pour établir un rapport entre les sollicitations métalinguistiques et les représentations, nous les examinerons en ayant à l'esprit les questions suivantes: quand solliciter ? pourquoi ? pour qui ? Nous verrons ainsi comment les interlocuteurs se représentent la situation et, s'ils font de la langue un objet d'apprentissage, comment ils conçoivent le parcours à suivre.

Avant d'entrer dans les exemples, nous citons brièvement l'étude de Vasseur 1990, qui distingue trois fonctions possibles pour les sollicitations de données linguistiques:

— fonction liée à la communication: la sollicitation sert à régler un problème local de communication;
— fonction liée à l'apprentissage: la sollicitation sert, au-delà du problème local de communication, à faire évoluer les connaissances en langue seconde;



— fonction liée au marquage du rôle: la sollicitation sert à préserver le statut d'apprenant et donc à garantir la bienveillance de l'expert.

La distinction de ces trois fonctions, que nous pourrions appeler communicationnelle, acquisitionnelle et interactionnelle, revêt une importance particulière quand il s'agit de traiter des représentations.

Exemple 6

1G Woher kommst du/
2P Aus Spanien
3S Comment on dit vingt/
4P Ich Spanien
5G Ich komme aus Spanien . woher kommst du/
6S Après dix/
7G Dix . zehn
8S Ouais
9G Elf
10S Zwölf
11G Zwölf
12S Après j'me souviens pas
13G Treize . dreizehn . toujours trois plus dix
14S Quatre
15G Vierzehn [fünfzehn sechszehn siebzehn ça c'est une exception
16S [Fünfzehn sechszehn siebenzehn

Dans cet exemple, S sollicite des données totalement étrangères à l'activité en cours. Tandis qu'en 3, sa tentative, certainement jugée impertinente, échoue, l'élève réussit en 6 à détourner l'attention de l'enseignante. Si son «putsch» aboutit, c'est non seulement grâce à son insistance, mais aussi par le déplacement de son intérêt manifesté dans la formulation de la demande. Alors que 3 pointe un item sans grande difficulté («vingt»), 6 met le doigt sur un paradigme et sa logique interne («après dix»). S relance en 12 sa sollicitation pour entretenir ainsi la digression concédée par l'enseignante. C'est dans la zone régulière du système que semble focalisé l'essentiel de sa difficulté et de sa curiosité. Il obtient d'ailleurs l'explicitation de la règle et un exemple en 13. Après la sollicitation d'un deuxième exemple (à valeur de confirmation sans doute), il se lance sans tarder (*cf.* le chevauchement en 16) dans l'élaboration de la suite du paradigme sans prêter garde à l'exception citée par G.

Même si la sollicitation n'entretient aucun lien apparent avec la tâche en cours, cette séquence semble lui attribuer une fonction acquisitionnelle. Justement, c'est dans l'absence de lien entre tâche communicative et séquence acquisitionnelle qu'il faut voir les représentations de S. L'élève dissocie probablement nettement les activités de communication et

d'apprentissage, et ceci peut-être aussi en fonction de ses intérêts du moment. Pour lui, l'enseignante est là pour transmettre un savoir linguistique explicite. Ce savoir peut être sollicité spontanément par l'élève, qui verra dans sa démarche une occasion, et vraisemblablement l'unique voie, pour apprendre. Nous touchons ici ce que certains traitent sous *représentations métalinguistiques* (*cf.* Trévise 1994). Ces représentations métalinguistiques touchent aussi bien les enseignants que les élèves. Nous verrons dans l'exemple suivant comment ceux-ci peuvent jouer sur les représentations de ceux-là.

Exemple 7

1N Madame comment on dit cent en allemand/
2G Hundert
3N (H)undert/
4G Hundert
5N (H)undert/
6G Avec «h» . hundert on doit pronon[cer
7N [Et puis deux cents/
8G Zweihundert . hast einen Bruder/
9N Non

Cette séquence, tout comme la précédente, illustre un cas de sollicitation de données linguistiques sans lien avec la tâche en cours. Après sollicitation et obtention d'une donnée, N tente une prise en 3. Cette prise se fait cependant sur une intonation montante qui marque une demande de confirmation. La correction de G en 4 ne sert à rien et débouche en 6 sur une explicitation de la difficulté et de la règle. A ce moment, N, qui bénéficie de plus d'informations, renonce à une nouvelle formulation et s'empresse (*cf.* chevauchement entre 6 et 7) de solliciter une nouvelle donnée. G ne tarde cependant pas à reprendre la tâche initiale en 8.

