

Thierno LY

LA COMPLEXITÉ DES INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS D'UNE ACTIVITÉ DE CORRECTION DE L'ÉCRIT EN CLASSE DE FLE

Résumé

Cet article vise à analyser la complexité des interactions, en particulier verbales, en contexte multilingue dans l'acquisition de compétences écrites en Français langue étrangère (FLE). Nous avons constaté dans les activités didactiques que le contexte multilingue de la classe de FLE favorise les incompréhensions, les contradictions, voire les conflits au cours des interactions dans et/ou avec le milieu. C'est pourquoi, nous pensons que les approches didactiques et les stratégies élaborées pour les surmonter deviennent de plus en plus complexes et problématiques pour les acteurs didactiques en situation. Cela mène vers l'hypothèse selon laquelle le contexte multilingue, en particulier la diversité des compétences linguistiques des apprenants acquises dans leurs langues de scolarisation *in situ*, rendrait l'action didactique plus complexe. Pour mieux comprendre cette complexité nous avons analysé des extraits d'interactions verbales d'une activité de correction en classe de FLE qui porte sur la production écrite d'apprenants arabophones et hispanophones. Notre objectif est de mieux vérifier la complexité des interactions verbales tributaires du transfert de compétences linguistiques inhérent au contexte multilingue. Les résultats ont montré que les interactions verbales en contexte multilingue sont complexes et difficiles à organiser.

Mots clés : Didactique, complexité, multilinguisme, interactions verbales, FLE

Abstract

This article aims at analyzing the complexity of interactions, especially verbal ones, in a multilingual context in the acquisition of written skills in French as a foreign language (FLE). We have observed in didactic activities that the multilingual context of the FLE classroom favors misunderstandings, contradictions, and even conflicts during interactions in and/or with the environment. This is why we believe that the didactic approaches and the strategies developed to overcome them are becoming more and more complex and problematic for the didactic actors in the situation. This leads to the hypothesis that the multilingual context, in particular the diversity of the learners' linguistic competences acquired in their languages of schooling *in situ*, would make the didactic action more complex. To better understand this complexity, we analyzed excerpts of verbal interactions from a correction activity in an FLE class that deals with the written production of Arabic and Spanish-speaking learners. Our aim is to better verify the complexity of verbal interactions that depend on the transfer of linguistic skills inherent to the multilingual context. The results showed that verbal interactions in multilingual contexts are complex and difficult to organize.

Key words: Didactics, complexity, multilingualism, verbal interactions, FFL

Introduction

Le contexte multilingue de la classe de français langue étrangère favorise le développement de compétences linguistiques contradictoires dans le milieu didactique, nées de la résilience des connaissances antérieures déjà acquises par les apprenants dans leur langue de scolarisation (Ly, 2020c). Cela rend les interactions verbales pour l'acquisition de compétences écrites plus complexes. Cette complexité, qui tient des influences des compétences linguistiques antérieures des apprenants en contexte multilingue, pose le problème de celle des interactions entre les acteurs didactiques dans le milieu et des approches didactiques élaborées dans la construction des savoirs. Cela mène vers l'idée selon laquelle la complexité des interactions verbales en classe de FLE relèverait plutôt du contexte multilingue qui la caractérise. Afin de mieux vérifier et comprendre la complexité des interactions et des approches didactiques mises en place par l'enseignant nous avons filmé une classe de FLE constituée d'apprenants arabophones et hispanophones. Il s'agit de faire une analyse d'extraits les plus révélateurs d'interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants arabophones et hispanophones qui portent sur des séquences de correction d'erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques. Il en a résulté que le contexte multilingue est un facteur de complexification des interactions didactiques dans l'acquisition de compétences écrites en classe de français langue étrangère, qu'il influe fondamentalement sur l'élaboration et la mise en place des stratégies et des approches didactiques par l'enseignant.

1. Contexte et problématique de la recherche

Pour mieux définir le contexte de cette étude il convient de rappeler qu'il n'est ni ethnographique ni sociologique, mais qu'il reste circonscrit à une approche didactique à travers les interactions, en particulier verbales, dans et/ou avec le milieu. Le contexte de cette recherche est inhérent aux difficultés et aux contradictions nées des interactions verbales en contexte multilingue, en particulier celui de la classe de FLE. Cette analyse porte sur les interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants de FLE au cours d'une activité de correction de leurs productions écrites. Il s'agit essentiellement d'apprenants arabophones et hispanophones qui interagissent avec l'enseignant sur la correction des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques relevées sur leurs productions écrites en vue de l'acquisition de compétences écrites en français langue étrangère. Ce contexte est marqué par les contradictions et les confrontations cognitives entre l'enseignant et les apprenants au cours de l'activité de correction de leurs erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques.

Par ailleurs, le contexte multilingue de la classe de FLE, c'est-à-dire la coexistence de plusieurs langues secondes/scolarisation (arabe, français, espagnol, et éventuellement les langues premières des acteurs didactiques en

situation) mène vers la problématique du transfert dans leurs productions écrites, en tant qu'apprenants de français langue étrangère, de leurs compétences linguistiques déjà acquises dans leurs langues secondes/scolarisation. Cela est souvent à l'origine des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques dans les pratiques de l'écrit en classe de FLE. Il convient dès lors de se demander comment l'enseignant, confronté à cette difficulté majeure au cours de la correction des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques relevées sur les productions écrites des apprenants, doit leur faire comprendre et accepter que le transfert de compétences linguistiques de leurs langues secondes/scolarisation à l'écrit n'est pas toujours réalisable. Subsidiairement, d'autres interrogations, qui naissent de cette problématique, sont relatives au transfert de compétences linguistiques des langues secondes/scolarisation des apprenants qui résistent à celles du français langue étrangère en cours d'acquisition. Comment l'enseignant doit-il faire face à la complexité des interactions verbales nées des incompréhensions et des contradictions consécutives à la correction des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques tirées de leurs productions écrites ? Comment se manifeste cette complexité au cours des interactions dans et/ou avec le milieu didactique ? Que doit-il faire pour les surmonter ? Ce sont autant de questions qui posent le problème de la complexité des interactions verbales en contexte multilingue. Pour mieux répondre à ces questions, il paraît opportun de définir les notions clés de cette étude, en particulier celles d'interactions verbales, de complexité en relation avec l'éducation et de multilinguisme en classe de FLE.

