



**Prise en compte des identités en construction dans les
interactions en classe de langue et *face-work* : étude exploratoire
d'un atelier sociolinguistique**

**MWAKUNDIA MWAKAZI
Chrispus**

Sous la direction de Catherine MULLER

Laboratoire LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et FLE

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016



Prise en compte des identités en construction dans les interactions en classe de langue et *face-work* : étude exploratoire d'un atelier sociolinguistique

MWAKUNDIA MWAKAZI
Chrispus

Sous la direction de Catherine Muller

Laboratoire LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et FLE

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Qu'il me soit permis de remercier ma directrice de mémoire à qui je dois d'avoir aiguillé mes tout premiers pas dans le domaine de recherche linguistique et de m'avoir jeté les bases de la rigueur scientifique dans l'approche ethnographique. J'aimerais également la remercier pour m'avoir initié à l'écoute d'autrui et pour la confiance qu'elle a placée en moi tout au long de la recherche.

J'aimerais également exprimer ma profonde gratitude à Lisa du Centre de ressources illettrisme de l'Isère - IRIS (Isère Relais Illettrismes) pour sa collaboration, son soutien logistique et son partage d'informations utiles sur l'accompagnement linguistique des migrants adultes à Grenoble dans une ambiance de fraternité. Merci aussi à Christine, la secrétaire de l'IRIS pour son aide logistique.

De chaleureux remerciements à toute l'équipe de l'Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels pour leur accueil chaleureux et leur partage de précieuses informations sur l'intégration linguistique et sociologique des migrants qui ont nourri mon bagage professionnel d'enseignant de français. J'aimerais manifester ouvertement ma dette envers Ophélie, la Coordinatrice, par son soutien intellectuel et sa grandeur humaine. Merci aussi à Hubert et à Jean-Marc pour m'avoir initié à la *Thérapie Communautaire Intégrative et Systémique*, ce qui m'a ouvert les horizons quant à l'accueil des humains quelles que soient leurs origines. Que mes petites erreurs ou toutes limitations ne leur soient attribuées en aucune manière.

Que soient remerciés également mes camarades de classe, notamment Scarlett, Sarah et Sandrine qui m'ont aidé à bien m'installer dans mon terrain de recherche. Merci aussi à Émile et à Alex pour leur aide informatique précieuse. Je remercie également tout le monde qui, d'une manière ou d'une autre, m'a permis de mettre au point tout mon travail de recherche.

Enfin, je sais très gré à l'Ambassade de France au Kenya pour son aide financière qui a facilité la poursuite de mes études en France, et d'avoir fermement cru en mes capacités à poursuivre des études supérieures en français. C'est à tous les acteurs qui m'ont aidé à suivre mes études sans anicroche que je dédie ce travail.



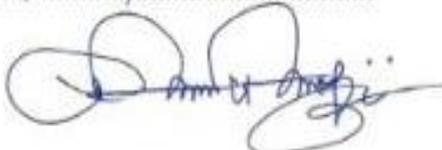
DÉCLARATION

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.

NOM : MWAKUNDIA

PRENOM : CHRISPUS MWAKAZI

DATE : 22 / 08 / 2016

SIGNATURE : 

Sommaire

Remerciements	iv
Table des matières.....	v
Table des illustrations.....	viii
Introduction	1
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE SOCIOCULTUREL DE L'ÉTUDE.....	5
1.1. L'association ODTI.....	5
1.2. Bref aperçu historique de l'Association.....	6
1.3. Valeurs de l'Association ODTI.....	6
1.4. Objectifs de l'atelier sociolinguistique (ASL).....	7
1.5. Essai de synthèse.....	8
CHAPITRE 2. CADRAGE THÉORIQUE : POLITESSE ET ENJEUX SOCIO-COMMUNICATIONNELS EN MILIEU HOMOGLOTTE.....	10
2.1. Enjeux linguistico-communicationnels en milieu homoglotte.....	12
2.2. L'acquisition en milieu naturel ou homoglotte.....	13
2.3. Identités et types d'identités.....	15
2.3.1. Identité personnelle.....	16
2.3.2. Identité sociale.....	17
2.3.3. Identité située.....	17
2.3.4. Identité communautaire, différentielle, négative.....	18
2.3.5. Identité de façade.....	18
2.3.6. Représentations identitaires.....	19
2.4. Interactionnisme symbolique (Goffman) et identité (s).....	20
2.4.1. Politesse, face, face-work, tact.....	20
2.4.2. Politesse positive et politesse négative.....	23
2.4.3. Fonctions de la politesse.....	26
2.5. Maximes de Grice.....	27
2.6. Les maximes de Leech et principe de politesse.....	29
2.7. Modèles de politesse.....	30
2.7.1. Modèle de politesse de Brown & Levinson.....	30
2.7.2. Modèle de politesse aménagé par Kerbrat-Orecchioni.....	32
2.7.3. Nouveau modèle de stratégies de la politesse chez Zheng.....	34
CHAPITRE 3. CADRAGE THÉORIQUE : IMPOLITESSE ET ENJEUX SOCIO-COMMUNICATIONNELS EN MILIEU HOMOGLOTTE.....	35
3.0. Impolitesse et interactions sociales.....	35
3.1. Modèles de l'impolitesse.....	36
3.1.1. Les modèles de l'impolitesse de Bousfield et Culpeper.....	36
3.1.2. Les manifestations de l'impolitesse directe.....	38
3.2. Rôles sociaux et interactionnels et <i>face-work</i>	39
3.2.1. Rôles et discours.....	39
3.2.2. Rôles interactionnels et sociaux et <i>face-work</i>	40
3.2.3. Rôle interactionnel et social de l'enseignant ou formateur.....	44
3.2.4. Rôles interactionnel de l'apprenant.....	46
3.5. La construction identitaire est-elle une dimension interculturelle ?.....	47
CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIE MISE EN OEUVRE	49
4.1. Méthodes de recueil et types de données analysables <i>in situ</i>	50
4.1.1. Conditions de l'enquête ethnographique.....	51
4.1.2. Observation participante et non participante.....	53
4.1.3. Paradoxe de l'observateur.....	54
4.2. Authenticité et spontanéité.....	55
4.3. Hypothèse et questions de recherche.....	56
4.4. Représentativité du corpus.....	56
4.5. Méthodes et catégories d'analyse des données ethnographiques.....	57

4.6.	Le système des tours de parole : circularité et horizontalité de la parole.....	60
4.6.1.	Les tours de parole.....	61
4.6.2.	Thèmes abordés dans l'ASL.....	62
4.6.3.	Les actes de langage.....	63
4.6.4.	Les termes d'adresse.....	64
CHAPITRE 5. ANALYSE ET RÉSULTATS D'ANALYSE DES DONNÉES		69
5.1.	Représentations et appréciation linguistique de l'atelier sociolinguistique par les apprenants.....	69
5.1.1.	Vécu affectif des apprenants quant à l'atelier sociolinguistique.....	70
5.1.2.	Appréciation et vécu affectif : Intensification et atténuation dans les réponses des apprenants....	74
5.3.	Actes de langage et termes d'adresse dans l'ASL : leviers de l'interaction ?.....	82
5.3.1.	Actes de langage et <i>face-work</i> (ou figuration)	82
5.3.2.	Termes d'adresse et la relation horizontale : un atout pour l'intégration linguistique et culturelle ?.....	86
5.3.3.	Les thèmes abordés dans l'ASL : marqueurs d'horizontalité ?.....	90
5.3.4.	La culture et identité religieuse : point de convergence ou de divergence en classe de langue ?.....	92
5.3.5.	Rapports hommes/femmes et interculturalité.....	95
5.4.	Impolitesse en interaction : risques, enjeux et freins de la communication interculturelle et de la construction identitaire.....	99
5.4.1.	Actes de langage : quelle place pour parole et émotion en interaction ?.....	99
5.4.2.	Termes d'adresse à valeur des FTAs.....	104
5.4.3.	Les tours de parole en classe de langue : parler pour dominer ?.....	109
CONCLUSION ET PROLONGEMENTS.....		113
Bibliographie.....		115
Table des Annexes.....		119

Table des illustrations

Tableau 1 : Caractéristiques de la situation alloglotte et situation homoglotte (Adaptées de Cicurel 2006 : 205)	14
Tableau 2 : Maximes de politesse de Leech (1983 : 132)	29

Tableau 3 : Stratégies de l'impolitesse directe (Adaptées de Jobert 2010 : 15-16 ; Bousfield & Culpeper, 2008)	38
Tableau 4 : Modalités de recueil et types de données ethnographiques.....	50
Tableau 5 : Fréquences et pourcentages des réponses d'apprenants dans l'ASL.....	71
Tableau 6 : Fréquences des prises de parole des acteurs dans l'ASL.....	127