Contrairement à l'extrait 6, cette nouvelle séquence ne permet pas d'attribuer une fonction acquisitionnelle à la sollicitation métalinguistique. Et comme l'absence de lien avec la tâche en cours exclut toute fonction communicationnelle, il reste à voir du côté de la fonction interactionnelle.

A l'école, il n'est pas facile de négocier les rôles. L'enfant est censé être un élève et l'élève un apprenant. Ses droits et devoirs proviennent d'un règlement, plus ou moins explicite, précis et préétabli. Toutefois, nous pouvons faire deux remarques:

— ces droits et devoirs demandent à être validés dans des interactions précises. Ainsi, il n'est pas sûr que tous les élèves veuillent se conformer au cadre proposé par l'institution. Les acteurs de la classe se définissent alors par rapport à leur plus ou moins grande inclination à accepter le rôle d'élève;
— ces droits et devoirs s'incarnent dans des moules différents. Il existe en effet une variété de profils d'élèves.



Dans notre exemple, N, en sollicitant «gratuitement» des données sur la langue, veut non seulement valider son statut d'élève, mais aussi se constituer un certain profil d'apprenant, celui de l'apprenant dynamique et curieux (*cf.* Py 1993a et Vion 1994). Son attitude prouve bien que le statut d'élève, tout comme celui d'apprenant, peut et doit être validé ou remodelé dans l'interaction (*cf.* Mondada & Py 1994).

Ainsi, cette séquence illustrerait les représentations de N quant à l'apprentissage d'une langue seconde. Un bon apprenant serait selon lui celui qui:

— sait interroger le code (sollicitation de données linguistiques);
— s'intéresse au fonctionnement de micro-systèmes grammaticaux (la formation des nombres ici).

S'il est possible que N adhère à ces représentations, il est encore plus probable qu'il les postule chez l'enseignante. De cette façon, ses sollicitations métalinguistiques serviraient avant tout à rejoindre les attentes de l'enseignante, à adhérer, en pratique, au moule le plus valorisé par elle. Quoi qu'il en soit, même si N prête de fausses représentations métalinguistiques à G, il joue la carte la plus sure au niveau du système. En effet, au-delà des croyances propres de l'enseignant, le système et les traditions scolaires lui attribuent un rôle spécifique. Au niveau métacommunicatif, ce rôle s'incarne dans trois fonctions (*cf.* Dabène 1985): vecteur d'informations, évaluateur et distributeur de la parole. Dans l'exemple 7, ce rôle est clairement légitimé par N au moins à travers les deux premières fonctions. Ainsi, à l'aide de ses sollicitations, l'élève rappelle non seulement qu'il assume un rôle bien précis qui entretient, en apparence, un lien avec l'apprentissage, mais surtout qu'il accrédite l'enseignant dans ses fonctions. En fait, il vise ici la réussite scolaire plus que l'acquisition effective d'une nouvelle langue.

Les stratégies développées par l'élève dans cette séquence prennent donc pour cible les représentations. Pour fonctionner, elles s'appuient souvent sur ce qu'on pourrait appeler des *stéréotypes d'apprentissage*. Ces derniers, comme tout stéréotype, représentent un moyen discursif immédiatement disponible pour remplir un vide conversationnel et préserver la face du locuteur (*cf.* Py & Oesch-Serra 1993). Mais, à leur différence, ils ne servent

pas à maintenir le flux discursif mais plutôt à l'interrompre à propos et/ou de façon judicieuse. Il s'agit de montrer qu'on ne sait pas, ou surtout que l'autre sait, et de légitimer ainsi une asymétrie reconnue.

Ces stéréotypes d'apprentissage portent aussi bien sur la gestion interactionnelle que thématique de la sollicitation. Dans notre exemple, le thème visé concerne les nombres, et il présente certainement un double avantage (*cf.* Gajo 1996a):

— il se situe à un carrefour de compétences et surtout de représentations (*cf.* exemple 3);
— il correspond à une micro-compétence linguistique isolable.