2. Définition de quelques concepts clés

Dans cette partie il s'agit de définir les notions d'interactions verbales, de complexité en éducation et de multilinguisme. D'emblée, nous précisons que ces éléments théoriques seront abordés respectivement dans une perspective didactique relative au contexte cognitif (le milieu didactique) de l'enseignement et de l'apprentissage du français comme langue étrangère.

2.1. La notion d'interactions verbales en classe de FLE

Il faut dire que le discours de l'enseignant de FLE peut toujours être partagé ou rejeté, voire repris par les apprenants. Or, tout dépend de l'appréciation réciproque des acteurs didactiques et les possibilités de pouvoir les reprendre. Que et comment reprendre des/les discours de l'enseignant et des apprenants au cours des interactions verbales pour l'identification des contenus épistémiques ? Ces interrogations rappellent que l'énoncé porteur du discours de l'enseignant et des apprenants, renvoie à la manière dont la construction, voire la co-construction des savoirs, est organisée du point de vue épistémologique. Il est clair que cette organisation est de l'ordre de la communication verbale qui laisse penser au langage qui porte les contenus épistémiques. Sous ce rapport, les interactions verbales consistent à créer «

Les relations épistémiques » qui ne sont rien d'autre que le dialogue que le professeur organise avec les apprenants au sujet des « contenus », des « connaissances et des comportements didactiques attendus [...] » (Sensevy & Mercier, 2007 : 32). Cela laisse penser qu'elles ont un rapport aux contenus des apprentissages et à la capacité de l'enseignant à les énoncer, car il doit pouvoir introduire « dans le milieu » une signification quelconque « [...] en focalisant l'attention à un énoncé d'élève » (2007, p.30). De plus, pour qu'un énoncé de l'enseignant et/ou des apprenants de FLE puisse définir les contenus épistémiques il faut qu'ils échangent au moins des mots porteurs de significations, qu'il est possible de considérer comme constitutifs des interactions verbales. Or, celles-ci reposent essentiellement, sur un jeu de questions et de réponses qui se présente sous la forme d'un dialogue entre l'enseignant et les apprenants de FLE et qui permet de révéler les contradictions et les incompréhensions qui émergent du milieu didactique, en particulier du contexte cognitif spécifique à la classe de FLE. Cela veut dire que le savoir à propos duquel l'enseignant et les apprenants interagissent verbalement, relatif à la correction des erreurs de langue relevées sur les productions écrites d'apprenants de FLE, ne saurait être construit en dehors des discours interactionnels des acteurs didactiques en situation. A ce sujet, René Amigues, Gilles Lataillade et Nicole Mencherini pensent que les interactions verbales apparaissent comme le socle de l'activité collective par lequel : « [...] chaque élève peut éprouver sa propre expérience et exercer sa pensée. Les façons de dire, de penser et de faire, consubstantielles de l'activité de réflexion sur l'action conduite en classe, [...] à partir desquelles les élèves construisent du sens ». (2010, p.23). Il en résulte l'idée selon laquelle les interactions verbales favorisent le maintien de l'action didactique, notamment en classe de FLE caractérisée par le multilinguisme du contexte cognitif, dans une situation dialogique au sens morinien qu'en toute chose il faut reconnaître l'existence de son antagonisme contraire. Or, ce caractère dialogique du milieu didactique en contexte multilingue est la source fondamentale de la complexité des interactions verbales dans les pratiques éducatives en classe de FLE.

2.2. La notion de complexité en éducation

La notion de complexité n'est pas facile à aborder car elle prête à différentes interprétations tant au plan épistémologique que sémantique. Il faut dire que deux termes peuvent permettre de mieux la comprendre d'une manière holistique ; il s'agit de la difficulté et de l'incertitude (Morin, 1988). A ce sujet, on peut même aller au-delà de ces deux termes pour évoquer la complexité dans une perspective où elle serait caractérisée par « [...] l'incertitude, le désordre, la contradiction, la pluralité, la complication, etc., [...] » (1988, p. 1). Nous retiendrons de cette réflexion quatre mots : « la difficulté », « l'incertitude », « la contradiction » et « la pluralité » qui semblent plus adaptées pour définir la complexité des actions didactiques. En

