



HAL
open science

Développement de la compétence lexicale en L2 : retour réflexif sur des activités de devinette avec des apprenants adultes migrants

Fabrice Aussel

► To cite this version:

Fabrice Aussel. Développement de la compétence lexicale en L2 : retour réflexif sur des activités de devinette avec des apprenants adultes migrants. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04324015

HAL Id: dumas-04324015

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04324015>

Submitted on 5 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Développement de la compétence lexicale en L2 : retour réflexif sur des activités de devinette avec des apprenants adultes migrants.

Fabrice AUSSEL

Sous la direction de Violaine BIGOT

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 15 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens à remercier Heidi, mon épouse, pour tout le soutien qu'elle m'a apporté pendant cette année très pleine.

Merci également à mes filles, Elaïa et Apolline, pour avoir été compréhensives et calmes quand il fallait que je travaille.

Mille mercis à Violaine Bigot, ma directrice de mémoire, pour le temps qu'elle m'a accordé et ses conseils avisés.

Merci enfin à mes élèves de FLE A qui se sont prêtés au jeu des enregistrements avec enthousiasme.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Fabrice

NOM : AUSSEL

DATE : 19/08/2023

Sommaire

Introduction	5
CHAPITRE 1 - UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT PARTICULIER	7
1. Une institution au cœur du milieu associatif bruxellois	8
2. Le parcours d'accueil des primo-arrivants	9
3. Les bénéficiaires du parcours d'accueil	10
4. Le public migrant en FLE : notions générales	12
5. Le groupe FLE A	15
CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU LEXIQUE	18
1. L'acquisition lexicale en L2	19
2. Le lexique en situation de réception/production en L2	22
3. Les critères de choix du lexique	23
4. L'enseignement du lexique dans quelques méthodologies	24
5. Les activités lexicales avec les FLE A	27
6. Faire deviner : une activité privilégiée	29
CHAPITRE 3 – L'INTERACTION EN CLASSE	33
1. Échanger en classe de langue : enjeux acquisitionnels et interactionnels	34
2. Questions de méthode : segmenter et transcrire	38
3. Quelques caractéristiques des interactions du groupe FLE A	41
CHAPITRE 4 - LES DONNEES ET LEURS TRANSCRIPTIONS	43
1. Le corpus de mots à deviner : sélection et justification	44
2. La transcription des données : une démarche impliquant des choix	47
CHAPITRE 5 - LES ENJEUX INTERACTIONNELS DE L'ACTIVITE DE DEVINETTES	50
1. Tours de parole : quantifier les interventions	51
2. Profils de participation : des réseaux de communications privilégiés	53
3. Volume des interventions : inégalité selon les rôles	55
4. Rôles interactionnels pris en charge : explications et feedbacks évaluatifs	56
5. Interagir pour élaborer ensemble le discours	58
6. Des scripts interactionnels prévisibles et imprévisibles	62
CHAPITRE 6 - QUELLES ACTIVITES METALINGUISTIQUES SONT CONVOQUEES PAR L'ACTIVITE DE DEVINETTES ?	67
1. Enjeux discursifs des amorces explicatives	68
2. Aspects formels : obstacles interactionnels	69
3. Le sens : objet de toutes les attentions	71
4. Efficacité du travail métalinguistique : visible ou invisible ?	75
Conclusion	79
Bibliographie	82
Table des annexes (Volume 2)	85
Table des matières	86

Introduction

Depuis l'année 2016, la région de Bruxelles-Capitale a mis en place un parcours d'accueil destiné aux primo-arrivants afin qu'ils puissent mieux appréhender la vie dans leur nouveau pays de résidence. Il s'agit donc, entre autres, pour ces adultes primo-arrivants d'en apprendre la langue, en d'autres termes, de s'en approprier les éléments linguistiques, communicatifs ou encore les codes culturels. Mon rôle, comme tout enseignant, est de mettre en œuvre des démarches didactiques adaptées pour favoriser et stimuler cette appropriation.

Les groupes FLE débutants, dont je suis en charge depuis plus de 6 ans, ont compté dans leurs rangs des étudiants aux profils assez variés, pouvant aller d'une doctorante à une personne n'ayant pas fini son cursus primaire. Cette diversité, qui se retrouve également dans les besoins et dans la disponibilité, mentale notamment, des apprenants, exerce une grande influence sur mon approche pédagogique. Après quelques mois d'enseignement auprès de ces publics, il m'est ainsi apparu que les principales difficultés rencontrées par mes apprenants résidaient dans la capacité à retenir le vocabulaire et à interagir oralement. Après quelques tâtonnements, j'ai donc mis en place plusieurs activités récurrentes pour travailler la compétence lexicale et orale. Ce mémoire sera l'occasion de se concentrer sur l'une d'entre elles, à savoir une activité de devinettes. Comme son nom le laisse entrevoir, il s'agit pour les apprenants de faire deviner des mots à leurs camarades. Cette activité est ainsi l'occasion de réviser des formes déjà vues et travaillées précédemment dans le cours, mais également d'encourager les intervenants à prendre la parole et à interagir avec les autres membres du groupe. Je me pencherai donc ci-après sur mes pratiques pour essayer d'en apprécier l'efficacité, chose qu'il m'est et m'a été impossible de faire en temps normal. Il s'agira, pour ce faire, de convoquer les connaissances accessibles en didactique de langues, et plus particulièrement en acquisition lexicale et en interaction orale pour déterminer la portée de cette activité sur les compétences à communiquer langagièrement de mes apprenants.

Dans ce mémoire, j'aurai donc pour objectif de répondre au questionnement suivant :

Quelles compétences langagières, notamment lexicales, se développent et se consolident grâce à la mise en place d'une activité de devinettes, activité privilégiant les interactions apprenants / apprenants et apprenants / enseignant ?

Ce questionnement se déclinera en plusieurs autres questions qui résultent des intuitions que j'ai pu avoir au moment de mettre en place cette activité et qui me serviront de base pour un travail réflexif.

Tout d'abord, j'essaierai de déterminer si les interactions en jeu dans l'activité favorisent un travail de co-construction du discours se rapprochant d'une interaction en milieu social, ou, a minima, se différenciant d'une interaction simulée. Je me questionnerai par la suite sur les rôles interactionnels des apprenants, surtout le rôle central occupé pendant l'activité, et sa capacité à les inviter à produire des énoncés spontanés et plus élaborés que dans un rôle réactif habituel en classe de L2. Ensuite, je verrai dans quelles mesures l'exposition aux formes lexicales devinées, les explications et leurs réutilisations répétées peuvent en favoriser l'acquisition. Enfin, il s'agira d'établir si le soutien oral et explicatif apporté par l'enseignant contribue aussi à l'appropriation.

Sur le plan méthodologique, le travail d'analyse se basera sur des données enregistrées lors de cours du groupe de niveau A2.1. Elles n'ont pas vocation à s'inscrire dans une démarche de recherche suivant un protocole bien établi. L'objet de l'analyse est de faire un état des lieux de mon cours, et plus précisément de cette activité de devinettes, pour tenter de déceler le potentiel acquisitionnel qui y réside. Le travail réflexif, qui en découlera à la lumière de mes lectures et des données analysées, sera l'occasion pour moi de faire le point sur mes pratiques enseignantes et d'ainsi les améliorer pour favoriser l'acquisition langagière et notamment lexicale chez mes apprenants, présents et à venir.

Ce mémoire débutera par une présentation du contexte institutionnel et humain dans lequel s'inscrit mon travail d'enseignant. Le deuxième chapitre se focalisera sur le lexique comme objet d'enseignement et objectif d'apprentissage en termes théoriques et pratiques, à savoir les manières dont il est abordé dans ma classe de FLE. Je traiterai ensuite le sujet de l'interaction en classe de langue d'un point de vue général et mais aussi plus particulièrement au sein de mon groupe d'apprenants. Il s'agira par la suite, dans le quatrième chapitre, d'exposer les données sur lesquelles reposeront les analyses des deux derniers chapitres. La première analyse se concentrera ainsi, dans le cinquième chapitre sur les interactions en jeu durant l'activité de devinettes. Le sixième et dernier chapitre sera, enfin, l'occasion d'examiner les enjeux liés au travail lexical se réalisant durant les séances de devinettes.

CHAPITRE 1

-

Un contexte d'enseignement particulier

Afin de bien appréhender les enjeux didactiques de ce mémoire, il faut d'abord préciser le contexte de mon terrain d'enseignement. Ce chapitre a donc pour objet de présenter mon contexte institutionnel dans son ensemble, le public adulte migrant, en général, et mon groupe d'apprenants, en particulier.

1. Une institution au cœur du milieu associatif bruxellois

Le Centre Social du Béguinage (désormais CSB) est une asbl (Association sans but lucratif) créée en 1981 dans le centre de Bruxelles (Belgique), dans le quartier du Béguinage. Le CSB a commencé ses activités en tant que simple maison de quartier qui désirait offrir un service social de proximité aux habitants du quartier. Dans ses locaux, l'association accueillait alors, entre autres services, un magasin de vêtements de seconde main. À partir de l'année 1988, le CSB créait un service d'éducation permanente composé de cours d'alphabétisation puis de français langue étrangère.

Subsidié par la ville de Bruxelles, à partir de 2011, dans le cadre du programme de cohésion sociale, le CSB propose une dizaine de cours d'alphabétisation et de FLE durant la semaine. Il s'appuie pour ce faire sur une petite équipe de salariés et sur un nombre conséquent de bénévoles, pour la plupart retraités. En plus du volet linguistique et social, l'institution se caractérise par une attention toute particulière portée sur l'enrichissement et l'ouverture culturels et interculturels des personnes fréquentant ses cours.

En 2016, désireux de développer et de pérenniser ses activités, le CSB s'est porté candidat à l'obtention d'un agrément pour devenir opérateur linguistique dans le cadre du tout nouveau parcours d'accueil des primo-arrivants de la Région Bruxelles Capitale, une des trois régions, avec la Flandre et la Wallonie, constituant le niveau fédéral de l'État belge.

Le CSB a ainsi été choisi, aux côtés d'autres associations bruxelloises déjà actives dans l'enseignement du français langue étrangère, pour proposer deux filières FLE B. Celles-ci se déclinent chacune en plusieurs cursus composés d'un module A1 puis d'un module A2. Ces filières comprennent un certain nombre d'heures de cours par année civile et donc un certain nombre de modules selon le volume horaire attribué à chaque filière. Elles sont données à des rythmes différents : une filière intensive a lieu en journée, le matin, et une filière à un rythme normal a lieu, en horaire décalé, en soirée. Les modules intensifs représentent 20 heures de cours par semaine et un total de 6 modules par an. Les apprenants suivant les cours décalés bénéficient, quant à eux, de sept heures de cours par

semaine. Un cursus en soirée, modules A1 puis A2, se déroule durant quasiment une année civile. La particularité des cours du soir est que le CSB propose deux modules en simultané, un A1 et un A2. Par conséquent, la filière FLE B décalée comprend 4 modules par an.

Fort du bon déroulement de ces activités d'enseignement en tant qu'opérateur linguistique, l'asbl a obtenu en 2022, lors d'un nouvel appel à projet dans le cadre du parcours d'accueil des primo-arrivants, deux filières FLE A. Ces deux filières se composent de quatre modules couvrant les niveaux A1 et A2 du cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (désormais CECRL) et sont données à un rythme semi-intensif de 16 heures de cours par semaine. De surcroît, elles ont lieu en journée, à savoir une le matin et une l'après-midi. Comme pour les filières FLE B, le pouvoir subsidiant accorde à l'opérateur linguistique un certain nombre d'heures à proposer sur une année civile. Ainsi, les filières FLE A ne comprennent qu'un cursus, modules A1 et A2, s'étalant sur un an.

2. Le parcours d'accueil des primo-arrivants

Quand il est adopté en 2013 par la commission communautaire francophone (COCOF), le parcours d'accueil des primo-arrivants de la région Bruxelles-Capitale a pour but d'offrir aux personnes étrangères installées récemment à Bruxelles un programme d'accompagnement social et linguistique. Selon l'article 3 du décret relatif au parcours cité ci-dessus, ce programme vise à « accompagner les bénéficiaires à titre individuel afin qu'ils puissent mener leur vie de manière autonome et accroître leur participation sociale, économique et culturelle » (2013 : 90). Le parcours d'accueil est composé de deux grandes parties : un volet primaire et un volet secondaire.

Au cours du volet primaire, les bureaux d'accueil des primo-arrivants (désormais BAPA) prennent en charge les personnes concernées. Les accompagnateurs sociaux des BAPA leur donnent d'abord en guise d'accueil toutes les informations utiles au bon déroulement de leur parcours. Ils effectuent ensuite un bilan social permettant d'identifier les acquis et besoins sociaux et économiques des bénéficiaires. Enfin un bilan linguistique leur est proposé (*ibid.*).

Le deuxième volet se traduit par la constitution d'une convention d'accueil et d'accompagnement personnalisés. Cette convention se fait sur base des résultats aux

différents bilans passés par les personnes primo-arrivantes. Les bénéficiaires sont alors inscrits dans des formations de français adaptées, FLE ou alphabétisation, ou, si nécessaire car possédant déjà un niveau A2, orientés vers un accompagnateur social. Il est à noter qu'une formation en citoyenneté complète également le parcours, formation durant laquelle les participants sont informés sur les droits et devoirs du citoyen belge, les relations sociales ayant cours dans le pays d'accueil et sur le fonctionnement institutionnel et l'Histoire de la Belgique (Op.cit. : 91).

Les formations linguistiques comportent deux grands pôles, à savoir les formations en alphabétisation et en français langue étrangère.

Je me concentrerai ici sur les filières de cours de FLE qui couvrent les niveaux A1 et A2 définis par le CECRL. Elles ont ainsi été mises en place pour que les bénéficiaires du parcours possèdent, à la fin de leur formation linguistique, un niveau A2 acquis. Ce niveau est le niveau de connaissance minimum d'une des trois langues officielles nécessaire à l'obtention de la nationalité belge. Les filières sont divisées en deux grands ensembles. D'une part, les filières FLE A, qui bénéficient d'un volume horaire de 500 heures de formation, sont divisées en quatre modules : un module A1.1, un A1.2, un A2.1 et un A2.2. Le niveau A1 comporte 200 heures de cours (100 heures par module), alors que le niveau A2 dure 300 heures (150 heures par module). Comme cette filière est réservée à un public particulier, ses bénéficiaires peuvent parfois suivre un module d'alphabet latin avant d'y être inscrits. D'autre part, la filière FLE B comporte deux modules, un par niveau, et représente un total de 300 heures de formation pour les apprenants. Du fait de la présence d'un grand nombre d'opérateurs linguistiques à Bruxelles, les formations, quels que soient le pôle et la filière, sont données toute l'année.

3. Les bénéficiaires du parcours d'accueil

Les personnes pouvant prétendre au parcours d'accueil sont les personnes, de plus de dix-huit ans, considérées comme primo-arrivantes. Selon l'article 2 du décret relatif au parcours d'accueil des primo-arrivants de la région de Bruxelles-Capitale, un primo-arrivant est une « personne étrangère séjournant en légalement en Belgique depuis moins de trois ans et inscrite au registre des étrangers d'une commune de la région de Bruxelles-Capitale disposant d'un titre de séjour de plus de trois mois » (2013 : 90). Les personnes qui peuvent être caractérisées selon ces termes représentent finalement une petite partie des étrangers résidant à Bruxelles. Comme l'affirme Debersaques, la part des primo-arrivants

dans la population étrangère en Région Bruxelles-Capitale s'élevait à seulement 8% en 2021. Il y aurait par conséquent chaque année environ 32 000 primo-arrivants susceptibles d'intégrer le parcours d'accueil. Il ajoute en outre, que compte tenu des difficultés entourant l'accueil des demandeurs d'asile en Belgique, un migrant peut attendre assez longtemps avant de se voir octroyer un permis de séjour et donc de devenir un primo-arrivant, ce qui retarde d'autant plus son accès au parcours d'accueil (2023 : 21).

En plus des bilans linguistiques proposés par les BAPA, le profil des primo-arrivants détermine la formation linguistique qui leur est proposée. Ainsi, pour les filières FLE, une personne ayant au moins des bases en alphabet latin et ayant été peu scolarisée sera orientée vers une formation en filière FLE A. Les personnes qui se retrouvent dans cette filière ont suivi un cursus scolaire, au mieux, jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire dans leur pays d'origine. Les personnes, sachant écrire et lire en alphabet latin et ayant au moins obtenu l'équivalent du baccalauréat dans leur pays, sont, quant à elles, inscrites dans des modules de la filière FLE B.

Selon le Centre régional d'appui à la cohésion sociale (CRAcs), Les BAPA ont traité, chaque année, entre 2016 et 2021 environ 2000 à 2500 dossiers de bénéficiaires du parcours d'accueil. Durant cette période, le public est majoritairement féminin et son âge moyen se situe dans les classes d'âge entre 25 et 39 ans. Par conséquent, il n'est pas étonnant de constater qu'un peu plus de la moitié des bénéficiaires ont des enfants (Cité par Debersaques, Op.cit. : 22).

Les primo-arrivants sont, depuis 2016, majoritairement originaires des pays d'Asie de l'Ouest et du Sud, et plus précisément de Syrie, d'Irak, d'Afghanistan, de Palestine et d'Inde. Depuis 2021, le nombre de ressortissants syriens, afghans et indiens tend à diminuer de moitié. Dans le même temps, les bénéficiaires venant de Guinée, de Turquie et du Maroc sont beaucoup plus présents. De plus, selon les nationalités, le genre des inscrits peut sensiblement varier. Ainsi, les personnes venant du Moyen-Orient sont plutôt des hommes, alors que les femmes sont majoritaires dans les publics originaires du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et d'Inde. Enfin, il est intéressant de noter que les pays asiatiques cités plus haut sont majoritaires (53%) dans les bénéficiaires du parcours alors que leur part dans les primo-arrivants résidant en Région Bruxelles-Capitale ne représente que 10% (Debersaques, Op.cit. : 22-23).

Les deux raisons principales de l'établissement en Belgique des bénéficiaires du parcours sont liées au regroupement familial (47%) et à la protection internationale (31%). Cependant, ces deux motifs ont des dynamiques assez différentes : le premier tend à augmenter alors que le second baisse. La troisième raison de venue sur le territoire belge pour les primo-arrivants est liée aux études ou au travail. Toutefois, les statuts des bénéficiaires varient selon la nationalité et le genre. En guise d'illustration, il est intéressant de noter que les bénéficiaires syriens sont essentiellement demandeurs d'asile alors que leurs homologues syriennes sont arrivées en Belgique pour rejoindre leur famille. Chez les bénéficiaires indiens, les hommes viennent principalement pour travailler et les femmes bénéficient d'un regroupement familial (Debersaques, Op.cit. : 23).

Sur le plan socioéconomique, quatre bénéficiaires sur dix sont considérés comme étant au foyer et sans revenu. Une trentaine de pourcents est, quant à elle, sans emploi mais indemnisée par les bureaux de chômage ou bénéficie d'une allocation d'insertion. Enfin, un quart du public inscrit dans les BAPA travaille. Concernant le niveau d'études, les personnes peu diplômées, c'est-à-dire qui ont un niveau d'enseignement équivalent au primaire, représentent un peu moins de 40% des inscrits au parcours d'accueil, chiffre qui est en baisse depuis le début du programme (*ibid.*).

4. Le public migrant en FLE : notions générales

Les cours de FLE sont, par définition, destinés aux personnes étrangères à la langue française. Toutefois, selon que nous nous trouvons dans un pays francophone ou non, les termes désignant les publics apprenants changeront du tout au tout. Comme cela a été précisé dans la partie précédente, le terme « primo-arrivant » désigne, en Belgique, une personne étrangère séjournant légalement dans le pays depuis un temps limité. Plutôt que d'être nommés ainsi, ils auraient pu être décrits comme réfugié, migrant, immigrant ou encore immigré. Selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), ce dernier terme désigne « une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France » et qui gardera cette qualité de manière permanente même après acquisition de la nationalité française (2023). Cette définition se rapproche très fortement de celle que donne l'organisation internationale des migrations (désormais OIM) du terme « immigrant », à savoir une personne qui, « du point de vue du pays d'arrivée, [...] se rend dans un pays autre que celui de sa nationalité ou de sa résidence habituelle, de sorte que le pays de destination devient effectivement son nouveau pays de résidence habituelle »

(2019). L'expression « réfugié » s'applique, quant à elle, aux personnes ayant dû fuir leur pays d'origine ou de résidence par crainte pour leur sécurité et qui ne peuvent pas se mettre sous la protection de ce pays. Enfin, selon l'OIM, le mot « migrant » est « un terme générique non reconnu dans le droit international » mais largement utilisé dans le langage commun, et qui désigne une personne ayant quitté son lieu de vie habituel pour un autre pays, ou même pour une autre région de son propre pays, de manière temporaire ou permanente. Le terme englobe par conséquent un grand nombre de situations licites ou illicites relatives aux migrations (*ibid.*).