Introduction

Comme le rappelle Paul Nougé dans sa lettre à son ami Magritte (1927), « nous usons du langage pour exprimer telle chose, pour produire tel événement dans l'esprit de l'interlocuteur. Mais il arrive que celui qui nous écoute ait des habitudes trop différentes des nôtres et qui l'empêchent de nous entendre, de nous comprendre ou de subir l'effet que nous souhaitons » (cité par Abdallah-Preteceille, 2003 : 2). Les interactions exolingues, fruit de médiation linguistique, sont aussi ancrées dans diverses habitudes culturelles entre natifs et non-natifs. Pour Hall (1966/1971), par ailleurs, ce sont les différences culturelles qui sont souvent « à l'origine des contresens qui surgissent en dépit des bonnes intentions réciproques dans les relations interculturelles » (Abdallah-Preteceille, 2003 : 204). Remettant en cause l'idée d'échec de la communication issues des différences culturelles, Abdallah-Preteceille souligne le fait que le soi-disant échec résulte seulement du fait que les interactants en présence n'ont pas conscience qu'ils ont de différentes perceptions dans leurs mondes perceptifs : les échecs restent donc surmontables. La langue n'est que le miroir de ces réalités socioculturelles, car toute langue n'est pas une « coquille vide » (Auger, 2007). Les interactions peuvent donc être levier ou frein aux échanges interculturels.

La prise en compte des identités en construction des apprenants dans les interactions exolingues via le processus d'apprentissage-acquisition en langue étrangère devrait donc s'ancrer dans les réalités contextuelles médiatisées par la parole en classe de langue. L'identité étant une réalité à la fois subjective et objective, et se réalisant au travers de l'échange social, la constitution de l'image de soi, par ailleurs, « confère à la parole une place centrale dans la problématique identitaire. C'est à travers la parole et les stratégies interactives qu'elle véhicule que s'exprime essentiellement la demande de reconnaissance » (Lipiansky, 1990 : 184). L'identité résulte en général, moyennant les prises de parole, « des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel » (*ibid.* : 174). Il est donc vital de se pencher sur le lien unissant parole et identité comme il se présente dans la constitution de groupes. Nous considérons que cette tentative de demande de reconnaissance de l'autre et de soi dans les interactions comme un processus de *face-work*, c'est-à-dire un processus interactionnel visant à garder sa propre face et la face d'autrui (Goffman, 1974 : 15). La face est la valorisation sociale positive qu'une personne cherche à préserver effectivement « à travers la ligne d'action que les autres

supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (*ibid.* : 9). Notons aussi que toute rencontre avec l'Autre est médiatisée par l'émotion (Goffman, 1974) et elle constituerait donc un risque dans les interactions. Un des enjeux fondamentaux de l'interaction est toujours « de ne pas se voir confirmer l'identité que l'on revendique et par là de 'perdre la face' » (Lipiansky, 1990 : 175). La confirmation portant sur l'identité même d'un individu vise donc à montrer à l'autre d'abord qu'il est identifié comme une « 'personne de connaissance' ; ensuite qu'il est reconnu dans son individualité avec son statut, sa place, son rang » (Picard, 1995 : 123).

L'interaction sociale est donc toujours porteuse de risques identitaires. Pour Cicurel, dans tout discours pédagogique apparaîtraient des traces de l'énonciation qui recèlent des caractéristiques personnelles de l'enseignant (et de l'apprenant, bien sûr) (2006 : 200). L'action enseignante, conjointe, elle requiert des partenaires qui devraient se reconnaître comme des partenaires égaux. L'enseignant est donc prisonnier du "double bind" (Cicurel, 2011 : 112), c'est-à-dire qu'il devait jouer le rôle à la fois d'enseignant et de partenaire égal en communication face à l'apprenant. Pour cela, l'action enseignante, comme résultat de la condition humaine, "est telle qu'une certaine fatalité l'accompagne toujours" (Goffman, 1974 : 137, cité par Cicurel, 2011 : 133). Le professeur a un "double agenda" à respecter : "la maîtrise simultanée des contenus à enseigner et celles des interactions avec les apprenants" (*ibid.* : 169). Enseigner une langue ne recouvre pas non seulement la transmission des connaissances linguistiques et le développement de la compétence orale, il s'agit aussi de communiquer à un public d'apprenants "des manières de penser, de dire, d'argumenter, de s'approprier des rituels de politesse" (*ibid.* : 228). Dans la théorie de la politesse chez Brown & Levinson 1987 cité par Kerbrat-Orecchioni « tout sujet est pourvu d'un *face-want*, c'est-à-dire du besoin de préserver son « territoire » et garder sa « face » (2005 : 194). Affirmons donc avec Camilleri (1990, 1996), que même dans les interactions en classe de langue, « l'enjeu du culturel est de fabriquer un nous social » (Lebrun & Lussier 1998). Ce « nous social » passe par la valorisation positive de soi et d'autrui, et est à rechercher, pour notre étude, dans les actes de langage des acteurs, leurs termes d'adresse employés de façon intersubjective et leurs tours de parole (ou circulation de parole) en classe de langue. En nous inspirant de Kerbrat-Orecchioni, nous affirmons que dans la plupart des situations, y compris en classe de langue, la politesse est « préférée » à l'impolitesse, et l'on concevrait mal une société qui aurait pour règle d'or « de s'infliger des affronts aux uns et aux autres » (2005 : 231).

Goffman, lui, emploie le terme *rituel* pour caractériser l'échange social, parce qu'« il s'agit d'actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes. » (Goffman 1974 : 21). Nous affirmons donc que, au niveau de la communication, le *face-work* ou la politesse sert à « opérer cette régulation constante entre la protection des faces et celle des territoires où chacune d'elles agit comme un rempart contre les excès de l'autre afin de maintenir les relations dans un niveau d'équilibre satisfaisant » (Picard, 1998 : 91). Pour cette raison, le *face-work* doit faire partie intégrante des pratiques éducatives (Vasiljevic & Oberlé, 2016). Dans tous les cas de notre recherche, nous nous servons du terme *face-work* comme synonyme de politesse et nous utiliserons ces deux termes interchangeablement.

S'agissant de notre terrain de recherche, le but principal de l'Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels (O.D.T.I.), à travers l'atelier sociolinguistique, est de combattre tous les phénomènes, les mécanismes ou toutes les formes de discrimination et d'interroger les politiques conçues pour maîtriser leurs conséquences fâcheuses. L'Association (O.D.T.I.) s'appuie sur des approches intégrées, prenant en compte la notion de communauté d'origine, d'appartenance, ou de choix de vie afin de favoriser l'insertion des migrants dans la société française et européenne et ce afin de respecter les différentes identités en interaction. Pour aborder la question de l'interculturel, par exemple, l'association respecte la neutralité de ses démarches didactiques dans la mesure où l'apprenant n'est pas enfermé dans un carcan interactionnel préétabli dans l'atelier de conversation. L'O.D.T.I. s'appuie sur divers principes pédagogiques tirés principalement de l'approche actionnelle de la didactique des langues et de la posture andragogique, c'est-à-dire celle qui cherche à "faire émerger le savoir plutôt que de le livrer" (Durussel, 2012 : 12). Dans le cas des ateliers sociolinguistiques, « l'immersion est la source systématique des apprentissages [...] (*ibid.* : 19). Or l'apprenant adulte migrant, tout en travaillant à son insertion linguistique et culturelle, méconnaît le fonctionnement des espaces sociaux à travers les codes socioculturels attendus dans ces mêmes espaces. En outre, la non-maîtrise des actes de langage pourrait aussi entraver le développement de l'identité linguistico-culturelle nouvelle et l'autonomie chez l'apprenant à cause d'une identité mature d'un certain aspect du développement personnel chez l'apprenant : il ne serait pas un simple réceptacle à remplir. Nous avons cherché à étudier la place de l'atelier de conversation dans la prise en compte des identités en construction des apprenants.