réalité, le propre de toute action didactique est l'incertitude que revêt son organisation et son orientation qui dépendent en grande partie des contradictions, y compris langagières, du milieu didactique. Ainsi, La complexité en éducation peut être considérée comme dialogique et organisationnelle. Il faut dire que la complexité dialogique suppose qu'« [...] il faut aussi essayer de penser la contradiction » et celle organisationnelle renvoie à « l'agencement des interactions » (Roggero, 2009, p. 244). Or, le multilinguisme de la classe de FLE favorise l'émergence dans le milieu de contradictions, d'incompréhensions et d'incertitudes qui rendent l'action didactique complexe et poussent les acteurs à adopter de nouvelles stratégies et des approches situées qui émergent du milieu. Il s'agit de la théorie des systèmes et des représentations qui se traduisent par « la variété », « la fermeté » d'un système incarné « [...] par le professionnel (enseignant, éducateur et formateur) engagé dans une situation, variété et fermeté [qui] caractérisent sa capacité d'adaptation à des situations nouvelles, [...] » (Sallaberry, 2000, pp. 15-16). Cette complexité, qui renvoie à l'imprévisibilité des actions didactiques situées, nécessite une réorganisation du milieu par les acteurs en situation didactique. C'est au cœur de celle-ci qu'il faut la placer relativement à ce que l'enseignant et les apprenants pensent, disent et font dans le milieu didactique au moment d'interagir pour construire ou co-construire le savoir. En vérité, les représentations des acteurs en situation didactique relèvent d'interprétations variées, implicites et/ou explicites, qui peuvent créer des conflits susceptibles de rompre le contrat didactique, en tant qu'attentes réciproques, qui lie l'enseignant et les apprenants au savoir. La complexité de l'action didactique réside alors dans la difficulté à disjoindre les éléments d'un « [...] ensemble [qui] est tellement « interconnecté » qu'il est souvent difficile de repérer une conception précise » (2000, p. 17) de l'approche didactique à adopter. Dans un contexte multilingue, cette difficulté tient sans doute de la coexistence de plusieurs langues en usage dans le milieu didactique par des apprenants dont les compétences linguistiques antérieurement acquises, qui se contredisent et entrent en conflit, se côtoient et se développent dans de constantes incompréhensions, plus précisément au cours de l'acquisition de compétences écrites en classe de FLE.

2.3. La notion de multilinguisme

Elle peut être considérée comme l'usage de plusieurs langues qui coexistent dans le milieu. À ce propos, Narcy-Combes explique que le multilinguisme renvoie « [...] à la coexistence de langues différentes dans un même environnement géographique (par exemple les cantons suisses bilingues, le Paraguay, le Sénégal ou la Catalogne) » (2008, p. 4). Au-delà, il faut reconnaître que le multilinguisme peut s'élargir à un contexte et/ou à un territoire au point de favoriser l'émergence d'une culture du milieu qui serait tributaire de l'interculturalité propre à l'utilisation de plusieurs langues, en

l'occurrence dans l'acquisition de compétences écrites en classe de FLE. En outre, Isabelle Léglise pense que le multilinguisme peut-être « [...] conçu comme la coexistence, dans un contexte ou sur un territoire donné, de langues différentes (...) » (2017, p. 252). Léonard Orban va plus loin dans la réflexion en pensant que le multilinguisme peut s'appliquer en plus du milieu aux personnes qui y interagissent en parlant plusieurs langues. Ainsi, il peut être considéré à la fois comme le fait que plusieurs langues coexistent dans le même milieu, mais surtout par celui que les personnes qui interagissent dans le même milieu partagent une diversité linguistique. Pour lui : « Le terme de multilinguisme désigne à la fois la capacité d'une personne à utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée » (Orban, 2008, p. 37). Il faut simplement rappeler que dans cette étude nous nous intéressons plus à la définition du multilinguisme comme l'usage de plusieurs langues dans le même espace géographique au lieu de l'utilisation de plusieurs langues par chaque acteur didactique. Sous ce rapport, le multilinguisme peut renvoyer au milieu didactique dans lequel des apprenants et leur enseignant agissent et construisent des savoirs fortement liés aux différentes langues présentes et en usage dans les interactions verbales. C'est justement dans ce contexte cognitif que se pose la question de la complexité des interactions didactiques, en particulier verbales, sous l'influence de langues différentes dont les acteurs doivent permettre et faciliter la coexistence en situation d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère. Il convient aussi de préciser notre approche méthodologique pour une bonne étude de la complexité des interactions verbales en classe de FLE.

3. Méthode d'analyse des interactions verbales en contexte multilingue

Pour mieux étudier la complexité des interactions verbales en classe de FLE, nous avons opté pour l'approche clinique en vue de l'analyse de l'activité de correction des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques relevées sur les productions écrites d'apprenants du FLE en contexte multilingue. C'est pourquoi, dans cette partie nous allons essayer de justifier le choix de l'approche clinique comme méthode d'analyse des interactions, notamment verbales, entre l'enseignant et les apprenants de FLE, le recueil, le traitement et l'analyse des données.

3.1. Choix et justification de la méthode d'analyse

Nous avons choisi l'approche clinique comme méthode d'analyse de la complexité des interactions verbales en classe FLE parce qu'elle permet, non seulement d'aider à l'analyse de l'activité de correction des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques dans la pratique de l'écrit, mais surtout d'observer sur l'axe du temps le déroulement de l'activité. Cela facilite la description et le choix des séquences d'interactions verbales où les

contradictions et les incompréhensions révèlent le plus leur complexité au cours de la correction des productions écrites des apprenants. En effet, « [...] observer et décrire un système ordinaire suppose d'emblée un « regard » porté sur l'objet et donc une action sur l'observateur par rapport à cet objet » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 233). Le choix de cette approche clinique n'a pas pour objectif pour cette étude de faire une analyse expérimentale des actions didactiques *in situ*, mais il s'agit surtout d'une démarche descriptive/explicative pour comprendre les phénomènes en jeu au cours d'une activité didactique consacrée aux erreurs de langue dans la pratique de l'écrit d'apprenants de FLE. Cette approche clinique nous permet d'étudier comme le soulignent Maria Luisa Schubauer-Leoni et Francia Leutenegger, « [...] les modalités d'explication/compréhension par lesquelles le chercheur engage l'opération d'intelligibilité de la réalité telle que reconstruite sous forme de *corpus* organisés » (2002, p. 234) à partir de traces filmées de l'activité.