Malgré l'imprécision que revêt la dénomination « migrant », il me paraît plus aisé de rattacher le public de primo-arrivants fréquentant mon cours à ce terme. En effet, je considère que mes participants peuvent être comparés au public migrant, tel qu'il a pu être défini par diverses études.

4.1 Quelques caractéristiques

Les migrants, comme chaque public d'apprenants peuvent être considérés comme un public spécifique. Lehman affirme notamment qu'ils demandent une « réflexion particulière » et « un traitement pédagogique spécifique » (1993 :53, cité par Pradeau, 2018 : 2).

4.1.1 La notion d'immersion linguistique

Les migrants fréquentant une classe de FLE dans un pays d'accueil francophone se trouvent en situation d'immersion linguistique. Comme le souligne Adami, ils sont, en effet, en contact avec le français d'une part, dans un contexte d'apprentissage, le cours de langue, et d'autre part en contexte social, dans leur vie quotidienne. Leur situation est par conséquent différente de celle des publics traditionnels de FLE, qui apprennent la langue en milieu guidé et dans un environnement exolingue, autrement dit un environnement où le français n'est pas parlé ou n'est pas utilisé dans la vie quotidienne. Il ajoute que, pour ce public, l'apprentissage en classe et en milieu social s'inscrit « dans un long processus d'appropriation de la langue qui mêle acquisition formelle et informelle » (2012 : 20).

4.1.2 Un public hétérogène

Par essence, une classe composée de migrants se distingue par son hétérogénéité sociolinguistique. Selon les pays et la complexité des flux migratoires, un enseignant peut avoir affaire à une classe très diversifiée linguistiquement. Cette hétérogénéité peut être accentuée par différents facteurs. La place du français dans le pays d'origine, du fait du

passé colonial, jouera par exemple un rôle dans les capacités d'apprentissage de certains qui auront eu un contact antérieur, plus ou moins marqué avec la langue (Quillot, 2019 : 205). De plus, le plurilinguisme de ce public peut s'avérer être un avantage car il relève la plupart du temps d'un apprentissage empirique, en milieu social, qui pourra leur servir de base pour l'appropriation du français (Adami, 2012 : 20-21).

4.1.3 L'importance du parcours scolaire

Un facteur notable sera également le parcours scolaire des apprenants. Selon les parcours de vie scolaire, de fortes disparités peuvent apparaître dans une classe. Ainsi Adami précise que « plus le niveau de scolarisation, et donc de littératie, est élevé [...] plus les migrants mettront en œuvre de véritables stratégies d'apprentissage [...] » (Op.cit. : 22). En outre, le fait d'avoir précédemment appris une ou plusieurs langues étrangères en milieu guidé peut constituer un atout supplémentaire dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

4.2 Des besoins ancrés dans le réel

Le but principal des migrants fréquentant une classe de FLE est de s'approprier la langue du pays d'accueil pour pouvoir s'y intégrer socialement. L'apprentissage exerce alors une influence directe et concrète sur leur vie de tous les jours (Adami, Op.cit. : 20). Pour les enseignants et formateurs, il est donc primordial d'identifier les besoins réels de leurs apprenants. Comme l'explique Pradeau, « [ces] besoins [...] se reportent aux situations de communications et aux actes langagiers qu'ils sont amenés à rencontrer [au] quotidien » (Op.cit. : 3).

4.3 Des difficultés spécifiques

Les difficultés rencontrées par le public migrant dans l'apprentissage d'une L2 peuvent revêtir différents aspects en lien avec leur passé mais également avec leur situation présente.

4.3.1 Une histoire scolaire déterminante

Le parcours scolaire, et son efficacité, peuvent avoir des avantages mais également, à l'inverse, des inconvénients sur l'apprentissage d'un adulte migrant. Par exemple, pour ceux peu ou non scolarisés, « les rapports aux langues et à leur apprentissage sont [...] essentiellement [...] oraux » (Adami, Op.cit. : 21). Ces approches linguistiques basées sur l'oral pourront vraisemblablement provoquer des difficultés à appréhender les documents

écrits. Pour ceux ayant été scolarisés plus longtemps se pose en outre la question de la langue de scolarisation et de l'alphabet maîtrisé. Tous ces paramètres liés à la scolarisation ont de ce fait une influence notable sur leurs habitudes d'apprenants et les stratégies d'organisation qu'ils mettent en place (Quillot, Op.cit. : 206). Le rapport à la conceptualisation et aux exercices, écrits le plus souvent, sera ainsi plus délicat.

4.3.2 L'importance du parcours de vie

Peuvent être aussi cités comme facteur négatif les parcours de vie parfois mouvementés de ces publics. Les expériences dans leur pays d'origine, les raisons de l'exil, le parcours migratoire et/ou la situation socioéconomique qui est la leur dans le pays d'accueil auront ainsi une influence déterminante sur leur disponibilité mentale et physique et donc sur leur apprentissage et donc sur leur capacité à acquérir les compétences langagières liées.

4.3.3 Une assiduité problématique

Enfin, une dernière difficulté impactant essentiellement l'enseignement, mais aussi l'apprentissage des pairs, réside dans le manque d'assiduité de certains apprenants. Pour Quillot, celle-ci est le problème principal rencontré par les enseignants avec ce type de public. Elle explique que cet absentéisme, qui mettrait en péril, selon elle, le travail des professeurs, « s'explique par des situations sociales et administratives » très diverses qui influent sur la « capacité temporelle » et « matérielle » des apprenants à venir en classe (*ibid.*).

5. Le groupe FLE A

Le groupe sur lequel je vais me focaliser au cours de ce mémoire est un groupe FLE A de niveau A2.1. En théorie, les participantes et participants ont été, comme je l'ai spécifié plus haut, scolarisés dans leur pays au mieux jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire.

5.1 En pratique

La formation complète de ce groupe a commencé en octobre 2022 et se finira en novembre 2023. Les cours ont lieu le matin, 4 fois par semaine à raison de 4 heures par jour. Les enregistrements qui seront analysés plus loin ont été réalisés au mois de mai 2023, en milieu de A2.1. Il s'agit d'un groupe assez restreint qui comporte seulement 6 participants, 4 apprenantes et 2 apprenants. Toutes et tous sont sans emploi : certains sont en recherche d'emploi ou de formation, et d'autres ont la charge de la gestion de leur foyer.

5.2 Présentation des participantes et participants

Pour préserver la vie privée des participantes et participants, j'ai décidé de les anonymiser en leur attribuant des pseudonymes. Les autres informations qui seront données à leur sujet sont toutes conformes à la réalité. Cependant, la présentation ci-dessous n'a pas vocation à catégoriser les apprenants du groupe en tant qu'individus en préjugant de leurs qualités intrinsèques. Elle ne reflète que la vision, forcément subjective, que j'ai de ces personnes dans leur rôle d'élèves de mon cours de français.

Asma : syrienne de 24 ans, elle est inscrite dans le cours depuis le début du cursus. Elle a deux enfants scolarisés et est mariée. Elle a été scolarisée jusqu'au début du collège car elle a quitté son pays à 12 ans et a traversé un grand nombre de pays avant d'arriver en Belgique (Égypte, Libye, Tunisie, Algérie, Maroc, Espagne et France). Elle est souvent absente et a énormément de difficulté à rattraper le retard accumulé. Elle est assez discrète et ne s'exprime pas très bien en français. Pourtant, elle essaye parfois de dire des choses, mais malheureusement trop complexes pour son niveau. Par conséquent, elle utilise énormément son téléphone en guise de traducteur (même s'il lui est demandé de ne pas le faire). Elle éprouve en outre des difficultés à se concentrer. Les autres femmes arabophones du groupe (Fadila et Keltoum) lui viennent souvent en aide quand elle ne comprend pas.

Eleanor : ghanéenne de 34 ans, elle a rejoint le groupe en début de A2.1. Mère d'une petite fille et mariée, elle était infirmière dans son pays. Elle a, ainsi, un niveau de scolarisation supérieur à l'ensemble du groupe. Il est probable qu'elle ait été orientée en FLE A pour bénéficier d'un plus grand nombre d'heures d'apprentissage (pratique relativement courante dans les BAPA). Elle bénéficie de contacts poussés avec le français en dehors du cours (crèche, mari bilingue, lecture de livres en français, etc.). Elle est très motivée et assez organisée dans ses apprentissages.

Fadila : marocaine de 44 ans, elle fait partie des plus assidues et ce depuis le début du module A1.1. Femme au foyer, elle a deux enfants qui viennent d'entrer en maternelle. Scolarisée jusqu'au collège, elle a bénéficié du statut particulier du français dans son pays d'origine et a une facilité relative à s'exprimer et à comprendre. Elle possède ainsi une étendue lexicale supérieure à tous ses camarades. Elle considère pourtant qu'elle rencontre des difficultés à parler en français, ce qui a pour effet de la bloquer en milieu social. En classe, elle est cependant celle qui s'exprime le plus facilement et qui comprend le plus

rapidement. Ses plus grandes difficultés résident dans la gestion des tâches plus scolaires (exercices, compréhension écrite, etc.).

Keltoum : originaire de Palestine, elle est présente depuis le module A1.1 et a fréquenté quasiment tous les cours. Arrivée en Belgique depuis seulement deux ans, elle est femme au foyer et mère de trois adolescents qui suivent des cours en classe DASPA (Dispositif d'accueil des élèves primo-arrivants). Elle a été scolarisée jusqu'en secondaire supérieur (Lycée) et par conséquent, est plus à l'aise que la plupart du groupe avec les tâches plus scolaires. Elle ose s'exprimer malgré des difficultés de prononciation et des lacunes lexicales et syntaxiques. Elle a une certaine vivacité d'esprit. Elle parle beaucoup arabe durant les cours avec Fadila et Asma.

Khalis : syrien de 24 ans, il est inscrit depuis le début du module A1.1. Père d'un enfant en bas âge et en recherche d'emploi, il est très souvent absent. Khalis n'est allé à l'école que jusqu'en primaire et par conséquent, éprouve de grandes difficultés à l'écrit et avec la logique de certains exercices ou activités de compréhension. Pourtant, il a un esprit assez vif et logique qui lui permet de compenser dans plusieurs types de situations. Il possède également un oral relativement efficace, notamment car il doit faire énormément de démarches pour sa famille et pour lui-même. Il est en recherche d'emploi et ne paraît pas être complètement investi dans sa formation de français. Le retard accumulé par ses multiples absences lui pose parfois des problèmes, surtout dans les activités de production. Par conséquent, il utilise, comme Asma, son téléphone comme traducteur.

Riad : Venant du Maroc et étant établi à Bruxelles depuis 5 ans, il a rejoint le groupe au début du module A1.2 et depuis, fréquente les cours assidument. Scolarisé jusqu'au collège, il appréhende malgré tous les apprentissages avec motivation et sérieux. Il a un niveau de connaissance, surtout orale, assez satisfaisant certainement grâce à la place qu'occupe le français au Maroc, mais aussi grâce à des contacts avec la langue française en milieu social (son épouse est belgo-marocaine par exemple). Après son parcours d'accueil, il a pour projet de faire une formation et de trouver un travail.

Chapitre 2

-

L'enseignement/ apprentissage du lexique

Apprendre une langue étrangère, c'est avant tout en acquérir les éléments constitutifs, notamment le lexique qui est essentiel pour la compréhension et la production. Dans ce chapitre, il s'agira, par conséquent, dans un premier temps d'aborder les notions d'acquisition lexicale en langues. Je me pencherai ensuite sur les types de lexique que l'on acquiert et que l'on enseigne. À la suite de cela, un bref historique des manières d'enseigner le vocabulaire selon quelques méthodologies sera effectué. Et, enfin, j'exposerai les différentes activités mises en place avec le groupe FLE A, avec notamment un focus sur l'activité de devinettes.

1. L'acquisition lexicale en L2

Cette première partie se concentrera sur ce que disent certaines recherches en acquisition des langues étrangères sur la place du vocabulaire dans le développement d'une compétence à communiquer en L2.

1.1 Notions générales sur l'acquisition linguistique

L'acquisition est « un processus cognitif de construction de savoirs par traitement de données présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers mettant en œuvre ces savoirs » (Holec, 1994 : 3). Du processus acquisitionnel résulte un enrichissement de l'interlangue de l'apprenant, celle-ci étant « la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné » (Cuq, 2003 :12). Ce système ne peut pas être réduit à « une reproduction approximative et incomplète de la langue cible, et pas plus à un mélange de formes empruntées à la fois à L1 [la langue maternelle] et à L2 [la langue étrangère] » (De Pietro, Matthey, Py, 1989 : 1.). Ainsi, Selon De Pietro, Matthey & Py (*ibid.*), au cours de son acquisition, l'apprenant sélectionne et interprète les éléments de la langue cible auxquels il est exposé et qui constituent ainsi les données (ou *input*). Les prises (ou *intake*) sont, quant à elles, le produit du travail de sélection et d'interprétation par l'apprenant de ces données.

1.2 L'acquisition lexicale en L1

L'acquisition lexicale est déterminante dans l'apprentissage d'une langue, que celle-ci soit la première langue ou une langue étrangère. Ainsi, pour Elshout-Mohr & van Daalen-Kapteijns (1987 : 64, citées par Hilton, 2002 : 1), la compétence d'une personne hautement compétente verbalement est directement associée à la disponibilité de nombreuses unités lexicales bien structurées.

Le lexique mental en L1

Ces unités lexicales stockées et organisées dans la mémoire d'un locuteur, et disponibles très rapidement avec une marge d'erreur d'emploi infime dépendent de principes de stockage mental très sophistiqués et de procédures de recherches très efficaces (Bogaards, 1994 :69). Ce réseau ainsi constitué se nomme le « lexique mental ». Pour schématiser ce lexique mental, Hilton (op.cit. : 3) nous propose une représentation en quatre niveaux : le niveau formel (représentations orthographiques), les lexèmes (représentations phonologiques), le niveau conceptuel et le niveau sémantique (les lemmes). Tous ces niveaux peuvent être reliés par un nombre variable d'arcs et ainsi, « un ensemble phonologique peut avoir plusieurs représentations orthographiques ou plusieurs sens » (*ibid.*). La chercheuse précise également qu'en production, nous partons des concepts pour aboutir aux formes orales ou écrites et qu'en réception, le processus est inversé : les mots lus ou entendus activent des lemmes qui activent eux-mêmes des concepts (*ibid.*).

Pour Hilton, « apprendre un mot, c'est la mémorisation d'une nouvelle forme lexicale, et l'appariement (« mapping ») de cette forme à un concept ». Elle ajoute que ce processus de mémorisation peut se réaliser de façon explicite ou implicite. Elle précise :

Les échanges qui ont lieu pendant la petite enfance sont également extrêmement répétitifs, permettant donc à l'enfant d'établir des liens forts entre les premiers mots, les concepts, les sons et certains éléments syntaxiques ; ce réseau très solide rend possible l'acquisition accélérée qui aura lieu pendant les années scolaires. (*ibid.*)

1.3 L'acquisition Lexicale en L2

L'acquisition lexicale en L2 prend appui sur le réseau du lexique mental constitué pour la L1. Kroll & Stewart (1994, cité par Hilton, 2002 :5) ont présenté trois modèles de lexique mental bilingue pour expliquer la manière dont les formes de L2 s'apparient aux concepts déjà existants en L1. Ces modèles exposent trois tendances dans cette acquisition. Une première établit un lien, ou une dépendance, entre le lexique mental L1 et L2. Ce dernier serait donc une extension du réseau lexical de la langue maternelle. À l'inverse, ils postulent également un modèle de « médiation conceptuelle » qui repose sur l'indépendance de la L2 vis-à-vis de la L1. Enfin, un modèle « asymétrique » selon lequel le sens ou la forme d'un mot de L2 est disponible soit directement, soit en lien avec la L1. Le processus acquisitionnel du lexique a été, au regard de cette modélisation, présenté, par

de Groot puis Singleton, comme une progression allant du modèle de dépendance au modèle de médiation conceptuelle. Les deux chercheurs établissent une variabilité de la structure des représentations selon les mots, les tâches langagières effectuées et les conditions d'apprentissage (1995 ; 1999, cités par Hilton, 2002 :6).

Mécanismes favorisant l'acquisition lexicale

En se basant sur les travaux de Prince (1998, citée par Hilton, Op.cit.) et son modèle « d'échantillon sémantico-lexical bilingue », Hilton suppose le dédoublement de son modèle de représentation des niveaux du lexique mental, exposé plus haut. Elle ajoute que les liens entre les unités L2 de ce réseau de réseaux complexe se consolident par le biais de rencontres répétées avec les formes en contexte « : liens « verticaux » [...], liens « horizontaux » [...] entre les éléments d'un même niveau [...] ; liens à l'intérieur du réseau L2, et entre les réseaux des deux langues » (Op.cit. :8).

En se basant sur les conclusions de Ellis, elle insiste sur l'effort cognitif que représente l'appariement sémantique pour l'apprenant. Par conséquent, l'efficacité de ce processus dépendra d'un apprentissage explicite (Ellis, 1995 :9, cité par Hilton, Op.cit. :10). Elle précise que les actions pouvant favoriser cet appariement peuvent se traduire, entre autres, par une inférence du sens du mot à l'aide du contexte, par l'utilisation de la traduction, de définitions ou de synonymes. Elle évoque également le fait que les liens collocationnels et les associations de mots, ou associations sémantiques, semblent se fixer implicitement par la répétition (*ibid.*).

Les processus d'acquisition ne sont donc pas immédiats et procèdent plus d'un mécanisme long et graduel. Ainsi Meara insiste sur le dynamisme et l'instabilité de cette structure et sur l'oubli qui peut en découler chez un apprenant, en remarquant que des mots semblant complètement connus une semaine pouvaient être oubliés la semaine suivante. De la même manière, les erreurs commises sur une forme à un moment donné pouvaient avoir disparu pour être remplacées par d'autres types d'erreurs. (1989 :11, cité par Bogaards, 1994 : 97).

Les traces mémorielles

Pour Bogaards, une des théories les plus intéressantes pour expliquer les processus d'acquisition lexicale est celle des niveaux de traitement développée par Craik & Lockhart et Craik & Tulving. (Craik & Lockhart, 1972, Craik & Tulving, 1975, cités par Bogaards, 1994 : 91). Cette théorie postule que chaque information traitée laisse des traces dans la

mémoire sémantique et que, selon la profondeur de leur traitement, ces informations sont plus ancrées et plus facilement accessibles. Cependant, d'autres éléments ont été avancés comme étant fondamentaux pour l'édification pérenne de traces mémorielles, comme le degré d'élaboration du traitement ou la contrastivité des traces (Bogaards, Op.cit. : 91-92). Jacoby & al suggèrent également que des tâches difficiles permettent de mieux établir les traces mémorielles chez l'apprenant. Ainsi, c'est par sa richesse, sa précision, son caractère détaillé, mais aussi par sa contrastivité créée lors de son emploi contextualisé, qu'une trace pourra être facilement retrouvée, réemployée et, par conséquent consolidée (1979, cités par Bogaards, Op.cit. : 92-93).

À cela, Bogaards ajoute que les tâches ayant du sens pour l'apprenant, autrement dit celles dans lesquelles il est impliqué personnellement, entraînent un apprentissage bien plus efficace. Il en déduit qu'employer significativement des mots renforce leur trace mémorielle. Il précise que chaque emploi d'un mot en contexte n'opérera qu'un changement infime, mais du fait que sa trace a été décrite à nouveau ou que sa représentation dans le lexique mental a été activée une fois de plus, il résulte que cette trace ou cette représentation s'est enrichie, s'est précisée un peu plus et que son insertion dans un réseau de traces interreliées s'est affirmée (Op.cit. : 93-94).

2. Le lexique en situation de réception/production en L2

L'étendue réelle des vocabulaires dans les langues est très difficilement quantifiable même s'il est possible d'affirmer qu'elle « est telle qu'aucun individu ne peut la maîtriser intégralement », que ce soit pour les locuteurs natifs ou, a fortiori, pour les locuteurs non natifs en situation d'apprentissage (Bogaards, Op.cit. :99). Il s'agit alors de définir les types de vocabulaire à aborder en classe de langue et la manière dont ils peuvent être choisis.