Dans la conversation, d'après Kerbrat-Orecchioni, « c'est en 'face à face' que s'exercent les lois de la politesse » (1996 : 59). Tout locuteur en classe de langue, comme ailleurs, joue un rôle et tente de 'donner le meilleur de lui-même' par le biais des interactions verbales, et ce parce que la vie sociale est considérée comme un théâtre (Goffman, 1973). Par la prise de parole, par les interactions verbales, « celui qui parle s'expose » (Moïse et al., 2015 : 10). Cela signifie que le formateur et l'apprenant s'exposent l'un à l'autre. Picard, citant Gencé (comtesse de) affirme par ailleurs que « la politesse envers les inconnus diffère nécessairement de celle qu'on observe vis-à-vis des personnes de connaissance » (1995 : 28). Comment alors interagir avec quelqu'un en classe de langue si l'on ignore son identité ? Au fil des cours, on apprend à connaître son identité. C'est toujours pour cette raison de prise en compte des identités en construction chez l'apprenant que nous considérons le rôle des interactions dans la construction identitaire. En effet, la conversation (comme type particulier d'interaction verbale) permet, pour Moïse *et al.*, « l'échange d'informations, la transmission, la socialisation, la connivence, et l'intimité, mais elle permet aussi à chacun de s'affirmer, de présenter une image de soi, de se mettre en scène et de se représenter l'autre » (*ibid.*). Nous considérons que c'est au fil des interactions sociales que le soi se construit. En ce sens la construction de soi est « avant tout une co-construction quand les prises de parole sont nécessairement interactives et, dans un jeu de ping-pong, se répondent dans des effets d'influences, d'engagements, d'échanges et de reconnaissances mutuelles » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, citée par Moïse *et al.*, *ibid.*). Or la compréhension de l'autre repose majoritairement sur les représentations identitaires (terme englobant les représentations de soi, sociales, du social, collectives et intergroupes).

Pour rendre compte de la construction d'identité des apprenants adultes en classe de langue, nous nous appuyons sur la démarche ethnographique et l'approche compréhensive. Nous essaierons de savoir si d'autres identités (matures) de l'apprenant entravent la construction de la nouvelle identité en situation d'immersion et si le rôle du formateur dans l'acculturation linguistique et culturelle est un levier ou un frein. Comment donc le formateur joue-t-il le rôle de médiateur interculturel, voire de *deus ex machina*, entre sa propre culture et la culture (ou les cultures) des apprenants en milieu homoglotte ? Par ailleurs, nous étudierons le rôle des actes de langage, des termes d'adresse et des tours de parole dans la construction identitaire par l'intermédiaire des interactions en classe de langue. Dans le chapitre 1, nous brosserons un tableau du contexte socioculturel de notre étude ; dans les chapitres suivants (2 et 3), nous expliquerons notre cadrage

méthodologique en lien avec le terrain d'étude ; dans le quatrième chapitre, nous rendrons compte de la méthodologie mise en œuvre, et finalement, dans le dernier chapitre, nous expliquerons nos résultats et notre analyse des données ethnographiques et les perspectives de recherche en interculturel. Pour l'analyse des données, de façon spécifique, nous chercherons à faire ressortir les points forts, les freins, risques ou leviers de la communication interculturelle en classe de Français Langue Étrangère pour les migrants à partir des phénomènes étudiés dans l'atelier sociolinguistique (l'ASL).

Partie 1 :

Chapitre 1 : Présentation du contexte socioculturel de l'étude

Dans cette section, nous procéderons à la délimitation de notre champ d'investigation. Nous avons observé des ateliers de conversation à l'Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels à Grenoble (désormais ODTI), en France. L'association accueille des publics de différents statuts sociologiques allant des migrants en situation de précarité aux migrants professionnels dans leurs domaines de spécialité. Les niveaux de ces apprenants varient du débutant (A1) à l'avancé (C1), selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR, Conseil de l'Europe, 2001). Nous esquisserons le projet associatif de l'ODTI, en donnerons un aperçu historique, puis nous présenterons les valeurs de l'Association, son emplacement géographique et les modalités d'accompagnement linguistico-culturelles et institutionnelles, en l'occurrence, l'Atelier Sociolinguistique (désormais ASL).

1.1. L'association ODTI

Dans cette section, nous nous contenterons de rappeler schématiquement l'histoire de l'association en soulignant sa mission centrale et ses valeurs, elles-mêmes le fruit du « projet associatif ». Il nous faudra souligner le fait que le projet associatif, en vue de l'exercice de son mandat, se base sur trois composantes fondamentales qui sont les « valeurs ou idées fortes qui en constituent le noyau dur (...), les objectifs que se fixe l'association pour le moyen et le long terme (...) et les moyens qu'elle se donne pour y

parvenir » (Durussel, 2012 : 12). Pour ce qui est de son emplacement géographique, cette Association se trouve à 7 place Edmond Arnaud, 38000, à Grenoble, à une centaine de mètres de l'arrêt de Tramway de Notre Dame.

1.2. Bref aperçu historique de l'association ODTI

Selon le site Internet de l'Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels (<http://www.odti.fr/histoire>) (désormais ODTI), l'instance fut fondée en 1970 par « des militants associatifs et syndicaux épaulés par l'équipe municipale d'Hubert Dubedout » (*ibid.*). Elle s'appelait alors « l'Office Dauphinois des Travailleurs Immigrés ». Vu les enjeux de l'exploitation économique et les mauvaises conditions quant à la salubrité publique de l'ancienne ville de Grenoble, l'ODTI vise à soutenir les travailleurs issus de l'immigration dans une telle situation. Par ailleurs, l'ODTI s'est donnée pour mission d'« informer et aider les personnes à conquérir leurs droits sociaux et politiques , proposer des solutions en matière de logement (...) , prévenir et lutter contre les discriminations quels que soient les domaines où elles se manifestent ». C'est en 2004 que l'instance est devenue l'Observatoire des discriminations et des Territoires Interculturels. Elle a par la suite opéré une redéfinition de ses missions et de ses modes d'interventions. Les individus les plus fragiles souffrent des changements économiques, sociaux et environnementaux lorsque ceux-ci s'annoncent. La mission de l'ODTI est, donc, de leur permettre d'acquérir les outils nécessaires pour mieux s'intégrer. D'après Lemseffer (2005 : 68), l'ODTI « rencontre un public particulier n'ayant pas accès facilement aux droits et aux soins : les personnes en demande d'asile ». Et il faut ajouter que beaucoup de ces personnes sont en situation de précarité.

1.3. Valeurs de l'association ODTI

S'agissant du travail, de l'organisation et du développement communautaires, vu le « repli individualiste [...] et [...] régression idéologique et politique que nourrissent les multiples mutations économiques, sociales, environnementales et culturelles » (*op cit.*), l'ODTI essaye de comprendre les phénomènes, les mécanismes ou formes de discrimination et d'interroger les politiques conçues pour maîtriser leurs conséquences fâcheuses.

L'Association s'appuie sur des approches intégrées, faisant référence à la notion de communauté d'origine, d'appartenance, ou de choix de vie afin de favoriser l'insertion dans la société française et européenne des migrants et ce afin de respecter les différentes

identités en interaction. Cela signifie que l'accueil se fait en fonction des besoins individuels des migrants. Comment donc l'atelier sociolinguistique assure-t-il cette fonction ? Pour aborder la question de l'interculturel, Passemard (2016 : 4), qui est également la coordinatrice, affirme que « le centre de ressource de l'ODTI représente un endroit neutre, où chacun vient comme il est, avec ses valeurs et ses principes » (*ibid.*). En bref, toute thématique abordée en ASL devrait revêtir un angle interculturel. Le centre vise à favoriser l'échange et la communication, basés sur les principes de liberté d'expression et l'écoute dont la coordinatrice et les animateurs sont appelés à être garants.

Pour bien jouer ce rôle d'accueil centré sur apprenant, considérons les quelques objectifs de l'ASL comme suit.

1.4. Objectifs de l'atelier sociolinguistique (ASL)

Selon Durussel (2012 : 19), les ateliers de français devraient aider à l'insertion sociale, économique, citoyenne et culturelle des migrants, au moyen notamment d'une mise à niveau en langue française. Par contre, dans cette démarche, l'objet des apprentissages n'est pas centré sur la langue. L'auteure poursuit en soulignant que, dans le cadre de l'ASL, « maîtriser le français n'est qu'un des moyens de s'intégrer dans la société et d'être autonome dans sa vie quotidienne par la connaissance et l'appropriation des espaces sociaux » (*ibid.*).

Pour Passemard, L'ASL a pour but de faire découvrir « des perspectives socioculturelles, citoyennes et socioprofessionnelles » (*ibid.*). Pour ce faire, l'ASL comporte divers objectifs tels que

« Familiariser les publics allophones avec la langue française, les accompagner dans la découverte des caractéristiques de la société, vers l'autonomie dans les démarches sociales et administratives ; permettre aux primo-arrivants, grands débutants en français, d'acquérir les premières bases communicatives en français et d'accéder dans un premier temps au niveau de survie linguistique ; amener et/ou conforter les participants dans une démarche socio-professionnalisante ; faciliter l'inclusion dans leur vie quotidienne. En somme, vivre leur vie en France simplement » (*ibid.*).