3.2. Recueil et traitement des données

Pour recueillir les données de cette analyse nous avons choisi de filmer une activité de correction des productions écrites d'apprenants de FLE à la suite d'une évaluation formative. Nous nous sommes surtout focalisé sur les interactions verbales, c'est-à-dire les échanges entre l'enseignant et les apprenants, qui portent sur les erreurs de langue relevées sur leurs copies. Une fois le film obtenu nous l'avons d'abord transcrit pour élaborer un corpus écrit. Ensuite, nous avons élaboré un synopsis de l'activité. Ce synopsis a permis d'identifier les séquences de l'activité plus pertinentes à l'analyse de la complexité des interactions verbales en classe de FLE, à partir de l'évolution des savoirs sur l'axe du temps, des positions des acteurs en situation didactique les uns par rapport aux autres, et surtout de ce qu'ils pensent et disent sur l'objet de savoir, c'est-à-dire la correction de leurs erreurs lexico-grammaticales en vue de l'acquisition de compétences écrites nouvelles. Après avoir identifié les erreurs les plus pertinentes sur lesquelles ont porté les interactions verbales les plus significatives pour expliquer et comprendre leur complexité, nous les avons classées en deux catégories relatives aux aspects lexico-grammaticaux et morphosyntaxiques. C'est donc les parties du verbatim qui renvoient à ces aspects qui ont été retenues et analysées dans une perspective qui vise à expliquer et comprendre la complexité des interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants de FLE en contexte multilingue.

3.3. Analyse des données

Elle consiste essentiellement à analyser les interactions verbales entre l'enseignant (P) et les apprenants ayant comme langue de scolarisation l'arabe (A-als) et l'espagnol (A-els). Il s'agit de l'étude de quelques extraits des échanges entre P et les apprenants (A) au cours d'une activité de correction

de leurs productions écrites, précisément les erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques relevées sur leurs copies. Nous avons choisi les séquences des interactions verbales qui semblent les plus polémiques et au cours desquelles les discours des acteurs confrontés ont suscité des contradictions et des incompréhensions susceptibles de les rendre de plus en plus complexes. Il faut préciser que notre objectif n'est pas de faire une analyse linguistique des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques que les apprenants de FLE ont commises. En revanche ces erreurs nous servent de base d'analyse pour expliquer et comprendre comment une activité didactique classique peut devenir de plus en plus complexe à organiser par l'enseignant à cause du transfert presque automatique et de la résilience des compétences linguistiques des apprenants de FLE antérieurement acquises dans leur langue de scolarisation.

3.3.1. Analyse des interactions verbales entre P et les apprenants A-als

Dans cette partie consacrée à l'analyse des séquences d'interactions verbales retenues entre l'enseignant et les apprenants nous allons étudier la complexité des interactions verbales à travers la stratégie d'explicitation des règles lexico-grammaticales de l'enseignant, la résilience des compétences linguistiques des langues de scolarisation des apprenants, l'inefficacité de la stratégie didactique et pédagogique mise en place, les contradictions et les incompréhensions entre l'enseignant et les apprenants de FLE.

- Complexification de l'action enseignante par la stratégie d'explicitation des règles lexico-grammaticales

L'interaction verbale entre P et les A-als portent sur les erreurs lexico-grammaticales suivantes :

Tableau n°1

Ça me tarde les vacances
J'ai passé toutes mes études

Extrait 1 : Erreurs lexico-grammaticales de A-als1

La première difficulté à laquelle P est confrontée est relative à l'approche didactique à mettre en place pour expliquer à l'A-als1 qu'il ne faut pas réfléchir à partir de ses compétences linguistiques antérieures pour les transférer à l'écrit en français. En effet, en voulant échanger avec l'A-als1 à propos de la correction des erreurs lexico-grammaticales, P a rendu complexe sa stratégie en essayant de s'appuyer sur les compétences lexico-grammaticales de l'A-als1, comme nous pouvons le noter dans leur interaction verbale suivante :

Tableau n°2 :

<i>P : Moctar/Qu'est-ce que tu veux dire ?/ En écrivant ça me tarde les vacances ?/</i>
<i>A-als1: Je veux que les vacances viennent vite/</i>
<i>P : Tu veux dire/J'ai hâte que les vacances arrivent/(...)/</i>

Extrait 2: Interactions verbales entre P et A-als1

En demandant à l'A-als1 le sens de sa phrase : *Moctar, qu'est-ce que tu veux dire en écrivant : ça me tarde les vacances ?* P ne pouvait se douter que la réponse de l'A-als1 ne fait que reprendre la même erreur autrement à partir d'un transfert littéral de l'arabe au français comme on peut le remarquer dans ses propos suivants : *Je veux que les vacances viennent vite*. En essayant de contourner cette difficulté P a voulu reformuler l'idée de l'A-als1 sans manquer de complexifier l'interaction : *Tu veux dire/J'ai hâte que les vacances arrivent*. Le mot *hâte* vient perturber la stratégie didactique de l'enseignant qui consiste à corriger, au départ, l'erreur lexicogrammaticale de l'apprenant, mais qui, au final, s'évertue à faire un travail d'explication du mot *hâte*. Il s'en suit ensuite un échange entre eux qui réoriente l'action didactique vers le sens du mot *hâte* au lieu de trouver une réponse didactique au problème de transfert littéral. On peut nettement le remarquer dans cet extrait suivant :

Tableau n°3:

<i>A-als1 : Hâte ?/C'est quoi Hâte/</i>
<i>P : Etre pressé/être impatient/</i>
<i>A-als1 : Je ne comprends pas/</i>
<i>P : C'est pas grave/Dis-moi ce que tu veux dire/</i>
<i>A-als1 : Moi, j'ai réfléchi en arabe pour traduire la phrase en français/</i>
<i>P : Non, il ne faut jamais faire ça/Il faut tenir compte du sens en français/</i>
<i>A-als1 : Pourquoi ?/</i>
<i>P: Parce que c'est comme ça/</i>
<i>A-als1 : Ah/ ok/</i>
<i>P : Tu corriges/Ecris : je suis impatient ou j'ai hâte que les vacances arrivent/ Ok/ C'est pareil pour la phrase : « j'ai passé toutes mes études/ Tu dois écrire : « j'ai fait toutes mes études/ C'est comme ça/Ok/ (...)/</i>