Les types de vocabulaire

Pour un apprenant, il sera plus aisé de comprendre un locuteur de la langue étrangère qu'il étudie que de produire un énoncé. Des études semblent ainsi montrer que des enfants comprennent trois fois plus de lexique dans leur langue maternelle qu'ils ne sont capables d'en utiliser en production (Bassano, 2005 : 18). Ainsi, des locuteurs natifs ou non natifs ne pourront connaître totalement le « matériel lexical » disponible dans une langue, que ce soit de « façon productive » ou de « façon réceptive » (Bogaards, Op.cit. : 100). Pour ce qu'il nomme les « vocabulaires réceptifs » et malgré la relative difficulté de les quantifier

précisément, Bogaards estime qu'un apprenant avancé reconnaîtrait environ 3000 formes après 6 ans d'apprentissage. Ce chiffre est toutefois très en deçà du volume lexical, en réception, connu par un adulte locuteur natif qui s'étalerait, selon les recherches et le niveau scolaire d'un individu, d'environ 34000 à 70000 mots (Op.cit. : 100-102). L'aspect productif en L2 est privilégié par les enseignants comme par les apprenants, car sa maîtrise semble primordiale dans l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement. Pourtant, il est très délicat de procéder à l'évaluation des « vocabulaires productifs » disponibles chez un locuteur natif tant il y a un décalage entre le nombre de formes lexicales qu'il emploie et celles qu'il pourrait employer. Bogaards propose toutefois une échelle de mots utilisés en production allant de 2000 à 56000. Il considère à la lumière de certaines études que l'usage courant en L1 d'un individu nécessiterait 2000 mots alors qu'environ 5000 termes seraient requis pour un usage plus intellectuel. Un apprenant non-locuteur natif avancé aurait, quant à lui, dans le meilleur des cas 2000 mots disponibles en production (Op.cit., 102-103).

3. Les critères de choix du lexique

Pour les apprenants d'une langue étrangère, l'acquisition d'un vocabulaire équivalent, réceptif et productif, à un locuteur natif est très difficilement envisageable. La question du choix du lexique à proposer aux apprenants est alors centrale dans les pratiques enseignantes.

3.1 Sélectionner le lexique : un choix didactique

Dans les approches communicatives puis actionnelles en vigueur ces dernières décennies, le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est basé sur l'utilisation de documents écrits, oraux ou iconographiques authentiques ou semi-authentiques. Dans une perspective d'enseignement lexical, l'enseignant doit donc sélectionner les formes à étudier à l'intérieur de ces supports de base et se demander comment procéder de la manière la plus pertinente qui soit selon son contexte d'enseignement.

3.2 Quels critères privilégier ?

Bien que l'expertise des enseignants est attestée quand il s'agit d'opérer un tri dans le vocabulaire en fonction de sa fréquence et de son utilité, Tréville et Duquette (1996 : 101-105) proposent quatre autres critères devant être pris en compte lors de ce choix.

Premièrement, selon le niveau du cours et l'utilisation du français comme langue de communication dans la classe, choisir le métalangage adéquat est indispensable pour que les apprenants puissent s'en sortir dans les premières situations communicatives authentiques que sont les échanges avec leur professeur et leurs camarades.

Deuxièmement, la nature des mots rencontrés doit être prise en considération. Ainsi les mots difficiles doivent être traités dès leur apparition dans un texte, oral ou écrit, et doivent être mémorisés le plus efficacement possible, grâce à des techniques adaptées. Les deux auteurs définissent comme difficiles les formes qui sont, entre autres, proches phonologiquement ou graphiquement de la L1 des apprenants, qui contiennent des phonèmes absents de leur langue, qui peuvent changer de sens selon le contexte ou encore, qui ne correspondent pas exactement à l'aire sémantique des équivalents en L1. Les mots faciles, de leur côté, pourront servir à faciliter l'entrée dans les activités communicatives, surtout en compréhension.

Troisièmement, les formes lexicales peuvent être choisies selon la fonction qu'elles exercent dans le discours. Cela peut être le cas de séries de mots jouant un rôle d'indicateurs de sens dans un discours. L'aspect morphologique peut également être privilégié dans la sélection lexicale pour, par exemple, aborder des mécanismes comme la nominalisation, ou pour ouvrir les apprenants sur des classes de mots associés à des actions ou à des thèmes.

Enfin, les besoins et les intérêts des apprenants constituent un critère prédominant. Si cela est possible, ils doivent être définis, sur base des besoins langagiers de chaque groupe, pour pouvoir constituer une base matérielle permettant de satisfaire leurs aspirations et de les accompagner dans l'atteinte de leurs objectifs. Il ne s'agit pas de mettre en place un enseignement complet selon des centres d'intérêts ou des spécialités, mais bel et bien de se limiter au lexique véritablement utile dans les situations communicatives rencontrées par le public concerné.

4. L'enseignement du lexique dans quelques méthodologies

Quand nous sommes confrontés à une langue étrangère, en tant qu'apprenant ou non, les premiers éléments avec lesquels nous sommes en contact sont les mots, qu'ils soient lus ou repérés dans un discours oral. Il semble alors assez évident que le vocabulaire, offrant à l'apprenant « le canal le plus direct qui le relie à son système conceptuel » (Cuq & Gruca, 2005 : 403), soit et est toujours été un des piliers de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pourtant, Galisson identifie deux périodes dans l'apprentissage du vocabulaire en classe de L2 : une période de *vaches grasses* et une période de *vaches maigres* (1991, cité par Bogaards, 1994 : 6).

4.1 Les méthodologies « Grammaire-Traduction » / « Lecture-Traduction »

La première période énoncée par Galisson se situe durant l'époque, assez longue, des méthodologies qui sont souvent qualifiées de traditionnelles et qui étaient hégémoniques jusqu'au début du XXe siècle, même si, il faut le préciser, leurs principes sont encore largement utilisés dans l'enseignement à travers le monde. Ces méthodologies, donc, s'appuyaient sur les méthodes « grammaire-traduction » et « lecture-traduction » propres à l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, qui faisaient la part belle à « la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue » (Cuq & Gruca, Op.cit. : 255). Comme Bogaards le souligne, les textes littéraires étaient alors un vivier extrêmement riche du point de vue lexical (*ibid.*).

La période faste de l'enseignement du vocabulaire se poursuit, au début du XXème siècle, avec la méthodologie directe. Comme l'explique Cuq & Gruca, la principale caractéristique de cette méthodologie est qu'elle contraint l'enseignant et les apprenants à n'utiliser que la langue cible en classe, et ce dès la première heure de cours. Elle est influencée par la « méthode naturelle » qui comprend les différentes façons d'apprendre une langue étrangère au contact des locuteurs natifs (Cuq & Gruca, Op.cit. : 256-257). Bogaards précise que cette méthode offrait, même en l'ayant fortement diminué en comparaison aux méthodologies traditionnelles, un apport lexical assez conséquent (*ibid.*).

4.2 La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

L'importance accordée à l'enseignement du lexique s'étiolera au cours des années 1950 avec la publication du *Français Fondamental*, listes des mots élémentaires qui serviront de base pour concevoir les premiers cours ancrés dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) (Cuq & Gruca, Op.cit. : 260). Selon Bogaards, les approches audiovisuelles font disparaître petit à petit toute possibilité de renforcement lexical dans leurs cours. Les apprenants sont encouragés à n'utiliser qu'un vocabulaire minimal qui les aidera à maîtriser les mécanismes de bases, qu'ils mettent en application lors d'exercices structuraux et dans les laboratoires de langue (*ibid.*). D'après Galisson, tout cela amène à un appauvrissement lexical des apprenants de L2 (1991, cité par Bogaards, *ibid.*).

4.3 Les approches communicatives

Bien qu'elles soient dans la lignée de la méthodologie SGAV, les approches communicatives se traduisent par de profonds changements par rapport aux méthodologies précédentes. Comme le souligne Cuq & Gruca, ces approches, nées d'une volonté politique du Conseil de l'Europe et de nouvelles théories de référence, mettent en valeur « différents éléments qui interviennent dans la compétence de communication ». Il s'agit principalement de connaissances et de compétences qui peuvent être détaillées comme suit : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une compétence stratégique (Op.cit. : 265-266).

Pour Tréville & Duquette, l'enseignant qui adopte les approches communicatives place l'apprenant dans des situations communicatives signifiantes inscrites dans le réel. Tout ceci l'aide à développer des stratégies de compréhension et de production. Pourtant, elles ajoutent que la place à accorder au vocabulaire n'est pas clairement spécifiée. Cela a pour effet de laisser les enseignants désarmés face au besoin de développement du vocabulaire souhaité par les apprenants. En effet, « le jeu des activités de communication en [...] classe, aussi diversifié et motivant soit-il, ne peut que très partiellement répondre à [celui-ci] » (Tréville & Duquette, 1996 : 95-96). D'une certaine manière, et comme Galisson le fait remarquer « l'approche communicative détourne les apprenants des mots » (1983, 1991, cité par Tréville & Duquette, *ibid.*).

4.4 La pragmatique lexiculturelle

Galisson qui a critiqué à maintes reprises la faible place laissée à l'apprentissage du lexique depuis l'avènement des méthodologies audiovisuelles, propose, à partir de 1987, la pragmatique lexiculturelle. Cette nouvelle approche se base sur le concept de lexiculture. Il désigne par ce terme « la culture véhiculée par les mots à charge culturelle partagée » (2000 :50). Ces mots à charge culturelle partagée sont des mots qui contiennent un supplément faisant appel à une connotation singulière partagée par une communauté (Op.cit. : 55-56). Galisson précise que la pragmatique lexiculturelle permet ainsi « [d'] accéder autrement [...] à une autre culture [...] par un autre lexique » (Op.cit. : 48). L'ambition pédagogique visée par cette approche est d'aborder la culture par le lexique, afin d'intégrer langue et culture dans une même démarche d'enseignement/apprentissage. Il explique avoir choisi les mots « parce qu'ils constituent [...] un passage obligé de toutes

réflexions sur le monde ». Il précise en outre qu'ils représentent la langue et que, pour certains d'entre eux, « ils sont aussi de puissants accumulateurs de culture » (Op.cit. :50).

4.5 L'approche actionnelle

Depuis le début des années 2000, l'approche actionnelle fait figure de méthodologie dominante dans les pratiques enseignantes et dans les manuels de FLE. Cette nouvelle approche, héritière directe de l'approche communicative, est préconisée par le CECRL, publié par le Conseil de l'Europe. Cet ouvrage considère les apprenants comme des acteurs sociaux qui :

développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement [qu'ils] mettent en œuvre [...] afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

À la lecture des tableaux synoptiques détaillant les différents niveaux de compétences, notamment ceux représentant l'échelle globale et la qualité d'utilisation de la langue, il est possible de constater que, à l'exception des niveaux débutants (A1 et A2), les termes liés à l'apprentissage lexical sont rarement invoqués, contrairement à ceux faisant référence aux textes, discours ou autres compétences langagières (Op.cit. : 25-28).

Toutefois, la compétence lexicale est traitée au même titre que les autres compétences linguistiques et pragmatiques par les auteurs du CECRL (Op.cit. : 88-89). Bidarmaghz remarque cependant que la diversité terminologique appliquée à l'étendue du vocabulaire est « [significative] de l'embarras du CECRL à situer pratiquement et concrètement, des zones et des degrés de compétence lexicale » (2022 : 65).

5. Les activités lexicales avec les FLE A

L'objectif final d'apprentissage du cursus FLE A est d'acquérir les compétences orales et écrites, tant en production qu'en compréhension, correspondant au niveau A2 du CECRL. Pour qu'un apprenant puisse au mieux exploiter ces compétences en milieu social comme en milieu guidé, il me semble primordial de mettre l'accent sur l'acquisition lexicale, en complément naturellement des savoirs et savoir-faire visés par le référentiel européen. J'estime que, pour gagner en confiance et oser franchir le pas dans des situations de

communication exolingue, un travail spécifique doit être mené sur l'enrichissement puis la pérennisation des connaissances lexicales des apprenants.

5.1 Différentes manières d'aborder le vocabulaire

Je n'évoquerai pas dans cette partie toutes les activités de compréhension orale ou écrite permettant d'aborder, par exemple, un thème spécifique ou de conceptualiser un point syntaxique. Bien qu'elles soient des outils privilégiés pour introduire le vocabulaire auprès des apprenants, il me semble qu'elles ne se focalisent pas à proprement parler sur la compétence lexicale.

Les activités ciblées qui sont utilisées avec le groupe FLE A A2.1 pour réviser les mots déjà vus peuvent prendre différentes formes.

Il s'agit d'abord d'exercices écrits qui peuvent se décliner en plusieurs types : des textes ou plus souvent des phrases à trous, des exercices de mise en relation (entre deux termes ou entre un terme et une définition) et des exercices de reformulation.

Viennent ensuite des activités orales variées ayant des supports écrits. À titre d'illustration, l'utilisation de cartes mentales (ou cartes heuristiques), accompagnées ou non d'une liste de mots, permet aux participants de produire un énoncé exprimant leur opinion ou traduisant un aspect de leur vie quotidienne. Peuvent être également proposés des jeux de cartes, comme des dominos, activités durant lesquelles les apprenants doivent associer une image et un mot, ou une expression, et produire une petite phrase.

Enfin, des supports iconographiques sont fréquemment utilisés pour susciter la production orale. En règle générale, il s'agit de présentations projetées au tableau. Les apprenants doivent alors donner le mot représenté et, le cas échéant, produire une phrase. Le même principe peut également être proposé avec des supports imprimés et faire l'objet d'une activité en petits groupes.

Tous les dispositifs qui viennent d'être détaillés ont pour objectif de réutiliser le vocabulaire rencontré précédemment dans le cours et ainsi d'en favoriser l'acquisition. Pourtant ces activités peuvent s'avérer assez peu favorables à une production et une interaction conséquentes et spontanées au sein du groupe.

5.2 Les activités didactiques rituelles

Il peut être intéressant, avec un public relativement peu scolarisé ou n'ayant plus fréquenté les bancs de l'école depuis longtemps, de proposer des activités récurrentes offrant un cadre rassurant.

Les rituels présents dans la classe peuvent prendre différentes formes et peuvent régir l'espace, le temps et l'organisation de la vie scolaire. Le groupe classe se comporte par leur intermédiaire comme une société miniature alors même que les acteurs de ces activités rituelles ne sont parfois pas conscients de leur existence. De plus et là est leur fonction primordiale, elles opèrent, au moment de l'entrée dans la séance pédagogique, « un rôle instrumental, prescriptif et normatif qui créé, avec une économie maximale, les conditions de l'enseignement » (Marchive, 2007 : 601). Pour ces raisons, mais aussi pour permettre aux éventuels retardataires de ne pas arriver après le début réel de la séance, chaque jour, en début de cours, plusieurs activités rituelles sont proposées au groupe. Certaines sont mises en place, dans les premières semaines du module A1.1, après avoir abordé le contenu nécessaire à leur bonne tenue. Il s'agit pour être plus précis de la météo et de la date du jour. Ces deux petits rituels sont très rapides mais ont pour avantage de répéter des formes assez utiles et de les ancrer un peu plus chaque jour dans l'interlangue des apprenants.

6. Faire deviner : une activité privilégiée

Un troisième rituel est proposé dès le deuxième cours et a pour but, comme toutes les autres activités précitées, de réviser le vocabulaire vu durant le cours précédent, puis avec l'avancement du module, durant les cours précédents.

6.1 La boîte à mots : première approche choisie

Cette activité, nommée à l'origine *la boîte à mots*, est inspirée d'une pratique exposée par Rdzanek sur un site spécialisé proposant des ressources pédagogiques en FLE (2015). Le principe est, à chaque fin de cours, de demander aux apprenants de noter sur des petits bouts de papier des mots rencontrés durant la séance. Les critères de sélection sont propres à chaque apprenant, qui pourra ainsi choisir deux mots qu'il trouve utiles, difficiles ou même étranges. Après que l'enseignant s'est assuré de l'absence de doublon, chaque apprenant met ses mots dans une boîte. Au début du cours suivant, l'enseignant présente la boîte au groupe et chacun pioche un ou plusieurs mots dans le but de le faire deviner à ses

camarades, en évitant bien évidemment de le prononcer. Selon le niveau du groupe, les explications peuvent revêtir différents aspects : mime, dessin, comparaison, association, etc.

J'ai commencé à pratiquer cet exercice avec mes élèves en 2018. À l'époque, j'avais la charge de deux groupes suivant un cursus FLE B du parcours d'accueil des primo-arrivants. Les participants de la filière FLE B sont assez différents de ceux de FLE A. La quasi-totalité des apprenants était alors diplômée de l'enseignement supérieur, et avait donc un comportement d'apprenant très formaté et scolaire. Toutefois, leurs situations de vie sociale et professionnelle ne leur procuraient pas ou très peu de contacts avec le français. Ils éprouvaient par conséquent de grandes difficultés à s'exprimer et à prendre la parole. La mise en place de cette activité de la boîte à mots m'est alors apparue comme étant un bon moyen de régler ce problème.

6.2 Des ajustements nécessaires

Après plusieurs mois d'utilisation, j'ai réalisé que la mise en pratique de cette activité était assez inégale selon les groupes. En effet, la sélection de mots étant parfois assez aléatoire, choix d'un mot au hasard sur un support ou mot trop difficile voire non contextualisé. Tout cela avait pour effet de rendre parfois très délicate l'action de faire deviner pour les apprenants piochant certains mots lors des séances suivantes. La quantité de mots présents dans la boîte après plusieurs cours pouvait aussi avoir pour conséquence une probabilité relativement restreinte de réapparition d'un terme donné.

J'ai donc procédé à quelques ajustements. En premier lieu, il s'agissait de choisir des mots en groupe classe à la fin du cours. Les mots choisis étaient inscrits au tableau, ce qui offrait la possibilité à chacun de les noter pour se préparer à la maison. Je me chargeais ensuite de les écrire et de les mettre dans la boîte. La deuxième modification a consisté à éliminer certains mots trop récurrents ou devenus trop simples au fur et à mesure de l'utilisation de l'outil. Malgré les améliorations apportées par ces ajustements, cette pratique a été mise à mal par la crise du COVID, les confinements successifs et la mise en place des cours en ligne. De ce fait, après le retour des cours en présentiel, j'ai décidé de ne pas la reprendre.

6.3 Les devinettes : une approche plus adaptée aux FLE A

Avec le changement de filière et la prise en charge d'un groupe FLE A en octobre 2022, il m'a semblé que cette activité de révision pouvait être propice à la production et à

l'acquisition du vocabulaire. Effectivement, les participants FLE A étant plus à l'aise à l'oral, même au niveau débutant, cette pratique prenait tout son sens.

Pour s'adapter toutefois aux spécificités de ce public, difficultés à l'écrit et logique scolaire moindre, j'ai procédé à de nouvelles modifications dans le concept de l'activité. Bien que le principe de faire deviner reste le même, le choix des formes sélectionnées revient dans cette nouvelle version à l'enseignant. Ainsi, dans la première semaine du module, j'ai choisi les mots les plus importants ou ceux qui ont été les plus difficilement compris lors de leur découverte en classe. Le corpus lexical ainsi constitué s'étoffe au fur et à mesure de l'avancement du module, et toutes les deux semaines environ, une mise à jour est faite au cours de laquelle certains termes, maîtrisés par les apprenants, sont retirés. En outre, les participants ne piochent plus dans une boîte, je leur distribue dorénavant les cartes mots. Cette manière de procéder a pour avantage de permettre, si cela est nécessaire, de cibler les formes à travailler ou de s'adapter à l'apprenant selon son niveau. Notons toutefois que le principe de base est de distribuer les cartes au hasard.

6.4 Les avantages interactionnels supposés de l'activité de devinettes

L'activité de devinettes est une activité qui selon moi privilégie un type d'interaction différent de ce qui a lieu habituellement dans les échanges au sein de mon groupe classe. Ce moment durant lequel les apprenants font deviner un mot à leurs camarades permet de leur donner la parole, une parole qui est relativement libre et sur laquelle ils ont l'initiative. Le temps de leur tour de parole, ils jouent le rôle principal qui est d'ordinaire réservé à l'enseignant. Ce principe, nommé *dévolution* et proposé par Brousseau et Wardfield, est un moyen didactique qui consiste à donner à l'élève « la responsabilité de décider en situation didactique » que ce soit sur le plan cognitif ou sur le plan matériel (Cités par Andreucci & Chatoney, 2006 : 711). Autrement dit, il s'agit pour l'enseignant de transférer aux apprenants ces prérogatives didactiques. Ils occupent donc un court instant le rôle de la personne quasiment experte qui possède une information que les autres n'ont pas, en d'autres termes, il existe alors entre eux un « information gap ». Cet « information gap » a supposément pour effet de motiver les apprenants devant deviner à trouver la solution et donc, cela les incite à participer à l'activité. En outre, la personne faisant deviner doit s'adapter aux propositions et expliquer en conséquence.