L'ODTI s'appuie sur divers principes pédagogiques tirés principalement de l'approche actionnelle de la didactique des langues et de la posture andragogique. Cela signifie que les objectifs pédagogiques et sociaux sont développés avec et selon les besoins et les attentes de l'apprenant ; la participation aux actions sociolinguistiques se fait volontairement et est

centrée sur l'apprenant : elle n'est imposée à personne. Par ailleurs, l'ASL prend en compte le temps de l'apprenant.

Selon Passemard (*ibid.* : 5), il y a 150 apprenants qui sont inscrits cette année aux ASL de l'ODTI. A peu près 40 apprenants de cette population seraient sortis de l'association à ce jour. Il y aurait encore d'autres personnes sur liste d'attente, ou dans l'attente du rendez-vous de positionnement. Pour ce qui est de l'affluence générale, Passemard (*ibid.*), l'impute au « grand nombre de personnes demandeuses de cours de français dans l'agglomération et à une offre nettement inférieure à la demande » (*ibid.*). L'accueil inconditionnel à l'ODTI et le nombre d'ateliers proposés au Centre de Ressources ont autant de paramètres qui pourraient expliquer l'affluence. Statistiquement parlant, quant au nombre d'apprenants, il y a 49 % de femmes contre 51 % des hommes.

Voici les données concernant la tranche d'âge des apprenants, nous résumons à savoir : 18 -26 ans (14%), 26-46 ans (71%), 46-60 (14%) et 60-100 ans (1%). Pour l'auteure (Passemard, *ibid.*), nombre d'apprenants (73%) participant aux ateliers ont été scolarisés dans leur langue maternelle. Pour ce qui est des chiffres d'apprenants par niveau de compétence, nous les résumons comme suit : FLE Avancé (17%), FLIP (ou Français Langue d'Insertion Professionnelle) (15%), FLE Intermédiaire (35%), FLE Débutant (25%), niveau dit 'Alpha' (pour alphabétisation) (8%), ce qui renvoie à « un migrant qui n'a jamais été scolarisé dans son pays d'origine » (Durussel, 2012 : 16).

Selon Durussel, dans le cas des ateliers sociolinguistiques, « l'immersion est la source systématique des apprentissages [...] » (*ibid.*). Il faut souligner le fait que l'atelier sociolinguistique, en général, et l'atelier de conversation, spécifiquement, visent à faire connaître chez l'apprenant « des codes sociaux, des droits et devoirs, des valeurs de la société française » (*ibid.*). En effet, l'ASL en matière d'insertion culturelle des migrants envisage « le développement personnel et l'expression de soi, l'ouverture aux autres et la découverte d'autres cultures, le développement des échanges et de la culture générale [...] sans compter le plaisir que cela procure, tout simplement » (Durussel, 2012 : 21). Or, chaque migrant aurait ses propres représentations de lui-même et de l'Autre.

En gros, l'ASL n'est pas une fin en soi. Il constitue le premier pas vers la formation et l'insertion des migrants. En gros, l'ASL devrait « aider à l'insertion sociale, économique, citoyenne et culturelle des migrants, au moyen notamment d'une première mise à niveau en langue française » (Durussel, 2012 : 19).

1.4. *Essai de synthèse*

Nous avons vu que l'ODTI s'appuyait sur son projet associatif pour répondre aux besoins des apprenants-migrants. Le projet associatif est le noyau duquel découle les valeurs et objectifs de l'ASL. En matière de valeurs, et en tant que terrain neutre, l'association vise à asseoir la liberté d'expression où tout le monde viendrait avec ses valeurs et ses principes. Cela signifie que l'expression des idées et la participation aux activités de l'ASL relèvent du libre arbitre des apprenants. En effet, l'ASL vise aussi l'insertion culturelle des apprenants-migrants en matière de « développement personnel et l'expression de soi, l'ouverture aux autres et la découverte d'autres cultures, le développement des échanges et de la culture générale [...] » (*ibid.*). Ce faisant, nous pouvons affirmer qu'en matière de valeurs, l'ASL entend asseoir « le respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous, en tant que base de toute interaction sociale en démocratie » (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 : 15).

Il convient de préciser que notre population d'étude constitue seulement 17% de la population totale de l'ASL. Cette population ne peut donc servir de base à l'extrapolation des résultats touchant les valeurs de l'ASL dans son intégralité. Dans un deuxième temps, rappelons donc quelques valeurs essentielles de la France : [...] *le respect de l'espace public et des institutions [...], la politesse, la tolérance* » (Durussel, 2012 : 21), valeurs que nous pouvons aussi classer sous le terme « francité » (Cicurel, 2006 : 195). Celles qui nous nous intéressent dans l'étude sont la démocratie, le respect des opinions, le respect du corps humain et de la vie privée, la liberté d'expression, la politesse, la tolérance [...] » (Durussel, 2012).

Pour ce qui est du public Français Langue Seconde (désormais FLS), nous ferons référence aux publics migrants issus des espaces francophones, notamment ceux des anciennes colonies françaises qui ont déjà atteint un certain niveau de compétence de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. S'agissant du public Français Langue Etrangère (désormais FLE), il s'agit d'un migrant ou étranger ayant été suffisamment scolarisé dans son pays d'origine et qui aurait besoin d'apprendre le français à nouveau parce que celui-ci lui est toujours étranger (Durussel, 2012 : 16).

Rappelons ici que l'ASL se veut hétérogène quant aux degrés de « compétence plurilingue et pluriculturelle » des apprenants, définie comme :

« *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel* » (Coste, Moore & Zarate, 1998).

Soulignons par ailleurs que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère en milieu homoglotte contribue, lui aussi, à la construction identitaire d'un acteur. En outre, rappelons dans ce cas l'idée selon laquelle la problématique identitaire est caractérisée par « la protection et la valorisation de l'image de soi » et cela implique qu' « on manifeste une certaine attention à son interlocuteur » (Picard, 1998 : 118). Le contexte d'interaction s'imposant, nous pouvons affirmer en guise de conclusion partielle que « [...] les conduites des gens ne peuvent être appréhendées correctement qu'en tenant compte du contexte où elles se déploient » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 5). Qu'en est-il alors de la classe de langue en milieu homoglotte ?

Chapitre 2. Cadrage théorique

« [...] nous avons besoin d'un cadre théorique plus large qui vise à résoudre le problème de savoir comment l'hybridité culturelle est simultanément transgressive et normale, et pourquoi elle est vécue comme dangereuse, difficile ou revitalisante en dépit de son ordinaire quotidien. ».

Werbner, 1997, cité par Storrie (2003 : 173)

Dans cette section, nous nous contenterons de jeter les bases théoriques sous-jacentes à notre étude face au paradoxe de l'hybridité culturelle vécue comme dangereuse et compliquée malgré son ordinaire quotidien. Nous nous référerons à la fois à la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni), à la microsociologie (Goffman), à l'anthropologie de la communication (Winkin) et à la psychologie sociale (Deschamps & Moliner). Nous défendrons par contre l'idée selon laquelle, pour faire preuve de pragmatisme scientifique, de lucidité et de clarté, « tout cadre interprétatif doit être modifié en fonction des objets étudiés » (Lahire, 2005 : 8-9) afin notamment de reconstruire le savoir en communication interculturelle. A ce titre, nous redéfinirons les concepts clés (interculturel, identité, im/politesse) afin de pouvoir expliquer les phénomènes étudiés dans notre recherche.

Nous nous appuierons sur la théorie de la psychologie sociale chez Deschamps & Moliner (2008/2012) pour essayer, autant que faire se peut, d'explicitier le rôle des représentations dans la construction identitaire, conçue comme un phénomène descriptif de l'interculturel. Nous en esquisserons aussi des enjeux interculturels afférents.

Pour parler de la notion de « représentation », Jodelet la définit comme suit : « c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Également désignée comme « savoir de sens commun » (1989 : 36). Le terme « représentation » renvoie, donc, selon l'acception établie par (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 82) à « l'action de rendre présent quelque chose d'abstrait », c'est-à-dire la représentation imagée que l'on se fait d'un événement historique, d'une culture, d'un peuple, d'un mythe, d'une religion, etc. L'apprentissage des codes sociaux, des droits et devoirs et des valeurs de la société française se heurterait aux représentations (de soi, intergroupes, collectives, du social et sociales) des apprenants ou d'autres acteurs sociaux (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 83-84). Les auteurs opèrent une distinction entre les cinq types de représentations comme suit :

« on peut distinguer des représentations de soi ou cognitives, produites par un individu à propos de lui-même, puis des représentations intergroupes, partagées par un groupe et relatives au groupe lui-même ou à un autre groupe. Nous pouvons les distinguer des représentations sociales, partagées par un groupe et relatives à un objet de son environnement, puis des représentations du social, partagées par un groupe et relatives aux hiérarchies sociales. Enfin, nous distinguerons des représentations collectives, partagées par une société dans son ensemble et relatives à des aspects très généraux du monde » (ibid.).