Extrait 3 : Interactions verbales entre P et A-als1

- Complexification de l'action enseignante par la résilience de compétences linguistiques acquises en Arabe Langue de scolarisation

Nous remarquons dans cet extrait de réelles difficultés de l'apprenant à se départir de ses compétences linguistiques antérieures acquises dans l'usage de sa langue de scolarisation. L'A-als1 trouve logique de transférer des éléments linguistiques acquis en arabe au français langue étrangère. Face à cette complexification croissante de l'activité l'approche didactique de l'enseignant a été modifiée à telle enseigne qu'un point lexical a failli remplacer la correction des erreurs lexico-grammaticales. P est ainsi confronté à la stratégie à mettre en place face aux transformations du milieu liées à l'émergence imprévisible d'un nouveau problème didactique qui vient s'ajouter à celui qui est encore resté sans réponse. Au fond, il a opté pour passer sous silence les questions posées par l'A-als1, en particulier lorsqu'il lui demande pourquoi il ne peut pas se servir de ses compétences linguistiques antérieures pour écrire en français. En effet, P ne répond pas à cette question il se contente de l'esquiver en ces termes : *Parce que c'est comme ça*. Il met ainsi fin, de manière magistrale, à ce moment de l'interaction verbale en donnant une orientation directive à son approche didactique : *Tu corriges/ Ecris : je suis impatient ou j'ai hâte que les vacances arrivent/ Ok/*. C'est pareil pour la phrase : *j'ai passé toutes mes études/ Tu dois écrire : j'ai fait toutes mes études/ C'est comme ça/Ok/ (...)/*. Nous pouvons constater que le problème didactique n'est pas pour autant résolu car certaines questions de l'apprenant sont restées sans réponses. En se mettant à la place de celui qui construit exclusivement le savoir au lieu de le co-construire avec les apprenants P a adopté une stratégie magistrale et une position haute au cours de ses interactions verbales avec les apprenants. Cela rend son approche didactique de plus en plus complexe d'autant plus qu'elle ne lui permet pas d'évaluer le niveau de compréhension des apprenants et d'avoir la certitude qu'ils ont intégré l'idée que les compétences linguistiques antérieures liées au contexte multilingue de la classe de FLE ne leur permettent pas d'acquérir automatiquement des compétences lexico-grammaticales en français langue étrangère, en particulier à l'écrit. Si nous analysons de près un autre extrait de leurs échanges qui porte sur les erreurs lexico-grammaticales suivantes nous constatons que P rencontre les mêmes difficultés :

Tableau n°4

<i>Il fait calme pour les visiteurs</i>
<i>Je lève tard</i>
<i>Je baigne dans ma douche</i>
<i>Je prépare pour aller</i>
<i>Je déshabille</i>

Extrait 4 : Erreurs lexico-grammaticales de l'A-als2

deux élémentx d'analyse retiennent notre attention sur les erreurs lexico-grammaticales extraites de la copie de l'A-als2. D'abord, il y a la substitution du verbe *faire* au verbe *être* à cause d'une difficulté d'identifier l'objet de la caractérisation en prenant le climat pour le lieu. Ensuite, il s'agit de l'absence totale du pronom réfléchi *se* dans l'écriture de phrases contenant un verbe pronominal. Dans l'activité de correction P a commencé par essayer de comprendre pourquoi l'apprenant n'utilise jamais de pronoms réfléchis dans des phrases contenant des verbes pronominaux. Le dialogue qui suit est révélateur des difficultés qu'il éprouve à mettre en place une approche didactique claire :

Tableau 5

P : (...) /Oui, Aïcha/On t'écoute/
A-als2 : Je pense queeee/Je pense que c'est comme ça/J'ai fait toujours comme ça/c'est mon habitude pour écrire comme pour parler arabe ou wolof ¹ /
P : Mais est-ce qu'on peut dire fait calme pour caractériser un lieu/
A-als2 : je ne sais pas/J'écris tout le temps comme ça/
P : Il faut plutôt dire c'est calme ici/Ok, tu corriges/D'accord (...) / Maintenant je vois aussi que tu ne mets jamais le pronom réfléchi quand tu conjugues les verbes pronominaux/ Ça, on l'a fait en cours de langue/Pourquoi ça ?/
A-als2 : Ah/ça, je ne sais pas/
P : Donc, il faut écrire je me lève, je me baigne, etc. /C'est valable pour les autres qui ont fait la même erreur/Il faut corriger/
A-als2 : Monsieur/Je ne comprends pas/On ne dit pas je lève / Pourquoi/
P : Attention/ Tu confonds le verbe lever au verbe se lever/Ce n'est pas la même chose/Donc c'est comme ça/Je t'expliquerai en cours de langue/Là, on corrige les travaux d'écrits/(...)/

Extrait 5 : Interactions verbales entre P et A-als2

- Complexification de l'action enseignante par l'inefficacité de la stratégie didactique et pédagogique mise en place

En analysant cet extrait d'interactions verbales entre P et A-als2 nous remarquons qu'il n'est pas facile pour l'enseignant de faire comprendre aux apprenants, en particulier à l'A-als2, que la substitution verbale, en l'occurrence de *faire* à *être*, ainsi que ce qui semble être une mauvaise reproduction de la règle de l'annexion en arabe, n'est pas une méthode efficace pour acquérir des compétences écrites en français langue étrangère. Face à l'insistance de L'A-als2, fondée sur son habitude à écrire un texte en français à partir de ce qu'il sait déjà faire en arabe, c'est-à-dire ses