La circulation de la parole est possiblement plus libre dans la classe durant ce genre d'exercice. Les apprenants qui devinent sont aussi assez spontanés dans leurs réponses. Ils

interviennent quand ils veulent ou quand ils considèrent que leur réponse est pertinente. L'apprenant faisant deviner doit, de son côté, produire un énoncé assez structuré pour permettre aux autres de trouver le mot cible.

Le cadre de l'énonciation de l'apprenant en charge de la devinette est aussi fortement articulé. J'essaie de leur donner les structures nécessaires à la production d'un énoncé clair. Ainsi, je débute cette activité en faisant moi-même deviner quelques mots, ce qui a pour but de les aider à organiser leur discours. De plus, le fait que les mots soient connus, normalement, de tous et qu'ils aient été potentiellement déjà utilisés dans l'activité ajoute un cadre rassurant opérant une systématité favorisant la production orale.

CHAPITRE 3
—
L'interaction en classe

L'interaction est centrale dans les activités lexicales proposées au groupe FLE A, notamment dans l'activité de devinettes. Je préciserai d'abord ce qui se joue lors des échanges en classe de langue. Je présenterai ensuite la manière de recueillir les données interactionnelles. Enfin, cette partie s'achèvera sur un aperçu des tendances interactionnelles au sein du groupe FLE A.

1. Échanger en classe de langue : enjeux acquisitionnels et interactionnels

L'interaction orale, base de la communication, a vu ses mécanismes être étudiés depuis le début des années 1920. Ces travaux ont abouti, environ quarante ans plus tard, à un premier modèle proposé par Garfinkel. Il y décrivait la conversation comme un système normé caractérisé « par le principe d'alternance des tours de parole, et des mécanismes précis [...] permettant aux interactants de coordonner leurs actions, de se synchroniser ». À ce modèle, nous pouvons ajouter la définition de Goffman qui voit en « l'interaction un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation [ou] le dialogue [...] ». Ce même Goffman introduit également dans le champ de l'interaction l'importance de la face et des rôles exercés par les individus au cours de la communication (Cuq, 2003 : 134).

1.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles

Les conversations exolingues, c'est-à-dire l'interaction entre un locuteur natif et un locuteur non natif, ont fait l'objet de multiples études pour déterminer les processus qui les sous-tendent. Bange considère que le dialogue entre locuteurs natif et non natif s'opère par le biais d'une focalisation. Cela se traduit par « une focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication, [et par une] focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (1992 : 3).

Les acteurs de la communication collaborent au moyen d'activités communicationnelles pour mener à bien leur interaction. Il peut être précisé ainsi que l'acquisition, qui est l'objectif principal de l'apprenant, a lieu au sein de ces activités de communication, mais également par ces activités elles-mêmes, notamment par le biais d'« activités de résolution des problèmes de communications » (Bange, Op.cit. : 8). La bifocalisation et la collaboration existant au sein d'une conversation exolingue créent donc un ensemble de mouvements dans l'interaction. De Pietro, Matthey & Py définissent ainsi trois types de

mouvements « dialectiques ». Le premier s'apparente à une autostructuration par laquelle l'apprenant met à contribution son interlangue pour produire un discours. Quand, dans ce processus autostructurant, le natif intervient pour aider, corriger l'apprenant ou pour toute autre raison, se produit alors un mouvement d'hétéro-structuration. Enfin, « un mouvement double d'interprétation » influe sur les opérations hétéro-structurantes du locuteur natif et, dans le même temps, sur la manière dont l'apprenant les prendra éventuellement en charge. Pour résumer,

un énoncé hétérostructuré constitue donc le résultat d'une première opération d'interprétation de l'énoncé de l'apprenant par le natif suivie d'une deuxième opération d'hétéro-structuration, et enfin d'une troisième opération par laquelle l'apprenant manifeste son interprétation de l'énoncé hétéro-structurant. (1989 : 2-3)

Ces mouvements à l'œuvre dans la conversation sont, d'après De Pietro, Matthey & Py, propices à l'acquisition. Ainsi, quand une interaction remplit des conditions favorables à ces mécanismes, ils parlent de séquences potentiellement acquisitionnelles. En plus de la focalisation sur la langue et des processus hétéro-structurants, ces séquences potentiellement acquisitionnelles sont caractérisées par l'établissement du contrat didactique entre le locuteur expert et le locuteur novice. Ce contrat peut être implicite dans une conversation en milieu social ou, explicite, et imposé, dans un milieu guidé. Ils précisent que ce sont des places énonciatives asymétriques qui en définissent les contours. Un des traits les plus prégnants de cette asymétrie énonciative est la survenue d'« un putsch énonciatif » dans les échanges, qui a lieu quand le locuteur natif produit l'énonciation à la place du locuteur non natif (Op.cit. : 5-10) .

1.2 L'interaction orale en classe de FLE

L'interaction se déroulant dans une classe de langue ne diffère pas fondamentalement de celle définie ci-avant. Cependant, en psycholinguistique et en didactique, notamment, les relations entre interaction, acquisition et apprentissage sont mises en exergue. Ainsi, toutes les activités interactionnelles prenant place dans un milieu guidé, entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes, contribuent aux processus d'acquisition et d'apprentissage. Il est à noter que, dans cette notion d'apprendre en coopérant, l'interaction est « à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir » (Cuq, Op.cit. : 135). Les situations interactionnelles en

classe de langue étrangère se distinguent de celles ayant lieu dans d'autres environnements par plusieurs paramètres propres.

1.2.1 Le cadre spatio-temporel

Un cours de langue se fonde sur une histoire acquisitionnelle et interactionnelle. L'enseignant fait très souvent appel aux contenus vus précédemment et aux souvenirs construits au sein du groupe-classe. Cette référence « historique » remplit plusieurs fonctions. Elle permet, d'abord, aux apprenants de se mobiliser rapidement pour une activité donnée en se rappelant de ses modalités ou consignes. Elle peut ensuite être utilisée pour retrouver le sens d'un mot en évoquant certains emplois connus. Elle peut également être un moyen de rappeler au groupe les règles de fonctionnement de la classe. Enfin, cette histoire interactionnelle peut servir à rappeler les contenus déjà abordés (Bigot, 2018 : 44-46).

L'occupation spatiale de la classe est aussi un facteur déterminant des interactions orales. La disposition des tables par rapport à la place de l'enseignant peut entraîner des conséquences importantes sur la circulation de la parole et donc sur les échanges interactionnels. Ainsi, une classe où les participants voient leurs camarades, et donc tous les signes non-verbaux qu'ils produisent, est bien plus propice aux échanges didactiques (Bigot, Op.cit. : 46).

1.2.2 Le rôle et la face

Les notions de rôles et de face sont essentielles au bon déroulement des activités didactiques. Il est donc attendu que l'enseignant endosse son rôle de participant-expert qui met tout en œuvre pour se faire comprendre et pour focaliser l'attention sur les problèmes de langues. Il est aussi celui qui fait circuler la parole et dirige les interventions, en les initiant et en les clôturant. Le participant-apprenant, quant à lui, est à l'écoute et coconstruit le discours avec l'enseignant (Cicurel, 2002 : 3). La préservation de la face positive des participants est également fondamentale pour créer, au sein du groupe-classe, une cohésion et une motivation favorisant l'apprentissage. Ainsi, Bange considère que « garder la face est une condition de l'interaction et la coopération comporte la nécessité de maintenir la face d'autrui » (1992 : 10).

1.2.3 La structure interactionnelle

La manière dont les interactions sont organisées en milieu guidé a été représentée, notamment par Sinclair et Coulthard en 1975, comme étant un schéma ternaire (cités par Bigot, 2018 : 31). Dans une situation où l'enseignant occupe un rôle de questionneur-

évaluateur, ce schéma se caractérise par une suite comprenant une question du professeur, une réponse de l'apprenant et une évaluation de cette réponse par le professeur. La question initiatrice est le plus souvent une question pédagogique ou didactique, autrement dit une question à laquelle l'apprenant sait répondre (Bigot, Op.cit. 30-31). Bange souligne que cette structure ternaire, ou également nommée séquence d'élicitation, attribue à l'enseignant un rôle totalement directif et à l'évaluation une fonction prépondérante, car déterminante, si elle s'avère positive, pour la poursuite de l'interaction. Il ajoute que cette place centrale accordée à l'évaluation témoigne d'une « centration de ce type d'interaction sur l'apprentissage ». Les séquences d'élicitation, qui peuvent aussi être longues quand elles sont articulées autour de thèmes ou d'activités, marquent, d'après lui, l'importance de la hiérarchie, voire de l'autorité, et peuvent ainsi, quand l'apprenant est enfermé dans un rôle réactif, être « a priori peu favorable à la communication libre » (Op.cit. :13-14).

1.3 Les interactions didactiques : L'étayage de l'enseignant

Pour favoriser l'apprentissage, un professeur utilise diverses formes de discours ou de métadiscours éclairant des aspects linguistiques ou sociolinguistiques de la langue cible. Ce comportement peut être considéré comme de l'étayage, concept développé par Bruner en 1983 et définit comme « l'assistance fournie au novice par une personne compétente » (Muller, 2012 : 325).

1.3.1 L'explication

Cet étayage peut se présenter sous de multiples formes, au premier rang desquelles l'explication, qui peut porter sur la forme ou sur le sens de la langue cible. Le but de l'explication est, en règle générale, de rendre quelque chose compréhensible pour un tiers. Dans un contexte didactique, l'explication « peut également viser l'acquisition de nouvelles connaissances de nature linguistique, encyclopédique ou encore procédurale » (Fasel Lauzon, 2008 : 84).

1.3.2 Les activités de reprise

Parmi les autres stratégies de soutien pédagogique, le professeur a, à sa disposition, les activités de reprise que sont la reformulation et la répétition.

La répétition

Répéter un énoncé produit par un apprenant consiste à reproduire verbalement tout ou partie du segment erroné. La répétition se différencie de la reformulation dans la mesure où

elle reproduit une forme en conservant le sens mais en en modifiant les constituants linguistiques. Selon Faraco, elle permet surtout à l'enseignant, lors d'explication ou de corrections, « de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation [de sens], et [elle permet également] à l'apprenant de localiser la demande d'aide lexicale ». Elle ajoute que les élèves avancés, comme les locuteurs natifs, utilisent la répétition pour intervenir « sur le thème de la conversation, sur le déroulement de l'interaction et sur leur positionnement et leur rôle dans l'interaction conversationnelle » (2002 : 1 ; 12-13).

La reformulation

Pour sa part, la reformulation peut renseigner l'apprenant sur la valeur sémantique d'un énoncé. Pourtant, l'utilisation de ce procédé peut « détourner l'attention de l'apprenant du segment verbal reformulé » (Faraco, Op.cit. : 13). Bange considère qu'une séquence de reformulation doit satisfaire à deux conditions pour s'inscrire véritablement dans une démarche d'étayage. Premièrement, elle doit confirmer un plan de l'apprenant, c'est-à-dire un élément constitutif provisoire de son interlangue, ou l'inciter à émettre de nouvelles hypothèses en modifiant « son comportement verbal ». Deuxièmement, la reformulation doit amorcer « une réponse de l'élève qui soit une conduite positive et innovative en L2, c'est-à-dire contenant une hypothèse nouvelle en L2 ou comportant un facteur de stabilisation d'un plan » (1992 : 18).

2. Questions de méthode : segmenter et transcrire

Après un rapide rappel des catégories pouvant guider une analyse interactionnelle, je détaillerai la question de la transcription des échanges et des choix qu'elle implique.

2.1 Analyser des interactions : un choix orienté

Les typologies servant de base pour l'analyse des paramètres et des schémas interactionnels ayant cours à l'intérieur d'un groupe sont nombreuses et dépendent fortement des questionnements de recherche sous-tendant le travail d'analyse.

Les éléments jouant un rôle dans l'interaction orale en classe qui ont été détaillés dans la partie précédente peuvent ainsi être intégrés dans un modèle d'analyse interactionnelle. Il s'agit, pour rappel, du cadre spatio-temporel, de la gestion du rôle des participants et de leur face, et des processus d'étayage prodigués principalement par l'enseignant, à savoir les explications, les reprises et les corrections. Peuvent être également ajoutés à cette liste les marqueurs oraux qui permettent de déterminer la place de l'apprenant. Ces marqueurs

sont les hésitations et les marques intonatives (Cicurel, Op.cit. : 3). En outre, cette énumération peut être complétée avec les chevauchements et les synchronisations interactionnelles. Par ailleurs, il est intéressant pour achever une analyse des interactions orales en classe de langue de faire le diagnostic de l'interlangue des participants pour évaluer son évolution tout le long d'un cursus.

2.2 La transcription des interactions

Écouter ou réécouter des interactions orales, qui sont par essence éphémères, permet à l'observateur de les saisir pour pouvoir, après coup, se focaliser sur des éléments qu'il n'aurait pas pu analyser lors de la conversation sans en altérer le bon déroulement.

2.2.1 L'utilité de la transcription

En examinant cette « succession chronologique des échanges verbaux » qu'est l'interaction, la transcription permet de franchir un palier dans l'exploration de moments communicationnels fugaces. Grâce à elle et aux outils d'observation que l'on peut lui appliquer, des aspects de la réalité difficilement perceptibles autrement peuvent apparaître et, de ce fait, être analysés en détails (Bigot, 2018 : 76-77). Cependant, comme le rappelle Bange et Traverso, la transcription ne doit en aucun cas remplacer l'oral. Ainsi, les enregistrements doivent garder leur primauté et doivent être disponibles lors de l'analyse (Cités par Bigot, Op.cit. : 77). De cette manière, une transcription devrait toujours être transitoire et se dérouler en amont du travail analytique. Ce travail peut nécessiter des retours aux données enregistrées pour affiner la transcription. Ainsi, les transcriptions potentielles d'une même interaction peuvent revêtir des aspects formels diamétralement différents selon les objectifs recherchés (Bigot, Op.cit. : 78).

2.2.2 Les manières de transcrire

Un premier procédé de transcription consiste en l'utilisation d'une orthographe adaptée. Cette orthographe a alors pour but de faciliter la lecture des échanges tout en gardant leur forme sonore et leur rythme. Il s'agit pour le transcripateur de noter les élisions consonantiques ou vocaliques et les liaisons notables. Le recours à l'orthographe adaptée présente cependant des désavantages. D'une part, cette manière de retranscrire peut provoquer, chez le lecteur des erreurs d'interprétations, par exemple concernant les registres de langue utilisés. D'autre part, l'usage de ce code ne permet pas au transcripateur de faire preuve de cohérence et de rigueur, surtout lors d'un travail d'analyse sur des corpus longs (Bigot, Op.cit. : 78-79).

L'utilisation d'une transcription mixte est la deuxième option envisageable. Le caractère mixte de cette façon de transcrire réside dans l'usage, ponctuellement et quand cela est nécessaire méthodologiquement, de la transcription phonétique. Transcrire phonétiquement est principalement mobilisé pour marquer une différence entre les attentes phonétiques de l'enseignant et la production de l'apprenant. Elle peut également servir pour mentionner une incompréhension ou un malentendu dus à une prononciation non normée. Le transcripteur doit en outre noter les autres éléments pertinents comme les hésitations, les pauses ou les énoncés qu'il n'a pas compris (Bigot, Op.cit. : 79-82). La transcription reflète de cette façon des choix du transcripteur dictés par les éléments qu'il veut mettre en exergue selon l'angle analytique adopté.

2.3 Le découpage des interactions

Pour effectuer une analyse d'une interaction, il semble plus pertinent de découper le corpus pour en faciliter le traitement. Deux types de découpages sont possibles. D'une part, le « découpage pré-interprétatif » est effectué avant l'analyse et a pour but de la faciliter. Et d'autre part, le « découpage-produit de l'analyse de co-construction des échanges » qui se fait en parallèle du travail d'analyse et qui s'adapte aux questions de recherche.

Découper des interactions didactiques

Plusieurs niveaux d'unités dialogales ont été décrits au fil du temps. Cette hiérarchisation des échanges oraux a abouti à la définition de plusieurs rangs allant, par exemple, d'une interaction entière à un acte de parole isolé (Bigot, Op.cit. : 93-97). Pour effectuer un découpage adapté aux pratiques didactiques, il est préférable de se calquer sur les parties établies par les enseignants dans leur planification de cours. Il s'agit en l'occurrence des « séquences didactiques », des cours, des activités et des étapes constituant ces activités. Ce type de découpage est considéré alors comme un découpage pré-interprétatif et, même s'il est relativement simplifié, il permet d'effectuer un premier travail d'élagage afin de faciliter l'analyse (Bigot, Op.cit. : 100).

Pour se focaliser sur les dynamiques interactionnelles, le découpage en étapes peut cependant s'avérer insuffisant. Ainsi, par le biais d'un découpage-produit de l'analyse, le transcripteur peut identifier des moments structurant les échanges à l'intérieur des étapes, ces moments sont alors appelés séquences. Ces séquences peuvent ainsi être définies comme des unités non planifiées par l'enseignant. Ce découpage en séquences peut

prendre diverses formes selon l'approche et le questionnement régissant l'analyse (Bigot, Op.cit. : 103-105 ; 116).

3. Quelques caractéristiques des interactions du groupe FLE A

L'oral occupe une place prédominante dans ma démarche pédagogique avec les élèves du groupe FLE A. Comme cela a déjà été précisé plus haut, ils possèdent presque tous un niveau en production orale permettant un dialogue minimal, et ceci est vrai depuis le début de leur cursus. Je vais essayer de caractériser dans cette partie les interactions ayant cours généralement dans ma classe FLE A.

3.1 L'environnement spatial et temporel

L'organisation spatiale de la salle de classe est somme toute classique. Les cours ont lieu dans deux locaux différents, chacun deux fois par semaine. En tant qu'enseignant, j'occupe une place centrale dans l'espace dans la mesure où je fais face aux apprenants durant le cours et que mon « espace de travail » se situe devant le tableau. Selon la salle, les tables des apprenants sont disposées soit en U soit en rectangle. Les participants se disposent toujours de façon équilibrée et ont fortement tendance à se placer au même endroit. Comme ils sont peu nombreux, ils ont toujours leur place privilégiée à disposition. Ainsi, l'espace classe est très stable, voire immuable. Les activités orales s'organisent selon différentes modalités. Compte tenu du petit nombre d'apprenants, la plupart des activités se déroulent en grand groupe. D'autres activités, comme des jeux ou des activités de questions/ réponses, se déroulent en binôme ou en trinôme.

J'essaie d'organiser le cadre temporel du cours pour qu'il soit assez régulier. Ainsi, la première heure, voire la première heure et demie selon les éventuels retards, comporte des activités récurrentes. La deuxième heure est le plus souvent l'occasion de réviser des choses vues précédemment et/ou d'aborder de nouveaux contenus. Cette première partie se caractérise par un travail essentiellement oral, au moins en production. La deuxième partie du cours, après la pause, concentre un travail plus réflexif de conceptualisation et de réemploi, souvent écrit.

3.2 Des rôles relativement habituels

En tant qu'enseignant, je suis à l'initiative de la plupart des interactions. Ces interactions se font seulement en français et je n'ai que très rarement recours à l'anglais (seulement pour une apprenante) ou à l'arabe, sachant que je ne connais qu'une poignée de mots dans cette

langue, mots appris car ils posaient des problèmes en début de cursus. J'introduis donc les thèmes lors des activités de compréhension ou de conceptualisation, et je distribue la parole lorsque les apprenants doivent intervenir. Je suis aussi la personne qui questionne et évalue lors des activités citées précédemment. Je fournis également un soutien aux apprenants en leur permettant de compléter, de rectifier ou de mener à bien leur production. Ce travail d'étayage se traduit notamment par des interventions répétant ou reformulant les énoncés des participants.

Les apprenants sont dans un rôle classique de réaction par rapport à mes demandes et à mon soutien. Toutefois, ils initient régulièrement des actions verbales. Cela peut se manifester par le biais de questions posées à moi-même ou à un autre élève, par des remarques concernant le thème abordé ou des ajouts en lien avec celui-ci. Du fait de la prédominance des arabophones dans le groupe, qui représentent cinq des six apprenants, les conversations entre apprenants se font parfois en arabe. Bien qu'il soit très délicat pour moi de comprendre l'objet des discussions, je peux supposer qu'elles visent le plus souvent à étayer la compréhension ou la production de personnes en difficulté.