C'est sur ce classement que nous envisagerons le terme « représentations » dans notre étude.

Pour expliquer l'enjeu des représentations sociales dans les interactions, Deschamps & Moliner, en citant Jodelet (1984 : 360) affirment que « les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social » (2008/2012 : 152). Cela renverrait à la finalité essentielle de ces représentations : la communication. Or, pour ces mêmes auteurs, « pour pouvoir communiquer, il est nécessaire de construire un code commun » (ibid.). C'est là que les représentations identitaires entrent en jeu dans la relation éducative. Pour Moscovici, par exemple, s'agissant des représentations collectives, « l'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments » (1989 : 67). Cela illustrerait, peu ou prou, l'enjeu identitaire des représentations des acteurs-migrants dans un milieu homoglotte.

Quant aux représentations intergroupes face à l'enjeu de la communication interculturelle, soulignons avec Deschamps & Moliner (2008 : 97), que « tout comme l'individu dispose de connaissances ou de croyances relatives à lui-même, il dispose aussi de connaissances ou de croyances relatives aux différents groupes présents dans son environnement social ». La situation homoglotte ne ferait donc pas exception.

En nous appuyant sur un 'éclectisme méthodologique' pragmatique, nous préconiserons la conception chez Kerbrat-Orecchioni (2005) selon laquelle il faut « *se (« bricoler») une boîte à outils diversifiée, plutôt que de s'enfermer dans un modèle dont l'opérativité se limite à certains niveaux seulement, au risque de se rendre aveugle aux autres aspects du fonctionnement de l'interaction* » (2005 : 22).

Pour pouvoir rester fidèle au vécu affectif des faits ethnographiques, nous nous appuyerons aussi sur l'idée de Lipiansky selon laquelle « c'est souvent à partir de la confrontation entre données objectives et subjectives que l'on peut saisir certaines problématiques et certains mécanismes » (2003 : 134, cité par Djordjevic, 2006 : 272). Nous procéderons à l'explicitation des concepts et des théories liés à notre problématique identitaire en milieu institutionnel homoglotte grâce aux divers points de vue chez différents auteurs. En effet, l'intériorisation système construction des 'points de vue' scientifiques les plus divers sur le monde social est le meilleur moyen d'être en mesure de développer à son tour un 'un point de vue' propre » (Lahire, 2005 : 12). Nous esquisserons enfin la problématique identitaire dans une communication interculturelle par le truchement des jeux de faces ou de négociations de faces. Nous penserons la rencontre de l'Autre « non pas comme le résultat de connaissances mais d'une reconnaissance » (Abdallah-Preteille, 1996 : 37, cité par Gadhoum, 2006 : 318), car, d'après Gadhoum, « L'autre est un sujet et non un objet d'étude, de curiosité » (*ibid.*).

2.1. Enjeux linguistico-communicationnels en milieu homoglotte

A part les pièges de la prononciation (les liaisons, pouvoir détacher bien les mots, par exemple), de la grammaire (par exemple, les conjonctions, les pronoms personnels, etc.), le migrant est confronté, peu importe son niveau de scolarisation, aux pièges de la signification (Verbunt, 1994 : 70). Un autre piège linguistique serait celui des sigles qui « sèment beaucoup de confusion » (*ibid.*). Par exemple, PMI, CAF, CCAS, etc. D'autre part, quelles représentations auraient les acteurs les uns des autres sur le plan du débit de la parole ? Ajoutons que tous ces phénomènes bloquent l'intercompréhension. Aussi les

‘charges culturelles partagées’ (Galisson, 1987) des locuteurs [...] font écran à la compréhension » (Cicurel, 2006 : 278) entre les différentes cultures.

Par ‘charge culturelle partagée’ (désormais C.C.P.) nous nous référons à l’idée, selon Galisson, quant aux mots, que c’est

« la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et [...] que l’ensemble des mots à C.C.P. connus des natifs, circonscrit la lexiculture partagée. Laquelle est toute désignée pour servir de rampe d’accès à la culture omniprésente dans la vie des autochtones et que les étrangers ont tant de mal à maîtriser » (Galisson, 1988 : 8-9). Par exemple, les mots ‘égalité’, ‘fraternité’, ‘liberté’, ‘hygiène’, etc. ne recouvreraient pas les mêmes réalités face à un public d’apprenants étrangers. Galisson opère un parallélisme intéressant quant au terme C.C.P. en citant le livre d’Orwell, *La Ferme des animaux* (1945). Pour lui, « tous les mots sont culturels, mais certains sont plus culturels que d’autres » (*ibid.* : 333).

2.2. L’acquisition en milieu naturel ou homoglotte

Parlant de l’influence d’un environnement homoglotte sur l’enseignement du FLE, Parpette (2006 : 22) affirme que « l’insertion en milieu homoglotte est indiscutablement un atout pour l’apprentissage de la langue ». Par contre, nous ne nions pas, loin s’en faut, des avantages ou « plus-values didactiques et humaines » (Borg, 2006 : 47) qui réunissent les paramètres aptes à accélérer le processus d’acquisition global en contexte naturel pour un public FLS ou FLE. Ajoutons, en prenant appui sur la théorie interactionniste (Vygotsky, 1989 ; Goffman, 1967) cités par Guesle-Coquelet que « l’acquisition d’un apport langagier se produit lors d’échanges dans un contexte de communication authentique et motivante » (2006 : 136). L’adjectif *authentique* renvoie ici, d’après le *Larousse*, à l’idée « dont l’exactitude, la vérité ne peut être contestée », où l’on s’exprimerait « sans enjoliver ni noircir le tableau » (Balas-Chanel, 2013 : 67).

Cette prise en charge de l’affectivité du choc culturel s’inscrit dans la pensée chez Dahlet (2001) cité par Carras (2006 : 52) selon qui

« toute personne qui entre en formation, à quelque moment de sa vie que ce soit, engage ainsi les territoires profonds de son identité. [...] Force est donc d’admettre que la formation constitue un temps primordial de **recomposition identitaire** qui peut aller jusqu’à inciter toutes les métamorphoses » (*ibid.* notre emphase).

Le formateur et le formé devront donc savoir gérer les tensions identitaires, « tensions elles-mêmes surdéterminées par le conflit latent lié à l’asymétrie des statuts du professeur et son public dans le lieu et le temps de la formation » (Carras, 2006 : 52).

En prenant appui sur Dabène, nous distinguerons les termes « homoglotte » et « alloglotte » ; puis « endolingue » et « exolingue » qu'elle définit ainsi :

« [...] pour des raisons de clarté terminologique (éviter de confondre le milieu où se déroulent l'échange et le type d'échange), il nous paraît préférable de parler (...) de contexte homoglotte, le cas inverse étant désigné sous le terme alloglotte, et de réserver l'opposition 'endolingue/ exolingue' pour caractériser les différents types d'interactions [...] » (1994 : 37).

Concrètement, une classe serait en situation « homoglotte » « lorsque la langue à enseigner /apprendre est pratiquée en dehors de la classe et reconnue officiellement en tant que langue nationale officielle » (Carras, *ibid.* : 57). Adami (2009 : 39, citant Véronique 1984), souligne le fait que l'apprentissage en milieu naturel « n'est pas dissocié du faire social » (*ibid.*). Pour Véronique (*ibid.*), les migrants « apprennent en communiquant alors que les apprenants en situation d'apprentissage guidé apprennent à communiquer ».

Tableau 1. Caractéristiques de la situation alloglotte et situation homoglotte (Adaptées de Cicurel 2006 : 205).