¹ Langue nationale du Sénégal

connaissances antérieures, P n'a trouvé de réponses que celles qui consistent à lui proposer une correction : *Il faut plutôt dire c'est calme ici/Ok, tu corriges/*. Or, l'enseignant qui a déjà commencé à lui expliquer que le verbe *faire* ne peut pas être utilisé pour caractériser un lieu, a subitement interrompu cette stratégie pour passer à l'absence constante du pronom réfléchi dans les formes pronominales. Constatant que l'A-als2 n'arrive pas à comprendre pourquoi on devrait écrire *je me lève* à la place de *je lève*, P le renvoie à un prérequis relatif à des compétences qu'il pense avoir déjà installées dans les activités précédentes de langue. Ce qui est surprenant c'est qu'en pensant pouvoir permettre à l'A-als2 de corriger ses erreurs lexico-grammaticales en le renvoyant à ses pré-requis l'enseignant n'avait pas soupçonné qu'il venait d'ajouter une difficulté supplémentaire à la compréhension de l'A-als2 qui, à la question de P : *Donc, il faut écrire je me lève/ je me baigne, etc.*, répond : *Monsieur/Je ne comprends pas/On ne dit pas je lève / Pourquoi/*. Cela rend l'activité plus complexe dès lors que les problèmes didactiques¹ se superposent et laissent découvrir à l'enseignant que les compétences linguistiques pré-requises, en ce qui concerne la conjugaison des verbes pronominaux n'est pas bien assimilées par l'apprenant. Or, sans une bonne maîtrise de celles-ci, il est très difficile de lui faire comprendre que l'absence du pronom réfléchi devant un verbe peut entraîner des modifications morphosyntaxiques significatives au point de changer le sens de la phrase. Cela a entraîné sans doute de sa part une confusion au moment de construire sa phrase. Justement, c'est cette confusion qui empêche l'apprenant de comprendre quelle est la différence entre *je me lève* et *je lève*. Et, l'attitude de l'enseignant qui a consisté à donner systématiquement les réponses à A-als2 ne permet pas de surmonter la complexité de son approche. Au contraire, l'incompréhension entre l'enseignant et les apprenants consécutive aux difficultés de gestion des compétences linguistiques antérieurement requises et celles en cours d'acquisition en français, a contribué à complexifier davantage les interactions entre P et A-als2.

3.3.2. Analyse des interactions verbales entre P et les A-els

Les principales erreurs morphosyntaxiques des A-els renvoient surtout à la confusion relative à l'utilisation du pronom relatif *que* et *qui* par les apprenants ayant déjà acquis des compétences linguistiques en espagnol comme langue de scolarisation. Nous allons les analyser à partir d'extraits des copies des A-els ci-après :

Tableau 6

<i>Beaucoup de personnes que viennent des Etats-Unis (A-els1)</i>
<i>Je parle avec il (A-els2)</i>

¹ Nous comprenons par problème didactique toute question qui n'a pas encore de réponses dans le milieu.

Je vais à découvrir la ville de Malabo (A-els2)

Extrait 6 : Erreurs morphosyntaxiques des A-els

- Complexification de l'action enseignante par la résilience des compétences linguistiques en Espagnol Langue de Scolarisation

L'utilisation du pronom relatif *qui*, la pronominalisation dans une phrase construite à partir de verbes transitifs indirects et la résilience de compétences linguistiques relatives à l'utilisation de la préposition *à* après les verbes de mouvement en espagnol reproduite en français, constituent les éléments d'analyse de la complexité des interactions verbales inhérentes à l'activité de correction des erreurs morphosyntaxiques des A-els. Nous nous appuyons sur les interactions verbales suivantes entre l'enseignant et deux A-els portant sur la correction de leurs erreurs morphosyntaxiques.

Tableau 7

<i>P : Alors Nguema/ Ya un problème dans ta phrase/ Une faute/ hein/Tu vois/Tu dois dire quoi ?/(...)/</i>
<i>A-els1 : Où ?/ Où ça ?/Je ne vois rien/</i>
<i>P : Maintenant/ Lis la phrase/ On t'écoute/ Allez</i>
<i>A-els1 : Beau, beaucoup dé personnes qué viennnn, viennnn, viennent des Etats-Unis/</i>
<i>P : On lit/ Beaucoup de gens que viennent des Etats-Unis/ On ne dit pas dé ou qué/ C'est de ou que/ Maintenant.../</i>
<i>A-els1 : En espagnol, on dit dé et qué/</i>
<i>P : Oui/ Je sais/ Mais maintenant quel est le problème dans ta phrase/ Qu'est-ce tu remarques quand tu lis la phrase/</i>
<i>A-els1 : Rien/</i>
<i>P : Rien ?/ Tu ne vois pas que ça se prononce mal des gens que viennent/Ce n'est pas correct/ Il faut remplacer que par, par, parrrrr ?/</i>
<i>A-els1 : Sais pas ?/Moi, je pense/C'est bon comme ça/</i>
<i>P : Bon/Allez/Il faut écrire qui viennent au lieu de que viennent/</i>
<i>A-els1 : pourquoi/</i>
<i>P : Parce que, parce queee/heuuu/En français, que c'est pour les compléments d'objet direct et qui pour les sujets/</i>
<i>A-els1 : Ahhhh !/ compliqué ça/ complément d'objet direct ?/Sujet ?/euh/</i>
<i>P : Corrige/ Après tu comprendras/ Après quand on va faire le complément d'objet direct et les pronoms relatifs/ Pour le moment écris qui au lieu de que/Ok/D'accord/ (...)/</i>