Les échanges entre les différents participants du cours, apprenants et enseignant, se tiennent dans un climat détendu et assez bienveillant. L'entente parmi les élèves est assez bonne et certaines amitiés se sont créées. La solidarité et l'entraide semblent être très grandes dès qu'un membre du groupe se trouve face à un obstacle empêchant le bon déroulement d'une activité. Chacun et chacune, moi compris, fait en sorte de préserver la face de l'autre et les rares situations d'incompréhension sont très vite désamorçées par des plaisanteries.

Notons enfin que certains apprenants, Fadila et Riad pour être plus précis, ont beaucoup plus de facilités à intervenir durant le cours. Tous deux sont marocains et ont un très bon niveau de compréhension ainsi qu'une aisance à l'oral supérieure à leurs camarades. Malgré leur capacité à réagir à mes interventions ou demandes, ils ne monopolisent pas la parole et, quand ils ne sont pas directement interrogés, ils laissent aisément les autres répondre. Leur rôle est assez central dans la classe car ils permettent aux échanges d'avancer et jouent un rôle essentiel de soutien, surtout en compréhension, pour leurs camarades arabophones en difficulté.

CHAPITRE 4

-

Les données et leurs transcriptions

Avant d'effectuer l'analyse des données, il s'agit dans cette partie de présenter en détails mon corpus lexical et de justifier les choix qui m'ont guidé dans leur transcription.

1. Le corpus de mots à deviner : sélection et justification

Le corpus des mots utilisés dans l'activité de devinettes regroupe les mots constituant le jeu de cartes, dans lequel les apprenants faisant deviner doivent piocher. Ce corpus est relativement stable selon les périodes. Il est en effet composé de formes lexicales vues précédemment dans le cours et sélectionnées par mes soins. Ces mots peuvent être retirés après un certain temps de présence dans le jeu.

1.1 Le tableau récapitulatif des mots

Le tableau ci-dessous reprend les mots présents dans le jeu de cartes lors des activités de devinettes enregistrées et constituant nos données. Les enregistrements ont eu lieu le 23 mai, le 25 mai et le 26 mai.

Professions	Adjectifs	Lieux	Famille
Un policier	Moderne	Le théâtre	La belle-sœur
Un vendeur	Suisse	Les Pays-Bas	Le neveu
Un enseignant	Libanais	L'Italie	La tante
Un cuisinier	Bruyant	Le supermarché	Le beau-père
Un pompier	Merveilleux	Le commissariat	La nièce
Une comptable	Agréable	Le pont	La cousine
Un boulanger	Vivant	Le cinéma	L'oncle
Un informaticien	Égyptien	Un magasin	
Une serveuse	Turc	La maison communale	Transports
Une factrice	Ensoleillé	Le parc	Un camion
Une caissière	Anglais	La poste	Les transports en commun
Un pâtissier	Japonais	La rivière	Une trottinette
Un avocat	Animé	La banque	Un bateau

Un ouvrier Un instituteur	Allemand	L'Espagne L'Algérie Les États-Unis L'Irak Les services publics	Un scooter
			Autres
			Une consultation Un abonnement La pollution

1.2 L'origine des mots choisis

Les professions ont principalement été vues au cours de deux cours au début du mois de mars. Dans les deux semaines ayant suivi la conceptualisation, plusieurs activités de révisions ont été proposées sur ce sujet et puis, ponctuellement, durant le mois d'avril.

La catégorie des lieux englobe plusieurs éléments distincts. Il s'agit ainsi de noms de pays et de lieux présents dans la ville. Les pays ont été abordés au début du mois d'avril et cela a été également l'occasion de découvrir les prépositions de lieux. Plusieurs activités de révisions autour des prépositions ont permis de réutiliser les noms de pays durant les trois semaines qui ont suivi. La thématique de la ville a, quant à elle, été introduite dans la semaine du 17 avril. La ville et le vocabulaire lié ont fait l'objet d'un travail spécifique jusqu'à la fin du même mois.

Les apprenants du groupe FLE A ont découvert les éléments de la colonne « adjectif », d'un part, à la suite des leçons sur les pays et d'autre part, au cours des leçons ayant trait au thème de la ville. Ces adjectifs ont fait l'objet d'un travail spécifique de révision par le biais d'exercices écrits ou d'activités de description.

Les moyens de transports ont également été introduits auprès du groupe au cours des leçons sur la ville durant la dernière semaine du mois d'avril. Ce lexique a été travaillé pendant une période assez courte, c'est-à-dire deux ou trois séances (révisions comprises).

Les formes faisant partie du champ lexical de la famille sont celles qui sont les plus anciennement connues. En effet, elles ont été travaillées au début du mois de mars. Elles ont donné lieu à de très nombreuses activités de réemploi durant les mois de mars et avril.

Enfin, les trois éléments lexicaux n'ayant pu être classifiés dans les autres colonnes ont été abordés pour deux d'entre eux dans les leçons sur la ville et les transports. Le mot « consultation » est un peu à part car il est apparu durant les leçons sur les professions à la suite d'une demande d'éclaircissements lors d'une explication contextualisée sur le lieu de travail du médecin.

1.3 Justification du choix des mots

Tous ces mots ont été sélectionnés car il m'a semblé, après les avoir vus en classe, que leur emploi et leur acquisition par les apprenants n'étaient pas optimales. Toutefois, le choix a été motivé par divers paramètres.

1.3.1 Des mots fréquents et utiles

La fréquence et l'utilité des formes ne sont pas prépondérantes dans la constitution de ce corpus. Ces deux paramètres rentrent bien évidemment en compte quand il s'agit d'aborder du lexique au cours des séquences didactiques, mais le plus souvent les termes les plus fréquents et utiles en milieu social sont déjà bien connus de la très grande majorité du groupe. Ils n'ont donc pas nécessairement leur place dans cette activité. Cependant, je peux citer certaines occurrences pouvant appartenir à ces catégories comme « la poste, la banque, le supermarché », ou dans une moindre mesure certains noms de pays. La connaissance de ces mots par les apprenants est la raison principale pour laquelle ils sont gardés dans le corpus. Ils permettent donc à chacun de pouvoir les faire deviner sans trop de difficultés de compréhension pour eux et de réflexion pour leurs camarades. De cette façon, l'activité ne perd pas trop en fluidité.

1.3.2 Des mots difficiles

Les mots difficiles pour les apprenants du groupe FLE A sont très présents dans le tableau récapitulatif. Leur difficulté peut revêtir différentes valeurs.

Certaines formes représentent des difficultés de prononciation. Ainsi, des mots tels que, par exemple, « les États-Unis », « le magasin », « un cuisinier », « la cousine » ou « allemand », sont relativement simples sémantiquement mais compliqués à prononcer pour la plupart des participants. D'autres ont été incorporés car leurs réalisations phonologiques peuvent induire les apprenants en erreur. Pour les arabophones de la classe

(qui représentent pour rappel cinq élèves sur six), c'est le cas, par exemple, de mots comme « L'Irak », « libanais » ou « l'Algérie », qui ont une relative similarité dans leur langue maternelle et donc qui peuvent poser des problèmes. Peut aussi être cité un mot comme « ouvrier » qui peut être confondu avec « ouvrir » ou « ouvert », bien connus des apprenants.

L'aspect sémantique des termes est l'élément qui pose le plus de problèmes acquisitionnels aux élèves. Les adjectifs de description comme « agréable », « bruyant », « moderne » ou « ensoleillé » ont été choisis car j'ai considéré que, même après plusieurs exercices et activités de rebrassage, ils n'étaient pas ou très peu assimilés. Certains mots faisant partie de champs lexicaux globalement bien connus, comme ceux des thématiques de la famille et des transports, sont également dans ce cas, et les choisir m'a paru pertinent. De plus, quelques mots combinent des difficultés de prononciation et de sens comme « enseignant, informaticien » ou « merveilleux ».

Enfin, un petit nombre de mots ont été sélectionnés pour focaliser l'attention des apprenants sur la morphologie, et aussi d'une certaine manière, la prononciation. C'est principalement le cas des formes féminines de professions, dont la version masculine est plutôt bien connue, comme « factrice », « serveuse » ou « caissière ».

1.3.3 Des mots à connaître

Les besoins des apprenants peuvent aussi influencer notre choix d'items lexicaux à intégrer à l'activité des devinettes. Ce genre de mots pourrait être rapproché des mots utiles, mais, contrairement à ces derniers que je détermine sur base de mes impressions, certains mots du corpus ont résulté de demandes des apprenants durant les cours. Il s'agit, par exemple, des formes « un instituteur, un abonnement » ou encore « une consultation ».

2. La transcription des données : une démarche impliquant des choix

Il faut préciser maintenant les choix qui ont été les miens concernant les données, leur sélection et la manière de les transcrire.

2.1 Les données enregistrées

Durant un peu plus de trois semaines, entre le 18 mai et le 10 juin, j'ai effectué l'enregistrement de 26 activités orales. Les quelques huit heures d'enregistrements collectées couvrent un total de neuf cours différents.

Toutes les activités étaient centrées sur le lexique. Il s'agissait de diverses activités habituellement menées en cours : jeu de devinettes, production orale en réaction à des images projetées, productions orales plus libres à la suite de questions sur des aspects de leur quotidien, productions orales sur base d'une carte mentale et d'une liste de vocabulaire, jeux de cartes (dobble ou dominos), exercices oraux de questions/ réponses ou encore descriptions du logement et du quartier.

Pour faciliter le processus d'écoute de la matière ainsi collectée, j'ai fait un premier choix de pré-découpage technique en limitant les enregistrements au début et à la fin des activités précitées. J'ai ensuite procédé à l'écoute systématique de ces 26 enregistrements, durant laquelle j'ai pris des notes pour identifier les situations d'interactions et leur pertinence en vue d'une analyse. Certaines activités ont été assez rapidement mises de côté car les interactions enseignant/ apprenant ou apprenant/apprenant n'y étaient pas suffisamment nombreuses pour y déceler des éléments probants. J'ai dû alors faire un choix parmi les enregistrements contenant des interactions potentiellement intéressantes sur le travail lexical et les interactions. Mon choix s'est alors porté sur trois enregistrements en particulier. Ses prises de sons ont été enregistrées à la fin du mois de mai lors de l'activité de devinettes qui rythme habituellement les débuts de séance. Comme cela a été précisé précédemment, cette activité est remarquable à plus d'un titre concernant le travail sur le vocabulaire et les interactions qu'elle peut générer.

2.2 Le choix des séquences transcrites

Un travail de transcription a été effectué pour l'ensemble des trois enregistrements, qui représentent une heure de matériel audio. Chaque séance a été transcrite indépendamment et nommée. À l'intérieur de ces séances, chaque sous-partie a été déterminée et nommée selon les mots à deviner. Pour que le lecteur puisse s'y retrouver facilement, chaque tour de parole a été également numéroté au sein de chaque sous-partie. La numérotation des tours de parole recommence ainsi à chacune d'entre elles.

J'ai fait le choix de ne pas recourir systématiquement à la transcription phonétique pour les prononciations non conformes. En effet, si la production d'un apprenant est compréhensible pour l'enseignant ou pour les autres apprenants, et donc n'entrave pas le déroulement de l'activité et des interactions liées, il n'est pas pertinent selon moi d'y faire attention. Dans le cas contraire, une transcription phonétique sera bien évidemment employée pour souligner les conséquences de l'incompréhension. Notons également que

les productions non conformes phonétiquement seront transcrites ainsi seulement dans le texte du mémoire. Les données transcrites dans les annexes seront souvent notées selon une orthographe traditionnelle.

Les participants du groupe FLE A ont été anonymisés grâce à l'attribution de pseudonymes. Dans les transcriptions sélectionnées ci-après, les interventions d'un apprenant ou d'une apprenante seront précédées par l'initiale de son pseudonyme. Pour ceux pouvant porter à confusion, les lettres suivantes seront ajoutées à l'initiale. Par exemple, Keltoum sera nommé Ke alors que Khalis sera représenté par Kh. Enfin, l'enseignant sera désigné par la lettre E, ce qui m'obligera à citer Eleanor en utilisant les lettres El.

Enfin, nous utilisons divers marqueurs pour souligner les éléments non-verbaux présents dans les interactions. Certains passages intéressants qui se traduisent par des hésitations, des pauses, les intonations, les allongements des syllabes ou des sons seront par conséquent retranscrits selon la convention de transcriptions qui sera appliquée.

CHAPITRE 5

-

Les enjeux interactionnels de l'activité de devinettes

Pour bien cerner les enjeux didactiques de l'activité de devinettes, il faut avant tout identifier les éléments interactionnels qui la régissent. Ce chapitre sera par conséquent l'occasion d'analyser les données relatives aux échanges, aux réseaux qu'ils créent, aux rôles qui y sont pris en charge et aux processus interactionnels qui s'y produisent.

Il faut préciser que, pour des raisons pratiques de rédaction et de prise de distance, j'ai fait le choix de me nommer dans les parties ci-dessous « l'enseignant ». Les apprenants sont, de leur côté, désignés par deux termes selon leurs rôles : la personne en charge de faire deviner est le meneur ou la meneuse de jeu, et ses camarades essayant de résoudre la devinette sont les joueurs.

1. Tours de parole : quantifier les interventions

Cette partie a pour but de comptabiliser les tours de parole des trois séances du jeu de devinettes enregistrées avec le groupe FLE A et de déterminer si les chiffres récoltés peuvent nous apprendre quelque chose. Ces chiffres sont répartis ci-après dans des tableaux récapitulant les différents éléments intéressants pour mon analyse. Afin de faciliter leur lecture, je tiens à préciser que dans la colonne « mots à deviner », la parenthèse comprend le nombre de mots que l'enseignant a fait deviner. Comme précisé plus haut, l'enseignant commence en effet chaque activité de devinettes en faisant deviner quelques mots au groupe, dans le but de principalement rappeler les structures et de permettre aussi à chacun de s'installer.

Séance 1					
Durée	Nombre Apprenants		Mots à deviner	Total tours de parole	
18'36''	5		13 (+2)	245	
Tours de parole par séquence					
-10	11-15	16-20	+20	+30	Moyenne
1	8	4	1	1	16,3

Douze des quinze séquences de ce premier enregistrement comportent un nombre de tours de parole s'étalant de 11 à 19, ce qui explique que la moyenne de tours de parole par séquence s'élève à 16,3. Les deux extrêmes vont de 4 tours de paroles à 41 pour faire deviner un mot.

Les deux séquences les plus longues de cette séance correspondent aux deux moments où Asma était meneuse de jeu. Le dialogue pour ces deux séquences se concentre principalement entre l'enseignant et Asma. Il s'agit pour l'enseignant d'aider cette dernière à formuler convenablement et clairement les explications. Une fois les explications données, le mot est trouvé assez facilement. Je peux par conséquent estimer qu'Asma est moins à l'aise avec des mots qui semblent bien connus des autres participants.

Séance 2				
Durée	Nombre Apprenants		Mots à deviner	Total tours de parole
20'33''	5		14	289
Tours de parole par séquence				
-10	11-20	21-30	+30	Moyenne
2	5	6	1	20,6

Le nombre de tours de parole lors de cette séance est sensiblement plus élevé que pour la première (20%). 9 des 14 séquences font entre 18 et 29 tours de paroles. Je peux supposer que cela est en partie dû à des mots un peu plus compliqués comme « consultation », « moderne », « enseignant » ou encore « instituteur ». Notons que certains mots ont été pris en charge par l'enseignant car les meneurs de jeu ne les avaient pas compris. Ces séquences ont de ce fait été résolues assez vite.

Séance 3					
Durée séance	Nombre Apprenants		Mots à deviner	Total tours de parole	
21'05''	4		12 (+1)	359	
Tours de parole par séquence					
-10	10-20	21-30	31-40	+40	Moyenne
2	3	3	3	2	27,7

Cette séance, qui se rapproche des deux précédentes en termes de durée, se distingue par un nombre de tours de parole bien plus grand, à savoir environ 7 tours de plus en moyenne par rapport à la deuxième séance et 11 en comparaison de la première. Sans surprise, les

séquences représentant plus de 25 tours de parole y sont majoritaires. La plus longue séquence comprend 69 tours de parole. La longueur de cette séquence s'explique par une digression sur le thème du courrier. Les autres séquences ayant engendré de nombreuses interactions sont souvent sur des mots plus compliqués, que ce soit sémantiquement ou phonétique (« instituteur », « merveilleux », « suisse » ou « égyptien »).

2. Profils de participation : des réseaux de communications privilégiés

Après avoir eu un aperçu général de tours de parole ayant eu lieu lors des différentes séances de notre corpus, il faut se pencher sur leur répartition au sein du groupe classe.

Participations (Séance 1)		
Participants	Nombre de tours de paroles	Actifs lors des séquences
Enseignant	109 (44%)	15/15
Eleanor	41	12/15
Riad	36	14/15
Keltoum	31	12/15
Asma	19	3/15
Khalis	9	3/15

Participations (Séance 2)		
Participants	Tours de paroles	Actifs lors des séquences
Enseignant	130 (44%)	13/13
Riad	46	12/13
Fadila	44	11/13
Keltoum	42	13/13
Eleanor	21	9/13
Asma	6	2/13

Participations (Séance 3)		
Participants	Tours de paroles	Actifs lors des séquences
Enseignant	155 (43%)	13/13
Fadila	95	13/13
Keltoum	67	12/13
Eleanor	22	8/13
Khalis	20	3/13

L'enseignant est le participant qui, fort logiquement en sa qualité d'expert et d'animateur, a le plus d'interventions et qui est actif à chaque séquence. Il est intéressant de remarquer que son temps de parole est très stable (43-44%) lors des trois séances.

Les réseaux de communication à l'œuvre durant cette activité sont assez dépendants des personnes présentes. Cependant, il apparaît que des triades voire des dyades d'interlocuteurs privilégiés ont tendance à se constituer avec le même noyau d'apprenants, à savoir Fadila, Riad, Keltoum et Eleanor. Selon les séances, ces apprenants sont actifs lors de la plupart des séquences et ont un nombre d'interventions relativement proches. Néanmoins, il est à noter que parfois Eleanor peut être un peu plus en retrait. Ce quatuor est également, dans notre corpus, à l'origine de toutes les bonnes réponses aux devinettes.

Dans la troisième séance, il est remarquable de voir que Fadila a pris énormément la parole. Elle parle ainsi quasiment autant que ses trois camarades réunis et est présente dans chaque séquence. Cela peut s'expliquer par le fait que, lors de cette séance, elle est l'interlocutrice privilégiée de l'enseignant lors des discussions explicatives ou des digressions, qui nécessitent un bagage lexical plus étoffé. Ainsi, il n'y a rien d'étonnant à cela car Fadila a un niveau un peu plus avancé que les autres apprenants, surtout quand il s'agit d'un vocabulaire en lien avec le quotidien, qui est ici mobilisé lors des deux digressions de la séance 3.

Asma et Khalis sont les deux membres du groupe qui interviennent le moins. Il est notable de constater que l'essentiel de leurs rares interventions se concentre durant les séquences où ils endossent le rôle de meneur de jeu. En dehors de ces moments où ils ont la parole, ils n'interviennent tous les deux qu'une seule fois par séance pour faire une proposition en

tant que joueurs. Lors de la deuxième séance, Asma est même passive lors des séquences où elle joue ce rôle. Je suppose que cela peut possiblement être dû à une insécurité à l'oral ou à une relative méconnaissance du vocabulaire. Ces deux facteurs qui ne leur permettent pas de prendre la parole aussi spontanément que leurs camarades peuvent sans doute s'expliquer par leur absentéisme, plus important que le reste du groupe. Le fait d'être absent induit notamment une participation moins fréquente à l'activité et un manque d'explications des formes lexicales lors de leur découverte.

3. Volume des interventions : inégalité selon les rôles

Chaque intervention ou tour de parole peut ne pas être égal selon la longueur de la prise de parole. Il peut être ainsi éclairant d'observer le nombre de mots que peut contenir les prises de parole de chaque participant aux échanges.

Sans réelle surprise, l'enseignant a un volume conséquent à chaque séquence, d'abord pour aider les apprenants à formuler les explications, ensuite pour réagir aux propositions des joueurs et enfin pour expliquer les mots ou pour les recontextualiser. Ces interventions sont donc assez longues et comportent quasiment toujours une ou plusieurs phrases.