Situation alloglotte	Situation homoglotte
P/A	P/A
Peuvent partager une L et une C maternelles Références en commun	Ne partagent pas la LM Pas de références en commun à part la vie de la classe
Peu naturel de parler la LE	Naturel de parler français
Contexte commun, pas de rencontre directe	Vivent dans un contexte familial pour le P Etrange/étranger pour les A

Légende : P = Professeur ; A= Apprenant ; L= Langue ; C= Culture ; LE=Langue étrangère ; LM= Langue maternelle

Afin de pouvoir cerner la problématique de « l'alloglotteté » et « l'homoglotteté » ; nous expliquerons la notion de « francité » liée à la situation homoglotte (cf. Barthes dans les années 1950, cité par Cicurel 2006 : 195). On entend par « francité », Barthes (*ibid.*) tout ce qui renvoie à un « ensemble mixte composé de façons de parler, de manières de se comporter, d'habitudes, de façons d'interagir avec les autres » (Cicurel, *op cit.*, : 209). Dans une perspective interculturelle, on pourrait considérer dans d'autres contextes, également, comment surgit dans une interaction exolingue « l'africanité, la tchéquité, la brésilienneté, la colombienneté et la syrienneté, etc. » dans notre corpus d'étude (termes créés par nos soins). Du coup, le formateur en situation homoglotte sera considéré « non

seulement comme un expert en langue et en apprentissage, mais aux yeux du public un « expert en francité ». Celui qui peut juger que *c'est français* ou non » (*op cit.* ; italique original).

En effet, nous soulignerons les avantages quant à l'apprentissage efficace du français en milieu naturel où nous affirmons que les conditions d'apprentissage et l'utilisation authentique d'une langue seconde ou étrangère dans des contextes moins formels et moins mécaniques d'acquisition,

« favorisent un engagement émotif par rapport à cette langue et sont susceptibles d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2003) par rapport à l'apprentissage de cette langue. Elle peut alors devenir la « langue du cœur » ou encore partager ce statut avec la langue maternelle » (Armand, Lory & Rousseau, 2013 : 40).

Les facteurs affectifs dans l'apprentissage de la langue étrangère rejoignent l'idée d'une bonne atmosphère de la classe de langue évoquée par Bogaards (1988 : 214) selon lequel il revient à l'enseignant de créer un climat propice à l'acquisition d'une langue étrangère. Pour lui « changer de langue c'est un peu changer de personnalité » (*ibid.*).

Corollairement, soulignons donc avec Alber & Py (1986) que

« la réussite communicative en situation d'asymétrie linguistique dépend donc d'un travail d'intelligibilisation fondé sur la coopération des interlocuteurs, accompagné d'une répartition des tâches entre le partenaire linguistiquement fort et le partenaire linguistiquement faible » (cité par Adami, 2009 : 42)

2.3. Identité et types d'identités

Pourquoi parler d'« identité » en classe de langue ? Quel enjeu identitaire recouvre l'interaction exolingue en milieu naturel pour un public migrant FLE ou FLS ? Parler d'identité et d'enjeu identitaire exige qu'on parle aussi d'enjeu social et relationnel. Pour Picard (1998 : 58-60), respecter l'autre signifie aussi « respecter sa position sociale et lui prodiguer les marques de reconnaissance, de déférence et de considération auxquelles celle-ci lui donne droit » (*ibid.*). Donc, cela revient à respecter son identité.

D'après la théorie de la politesse chez Brown & Levinson 1987, cités par Kerbrat-Orecchioni (2005 : 194) « tout sujet est pourvu d'un *face-want*, c'est-à-dire du besoin de préserver son « territoire » et garder sa « face ». L'idée de *figuration* ou du *face-work* se trouve appuyée par Holtgraves selon qui « tout ordre social tiendrait du face-work » (2001 : 343). Pour cet auteur, encore, la théorie de la politesse résulte directement des notions de face et de « face-work » (*ibid.*). Nous soulignons par ailleurs l'importance de la politesse

dans l'apprentissage en milieu naturel car « c'est en 'face à face' que s'exercent les lois de la politesse » (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 59), et donc du respect des identités en interaction.

Par « identité » nous entendons, du point de vue sociologique, avec Castra (2012), « l'ensemble des caractéristiques et des attributs qui font qu'un individu ou un groupe se perçoivent comme une entité spécifique et qu'ils sont perçus comme telle par les autres » (*ibid.*). Ce disant, l'« identité » serait un sens attribué par un individu ou un acteur social au sujet de lui-même ou des autres. Toutefois, elle ne pourrait être une somme de caractéristiques psychologiques ou culturelles. Elle est à la fois stable et provisoire (*ibid.*). Elle se construit pendant le processus de socialisation, toujours dans et par l'interaction. Parlant du processus de réification de la culture, Devereux (1970, cité par Camilleri *et al.*, 1990 : 12) souligne l'importance de la culture dans la construction identitaire en ce que « la conscience qu'a un individu que la culture est quelque chose qu'il peut apprendre et intérioriser est déjà une conscience modelée par la culture » (*ibid.*).

Goffman met l'accent sur les aspects extérieurs, donc visibles, de l'adhésion du rôle, ce qu'il appelle la « face » visant dans ce cas à montrer que « dans ces performances sociales, l'acteur essaie de ne pas dévier de ce qui est attendu de lui » (Camilleri *et al.* 1990 : 15). Ce faisant, il finit par « garder sa propre face et celle des autres (Goffman, 1974). Expliquons alors quelques types d'identités selon différents contextes où ils se présentent (cf. Castra 2012 ; Mucchielli 1986 & Deschamps & Moliner, 2008/2012).

2.3.1. Identité personnelle

L'identité personnelle est le « produit de la socialisation qui permet la constitution du Soi ». Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 14-15). La socialisation est entendue dans ce cas comme le « processus d'acquisition des *modèles de conduite* propres à la culture d'appartenance » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 102, italique original). Par ailleurs, en nous appuyant sur le psychiatre Laing, nous soulignons le fait que « « toute identité » requiert l'existence d'un autre : de quelqu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité de soi » (1971 : 99, cité par Lipiansky, 1990 : 175). En nous appuyant par ailleurs sur James (1890), nous considérons que le Soi est composé d'un Je connaissant qui est la partie du Soi qui « perçoit, a des sensations, mobilise des souvenirs, élabore des projets » (Deschamps & Moliner, 2008/2012). En outre, le Soi est, d'après les auteurs, composé d'un Moi ou Soi empirique, la partie du Soi reconnue par Je. Le Moi est composé de trois éléments : « le Moi matériel (comme le corps, les proches, ce qu'on possède ; le Moi social qui renvoie à la reconnaissance sociale, à la réputation ; le Moi spirituel, lieu de nos

sentiments, émotions, nos désirs, notre volonté ou plus exactement de la connaissance que l'on en a » (*ibid.* : 12-13). Pour Mead (1863-1931), « les groupes auxquels l'individu appartient vont [...] servir de cadre de référence dans la constitution du Soi » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 16). Pour Mucchielli (2003 : 96-97), la notion de « maturité de l'identité est très peu abordée ». Pour lui, une identité mature est une « identité où tous les sentiments constitutifs du sentiment d'identité ont pu se développer [...] la capacité de donner et de recevoir, la capacité de décentration et d'empathie, la capacité de changer » (Gadhoun, 2006 : 318). Quelles seraient donc les caractéristiques du développement de l'identité mature en ASL en milieu naturel ? Par effet de cercles concentriques, la prise en compte de l'identité en construction assurera la cohésion du groupe.

2.3.2. Identité sociale

Partant de la théorie de la comparaison sociale de Festinger ([1954] 1971), qui postule que « ce qui se ressemble s'assemble » (2008/2012 : 77), Tajfel (1972) a opéré un métissage entre sa perspective cognitive de départ et la perspective émotionnelle pour rendre compte du sociocentrisme dans les relations entre groupes (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 64-65). Pour Festinger, « les individus évaluent leurs opinions et aptitudes en les comparant à celles d'autres individus » (*ibid.*). Cette évaluation de soi s'effectuerait généralement grâce à une comparaison entre individus qui se ressemblent. A la base de cette évaluation de soi se trouverait l'identité sociale entendue comme « liée à la connaissance (d'un individu) de son appartenance à certains groupes sociaux et de la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (Tajfel, 1972 : 292). Ces facteurs sont centraux dans la conduite de l'ASL en ce qu' « identité sociale comme identité personnelle satisfont un même besoin d'une image de soi positive » (Deschamps & Moliner, 2012).

2.3.3. Identité située

Nous soulignons le fait que l'identité ne se construit que dans et par l'interaction. Pour Taboada-Leonetti (1990 : 44), « tout au long de la vie, au sein des réseaux d'interaction familiaux et sociaux, se construit et se reconstruit l'ensemble des traits qui définissent un individu et par lesquels il se définit par rapport aux autres ». En tenant compte de la problématique identitaire, l'identité située s'inscrirait généralement dans une expérience de l'existence (Mucchielli, 1986 : 37-38). Cela signifie qu'un acteur social existe parce qu'il agit et interagit à un moment donné. C'est donc par les agissements et interactions des acteurs en situation homoglotte que se construirait l'identité d'un acteur.