Il est alors commode pour l'élève de puiser dans un domaine relativement ciblé et fermé de la langue seconde, qui permet en outre à l'enseignant de s'acquitter facilement de ses fonctions de donneur d'informations et d'évaluateur.

Exemple 8

| | |
|---|---|
| 1A | les Reptiliens euh:. ils sont .. ils sont plus ou moins (reptiliens ?) . avec des X des: euh scales j'sais j'sais pas comment on dit en [français |
| 2En | écailles |
| 3B | ils ont |
| 4A | oui |
| 5B | des écailles |
| 6A | et euh: ils sont (entrainés ?) par les:. les extra-terrestres méchants |

Nous nous trouvons ici dans une école franco-ontarienne à Toronto. La sollicitation métalinguistique intervient à propos du mot anglais «scales», dont l'énonciation marque l'aboutissement d'une vaine recherche linguistique en français («euh», pauses, reprises). Faut-il voir dans cette séquence une fonction acquisitionnelle, communicationnelle ou interactionnelle ?

La dimension acquisitionnelle semble bien compromise, car l'apport de En en 2 et de B en 5 n'est pas intégré par A en 6, qui ne fait que poursuivre son projet communicatif («et»).

La dimension communicationnelle est plus difficile à exclure. Toutefois, l'apparition du mot «scales», trace d'un parler bilingue largement répandu et partagé dans la communauté minoritaire francophone de Toronto, n'aurait certainement pas interrompu une interaction entre pairs. Dans la présente situation, si le mot anglais pose un problème, il ne s'agit pas d'un problème d'intercompréhension mais bien plutôt d'une question de communication scolaire.



Dans ce sens, on semble pouvoir attribuer une fonction interactionnelle à la sollicitation. L'élève A affiche sa conscience du mot «étranger» pour s'inscrire dans le projet de l'institution, qui écarte en principe le parler bilingue (*cf.* Heller 1996). Pour cela, il opère une double légitimation de l'enseignant, linguistique (choix du français) et interactionnelle (enseignant comme donneur d'informations). Comme dans l'exemple précédent, sa sollicitation s'appuie sur les représentations (des langues, de l'apprentissage, du bilinguisme) valorisées par le système et, de cette façon, les rend observables.

## 5. La rupture du cadre didactique

La troisième catégorie d'observables concerne ce que nous appelons la rupture du cadre didactique, qui, comme toutes les ruptures, offre en général un espace privilégié pour voir affleurer les mécanismes profonds et difficilement palpables de la régulation discursive.

Pour nous, le cadre didactique est constitué principalement de la mise en rapport d'une activité et d'une forme d'interaction. En effet, l'organisation des séquences didactiques ne correspond pas simplement à un enchainement d'activités, qui seraient seules porteuses de potentialités d'apprentissage. Chaque activité est structurée par et dans l'interaction, et c'est dans cette dynamique qu'il faut envisager les processus d'acquisition (*cf.* Gajo & Mondada 1996). Pour mieux voir le lien entre des types d'activités (ou de tâches) et des formes d'interaction, il convient donc d'abord de distinguer les deux niveaux.

Cette distinction, cruciale pour l'analyste, n'est pas toujours perçue par l'enseignant, ou tout au moins gérée de façon variable. C'est à ce croisement que nous observerons l'émergence de représentations sur l'apprentissage de la langue seconde à l'école.

Exemple 9

| | |
|---|---|
| 1En | Euh:... ich werde . auf . Französisch sprechen\ (conversations parallèles; prononciation très approximative) .. j'aimerais savoir<∂>/ . quels sont . les mots que vous avez reliés\ (3") par exemple si je prends .. le premier jour de la semaine\ |
| 2X,Y | Montag |
| 3En | Das ist/ |
| 4X,Y, Z | Montag |
| [ | |
| 5En | Montag (3") Montag/ (5") und/ |
| 6X,Y | Hm |
| 7En | Die [Uhr |
| 8U | [Ein Viertel |

| | |
|---|---|
| 9X,Y | Nach acht |
| 10En | Ein Viertel . nach . acht\ . ja . XXX |
| 11V | Ich heisse Syl[vie |
| 12En | [Und/ |
| 13V | Ich . heisse Sylvie |
| 14En | Sylvie/ |
| 15V ? | Essen |
| 16Z | XX |
| 17V ? | Essen . essen [Apfel |
| 18En | [Nein\ ich möchte .. ich möchte . allein . das WORT\ (1-2") ja/ .. allein das Wort\ (1-2") Montag/ (2") |
| 19X | Euh |
| 20Y | Ein Viertel |
| 21X | Ein |
| 22En | Viertel . nach (2") [nach |
| 23Z | [Acht |
| 24En | Acht |