Les personnes endossant le rôle de meneur de jeu ont tendance, pour la plupart, à produire des énoncés structurés. Ils essaient de se baser sur les consignes de l'enseignant et d'utiliser, comme c'est le cas lors de 23 des 39 séquences menées par les apprenants, le présentatif « c'est » accompagné d'une description sémantique ou fonctionnelle du mot. Comme c'est le cas ci-dessous dans les énoncés d'Eleanor et de Keltoum, cela a pour conséquence d'allonger les phrases produites.

14 :50 OUVRIER (*voir annexe 1*, p. 8)

1. El c'est un adjectif utilisé euh : la boutique fermée

09 :51 PÂTISSIER (2) (*voir annexe 2*, p. 13)

1. Ke c'est euh : profession
2. E oui c'est une profession ok
3. Ke oui c'est euh : pour euh : la tarte la euh +

Les interventions des apprenants joueurs consistent le plus souvent en des mots isolés. Ce qui est tout à fait logique en considérant le concept de l'activité qui est de trouver un seul mot.

03 :45 NIÈCE (*voir annexe 2, p. 11*)

- 12. Ke non l'oncle
- 13. E non ça c'est la fille de l'oncle ou de la tante
- 14. R la nièce
- 15. F oui
- 16. El neveu

Cependant, nous pouvons constater que certains apprenants joueurs ont des discours un peu plus élaborés quand ils réagissent aux explications des meneurs.

12 :17 L'IRAK (*voir annexe 2, p. 14*)

- 9. R les gens / ils parlent français →

Il est intéressant de constater que la pratique décrite ci-dessus n'est pas la norme, même chez les apprenants ayant pour habitude en tant que meneur de jeu de produire des énoncés plus longs et structurés. Ainsi, dans le rôle de joueur, chacun propose des mots isolés comme décrit plus haut et rarement, ils posent des questions et font des propositions structurées.

4. Rôles interactionnels pris en charge : explications et feedbacks évaluatifs

Après avoir vu la fréquence et le volume des interventions des participants, il est intéressant d'observer les différents rôles que les apprenants assument durant l'activité de devinettes.

Dans cette séance, la dévolution opérée par l'enseignant, autrement dit le transfert de ses prérogatives au profit des apprenants meneurs de jeu, ne se traduit, le plus souvent, que par la prise en charge du rôle d'explicateur. Ceux-ci ne jouent pas, par conséquent, systématiquement le rôle d'évaluateur. Ainsi, lors des 39 séquences que constituent le corpus, il y a seulement 13 occurrences de feedbacks évaluatifs des meneurs vers les joueurs. Il est à noter que Fadila endosse ce rôle d'évaluateur plus fréquemment que les autres meneurs de jeu. Ce processus d'évaluation peut avoir lieu durant la devinette pour

confirmer que les joueurs sont sur la bonne voie ou pour valider leur réponse, comme dans l'exemple ci-dessous.

03 :45 Nièce (*voir annexe 2*, p. 11)

- 13. E non ça c'est la fille de l'oncle ou de la tante
- 14. R la nièce
- 15. F oui

Keltoum, quand elle occupe le rôle de meneuse, prend également ce rôle d'évaluation et de validation plus souvent que ces camarades¹. Elle évalue en outre les propositions de ses pairs quand elle est dans un rôle de joueuse, comme dans la séquence retranscrite ci-dessous. Il est à noter qu'elle est, dans le corpus, la seule à prendre en charge ce rôle.

02 :45 COUSINE (1) (*voir annexe 1*, p. 3)

- 1. E Ça c'est un membre de la famille c'est la fille de l'oncle ou de la tante
- 2. As. Nièce
- 3. Ke Euh : non

Khalis, lorsqu'il est meneur, joue également ce rôle d'évaluateur mais il doit y être un peu incité par l'enseignant. Il réagit alors soit à des propositions des joueurs, soit à celles de l'enseignant, qui sont notamment là pour faire avancer l'activité.

10 :27 PARC (*voir annexe 3*, p. 20)

- 5. F le magasin →
- 6. E alors le magasin <s'adressant à Khalis> il faut préciser un peu plus<>
- 7. Kh non non

Il est notable de constater que les joueurs posent très rarement des questions directes au meneur de jeu. Cette situation ne se produit que 4 fois en 39 séquences. La plupart de temps, quand les explications ne sont pas assez claires ou précises, l'enseignant se charge instantanément de le questionner pour qu'il étaye ses propos. De plus, le rôle d'évaluateur des propositions des joueurs est le plus souvent pris en charge par l'enseignant. Par l'évaluation et le questionnement apportés au meneur, il contribue à rendre l'activité plus fluide et à l'orienter, si nécessaire. Tout cela, a pour effet de la rendre plus rapide.

¹ Voir annexe 2 p.16, tour de parole 21.

Enfin, le rôle de meneur ne peut parfois pas être pris en charge par l'apprenant car il ne comprend pas le mot qu'il a pioché. Dans ce cas-là, l'enseignant explique le mot, comme c'est le cas par deux fois lors de la troisième séance pour les adjectifs « animé » et moderne » (*voir annexe 2*, p. 11 & 14).

Force est de constater à la lumière des lignes ci-dessus que tous les rôles, qu'ils soient liés aux explications, aux évaluations, aux questionnements ou aux aides apportées ne sont pas totalement endossés par les apprenants. La dévolution particulièrement n'est pas pleinement assumée par les meneurs de jeu. De ce fait, il faut se questionner sur l'engagement des apprenants dans cette activité et sur la prépondérance de la place occupée par l'enseignant. Je peux expliquer cela par une tendance, pour certains, à laisser les rênes par facilité à l'enseignant, pour ce dernier, à monopoliser la parole dans un souci de fluidité de l'activité mais aussi, pour d'autres, par une insécurité liée à la participation et au lexique.

5. Interagir pour élaborer ensemble le discours

Il s'agit maintenant d'examiner les interactions entre les différents participants, les apprenants et l'enseignant, pour déterminer les processus que celles-ci peuvent engendrer autour du lexique.

5.1 Une co-construction entre apprenants

Les interactions entre les apprenants joueurs permettent parfois de trouver un mot qui pose plus de problème. Cette co-construction peut se faire de différentes façons.

D'abord, elle peut se traduire par un dialogue phonétique, durant lequel un apprenant commence à formuler une réponse mais hésite fortement, alors sa proposition est complétée par d'autres.

01 :43 : ENSEIGNANT (1) (*voir annexe 1*, p. 3)

- | | |
|--------|------------|
| 13. E | C'est ↗ |
| 14. El | [ãsødʒ] |
| 15. E | en / sei : |
| 16. El | sei [nø] |
| 17. As | gnant |

13 :09 : MAGASIN (*voir annexe 1, p. 8*)

- 14. E non non un lieu / un bâtiment
- 15. R magazine
- 16. El magasin
- 17. E Oui un ma : ga : sin :

01 :12 INSTITUTEUR (*voir annexe 3, p. 18*)

- 19. Ke [atɔ̃ist]
- 20. E oui vas-y Keltoum
- 21. Ke in / in / ti
- 22. E ins : :
- 23. F ins / ti / te
- 24. Ke ins : ti : tu : ta :teur
- 25. E non c'est pas
- 26. El instituteur

Parfois, les apprenants joueurs se concertent en réagissant à une première proposition qui est ensuite évaluée et ce jeu de va-et-vient, couplé à l'évaluation du meneur, permet de trouver le mot recherché.

03 :45 NIÈCE (*voir annexe 2, p. 11*) – meneuse = F

- 7. R petit garçon ➔
- 8. Ke euh : non euh :
- 9. F la fille
- 10. E la fille :
- 11. R la cousine ➔
- 12. Ke non l'oncle
- 13. E Non ça c'est la fille de l'oncle ou de la tante
- 14. R la nièce
- 15. F oui

Quelquefois et même si je ne peux que le supposer, ils cherchent ensemble une solution et un recours à la L1 a lieu. Ce recours permet à une personne n'ayant pas accès au mot de le suggérer à une autre plus avancée qui pourra le formuler en L2.

03 :53 : PÂTISSIER (1) (*voir annexe 1, p. 4*)

- 6. Ke pain
- 7. R pain Biscuits
- 8. Ke. XX
- 9. E Du pain ou par exemple des croissants + là c'est plutôt la personne qui fait les croissants plus que le pain
- 10. Ke. Ah : <dit un mot en arabe *a priori le mot recherché*>
- 11. R [patisøviʒe] / [patisøviʒe] →

Une version similaire de ce processus de co-élaboration peut aussi se manifester en L2 lors des explications du meneur. Ainsi, alors que Fadila s'attèle à faire deviner l'adjectif « suisse », elle se trouve face à un obstacle dans son explication. Elle demande donc de l'aide en L1 à sa voisine, Keltoum, qui lui fournit un mot lui permettant d'aller plus loin dans son discours explicatif.

06 :00 SUISSE (voir annexe 3, p. 19)

- 7. E c'est un pays / où →
- 8. F euh : <demande quelque chose à Ke en arabe> <> [se] / [se] / [sɛl]
- 9. Ke célèbre
- 10. F célèbre
- 11. E célèbre oui célèbre
- 12. F célèbre euh : pour le montre + les montres

Ces exemples de co-construction montrent que celle-ci peut se traduire par des interactions phonétiques, des échanges évaluatifs ou une coopération faisant appel aux connaissances lexicales mêlant L1 et L2. Ce processus est à l'œuvre entre les pairs, ici les apprenants, mais il peut aussi passer par les échanges avec le participant expert.

5.2 L'étayage de l'enseignant : une co-élaboration enseignant / apprenant

Les interactions entre les apprenants et l'enseignant peuvent le plus souvent être considérées comme des actions de soutien, d'étayage de la part de ce dernier. Ces interventions se matérialisent assez souvent par des répétitions ou des reformulations des propositions jugées incomplètes. Ces interventions ont pour objectif d'aider les apprenants à produire un discours adéquat, qu'ils jouent le rôle de meneur de jeu ou de joueur.

D'une part, l'enseignant peut apporter son aide à l'apprenant meneur de jeu si celui-ci est face à une difficulté. Cela peut se produire quand l'apprenant est incapable de proposer un

énoncé permettant à ses camarades de résoudre la devinette. Ce cas de figure advient surtout avec des apprenants étant moins à l'aise dans cette activité, comme Asma dans l'exemple suivant.

05 :30 : TANTE (voir annexe 1, p. 4)

2. A < riant et à voix basse> [sur] <
3. E Alors c'est quoi + alors ++ alors oui / alors on va essayer d'utiliser les les + c'est quoi c'est un ➤ + membre : de la famille
4. A C'est le membre
5. E C'est un membre
6. A de famille ➤

D'autre part, l'enseignant peut guider les apprenants n'ayant pas bien compris le mot à faire deviner. Il suggère les formes manquantes dans leur formulation par ses explications ou même, parfois, par des gestes.

07 :08 LES PAYS-BAS (voir annexe 1, p. 5) – Meneur = Kh

2. E Ok un pays voisin avec la Belgique / alors c'est au nord au sud à l'est à ➤ l'ouest
3. Kh [le] oublié
4. E Tu as oublié / au nord / au sud <figure les directions>
5. E la France / l'Italie ➤
6. R Je pense la France
7. Kh au nord / au nord

La répétition et la reformulation de l'enseignant sont également essentielles pour encourager les meneurs de jeu à énoncer une description satisfaisante. Dans l'exemple ci-dessous, ce que répète l'enseignant aide Keltoum à produire une phrase relativement bien structurée et donc a réalisé un énoncé susceptible d'aider ses camarades à trouver le mot « neveu ».

06 :30 NEVEU (voir annexe 1, p. 5)

1. Ke euh famille + euh :
2. E Donc c'est la famille + c'est un membre de la famille ➤
3. Ke membre de [fam]

4. E Oui oui c'est un membre de la famille / c'est un membre / c'est une personne de la famille

5. Ke ok / c'est un membre de la famille / euh : + petite fils le frère ou la sœur

D'autre part, il arrive parfois que l'enseignant prenne le relai dans l'explication pour venir en aide au meneur qui est parti dans une mauvaise direction. Il s'agit dans ces cas-là d'un apprenant qui a compris le mot mais qui est bloqué pour expliquer comme dans l'exemple suivant.

15 :57 MERVEILLEUX (*voir annexe 3*, p. 23) Meneuse = El

1. El c'est un adjectif quelque chose de euh : le calme :

2. E calme oui ou alors on peut dire très + très beau + magnifique [...]

7. E ça commence avec un M mmmh : mer : [...]

11. Ke non non <rires>

12. E mer mer

13. Ke [vlø]

14. E mer : + mer : veilleux

15. F merveilleux merveilleux

6. Des scripts interactionnels prévisibles et imprévisibles

Les scripts et les schémas sont, selon Legrenzi, Girotto & Johnson-Laird, des « représentations psychologiques de situations réelles, hypothétiques ou imaginaires [qui] sont donc essentielles dans des actes de communications routiniers qui suivent un chemin prévisible » (cités par Dewaele, 2002 : 5). Ces scripts et ces schémas sont par conséquent des scénarios basés sur notre expérience nous permettant d'appréhender différentes situations, notamment interactionnelles. Dans cette partie, je vais vous présenter les différents scénarios interactionnels en jeu durant l'activité de devinettes.

6.1 Les scénarios explicatifs

En premier lieu, il s'agit de définir les différentes situations d'échanges liées aux devinettes et aux explications favorisant leur résolution. J'ai identifié 4 types de scénarios explicatifs et comptabilisé leurs occurrences respectives au cours des 39 séquences.

- Aide nécessaire de l'enseignant au meneur : 21
- Solution trouvée rapidement sans aide sémantique de l'enseignant : 11

- Prise en charge complète de l'enseignant : 5
- Proposition pertinente et aide de l'enseignant pour les joueurs : 2

La séquence type du corpus d'enregistrements comprend une première explication relativement correcte du meneur de jeu qui nécessite parfois un recadrage, une précision ou une répétition de l'enseignant. Ces actions de l'enseignant ont surtout pour but d'inciter les apprenants joueurs à proposer quelque chose. Il est à noter aussi que les explications des meneurs sont toujours plutôt bien structurées et les répétitions ou précisions de l'enseignant ne sont destinées qu'à inviter les autres à participer. Comme il a été précisé plus haut, la validation de la bonne réponse se fait quasiment toujours par l'enseignant qui reprend finalement son rôle principal assez rapidement.

Le deuxième scénario le plus fréquent se traduit par ce qui devrait être le déroulement idéal de cette activité de devinettes, à savoir une proposition pertinente du meneur qui ne requiert pas d'aide réelle de l'enseignant. Dans ce cas de figure, les joueurs trouvent la solution assez facilement. Bien sûr, durant ce type d'interactions, il arrive que l'enseignant intervienne pour répéter les explications du meneur, mais il s'agit pour lui de relayer ses propos pour que tous les joueurs comprennent bien ce qui vient d'être dit.

07 :56 BANQUE (voir annexe 1, p. 5 & 6)

1. R ça c'est un lieu
2. E C'est un lieu oui
3. R Pour retirer l'argent / prendre de l'argent
4. El Une banque

Au cours de cinq séquences du corpus, les meneurs de jeu rencontrent un mot qu'ils n'arrivent pas à expliquer à leurs camarades. Ainsi, ces situations nécessitent l'intervention directe de l'enseignant qui prend alors en charge la devinette. Ces blocages des apprenants peuvent être dus, selon moi, à deux choses. Premièrement, certains mots considérés comme difficiles ne sont parfois pas bien compris par les meneurs et donc impossibles pour eux à faire deviner². Deuxièmement, cela dépend assez fortement du profil du meneur. Ainsi, une

² Voir les deux occurrences d' « animé » (voir annexe 1, p. 8 et annexe 2, p. 11) et « bruyant » (voir annexe 1, p. 7)

apprenante comme Asma, qui est probablement moins à l'aise dans cette activité, se retrouve bloquée deux fois sur ses quatre interventions comme meneuse.

Le dernier scénario que j'ai pu observer durant ces trois activités de devinettes est un type d'échanges durant lesquels le meneur propose une explication pertinente mais qui n'engendre pas ou peu de propositions spontanées des joueurs. L'enseignant insiste alors en répétant et en reformulant la proposition du meneur pour pousser les joueurs à répondre. Il peut arriver que ces derniers ne trouvent pas la solution, auquel cas l'enseignant explique de nouveau le terme et, si nécessaire, le recontextualise.

6.2 Les digressions : des occasions pour contextualiser

Les quatre scénarios que nous avons vus dans la partie précédente sont relativement prévisibles, contrairement à certains moments, relativement rares (3 sur 39 interactions), durant lesquels l'enseignant profite de la rencontre d'un mot pour le (re)contextualiser.

Les deux digressions de la séance 3 sont l'occasion de complexifier un peu plus les références associées à un mot assez bien connu des apprenants. Les deux mots en question, « parc » et « la Poste », ne posent aucune difficulté de compréhension, mais l'enseignant les étaye un peu plus en ajoutant des termes liés. La partie ci-dessous permet, par exemple, d'aborder les mots « lac » et « étang ».

10 :27 PARC (*voir annexe 3*, p. 20)

- 23. E avec les enfants y a de la nature y a des ar : + comment on peut dire ↗
- 24. F des arbres
- 25. E oui des arbres /de l'herbe / des jeux aussi pour les enfants / pourquoi pas
- 26. F lac
- 27. E oui un lac des lacs par exemple + alors lac normalement c'est grand mais on peut dire un étang <écrit le terme au tableau>
- 28. F un étang

Dans la même idée, la digression sur le thème de « la Poste » (*voir annexe 3*, p. 21-22) permet d'aborder les termes « colis » et « recommandé » et de les expliquer en se basant sur les expériences et les interventions des apprenants.

Parfois, le mot ou l'expression contextualisé par l'enseignant est un terme qui apparaît spontanément. Ainsi, après qu'Eleanor a trouvé un mot recherché, à savoir « maison communale », Keltoum pense le répéter mais prononce alors « maison médicale », a priori,

sans le faire exprès. En dehors des rires que cela a engendrés, cette confusion a été l'occasion pour l'enseignant de contextualiser ce mot après avoir demandé, sans succès, des explications aux apprenants.

09 :00 MAISON COMMUNALE (*voir annexe 1, p. 6 et 7*)

20. El la maison communale ➤
21. Ke ah oui la maison médicale
22. R la maison communale
23. E non non =
24. Ke = la maison euh : communale / communale <rires> [...]
41. E = mais non / clinique / maison médicale c'est comme un cabinet + [...] il y a par exemple un ou deux ou trois médecins / ou par exemple / il va y avoir un médecin généraliste ++ un dentiste ++ un pédiatre + et c'est dans un quartier + donc c'est comme si on allait voir un médecin [...] alors que la clinique / ou l'hôpital / là / c'est beaucoup plus grand / y a des / on on peut faire des opérations [...]

Ici, l'enseignant explique finalement une expression qui est connue des apprenants, mais que ces derniers ne savent pas expliquer précisément. Ils comparent notamment la maison médicale à l'hôpital ou la clinique, rapprochement qui peut être considéré comme pertinent mais qui n'est pas exact. Contextualiser est ainsi un moyen de leur fournir du lexique pouvant servir à ce genre d'explications, comme, dans l'exemple plus haut, les noms de différents médecins spécialistes. Le lexique ainsi fourni peut aussi leur être utile en milieu social. L'enseignant insiste sur cette explication car cette thématique est un sujet qui concerne personnellement les apprenants (ils ont tous des enfants en bas-âge, sont tous d'un milieu social relativement défavorisé) et qui est donc plus propice à l'acquisition de certaines formes.

Ce chapitre a été l'occasion d'identifier quelques éléments saillants présents dans les interactions orales à l'œuvre durant les activités de devinettes. Il est apparu que l'enseignant, malgré les rôles que devraient endosser les apprenants, garde une place principale. Certains apprenants monopolisent également les réseaux de communication, au détriment de quelques-uns, qui ont une participation très basse. Les productions des apprenants joueurs sont, contrairement à celles des meneurs, constituées de mots isolés et ne recèlent que rarement des énoncés structurés. Cela peut être le signe d'une efficacité

limitée dans la production demandée par l'activité, au moins pour ce qui est des apprenants joueurs.

Cependant, les meneurs de jeu tendent à formuler un discours complet et relativement complexe. Et en outre, les échanges entre les participants favorisent la construction du discours et la résolution des devinettes. Tous cela m'amène à penser que le rôle d'explicateur dévolu aux apprenants a des bénéfices dans l'amélioration de la capacité à communiquer de manière plus structurée. La coopération dans l'élaboration des énoncés est également un atout de cette activité car elle favorise l'enrichissement lexical grâce à l'étayage de l'enseignant mais aussi la résolution des problèmes lexicaux demandée par l'activité.