2.3.4. Identité communautaire, différentielle, négative

L'identité communautaire est la « participation affective à une entité collective » (Mucchielli, 1986 : 82). De la sorte, elle est, chez le même auteur, « un pilier constant de toutes les identités » (*ibid.*). C'est elle qui fonde le sentiment d'identité particulièrement à travers « les sentiments d'appartenance, de valeur et de confiance » (*ibid.*). On opposerait l'identité communautaire (le Moi communautaire) à l'identité individuelle (le Moi individuel). En tant qu'attitudes sociales fondamentalement humaines, cette identité se caractériserait par l'entraide et l'échange.

L'identité différentielle est « le résultat d'une comparaison entre des identités proches qui peuvent être aussi bien culturelles, sociales, groupales ou individuelles » (Mucchielli, 1986 : 92). Par exemple, au test « Qui suis-je ? » (*Ibid.*), les Noirs revendiqueraient plus leur appartenance raciale que les Blancs ; les Juifs revendiqueraient plus leur appartenance religieuse que les Chrétiens, etc.

L'identité négative est « l'ensemble des traits que l'individu apprend à éviter. Elle se construit en même temps que l'identité positive » (Mucchielli, 1986 : 93). L'objectif visé par un individu à travers cette identité c'est pouvoir refouler tout ce qui est dévalorisé.

Pour (Zheng, 1998), le langage est un moyen de gestion relationnelle. Pour lui, la communication est conçue comme un « lieu où se construisent en permanence des relations interpersonnelles ». L'identité négative ne favoriserait donc pas ces relations.

2.3.5. Identité de façade

Pour Mucchielli (1986 : 90), l'identité de façade est « une identité proposée et manipulée par un individu ou un groupe à l'intention d'autrui ». Cette identité serait par définition une identité plus ou moins éloignée de la réalité (ou identité réelle). L'identité de façade est dans plusieurs cas une identité sociale de façade. La fonction principale de cette identité serait de « masquer, de donner le change, de neutraliser le regard critique des autres » (*ibid.*). D'autre part, elle peut aussi être une identité psychologique ou parfois culturelle de façade : la politesse ou l'hospitalité au niveau individuel et groupal illustrerait cette réalité sociale. Comment la politesse entendue ici comme une identité de façade favoriserait-elle les interactions en classe de langue ? Et ce dans le souci du respect des identités en construction des apprenants ? Rappelons ici que, nous concernant, nous nous appuyerons sur la « vraie » politesse entendue comme « celle qui sait se faire oublier » (Picard, 1998 : 121).

2.3.6. Représentations identitaires

On classifiera les représentations identitaires selon trois catégories : représentations de soi (ou cognitives), représentations des groupes d'appartenance et des groupes de non-appartenance. Grace à ces représentations, les individus opèrent une comparaison qui devrait déboucher sur les sentiments de similitude et/ou de différence. Soulignons le fait que « ces comparaisons ainsi que des interactions sociales sont susceptibles de faire évoluer les représentations identitaires » (*ibid.*).

Nous nous appuyons sur (Deschamps & Moliner, 2008/2012) pour classer les représentations sous le terme « représentations identitaires », « parce qu'elles autorisent, en même temps qu'elles les cristallisent, les comparaisons, les similitudes et les différenciations. C'est en ce sens que les représentations identitaires constituent le fondement du sentiment d'identité » (*ibid.*)

Pour résumer, ces représentations constitueraient des enjeux identitaires et des enjeux de cohésion sociale. Ces enjeux seraient, pour nous, imbriqués les uns aux autres. Comme régulateurs identitaires, les représentations identitaires visent la « valorisation ou la préservation d'une image positive de soi » (*ibid.* : 155). Pour Picard & Marc, « on a besoin d'exister aux yeux de ses pairs, de ses supérieurs et de ses subordonnés ; d'être valorisé par son action, d'être intégré dans son équipe [...] » (2008 : 116).

En guise de conclusion partielle, nous affirmons que les représentations identitaires jouent le rôle de marqueur identitaire « en suscitant des prises de positions communes ou divergentes à propos d'un objet ayant valeur d'enjeu », (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 157), comme c'est le cas de l'ASL. Or, l'enjeu relationnel se double en général d'un enjeu identitaire : « toute parole [...] se formule aussi à partir d'un « qui je suis pour toi, qui tu es pour moi » (Flahault, 1978 : 50). Pour cela, les interactants sont obligés de négocier et de gérer diverses places qui constituent ce que Vion (1995 : 188) nomme l'« espace interactif » dans lequel nous avons les places intersubjectives ou relationnelles. Les actes accomplis lors de l'interaction sont donc souvent commandés par « une pulsion égotique et narcissique : tout individu désire être reconnu et valorisé aussi bien pour ses qualités personnelles que pour ses compétences sociales » (*op cit.*). Pour Picard & Marc (2008 : 1), le conflit est inhérent aux rapports humains. Il fait partie des manifestations normales de l'interaction. L'enjeu est de taille dans la mesure où, pour les rencontres interculturelles, « la communication y est médiatisée par les représentations, plus ou moins fondées sur des préjugés et des stéréotypes, que les cultures se font les unes des autres »

(*ibid.* : 101). C'est ici la raison pour laquelle il faut prendre en considération les notions de face, de politesse ou de face-work dans les interactions humaines en contexte homoglotte.

2.4. *Interactionnisme symbolique (selon Goffman) et identité(s)*

En nous appuyant sur Goffman, nous affirmons que, généralement, on coopère avec les autres afin de « garder la face en interaction, et ce à cause de la vulnérabilité mutuelle de la face »¹ (1987 : 61 ; traduit par nos soins). Pour Goffman, alors, « on recherche dans et par la communication une certaine définition de soi, corrélative d'une définition de l'autre » (1973). Cette identification de soi par rapport à l'autre et de l'autre par rapport à soi apparaîtrait chez l'auteur comme un des enjeux fondamentaux de l'interaction qui comporte toujours « le risque de ne pas se voir confirmer l'identité que l'on revendique et par là de « perdre la face » (Lipiansky, 1990 : 175). Nous esquisserons ici quelques définitions en rapport avec notre objet d'étude.

2.4.1. *Politesse, face et face-work, tact*

Selon le Larousse en ligne, le terme politesse renvoie à l'« ensemble des usages sociaux régissant les comportements des gens les uns envers les autres ». Elle recouvre aussi le fait d'observer ces mêmes règles ou usages. Le terme tient de l'italien *politezza* (« propreté »), de *polito* (« propre »), du latin *politus* (« lisse »). Dans ce cas, nous considérons ce terme dans son sens propre et « propre » ! C'est-à-dire politesse sans 'fard' ou hypocrisie, qui la rendrait « mal propre ». Les phénomènes tels que l'hyper-politesse, définie comme une « attaque courtoise » (Fracchiola, 2008), est la « manifestation d'attaques par des formes linguistiques qui ont tout l'aspect de la politesse mais qui sont inappropriées et inattendues dans le contexte de l'interaction » (Moïse *et al.*, 2015 : 44). A ce titre, l'hyper-politesse risque de basculer dans l'impolitesse. De surcroît, l'hyper-politesse peut revêtir une ironie larvée. Citons ici d'autres phénomènes d'écarts à la politesse tels que l'auto-politesse (signe de narcissisme) ; la « polirudesse », par exemple les « compliments perfides » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 46), renvoie aux « polite utterances with impolite message » ou « énoncés polis mais à sens impoli » (Agha, 1997 : 463 ; traduit par nos soins) ; la « pseudo-politesse », caractérisée par une « forme en apparence impolie mais non offensante » (Moïse *et al.*, *ibid.*), par exemple les joutes orales ; le sarcasme, etc., qui, eux aussi, ne rentreront pas dans cette définition. Ajoutons

¹ « In general, people cooperate in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face. » (Goffman, 1987 : 61).

aussi à cette classification le terme *politic behaviour*, qui, chez Watts (2003) est « le comportement et l'interaction neutres, non marqués, qui ne sont ni polis ni impolis » (Jobert, 2010 : 9). Les rituels de politesse ne devraient pas dans ce cas être conçus comme des « rituels du petit mensonge organisé » (Javeau, 1998 ; Sacks, 1973, cités par Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 240). En d'autres termes, les règles de politesse sont pures et simples conventions.