Les consignes de l'activité proposée par l'enseignant sont données en 1. Notons au passage qu'elles sont données en français, ce qui nie d'une certaine manière toute valeur acquisitionnelle aux échanges hors activité. Dans ce sens-là, le choix de langue constituerait lui aussi une catégorie d'observables intéressante pour les représentations.

Le moment le plus riche de cette séquence se trouve au tour de parole 18, quand l'enseignant, suite à un guidage très serré (il intervient à peu près tous les deux tours), interrompt l'activité. Son commentaire se fait cette fois-ci en allemand, mais non sans peine (pauses, «allein» au lieu de «nur»), ce qui montre que son choix de langue relève avant tout d'un problème de compétence. Dans son commentaire, En tente de recadrer l'activité, qui souffrait d'un léger écart en 17. En effet, les élèves, qui auraient dû se contenter de relier des mots isolés, se permettent une sorte d'audace communicative qui consiste à aller vers des énoncés plus complexes (verbe+complément). On ne sait dire avec certitude si on viole de cette façon la définition même de l'activité ou sa forme de réalisation, mais toujours est-il que le cadre établi en 1 subit quelque menace en 17.

Le fait que En ne tolère pas cette atteinte nous renseigne sur ses représentations. Que ces représentations prennent pour cible la classe, l'apprentissage, le rôle de l'enseignant ou l'activité, qu'elles indexent un profil spécifique d'enseignant ou non, l'élément le plus important pour l'interaction en cours est qu'elles structurent à un moment donné l'échange des participants de manière particulière. Elles naissent ici probablement de la maitrise hésitante de l'enseignant en allemand, qui doit intégrer ce facteur non seulement dans sa pratique, mais aussi dans la perception que



les élèves en auront. Quoi qu'il en soit, il faut se rendre compte que ces représentations touchent directement (s'il y a réellement une réflexion à ce niveau-là) ou indirectement (s'il s'agit de la conséquence de représentations nées en amont) l'organisation de l'activité, de l'interaction et/ou de leur mise en rapport. Dans ce contexte-là, tout problème affectant cette organisation, tout réajustement permet d'accéder au niveau des représentations.

Exemple 10

| | |
|---|---|
| 1M ? | Oh ich .. habe kein(e ?) Geld |
| 2J ? | Aber ich/ . das ist euh: zwölf |
| 3En | Was ist/ |
| 4J ? | Zwölf |
| [ | |
| 5X,Y | Das SIND |
| 6X,Y,Z | Das SIND/ |
| 7J ? | Das sind . zwölf . Franken\ (1-2") |
| 8Mi ? | Danke ... und n- . neun- .. zig .. neunzig (Rappen ?) . <tsyryk>\ (1-2") |

Cet extrait, tout comme le suivant, provient d'un jeu de rôle, souvent décrit et/ou perçu comme une activité homogène qui favorise, à travers son orientation fortement communicative, certains processus d'apprentissage.

Là aussi, il faut introduire la notion de cadre didactique. Dans cette séquence, ce cadre devient perceptible une fois encore après une interruption. En effet, l'enseignant demande en 3 à l'élève J de répéter, de reformuler ou de corriger son énoncé, l'intervention étant suffisamment ambigüe pour laisser à J le choix de l'interprétation. L'élève décide ainsi de répéter (*cf.* 4), alors que En attend une correction de type grammatical (*cf.* 5 et 6). Le conflit d'interprétation montre en fait la concurrence de deux cadres disponibles et partiellement superposés. Le premier s'occupe essentiellement du contenu, du noyau de l'information échangée, alors que le deuxième privilégie la forme. Si ce double cadre constitue probablement une condition du fonctionnement scolaire de la communication (on appelle cette condition «double énonciation»; *cf.* Trévise 1979, Dabène 1985 et Gajo 1996b), il existe néanmoins différentes façons de l'envisager et de le gérer. Le problème, pour les élèves, est de choisir la bonne, ou la plus adéquate par rapport aux attentes de l'enseignant. De ce point de vue, J, au contraire des ses camarades, n'a pas su opérer le bon choix ou alors pas pu l'imposer, et il doit regagner les rangs en 7.