Extrait7 : Interactions verbales entre P et A-els1

Cette interaction verbale ci-dessus montre que P est confronté à un problème d'approche pour expliquer de la manière la plus simple et accessible possible la différence entre l'espagnol qui utilise *que* pour à la fois *que* et *qui* en français, alors qu'en français la distinction est faite entre le pronom relatif complément d'objet direct *que* et le pronom relatif sujet *qui*. Face à cette difficulté, l'approche de P a consisté d'abord à faire découvrir par l'A-els1 lui-même sa propre erreur. Ensuite, la résilience de l'apprenant à se servir de ses compétences linguistiques en espagnol et à les reproduire en français le pousse à changer de stratégie. En adoptant une nouvelle approche didactique qui s'appuie sur la phonétique le professeur demande à l'apprenant de lire sa phrase à haute voix afin de lui faire déceler la différence de prononciation de *que* en espagnol et en français. P cherche ainsi à lui faire découvrir que le pronom relatif *que* n'est pas adapté du point de vue phonétique à la lecture de sa phrase pour qu'il se rende compte de sa propre erreur. Mais, cette nouvelle stratégie qui semble simple va rendre l'interaction verbale de plus en plus compliquée. En effet, l'A-els1 persiste à dire que : *En espagnol/on dit dé et qué/* en réponse à P qui finit par donner la correction de manière magistrale : *Bon/Allez/Il faut écrire qui viennent au lieu de que viennent/*. En voulant aussi comprendre pourquoi on ne peut pas dire *que viennent* l'A-els1 amène P à engager une explication sur les pronoms relatifs complément d'objet direct *que* et sujet *qui*. Cette démarche ne manque pas de complexifier l'activité qui s'oriente vers un cours de langue qui dépasse l'A-els1 qui s'interroge en ces termes : *Ahhhh !/ compliqué ça/ complément d'objet direct ?/Sujet ?/euh/*. Cela montre que l'enseignant et l'apprenant ne s'entendent pas sur la co-construction du savoir. On retrouve les mêmes erreurs morphosyntaxiques sur la copie d'un autre A-els2 en relation à la pronominalisation dans les phrases contenant des verbes de mouvement ou des verbes transitifs indirects comme *aller* ou *parler avec* où l'apprenant semble reproduire en français les formes syntaxiques de l'espagnol, en particulier *con él* qu'il traduit littéralement par *avec il* au lieu de *avec lui* et *voy a descubrir* qui donne *je vais à découvrir* à la place de *je vais découvrir*. Nous remarquons nettement ici que l'A-els2 transfère exactement ses compétences linguistiques antérieurement acquises en espagnol à l'acquisition de compétences écrites en français. Cela rend difficile, voire complexe, l'interaction verbale entre l'enseignant et l'A-els2 lors de l'activité de correction comme nous pouvons le noter dans l'extrait suivant :

Tableau 8

P : On passe donc à la copie de N'da Cham/Il faut bien regarder les deux phrases : Je parle à lui et Je vais à découvrir Malabo / Ici, quel est le problème/ Est-ce qu'on peut dire/ écrire : je parle à il ?
--

A-els2 : Oui, monsieur/Je pense/en espagnol, quand je traduis con él ça veut dire avec il/ Je pense/C'est même chose pour le français/
P : Ah, non/ Y a des différences/ En français il est uniquement un pronom personnel sujet/Y a un autre pronom qui est Complément d'Objet Indirect/Tu peux me dire c'est quel pronom personnel?
A-els2 : Non/Parce que pour l'espagnol c'est la même chose/él est devant le verbe et aussi derrière le verbe/
P : Oui, mais en français/En français c'est deux mots différents/Quel est le deuxième mot qu'il faut mettre à la place de il ?/
A-els2 : ah, je ne sais pas/C'est quoi/
P : Bon, ici/ Il faut dire/Il faut mettre, écrire/Avec lui au lieu de avec él/ D'accord, tu corriges/ Ok, corrige/
A-els2 : Monsieur pourquoi il et lui pour la même chose/
P : Ce n'est pas la même chose/Corrige/Je t'expliquerai plus tard en cours de langue/ C'est comme ça/Maintenant la deuxième phrase : je vais à découvrir à Malabo/Y a une erreur ici/Un mot qu'on doit enlever pour corriger la phrase. C'est quel mot ?/
A-els2 : Je ne vois pas le mot que vous parlez/C'est pas correct ça ?/
P : Non/
A-els2 : Qu'est-ce qui ?que je vais dire ?/
P : Tu ne sais pas ?/Tu ne trouves pas/Tu ne vois pas ? Regarde bien/
A-els2 : Non/rien/
P : Donc, écris je vais découvrir Malabo/Enlève le a après découvrir/ Ok/C'est bon/Tu corriges.

Extrait 8 : Interactions verbales entre P et A-els2

- Complexification de l'action enseignante par les contradictions et les incompréhensions de l'enseignant et des apprenants

Ces échanges entre l'enseignant et l'A-els2 montrent qu'il n'est pas facile pour lui de concevoir une stratégie gagnante pouvant lui permettre de l'amener à se départir de ses compétences linguistiques acquises en espagnol. En effet, l'A-els2 n'arrive pas à intégrer les changements de règles morphosyntaxiques relatives au pronom personnel *él*, à la fois sujet et complément d'objet indirect en espagnol, qu'il traduit par *il* comme sujet et complément d'objet indirect en Français. Son erreur provient du fait qu'il n'arrive pas à comprendre qu'en français deux pronoms personnels différents, *il* comme sujet et *lui* comme complément d'objet indirect, permettent de traduire *él* selon leur fonction dans la phrase. Face à cette difficulté l'enseignant a constamment modifié son approche didactique dans l'activité de correction des erreurs morphosyntaxiques de l'A-els2. En outre, ce qui est