Dans une perspective d'amélioration didactique, il serait sans doute utile de laisser plus d'autonomie aux meneurs dans leur gestion de la devinette. Ils seraient par conséquent obligés de reformuler leurs explications, si nécessaire, et de répondre aux interrogations en précisant leur propos. Cela inviterait supposément les joueurs à être plus actifs dans la résolution de la devinette et ainsi, à devoir formuler des propositions plus structurées. Cette autonomie dans la résolution de la devinette se rapprocherait alors d'une interaction en milieu social et serait alors plus favorable aux acquisitions langagières et donc lexicales.

CHAPITRE 6

-

**Quelles activités métalinguistiques sont convoquées par
l'activité de devinettes ?**

Afin d'estimer le potentiel acquisitionnel de l'activité de devinettes, il faut observer les différents aspects du travail lexical que celle-ci convoque. Ce travail peut se focaliser sur le discours produit par les meneurs de jeu, essentiel à la bonne tenue de l'activité, mais également sur l'aspect formel et sémantique du lexique abordé.

1. Enjeux discursifs des amorces explicatives

L'enseignant insiste beaucoup sur la structure des explications que doivent produire les apprenants pour faire deviner le mot. Ainsi, il procède à un récapitulatif à chaque séance avant de commencer l'activité. Les structures qu'il met en avant sont le présentatif et les formes permettant de signaler la fonction ou le sens du terme. Il commence toujours par faire les premières devinettes, souvent de mots faciles, ce qui a vocation à servir d'exemple pour les productions des apprenants.

La structuration des phrases d'amorce est conforme aux attentes dans 20 des 39 séances menées par des apprenants. Certaines sont plus correctes que d'autres, mais toutes sont suffisantes pour continuer l'activité et susciter des propositions des joueurs. Il est notable d'observer une certaine systématisme dans l'emploi du présentatif. Parfois les apprenants, butant sur le sens ou ne trouvant pas les mots justes, essayent tout de même de débiter leur explication de la manière demandée³. L'emploi du présentatif varie également sensiblement selon les apprenants meneurs, certains l'emploient quasiment systématiquement et d'autres assez aléatoirement. Le discours explicatif des meneurs est aussi caractérisé par l'emploi de la préposition « pour » suivie d'un nom ou d'un verbe à l'infinitif. Les structures avec « pour » sont en outre parfois utilisées sans le présentatif, et elles permettent ainsi aux meneurs d'avoir une intervention relativement structurée et claire⁴.

Enfin, quand l'enseignant constate que l'explication d'une forme lexicale a été difficile pour le meneur, il recontextualise le mot en portant une attention toute particulière à l'utilisation d'un énoncé « idéal » comme dans l'exemple suivant.

08 :38 RIVIÈRE (*voir annexe 2, p. 13*)

³ 11 :08 BRUYANT (*voir annexe 1, p. 7*) et 16 :55 CAMION (*voir annexe 1, p. 9*)

⁴ 07 :08 LES PAYS-BAS (*voir annexe 1, p. 5*), ou 13 :09 MAGASIN (*voir annexe 1, p. 8*)

19. E Donc la rivière c'est de l'eau de l'eau c'est naturel / on peut se baigner dedans / bon / ça dépend des rivières + <Rires de tous les élèves> <> Normalement on peut se baigner dedans ça peut être dans les villes / la campagne / dans la montagne / voilà

2. Aspects formels : obstacles interactionnels

Nombre de complications peuvent être générées par les aspects formels du contenu lexical utilisé par les apprenants. Les dimensions les plus problématiques rencontrées dans mon corpus se concentrent essentiellement autour du genre des mots et de leur prononciation.

2.1 Le genre : une difficulté récurrente

Un travail sur le genre des mots peut être effectué au hasard des mots à deviner et des réponses données. Ce travail a pour but de remédier aux hésitations, confusions ou erreurs répétées.

Ainsi, lors de deux séquences⁵, la distinction « neveu » / « nièce » a semblé poser des problèmes à Riad en particulier. Alors que, dans les explications (de l'enseignant et de Keltoum), le genre du mot recherché était spécifié (« fils » à chaque fois), Riad a répondu en employant le terme « neveu ». C'est d'autant plus remarquable que ces deux occurrences ont eu lieu dans un intervalle de 5 minutes. Dans les deux séquences autour du mot « cousine »⁶, l'enseignant a dû insister sur la distinction « cousin » / « cousine » car Keltoum avait répondu « cousin » à la description « la fille de l'oncle ou de la tante ». Lors de la deuxième séance, Riad, quant à lui, a une hésitation alors qu'il est meneur sur le genre du mot « cousine ». Eleanor, dans la même séquence, propose « cousin » alors qu'il a bien été établi que c'était une forme féminine. Ces exemples non-exhaustifs montrent des difficultés récurrentes liées à la distinction des formes féminines et masculines d'un concept relativement bien compris. L'exposition à ces formes, la répétition et la recontextualisation de l'enseignant qui permet cette activité de devinettes ont pour but de rectifier les erreurs sur le genre. Mais comme c'est le cas pour Riad, des erreurs faites et corrigées peuvent se reproduire dans un laps de temps relativement court.

⁵ 02 :45 : COUSINE (1) (voir annexe 1, p. 2) et 06 :30 NEVEU (voir annexe 1, p. 4)

⁶ 02 :45 : COUSINE (1) (voir annexe 1, p. 2) et 19 :12 : COUSINE (2) (voir annexe 2, p. 15-16)

2.2 La prononciation : un autre problème central

Les données du corpus permettent de remarquer que plusieurs mots essentiels dans le processus de devinettes, soit des mots explicatifs, soit les mots à trouver, posent quelques problèmes de prononciation. L'activité de devinettes est donc l'occasion d'effectuer un travail sur ces formes et leur restitution orale.

De nombreuses formes relativement délicates à prononcer sont ainsi vectrices de difficultés phonologiques. Quand elles apparaissent, toutes les erreurs de prononciation sont reprises par l'enseignant et un travail immédiat de répétition permet le plus souvent aux apprenants de produire un énoncé conforme phonétiquement, ce qui contribue à consolider la prononciation des élèves.

01 :12 INSTITUTEUR (*voir annexe 3, p. 17*)

- 19. Ke [atɔ̃st]
- 20. E oui vas-y Keltoum
- 21. Ke in / in / ti
- 22. E ins : :
- 23. F ins / ti / [tø]
- 24. Ke ins : ti : tu : ta :teur
- 25. E non c'est pas
- 26. El instituteur
- 27. E c'est ins :ti :tu :teur
- 28. F [ɛ̃stitytœʁ] ++ instituteur
- 29. Ke <rires> instituteur <>

18 :36 INFORMATICIEN (2) (*voir annexe 3, p. 23-24*)

- 13. F [ɛ̃fɔ̃matisije]
- 14. E ouais / inf :
- 15. F for for [fɔ̃matis] [fɔ̃matisije]
- 16. E IN
- 17. F [fɔ̃matis]
- 18. E CIEN :
- 19. Ke cien :
- 20. F in :for :ma :ti : cien :

Les deux exemples ci-dessus montrent les difficultés phonologiques rencontrées dans des mots comportant des sons particuliers comme les voyelles nasales ou les semi-consonnes. Il est alors évident que le travail de répétition et de segmentation des sons de ces mots compliqués est primordial pour favoriser une bonne prononciation des apprenants.

La distinction voyelle nasale / voyelle suivie d'une consonne est une erreur récurrente entraînant potentiellement des contresens, comme dans le cas de l'opposition « magasin » / « magazine ». Les explications, qui viennent compléter les répétitions de l'enseignant, ont aussi pour but de faire prendre conscience aux apprenants de la différence de prononciation entre les formes féminines et masculines. Un travail de contextualisation est également effectué pour différencier deux termes proches phonétiquement mais éloignés sémantiquement.

13 :09 : MAGASIN (*voir annexe 1*, p. 7)

- 15. R magazine
- 16. El magasin
- 17. E Oui / un ma : ga : sin :
- 18. R magasin / ah toujours la même chose <rires>
- 19. E Oui magasin <s'adressant à R> parce que magazine / c'est pour lire +
pour la lecture / très bien :

Ici, lors de la première séquence où Riad prononce mal le mot « magasin », ce dernier prend conscience de son erreur récurrente au tour de parole 18. Ainsi, on peut supposer que cette constatation aura pour effet de corriger son interlangue. Pourtant lors de la séquence suivante⁷, il refait la même erreur, qui est corrigée mais pas reprise par l'enseignant. Il est à noter que cette erreur de prononciation refait surface lors de la deuxième séance et est de nouveau corrigée par l'enseignant⁸.

3. Le sens : objet de toutes les attentions

Les différents processus de co-construction et d'échanges à l'œuvre dans l'activité de devinettes ont toujours pour objectif d'accéder à la signification des formes lexicales. Le sens du mot doit donc être connu du meneur, pour qu'il propose une explication pertinente,

⁷ 13 :53 : ANIMÉ (1), au tour de parole 3 (*voir annexe 1*, p. 7)

⁸ 03 :15 : SUPERMARCHÉ, au tour de parole 7 (*voir annexe 2*, p. 9)

et des joueurs, pour qu'ils trouvent le mot recherché. Les erreurs sémantiques qui peuvent constituer des obstacles au bon déroulement de l'activité sont notamment de différentes natures.

Parfois, les apprenants, qu'ils jouent le rôle de meneur ou de joueur, confondent des termes avec d'autres plus connus. Cette erreur d'appréciation est souvent due à une proximité formelle et/ou sémantique entre les deux formes.

14 :50 OUVRIER (*voir annexe 1*, p. 7-8) – Meneuse = El

1. El c'est un adjectif utilisé euh : la boutique fermée [...]
12. E Ouvrier attention à ne pas confondre avec <écrit au tableau> ouvrier ce n'est pas la même chose que ouvert :
13. R ouvert / ouvrir
14. El Ah ::
15. E Ouvert c'est quand le magasin est ouvert fermé ouvert + ouvrier c'est quelqu'un qui travaille dans le bâtiment / la construction c'est un métier manuel

Dans l'exemple ci-dessus, la proximité formelle entre « ouvrier » et « ouvert » a induit Eleanor en erreur. Elle a cependant bien commencé son explication. Je suppose que cette erreur peut être provoquée une méconnaissance du terme « ouvrier » qui lui a probablement fait rapprocher le mot lu d'un mot connu et donc plus facilement accessible dans son interlangue.

La confusion entre des termes sémantiquement proches est également relativement fréquente. Ainsi, le passage ci-après est assez emblématique. Le meneur de jeu, Riad, débute son explication en confondant la boulangerie et la profession y étant liée. Après un recadrage de l'enseignant et une bonne explication de Riad, Eleanor réitère l'erreur du début de séquence. Cette confusion lieu/profession se produit également dans notre corpus avec les termes pâtissier et pâtisserie⁹.

18 :03 BOULANGER (*voir annexe 1*, p. 8)

1. R C'est un lieu un lieu
2. E Non ça c'est une personne une profession [...]
9. El boulangerie

⁹ 09 :51 PÂTISSIER (2) (*voir annexe 2*, p. 12)

10. E Alors boulangerie c'est =
 11. Ke = bou boulanger
 12. E boulanger / parce que boulangerie / c'est le magasin où travaille le
 boulanger

Quelquefois, certains mots posent également des problèmes de compréhension et donnent lieu à une mauvaise interprétation des apprenants. Dans les trois séances enregistrées, ces mots sont essentiellement des adjectifs que les apprenants n'utilisent pas à bon escient. Dans le premier exemple ci-dessous, Fadila n'a pas compris l'adjectif « ensoleillé » qu'elle doit faire deviner. L'enseignant lui explique alors au tour 2 la signification de la forme. Il continue cette explication en contextualisant dans les tours de parole suivants. Ce travail lui permet de remédier à l'erreur de compréhension de la meneuse. Pourtant, même avec l'ajout par Fadila d'un élément d'explication, le mot ne sera finalement pas trouvé par les joueurs. Force est donc de constater que cet adjectif n'est pas assez bien connu des apprenants. Son exposition lors de cette séquence aura au moins permis de le réexpliquer et de le recontextualiser.

16 :36 ENSOLEILLÉ (*voir annexe 2*, p. 14-15)

1. F ça pas compris <montrant sa carte mot>
 2. E <venant à la hauteur de Fadila> ah ça tu as pas compris / ça c'est un
 adjectif aussi / c'est quand il y a du soleil
 3. F ah ok ok
 4. E pour une terrasse / un appartement
 5. F oui un appartement

Dans l'extrait suivant, Keltoum qui doit faire deviner « bruyant » éprouve de grandes difficultés à trouver les mots pour expliquer ce mot. Elle propose un terme qu'elle connaît mais qui n'est pas en rapport avec le mot cible. L'enseignant doit alors se substituer à elle pour le faire deviner. La solution est trouvée très rapidement, ce qui m'amène à penser que, contrairement à « ensoleillé », cet adjectif est bien connu, au moins, de certains.

11 :08 BRUYANT (*voir annexe 1*, p. 6)

2. Ke ah oui + euh : c'est : ++
 3. E alors on peut dire que c'est un adjectif / c'est un mot pour décrire
 quelque chose
 4. Ke. oui / c'est un adjectif / c'est euh : ++ [...]

7. Ke. fâché ↗

Ce cas de figure qui se présente souvent pour des adjectifs révèle une certaine hésitation dans le sens véritable de certaines formes. Même si elles ont été abordées, expliquées et retravaillées en classe, leur sens semble rester assez flou pour certains apprenants, les revoir lors de l'activité de devinettes est par conséquent un bon moyen de clarifier leur signification. Cette clarification a lieu systématiquement durant les interactions ou à la fin de la séquence, et elle se traduit, comme cela a déjà été vu, par l'étayage apporté par l'enseignant.

Les mots relativement faciles, connus depuis longtemps et normalement bien ancrés chez les participants donnent lieu à une explication/contextualisation rapide. Ainsi, dans l'exemple suivant, le mot « beau-père » a déjà été vu et utilisé mais le meneur nécessite tout de même une aide de l'enseignant.

10 :40 BEAU-PÈRE (2) (*voir annexe 2*, p. 12-13)

8. R le mari de la maman :

9. E alors le mari de la maman c'est le père : + là c'est pas tout à fait la même chose + là tout à l'heure + ça c'est la famille mais la famille par alliance <montre son alliance> hein c'est la famille de la femme ou du mari

Les mots plus difficiles nécessitent, quant à eux, un étayage bien plus long et détaillé.

11 :08 BRUYANT (*voir annexe 1*, p. 6-7)

11. E Oui voilà bruyant / ici là ça va + alors que si je fais ça <ouvre la fenêtre laissant entrer bruit de voitures très fort> là là c'est bruyant OK <> donc c'est un adjectif hein/ les adjectifs c'est fait pour décrire quelque chose ++ par exemple< / si je dis j'habite dans une grande rue bruyante/ ça veut dire je suis dans une rue elle est grande <fait un geste pour appuyer son explication> et bruyante elle est bruyante / il y a de la circulation des restaurants des bars de la musique etc.+ si je dis j'habite dans une rue / bon là je donne rien de spécial comme information alors qu'avec grande et bruyante je donne des informations en plus donc c'est une description + je décris un peu plus.

L'étayage final au tour 11 de la séquence retranscrite ci-dessus est l'occasion d'expliquer le terme « bruyant », en le contextualisant et en se servant de l'environnement de la classe (ici, une fenêtre et un grand boulevard). Mais c'est aussi le moment idéal pour expliquer

encore une fois la fonction des adjectifs. En effet, même si ce terme est connu et même utilisé plus ou moins correctement, il semble être encore difficilement appréhendé par certains apprenants. Cette explication sur le métalangage est plusieurs fois présente dans les données enregistrées, comme au tour de parole 9 de la séquence « 09 : 34 Moderne (2) » (*voir annexe 3*, p. 19).

Comme les exemples ci-avant le montrent, le sens des mots du corpus de l'activité de devinettes pose toujours des problèmes relatifs à un ou plusieurs apprenants, quels que soient leurs rôles. Il s'agit par conséquent pour l'enseignant de constamment revenir sur leur aspect sémantique et de le clarifier par le biais des explications détaillées et contextualisées.

4. Efficacité du travail métalinguistique : visible ou invisible ?

Une des caractéristiques intéressantes du jeu de devinettes en termes d'acquisition lexicale est la possibilité de rencontrer un même terme plusieurs fois dans un temps relativement court, parfois d'une séance à une autre, mais aussi sur le temps long. Quantifier les acquisitions lexicales ou l'enrichissement lexical provoqués par la pratique de cette activité n'est pas chose aisée sans une comparaison de niveau par le passage, par exemple, de tests de vocabulaire avant et après une certaine période de temps. Même si je ne me suis pas prêté à cet exercice, je peux essayer sur base des données enregistrées sur les trois séances d'observer des améliorations. Je rappelle à cette occasion que ces séances se sont déroulées entre le 23 et le 26 mai 2023.

Dans mon corpus d'enregistrements, 7 formes lexicales ont été rencontrées deux fois. Il s'agit des mots « enseignant », « cousine », « beau-père », « pâtissier », « animé », « moderne » et « informaticien ». D'autres mots n'ont pas fait l'objet d'une devinette par deux fois, mais ont été également cités ou abordés à plusieurs reprises. Il est à noter que la variabilité des compositions de groupe et des rôles occupés lors de la rencontre des occurrences doubles rend l'observation un peu plus délicate.

Cependant, il apparaît à première vue que des difficultés présentes une première fois dans le corpus ont tendance à se répéter lors de leur deuxième apparition. Je peux citer comme exemple la confusion entre « magazine » et « magasin » que Riad produit deux fois de suite lors de la première séance, et qu'il réitère dans la deuxième séance. Une autre confusion, sémantique et ou phonétique, entre les termes « pâtissier » et « pâtisserie » est également présente dans les séquences consacrées au premier terme dans les séances 1 et 2.

Enfin, et sans être exhaustif, certains mots mal compris une première fois et donc ayant été expliqués et contextualisés par l'enseignant, sont toujours assez difficiles d'accès, au moins pour certains apprenants. C'est le cas du mot « animé » qui a été trouvé, dans sa première occurrence, grâce à l'explication de Riad et de l'enseignant, mais que Keltoum, deux jours plus tard, n'est pas capable d'expliquer (alors qu'il est trouvé assez rapidement après l'explication de l'enseignant).

13 :53 : ANIMÉ (1) (*voir annexe 1*, p. 7)

- 3. R beaucoup il y a des magazines
- 4. E oui voilà il y a des magasins [...]
- 10. Ke idéal ↗
- 11. E Idéal non +
- 12. R comme merveilleuse
- 13. E pas tout à fait comme merveilleux mais c'est
- 14. El animé ↗

04 :40 ANIMÉ (2) (*voir annexe 2*, p. 10)

- 2. Ke c'est + c'est euh :
- 3. E est-ce que tu sais ↗ <Ke ne parvient pas à dire quelque chose> + c'est + c'est un adjectif + par exemple/ pour une ville / ou pour une rue + ok ++ hein/ pour une ville / pour un quartier + c'est quand il y a beaucoup d'animation / ou beaucoup de choses
- 4. F animé

Ainsi, le statu quo « acquisitionnel » semble être la norme. Pourtant, j'ai pu déceler quelques signes d'améliorations dans les données. Certaines apprenantes ont, semble-t-il, amélioré la prononciation qu'elles avaient de certains mots. Eleanor qui ne parvenait pas à restituer le mot « enseignant », réussit à le prononcer convenablement du premier coup lors de la deuxième séance, comme le montrent les transcriptions suivantes.

01 :43 ENSEIGNANT (1) (*voir annexe 1*, p. 2)

- 29. El [saʒ] + [ʒø] : [sadʒe] <soupir amusé> [...]
- 33. El [ãsødʒ] [...]
- 35. El sei [jø]

17 :46 ENSEIGNANT (2) (*voir annexe 2*, p. 15)

18. E pour les professeurs ou les instituteurs mais=
 19. El =un enseignant

Alors qu'elle était meneuse et qu'elle devait faire deviner le mot « camion », Keltoum a effectué une prononciation approximative du terme « transport ». La répétition du mot fournie par l'enseignant a apparemment porté ses fruits car elle le prononce convenablement, certes avec la consonne finale, au cours de la deuxième séance.