L'émergence conflictuelle de deux cadres concurrents montre que le jeu de rôle se structure différemment suivant les perspectives adoptées. De façon générale, elle montre aussi diverses conceptions de l'articulation entre

activité, interaction et acquisition. Pour certains enseignants, et ça semble être le cas ici, toute activité didactique doit se soumettre à la *macro-activité* «apprendre une langue», vue comme absolue et imperméable.

Exemple 11

| | |
|---|---|
| 1N | Eh son Chinos |
| 2Z | XXX |
| 3En | Qu'est-ce qui se passe Nathalie |
| 4N | Ya <gden> bus avec <tSinwa> |
| 5S | Merde |
| (rires) | |
| 6En | Avec/ |
| 7N | Chi[nois (geste montrant les yeux bridés) |
| 8X | [Chi[nois |
| 9Y | [Chinois |
| 10En | Avec des Chinois |
| 11Es | Oui |
| 12N | Oui |
| (bruits) | |
| 13S | No compriendo nada |
| 14Es ? | C'est [pas Chinois/ |
| 15N+ ? | [<Sinwaz>/ |
| 16N | Mais [non . c'est pas des Chinois |
| 17X,Y, | [(Mais) oui |
| 18En | XXX dire qu'c'est pas des Chinois/ |
| 19X,Y | Madame XX |
| (N imite le parler chinois et se fait les yeux bridés; rires) | |
| (...) | |
| 20X | Chinois <tSinwa> |
| (...) | |
| 21En | Alors Nathalie tu fais la: . Nathalie/ tu fais la speakerine . tu nous expliques en bon français à mesure que tu vois |
| 22N | Ya l'Chinois qui X les photos |
| (rires; N imite de nouveau les Chinois) | |
| 23N | Madame . i fait quoi là |
| 24En | Alors X qu'est-ce qu'elle nous raconte/ |

Ce dernier exemple relate un épisode où l'activité de la classe subit quelque perturbation suite à l'irruption d'un événement extrascolaire. Il s'agit de l'arrivée d'un bus de Chinois dans la cour de l'école, qui attire très vite l'attention de N. Celle-ci essaie d'embarquer ses camarades en verbalisant en espagnol ce qu'elle observe (*cf.* 1). Mais, après la sollicitation de l'enseignante en 3, l'essentiel de l'interaction se poursuit en français. La forme d'interaction, bien que largement définie par les élèves, intègre donc certains paramètres scolaires comme le choix de la langue préconisée par l'institution et un certain respect de l'autorité incarnée par l'enseignante (*cf.* «Madame» en 19). Toutefois, dans cette redéfinition imprévue de l'activité,



En se fait peu présente, elle devient réceptrice d'informations qu'elle ne possède pas plus que les élèves, même si elle semble continuer à pouvoir canaliser leurs productions linguistiques (*cf.* 6, 10).

En 15, elle décide alors d'élaborer un nouveau cadre, plus conforme aux habitudes scolaires et certainement plus facile à gérer en termes de projet didactique. Elle définit une tâche bien précise, attribue un rôle, distribue la parole. Elle impose pour la forme de réalisation de l'activité une double contrainte, linguistique («en bon français») et discursive («à mesure que tu vois»). Elle ne s'adresse plus à N en tant que témoin d'un événement contingent de la vie scolaire, mais en tant que rôle («qu'est-ce qu'*elle* nous raconte»).

Cette rupture de cadre nous donne surement de précieux indices sur les représentations ou les réflexes de l'enseignante. Ces représentations peuvent porter sur la manière d'apprendre, le rôle du maitre ou le milieu scolaire. Si elles ont l'air ici de préexister à la gestion d'événements scolaires ponctuels, elles doivent néanmoins être validées et incarnées dans des séquences interactionnelles concrètes pour devenir opérantes et visibles.

## 6. Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu proposer un traitement formel des représentations. Pour cela, nous avons identifié des catégories d'observables rarement traitées comme telles dans la littérature. Il est vrai que ces observables entretiennent un lien complexe et souvent indirect avec les représentations, dans le sens où l'objet même de la représentation se situe en général en amont et ne laisse que des traces incidentes dans les phénomènes langagiers observés.