remarquable ce sont les conflits entre l'enseignant et l'apprenant nés des incompréhensions relatives surtout au contexte multilingue dans lequel ils interagissent. Pour dépasser ces contradictions, il a souvent adopté une approche qui, au lieu de favoriser la résolution des problèmes didactiques soulevés dans le milieu, a régulièrement ajouté une difficulté supplémentaire à la précédente en rendant les interactions verbales de plus en plus complexes. De plus, lorsqu'il constate que les stratégies mises en place pour contourner ces difficultés ne fonctionnent pas il passe à l'étape suivante de son activité en laissant les questions soulevées dans les interactions verbales sans réponse. Cela oblige les apprenants à revenir sur celles-ci afin de mieux comprendre leurs erreurs morphosyntaxiques et éviter les confusions entre leurs compétences linguistiques antérieures et celles en cours d'acquisition en français. Or, la fréquence des retours en arrière freine la progression de l'action didactique à travers la perturbation des temps chronologique et didactique, en dehors du fait que l'enseignant n'est même pas certain, en institutionnalisant de manière magistrale le savoir, que les compétences écrites visées sont bien assimilées par les apprenants.

Conclusion

L'analyse des interactions verbales entre l'enseignant et les apprenants en contexte multilingue a révélé toute la complexité des approches didactiques mises en place afin de surmonter les difficultés et les contradictions du milieu didactique. Il est apparu que, dans une classe de FLE multilingue, la complexité des situations et approches didactiques est liée principalement à la résilience des compétences linguistiques antérieures des apprenants au cours de l'acquisition de celles du FLE. Les apprenants de FLE ayant déjà acquis de solides compétences linguistiques dans leur langue de scolarisation, en particulier en arabe et en espagnol, ont du mal à comprendre certaines transformations lexico-grammaticales et morphosyntaxiques nécessaires à l'acquisition de compétences écrites en FLE. Cela a rendu l'activité didactique de P sur la correction des erreurs lexico-grammaticales et morphosyntaxiques beaucoup plus complexe. En effet, les incompréhensions et les contradictions entre P et les apprenants, ont constamment entraîné des modifications stratégiques de l'organisation du milieu, en particulier des interactions verbales. Il en a résulté l'émergence de plusieurs stratégies, souvent inefficaces, qui se voulaient gagnantes mais qui, en se confondant sans résoudre les problèmes didactiques posés, ont abouti à une complexification de plus en plus persistante de l'action didactique. L'étude d'extraits d'interactions verbales entre l'enseignant et les A-als /A-els montre que, pour dépasser les difficultés relatives surtout à la résilience des compétences culturelles des apprenants de FLE, l'enseignant a toujours opté pour une approche magistrale qui ne favorise par la prise en compte de leurs connaissances antérieures. Par conséquent, en renvoyant sans cesse les apprenants à des compétences linguistiques, comme les compléments d'objet

direct à installer postérieurement, il diffère les réponses liées aux incompréhensions et aux interrogations des apprenants. Ce qui est récurrent dans l'analyse c'est que le contexte multilingue est déterminant dans le choix des approches et des stratégies que l'enseignant met en place en classe de FLE. En effet, il modifie sans cesse l'organisation du milieu en soulevant des problèmes didactiques, non programmés et inattendus, qui en émergent spontanément et que l'enseignant doit prendre en compte en s'adaptant. La complexité de l'activité de P résulte surtout du fait que les contradictions et les conflits nés du milieu à propos de l'objet de savoir n'ont jamais pu être dépassés ou résolus.

Références bibliographiques

AMIGUES, R., LATAILLADE, G. & MENCHERINI, N. (2010). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. Dans YVAN, F & SAUSSEZ, F. (dir) (2010). *Les outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Les Presses de l'Université. 19-37.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du conseil de l'Europe (Version révisée 2009).

EL EUCH, S. (2011). De la typologie de la bilinguisme à une typologie du plurilinguisme ou de la multilinguisme : un hommage à Josiane Hamers . *La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 67 1, 55-90.

LEGLISE, I. (2017). Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du global south. *Revue langage et société* 160-161, 251-266. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ls.160.0251>. Consulté le 05 août 2022

LY, T. (2020). La résilience des compétences linguistiques et culturelles dans la pratique de l'écrit en classe de FLE . *Liens Nouvelles série, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar*, 30, volume 1, 97-105.

NARCY-COMBES, M-F (2014). Du multilinguisme au plurilinguisme : réflexions théoriques et propositions pratiques. *Travaux & documents, Université de La Réunion, Faculté des lettres et des sciences humaines, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle*, 79-96.

ORBAN, L. (2008). Le multilinguisme en Europe. *Revue internationale Sèvres* 47, 37- 45. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/358> DOI : 10.4000/ries.358. Consulté le 05 août 2022.

ROGGERO, P. (2009). Un point de vue sur la pensée complexe. *Parcours : les cahiers du GREP Midi-Pyrénées* 39-40, 236-247. En ligne : <http://publications.ut-capitole.fr/id/eprint/21459>. Consulté le 30 mars 2022.

SENSEVY, G. (2007).

SCHUBAUER-LEONI, M. & LEUTENEGGER, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. *Madelon Saada-Robert éd., Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 227-251. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0227>. Consulté le 14 novembre 2022.

SALLABERRY, J-C (2000). Complexité des situations d'éducation et théorie des systèmes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 3. *Approches systémiques et recherches en Sciences de l'Education*, 11-25. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.916>. Consulté le 27 août 2021.

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, 225 p.

SIBILIO, M. (2014). La simplicité en didactique ». *Berthoz, A., & Petit, J. (Eds.), Complexité-Simplicité. Paris : Collège de France.* doi : 10.4000/books.cdf.3382.

TATAH, N. (2011). « Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE ». *Synergies Algérie* 12, 123-130.