16 :55 : CAMION (*voir annexe 1, p. 8*)

1. Ke. C'est de euh : [aspəʁ]
 2. E <surpris> c'est un sport ↗
 3. Ke Oui oui [te.ɛ.spəʁ] [te.ɛ.spəʁ]
 4. E C'est plutôt un transport + un transport + un moyen de transport [...]

15 :25 BATEAU (*voir annexe 3, p. 21*)

1. Ke c'est [tʁãspœʁt] euh
 2. E oui un transport oui
 3. Ke un transport euh un transport utilisé pour euh : + + + euh X euh + dans mer

Il semble également que l'étayage de l'enseignant serve de modèle pour les productions futures de certains apprenants. Ainsi Keltoum, qui lors des deux premières séances a hérité en tant que meneuse du mot « enseignant », a essayé de réutiliser, lors de la deuxième séance, le terme « général » que l'enseignant lui avait donné pour l'aider à avancer dans sa première explication.

01 :43 : ENSEIGNANT (1) (*voir annexe 1, p. 2*) Meneuse = Ke

2. K professeur ↗
 3. E alors pas professeur / c'est un mot général

17 :46 ENSEIGNANT (2) (*voir annexe 2, p. 15*) Meneuse = Ke

3. Ke pour les professeurs <rires> [...]
 7. Ke euh [ʒe] / [ʒene] / [ʒene]
 8. E général
 9. Ke général

Enfin, la focalisation sur le genre permet dans certains cas de remédier à de petites erreurs. Ainsi, après avoir proposé comme première partie du mot composé « beau-père » l'adjectif « belle » lors de la première séquence, Fadila répond à la même sollicitation par l'adjectif « beau ». Il est à noter qu'elle ne donne pas directement la bonne forme lexicale (« beau-père »), mais nous pouvons estimer qu'il s'agit d'un premier pas vers une réelle acquisition du mot visé.

10 :40 BEAU-PÈRE (1) (*voir annexe 1*, p. 12-13)

- 14. E donc le père de ta femme ou de ton mari / comment on dit c'est quoi →
- 15. F la belle euh :
- 16. E non pas belle / parce qu'ici c'est du masculin / belle c'est du féminin
pour le masculin c'est quoi → beau
- 17. F [bɔ̃] ah euh : [bɔ̃] père

08 : 30 BEAU-PÈRE (2) (*voir annexe 3*, p. 18-19)

- 11. E le papa de mon mari oui très bien
- 12. F euh :: beau-frère : euh :
- 13. E non + beau :
- 14. El Père
- 15. F beau-père / beau-père

Pour remédier aux erreurs répétées présentes dans les énoncés des apprenants, l'enseignant utilise les moments propices se présentant dans l'activité pour insister sur les aspects discursifs, formels et sémantiques du vocabulaire. La dernière partie de ce chapitre a permis d'établir au regard des données enregistrées durant un laps de temps très court (3 jours) que tout ce travail lexical peut avoir une efficacité limitée, même si quelques améliorations ont été constatées.

Il s'agit donc d'envisager, en plus de ce travail déjà en place et que je juge essentiel, d'autres approches pour favoriser l'acquisition lexicale chez les participants. D'une part, le travail morphosyntaxique sur le genre, par exemple, devrait se focaliser sur les formes plutôt que sur le métalangage. Ainsi, l'enseignant devrait répéter qu'il faut ajouter un -e, et expliquer les changements que cela provoque, au lieu de préciser qu'il s'agit du féminin ou du masculin. D'autre part, le travail sémantique gagnerait à se baser, encore davantage, sur la contextualisation et sur les aspects culturels des mots, comme le suggère la pragmatique lexicoculturelle.

Conclusion

Ce mémoire a été l'occasion de questionner et d'observer par le biais de l'activité de devinettes mes pratiques enseignantes. Ce processus d'observation et de questionnement a été fortement nourri, d'une part, par le travail d'écoute des moments de classes et, d'autre part, par les retranscriptions des échanges qui composaient les activités sélectionnées. Comme la plupart de mes collègues enseignantes et enseignants, la mise en place de certaines activités ou pratiques est, pour moi, orientée par des objectifs linguistiques bien précis. Mon expérience a ainsi fait que j'ai tendance à me focaliser sur le vocabulaire, en plus des autres compétences. Le travail de lecture, de réflexion et d'analyse, nécessaire à l'écriture de ce mémoire, a donc été très précieux tant d'un point de vue théorique que méthodologique car assez difficile à réaliser durant les périodes de travail habituelles. L'analyse des interactions et du travail sur le lexique en jeu durant l'activité de devinettes m'a permis par conséquent de confronter les avantages supposés, en termes d'interactions et d'acquisitions, de cette activité avec la réalité du terrain.

Quand j'ai proposé l'activité de devinettes à mes groupes, elle avait pour but de leur offrir un espace idéal pour une prise de parole plus libre et spontanée. L'observation des échanges des trois séances choisies pour ce mémoire a montré que les meneurs pouvaient saisir cette opportunité pour produire un discours plus structuré. Cependant, ce cas de figure n'est pas systématique et certains meneurs ont tendance à proposer des énoncés très simplifiés. De la même manière, le rôle de joueurs est moins propice à une production plus complexe, d'une part à cause du principe même de l'activité où on leur demande de trouver des termes isolés et d'autre part, du fait de la place un peu trop centrale que j'occupe en tant qu'enseignant. En effet, je suis enclin à intervenir pour fluidifier le processus interactionnel à l'œuvre dans l'activité, ce qui a pour conséquence de brider les joueurs dans leurs interventions et ainsi, de ne pas leur laisser l'occasion de pleinement investir leur rôle qui devrait, idéalement, se traduire par des propositions, mais aussi des demandes de précisions ou des questions sur la nature des mots à deviner. Un mécanisme moindre, mais similaire, se retrouve dans ma façon d'aider ou de guider les meneurs par lequel je tends à prendre le relais de l'explication assez, voire trop, rapidement. Cela étant dit, toutes mes interventions ont vocation à aider les apprenants, quels que soient leurs rôles, à produire un énoncé compréhensible. De cette manière, j'essaie d'élaborer avec eux un discours pour aller plus loin dans l'activité. Ce travail de co-élaboration peut également apparaître, de différentes manières, dans les interactions entre apprenants, joueurs le plus

souvent, mais aussi entre le meneur et ses camarades. Ces échanges constructifs entre les différents intervenants ont finalement une dimension plus sociale que des interactions pouvant avoir lieu lors d'autres moments de classes. Cette dimension sociale, passant par l'entraide, la co-construction et l'étayage de l'enseignant pourrait donc être plus favorable à l'acquisition de compétences interactionnelles applicables dans le milieu extérieur à la classe de L2.

La raison d'être de l'activité de devinettes, bien plus que les interactions qu'elle peut engendrer, est son potentiel acquisitionnel au niveau lexical. Le travail sur le lexique se focalise sur les aspects les plus délicats pour les apprenants, à savoir les aspects formels et sémantiques. L'analyse des données a montré, sur un temps très court, que la focalisation sur le lexique ne présentait pas d'amélioration immédiate très claire. Cependant, en me basant sur la théorie énoncée plus haut, je peux supposer que tout le travail effectué lors de l'activité de devinettes présente des bases solides favorisant l'acquisition lexicale. La répétition des formes, de leurs explications, de leurs expositions écrites et orales, incarne la partie la plus évidente de ce potentiel acquisitionnel. Les liens collocationnels pouvant être tissés entre différents mots connus et moins connus lors des explications de l'enseignant comme des apprenants devraient également permettre une meilleure mémorisation des formes lexicales. Ces traces mémorielles devraient en outre être renforcées par l'emploi contextualisé des termes, que je fournis systématiquement. Enfin, la difficulté de la tâche incombant au meneur et le sens que peut revêtir cette activité, dans le cadre de la classe, par le biais de l'implication personnelle qu'elle peut provoquer, est aussi un paramètre favorisant l'édification de ces traces mémorielles, étapes essentielles à l'enrichissement du lexique mental des apprenants.

Je ne peux que regretter la difficulté de rendre compte des réels effets acquisitionnels de l'activité de devinettes. Cela est dû, comme je l'ai écrit plus haut, à la temporalité réduite de la prise de données et, également, à l'absence de procédés pouvant mesurer les évolutions dans l'interlangue des apprenants avant et après les séances enregistrées. Il serait donc souhaitable, dans l'optique d'une recherche plus approfondie sur cette activité particulière, de sélectionner un corpus de mots cibles, d'effectuer des tests de connaissances sur ces derniers en amont des enregistrements et enfin, de mener le même genre de tests après la récolte des données. La période la couvrant devrait également être plus longue, de l'ordre de 2 ou 3 mois. Pour analyser une activité ou une pratique de la manière la plus efficace qui soit, il s'agit de se focaliser sur celle-ci. Il aurait donc fallu

qu'il en soit ainsi lors de ma démarche de collecte des données. Cependant, le fait d'avoir enregistré plusieurs activités différentes, toujours centrées sur le lexique, m'a permis de prendre conscience d'énormément d'éléments concernant l'efficacité de mes pratiques. Il m'est par conséquent apparu que certaines d'entre elles ne provoquaient pas autant de productions de mes apprenants que je ne le pensais. Le travail effectué tout au long de ce mémoire, et les réflexions didactiques qu'il a provoquées et provoquera, m'amèneront à revoir une partie de mes pratiques, au premier rang desquelles celles relatives à l'activité de devinettes. Ainsi, celle-ci ne sera plus menée de la même manière car je m'attèlerai dorénavant, tout en restant en retrait autant que faire se peut, à inciter les apprenants, meneurs et joueurs, à prendre plus la parole et, par ce biais, à assumer pleinement leurs rôles respectifs.

En guise de conclusion, ces ajustements devraient tendre à optimiser le potentiel acquisitionnel de cette activité lexicale, tant au niveau des compétences à interagir langagièrement en L2 qu'au niveau des compétences lexicales. Cela faciliterait conséquemment l'apprentissage des participants en encourageant la prise d'initiatives, la co-construction apprenants/apprenants et apprenants/enseignant, l'exposition et l'utilisation répétées des formes lexicales, la résolution des problèmes linguistiques les concernant et l'implication personnelle des apprenants.

Bibliographie

Andreucci, C. & Chatoney, M. (2006). La dévolution en situation ordinaire : étude d'une séance de technologie à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 711–731. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016283ar/> [Consulté le 15/07/23].

Bange, P. (1992). *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/4875> [consulté le 05/02/2023].

Bassano, D. (2005). L'acquisition précoce. In Grossmann, F., Paveau M-A., Petit, G. (dir.). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : ELLUG, 15-62.

Bigot, V. (2018). *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. 3^{ème} cycle. France. Disponible en ligne : <https://hal.science/hal-02314832/document> [consulté le 03/07/2023]

Cicurel, F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/801> [consulté le 09/07/2023].

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: enseigner, apprendre, évaluer*. Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLE/CLE International.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde : Nouvelle édition*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Debersaques, S. (2023). Les personnes « primo-arrivantes : de qui parle-t-on ? ». *Imag, le magazine de l'interculturel*, 365, 20-25. Disponible en ligne : https://www.cbai.be/imag365_janvier-fevrier_23/ [consulté le 28/06/23].

Décret relatif au parcours d'accueil des primo-arrivants en région de Bruxelles-Capitale, *Moniteur Belge*, n°273, 90-92. Disponible en ligne : https://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2013/09/18_2.pdf#page=90 [Consulté le 12/06/2023].

De Pietro, J-F. Matthey, M. Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique. Repéré en ligne : https://www.researchgate.net/publication/290159130_Acquisition_et_contrat_didactique_Les_sequences_potentiellement_acquisitionnelles_de_la_conversation_exolingue [consulté le 25/04/23].

Dewaele, J-M. (2002). *Vouvoiement et tutoiement en français natif et non natif. Une approche sociolinguistique et interactionnelle*. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/228580567_Vouvoiement_et_tutoiement_en_francais_natif_et_non_natif_Une_approche_sociolinguistique_et_interactionnelle [Consulté le 21/07/23].

Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 97-120, disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/788> [consulté le 04/07/2023].

Fasel Lauzon, V. (2008). Interactions et apprentissages dans des séquences d'explications de vocabulaire. *Revue TRANEL*, 48, 83-104.

Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage, *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°6. Repéré en ligne : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf [Consulté le 02/06/2023].

Institut national de la statistique et des études économiques (2023). *Définition : immigré*. Disponible en ligne : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1328> [Consulté le 15/07/23].

Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs, *Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. Ethnologie française*, 37,2007/4, 597-604.

Muller, C. (2012). L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français langue étrangère, *Web of Conferences* [En ligne], Vol. 1, 325-340, disponible en ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100232> [Consulté le 05/06/2023].

Organisation internationale pour les migrations (2019). *Termes clés de la migration*. Disponible en ligne : <https://www.iom.int/fr/termes-cles-de-la-migration> [Consulté le 15/07/2023].

Pradeau, C. (2018). *L'enseignement du français pour les migrants : un champ didactique spécifique ? Analyse croisée de cadres de référence institutionnels et enjeux épistémologiques*. Disponible en ligne : <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01695138/document> [Consulté le 29/06/23].

Rdzanek, E. (2015). *La boîte à mots ou comment apprendre le vocabulaire* (billet de blog). Repéré à l'adresse : <https://leszexpertsfle.com/ressources-fle/reviser-vocabulaire-fle/> [Consulté pour la dernière fois le 07/07/2023].

Table des annexes (Volume 2)

Annexe 1 : séance 1	2
Annexe 2 : séance 2	9
Annexe 3 : séance 3	17
Annexe 4 : convention de transcription	26

Table des matières

Déclaration anti-plagiat.....	3
Introduction	5
CHAPITRE 1 - UN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT PARTICULIER.....	7
1. Une institution au cœur du milieu associatif bruxellois	8
2. Le parcours d'accueil des primo-arrivants	9
3. Les bénéficiaires du parcours d'accueil.....	10
4. Le public migrant en FLE : notions générales	12
4.1 Quelques caractéristiques	13
4.1.1 La notion d'immersion linguistique	13
4.1.2 Un public hétérogène.....	13
4.1.3 L'importance du parcours scolaire	14
4.2 Des besoins ancrés dans le réel	14
4.3 Des difficultés spécifiques.....	14
4.3.1 Une histoire scolaire déterminante	14
4.3.2 L'importance du parcours de vie	15
4.3.3 Une assiduité problématique	15
5. Le groupe FLE A	15
5.1 En pratique	15
5.2 Présentation des participantes et participants	16
CHAPITRE 2 - L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU LEXIQUE.....	18
1. L'acquisition lexicale en L2	19
1.1 Notions générales sur l'acquisition linguistique.....	19
1.2 L'acquisition lexicale en L1	19
1.3 L'acquisition Lexicale en L2.....	20
Mécanismes favorisant l'acquisition lexicale.....	21
Les traces mémorielles.....	21
2. Le lexique en situation de réception/production en L2	22
Les types de vocabulaire	22
3. Les critères de choix du lexique	23
3.1 Sélectionner le lexique : un choix didactique	23
3.2 Quels critères privilégier ?.....	23
4. L'enseignement du lexique dans quelques méthodologies	24
4.1 Les méthodologies « Grammaire-Traduction » / « Lecture-Traduction »	25
4.2 La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	25
4.3 Les approches communicatives	26
4.4 La pragmatique lexicoculturelle	26
4.5 L'approche actionnelle	27
5. Les activités lexicales avec les FLE A	27
5.1 Différentes manières d'aborder le vocabulaire	28
5.2 Les activités didactiques rituelles	29
6. Faire deviner : une activité privilégiée	29
6.1 La boîte à mots : première approche choisie	29
6.2 Des ajustements nécessaires	30
6.3 Les devinettes : une approche plus adaptée aux FLE A	30
6.4 Les avantages interactionnels supposés de l'activité de devinettes	31

CHAPITRE 3 – L’INTERACTION EN CLASSE.....	33
1. Échanger en classe de langue : enjeux acquisitionnels et interactionnels.....	34
1.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles.....	34
1.2 L’interaction orale en classe de FLE.....	35
1.2.1 Le cadre spatio-temporel.....	36
1.2.2 Le rôle et la face.....	36
1.2.3 La structure interactionnelle.....	36
1.3 Les interactions didactiques : L’étayage de l’enseignant.....	37
1.3.1 L’explication.....	37
1.3.2 Les activités de reprise.....	37
2. Questions de méthode : segmenter et transcrire.....	38
2.1 Analyser des interactions : un choix orienté.....	38
2.2 La transcription des interactions.....	39
2.2.1 L’utilité de la transcription.....	39
2.2.2 Les manières de transcrire.....	39
2.3 Le découpage des interactions.....	40
3. Quelques caractéristiques des interactions du groupe FLE A.....	41
3.1 L’environnement spatial et temporel.....	41
3.2 Des rôles relativement habituels.....	41
CHAPITRE 4 - LES DONNEES ET LEURS TRANSCRIPTIONS.....	43
1. Le corpus de mots à deviner : sélection et justification.....	44
1.1 Le tableau récapitulatif des mots.....	44
1.2 L’origine des mots choisis.....	45
1.3 Justification du choix des mots.....	46
1.3.1 Des mots fréquents et utiles.....	46
1.3.2 Des mots difficiles.....	46
1.3.3 Des mots à connaître.....	47
2. La transcription des données : une démarche impliquant des choix.....	47
2.1 Les données enregistrées.....	47
2.2 Le choix des séquences transcrites.....	48
CHAPITRE 5 - LES ENJEUX INTERACTIONNELS DE L’ACTIVITE DE DEVINETTES.....	50
1. Tours de parole : quantifier les interventions.....	51
2. Profils de participation : des réseaux de communications privilégiés.....	53
3. Volume des interventions : inégalité selon les rôles.....	55
4. Rôles interactionnels pris en charge : explications et feedbacks évaluatifs.....	56
5. Interagir pour élaborer ensemble le discours.....	58
5.1 Une co-construction entre apprenants.....	58
5.2 L’étayage de l’enseignant : une co-élaboration enseignant / apprenant.....	60
6. Des scripts interactionnels prévisibles et imprévisibles.....	62
6.1 Les scénarios explicatifs.....	62
6.2 Les digressions : des occasions pour contextualiser.....	64
CHAPITRE 6 - QUELLES ACTIVITES METALINGUISTIQUES SONT CONVOQUEES PAR L’ACTIVITE DE DEVINETTES ?.....	67
1. Enjeux discursifs des amorces explicatives.....	68
2. Aspects formels : obstacles interactionnels.....	69
2.1 Le genre : une difficulté récurrente.....	69
2.2 La prononciation : un autre problème central.....	70

3.	Le sens : objet de toutes les attentions	71
4.	Efficacité du travail métalinguistique : visible ou invisible ?	75
	Conclusion	79
	Bibliographie	82
	Table des annexes (Volume 2).....	85
	Table des matières	86

MOTS-CLÉS : Devinettes, interaction, lexique, étayage

RÉSUMÉ

Le travail spécifique sur le lexique se trouve, parfois, laissé de côté dans les pratiques didactiques de FLE, malgré une importance indéniable de cette composante linguistique dans le processus de maîtrise d'une langue étrangère. Ce mémoire aura pour objectif d'observer une pratique enseignante centrée sur l'apprentissage lexical, à savoir une activité de devinettes. Il s'agira donc, à la lumière des connaissances en didactique des langues et en analysant des échanges enregistrés dans un groupe d'adultes primo-arrivants, de tenter de déterminer les processus interactionnels et acquisitionnels en jeu. Il sera mis en lumière que les rôles interactionnels centraux des apprenants, la liberté relative de production de discours oral, la co-élaboration du discours, l'implication personnelle des participantes et les mécanismes d'étayage de l'enseignant constituent autant d'éléments supposant un potentiel acquisitionnel certain, tant concernant les compétences lexicales que les compétences à interagir langagièrement.

KEYWORDS : Lexicon, vocabulary teaching, interaction,

ABSTRACT

The specific work on the lexicon is sometimes left out in the didactic practices of French as a foreign language, despite the undeniable importance of this linguistic component in the process of mastering a foreign language. This thesis will aim to observe a teaching practice centered on lexical learning, namely a guessing activity. In the light of knowledge in language teaching and by analysing exchanges recorded in a group of first-time adults, the aim will be to try to determine the interactional and acquisitive processes involved. It will be highlighted that the central interactional roles of learners, the relative freedom to produce oral discourse, the co-development of discourse, the personal involvement of the participants and the teacher's support mechanisms are all elements that imply a certain acquisitional potential, both concerning lexical skills and skills to interact with language.