Dans le lien souvent établi entre représentations et pratiques (*cf.* Dabène, 1997; Matthey/Moore, ici-même; Py 1993b), nous avons voulu considérer, d'une part, la verbalisation des représentations comme une pratique située et, d'autre part, certaines pratiques comme potentiellement reliées à la dynamique des représentations.

Connaitre et travailler sur l'objet des représentations revêt évidemment toujours un intérêt majeur, notamment quand il devient la cible d'une négociation dans le discours. Toutefois, cet objet est souvent traité de façon absolue et isolable. Ainsi, on construit des liens quelque peu épurés entre la représentation de la langue seconde et les processus d'apprentissage (*cf.* Zarate, 1993). Il nous semblerait important de ne pas négliger la médiation

de l'interaction et de considérer alors les représentations interactionnelles, c'est-à-dire *de* et *dans* l'interaction.

Dans ce sens, la gestion de l'interaction scolaire implique certainement une dynamique spécifique de représentations elles-mêmes particulières. Comme on peut en faire l'hypothèse (*cf.* Müller, 1997), pour l'enfant migrant de deuxième génération en tout cas (ce qui n'est pas notre cas ici), les représentations des processus d'apprentissage spécifiques à l'école jouent un rôle plus important que les représentations de la langue seconde et de la communauté d'accueil.

Pour nous, l'apport de la linguistique à l'étude des représentations touche non seulement l'apparition, la manipulation et la construction de celles-ci *dans* le discours, mais aussi leur utilisation *pour* le discours, comme outil stratégique. Cette perspective considère la représentation dans son instabilité, elle en «fragilise» le contenu, tout comme le fait la notion de stéréotypage (*cf.* Perrefort 1996) par rapport à celle de stéréotype.

**Bibliographie**


Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos: approche énonciative et interactive du topic.* Paris: Ophrys.

Dabène, L. (1985). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée, 55*, 39-46.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP éditeur.

Gajo, L., & Mondada, L. (1996). Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports ? Communication présentée au *Xe Colloque Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996.

Gajo, L. (1996a). «Comment on compte en français ?» Représentations de pratiques langagières et dynamiques d'apprentissage. In A. Kachouri et al. (éds), *Questions de glottopolitique. France, Afrique, Monde méditerranéen* (pp. 127-135). Rouen: Université de Rouen.

Gajo, L. (1996b). Décontextualisation et recontextualisation dans l'apprentissage scolaire et non scolaire d'une langue seconde. *Revue de phonétique appliquée, 121*, 311-324.

Heller, M. (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 7*, 71-93.

Jeanneret, T. (1995). Interaction, coénonciation et tours de parole. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage, 7*, 137-157.

Mondada, L., & Py, B. (1994). Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. In J.-C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants* (pp. 381-395). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.





Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen.* Aarau / Frankfurt am Main / Salzburg: Sauerländer.

Oesch-Serra, C., & Py, B. (1993). Dynamique des représentations des situations de migration. Etudes de quelques stéréotypes. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 57*, 71-83.

Perrefort, M. (1996). Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situation de contact. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 7*, 139-154.

Py, B. (1993a). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 2*, 9-24.

Py, B. (1993b). Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... Emergence du plurilinguisme chez des Romands en Suisse alémanique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, 19/3-4*, 137-145.

Trévise, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones, *Encrages, n° spécial*, 44-52.

Trévise, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 59*, 171-190.

Vasseur, M.-T. (1990). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier et al. (éds), *Interactions en langue étrangère* (pp. 49-59). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Vion, R. (1994). Activités narratives et acquisition d'une langue seconde. In J.-C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants* (pp. 381-395). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues.* Paris: Didier.


**Conventions de transcription**

| | |
|---|---|
| **<mesõ>** | phonétique |
| . .. ... (2') | pauses plus ou moins longues |
| : | allongement de la syllabe |
| / \ | intonations montante et descendante |
| [ | chevauchement |
| **dé-** | interruption |
| **MANger** | emphatisation |
| **(manger ?)** | transcription incertaine |
| **xxx** | segment incompréhensible |
| **(rires)** | commentaires du transcripteur |
| **&** | enchaînement rapide |
| **E** | enquêteur |
| **En** | enseignant |