Par ailleurs, nous insistons sur les enjeux relationnels, sociaux et de cohésion sociale à prendre en compte quant à la politesse en ce qu' « elle peut servir aussi à tenir quelqu'un à distance, à éviter une relation plus affective » (Verbunt, 1994 : 117). Pour parler de la notion de « double contrainte », c'est-à-dire le désir de garder sa propre face et celle de l'autre, il faut noter que « politesse et sincérité sont souvent présentées comme antinomiques » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 240). Pour Opréa (2012 : 127), par exemple, l'impolitesse pourrait devenir « l'expression de la transparence et de la sincérité » (Moïse *et al.*, 2015 : 44). Du coup, parler vrai et tenir un discours poli ne feraient pas toujours bon ménage. On aura donc tendance à apparier la franchise et le tact (ces deux termes techniques tenant de la maxime de qualité du *cooperative principle*, ou CP, et le ménagement de l'autre du *politeness principle*, ou PP, que nous détaillerons plus loin). Rappelons que comprendre les autres est « un idéal contradictoire : il nous demande de changer sans changer, d'être un autre tout en étant nous-mêmes » (Paz, 1990 : 50, cité par Lahire, 2005 : 69). Cela constitue un enjeu interculturel important. La politesse naît d'une nécessité sociale de communication ou d'échange, et le manque de la politesse serait une « offense virtuelle » chez Goffman, ce manque « *predicts that non-communication of the polite attitude will be read not merely as absence of that attitude, but as the inverse, the holding of an aggressive attitude* »² (1987 : 33).

En d'autres termes, le manque de politesse impliquerait une attitude belliqueuse, et cela pourrait constituer un *casus belli* dans une interaction sociale, qui nécessiterait le recours au *face-work* pour désamorcer la bombe posée par les interactions verbales 'à haut risque'. La politesse soumise à une « double contrainte » viserait donc à concilier les « deux unités primitives, et primitivement antagonistes, que sont l'ego et l'alter » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 64-65).

² Le manque d'une attitude polie implique le fait que « la non-communication de la politesse ne s'appréhenderait pas seulement comme un manque d'attitude polie mais, inversement, il serait compris comme le maintien d'une attitude belliqueuse » (traduit par nos soins).

La politesse est donc d'une importance capitale dans une société donnée, ayant pour but de conserver la paix sociale. Or, vu la double contrainte qu'est la politesse, on voit que, dans les sociétés individualistes, « l'impolitesse est même un moyen d'affirmer son existence » (Verbunt, 1994 : 117). Rappelons ici que l'impolitesse ne saurait être définie comme la « face opposée de la politesse, mais comme une variation dans l'axe des actes polis, neutres, impolis, a-polis, hyper-polis, etc. situés en contexte » (Moïse *et al.*, 2015 : 42-43). Le contexte est donc vital pour appréhender les énoncés impolis ainsi produits et vécus comme tels.

En Occident, par exemple, souligne Verbunt, « on admire plus quelqu'un qui montre « du caractère » [...] que quelqu'un qui reste poli quoi qu'il arrive » (*ibid.*). Un autre enjeu social serait que la politesse peut servir aussi « à tenir quelqu'un à distance, à éviter une relation plus affective » (*ibid.*).

Pour ce qui de la notion de 'face', reprenant la définition de Goffman, celui-ci désigne : « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 9), idée reprise par Deschamps & Moliner (2008/2012) lorsqu'ils évoquent la nécessité de conserver une image sociale positive au cours de la construction de l'identité sociale.

En nous basant sur l'interprétation qu'ont faite Brown & Levinson (1987) du concept « face » le terme serait entendu comme « une conception individuelle d'estime de soi ou d'image de soi » (Thomas, 1995 : 169, cité par Bousfield, 2008 : 33 ; traduit par nos soins). Pour Thomas, la face peut être « endommagée, maintenue ou revalorisée dans l'interaction avec les autres » (*ibid.*, cité par Bousfield, 2008 : 34, traduit par nos soins). Le terme *rituel* utilisé pour caractériser le rôle de la politesse (*face-work*) dans les échanges humains, renvoie, pour Goffman, aux « actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes » (1974 : 21). Pour cela, « la face est donc un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel » (*ibid.*). En bref, les rituels de politesse sont les « actes par lesquels l'individu offre des attestations spécifiques aux destinataires quant à la façon dont il les considère » (Goffman, 1967 : 71 ; Winkin, 2001 : 202).

La politesse est donc une affaire de faces. Par contre, cela ne résumerait pas l'idée que toute interaction humaine soit une affaire de politesse. Le *face-work* est « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y

compris elle-même)» (Goffman, 1974 : 15). En nous appuyant sur la notion de face, un individu peut garder face, perdre la face, donner de la face, sauver la face à l'autre, faire mauvaise figure ou faire piètre figure.

Pour cela, nous pouvons rappeler que la face est aussi une affaire sociale, donc une **face sociale**. Ainsi, pour Goffman, « chacun dépend des autres pour garder la face » (*ibid.* : 39). Du point de vue interactionnel, tout interactant traiterait l'interaction verbale comme une chose « qui mérite des précautions rituelles » (*ibid.* : 34). Il faut donc éviter la rupture sociale car ce sont généralement les relations sociales qui provoquent les échanges entre individus.

En matière de figuration ou de *face-work*, le tact s'appuie souvent sur « un accord tacite à parler par allusions, à user d'un langage fait d'insinuations, d'ambiguïtés, de pauses calculées, de plaisanteries pour initiés [...] » (Goffman, 1974 : 29). De cette façon, on considèrera aussi le tact comme le procédé le plus raffiné du *face-work*. En effet, pour Goffman, « la caractéristique de la communication par sous-entendus est [...] d'être niable : on n'est pas tenu d'y faire face » (*ibid.*). Rappelons donc ici que toute rencontre sociale est un engagement risqué (Goffman 1973 : 230), cité par Kerbrat-Orecchioni (2002 : 1). La même idée de risque et de coopération pour pallier la vulnérabilité mutuelle de la face a été reprise de la même manière par Brown et Levinson : « *In general, people cooperate in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face.* »³ (1987 : 61), (*op cit.*). Chez un individu, il y aurait donc une réponse généralement émotionnelle immédiate à la face qu'un contact quelconque engendrerait. De ce fait, en s'y « attachant », l'individu doit aussi la soigner (Goffman, 1974 : 10).

Pour parler de la politesse, nous en distinguerons deux types (ou deux cas de figure du *face-work*).

2.4.2. Politesse positive et politesse négative

Brown et Levinson (1987) se sont investis dans les recherches en politesse linguistique en proposant un modèle considéré comme « *le cadre théorique le plus cohérent et puissant et ayant en conséquence inspiré le plus les recherches récentes dans*

³ En général, « on coopère avec les autres afin de garder la face en interaction, et ce à cause de la vulnérabilité mutuelle de la face » (traduit par nos soins). On viserait donc à préserver chacun Chacun viserait donc à présever une image sociale positive et par là-même garder une image de soi positive. Car En effet, toute rupture des conventions peut aussi provoquer une « forme d'impolitesse réactive, à l'image de représailles et d'autodéfense, bien souvent à la hauteur des attaques, et cristalliser le processus de montée en tension » (Moise et al., 2015 : 43).

ce domaine » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 167). Toutefois, rappelons que le modèle de politesse chez Brown & Levinson a fait couler beaucoup d'encre de manière un peu injuste à travers les critiques de certains auteurs tels que Bousfield (2008), Thomas (1995), Watts (2003), Werkhofer (1992). Parmi les critiques les plus virulentes, nous retenons celle de Kasper (1990 : 194) : « The theory represents an overly pessimistic, rather paranoid view of human social interaction »⁴.

De la sorte, nous nous baserons aussi sur le modèle reformulé par Kerbrat-Orecchioni (2005 : 198). Le modèle revisité est proche de la distinction faite par Durkheim, elle-même reprise par Goffman (1973 : 73). Le modèle de la politesse se base sur la classification entre « rituels négatifs » et « rituels positifs ». Cette classification serait proche de celle de Leech (1983: 83-84) qui pose que “Negative impoliteness therefore consists in minimizing the impoliteness of impolite illocutions, and positive politeness consists in maximizing the politeness of polite illocutions”⁵.

S'élevant contre la vision paranoïaque du modèle du Brown & Levinson, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 198) pose que même si nos actes sont susceptibles de blesser la face d'autrui dans l'interaction, toutes les interactions humaines ne sauraient se ramener aux menaces. Il y aurait donc des actes d'« altruisme », actes flatteurs et valorisants de la face de l'autre et non pas à visée réparatrice unique de menaces. Elle les nomme des anti-FTAs (*Face Threatening Acts*, Actes menaçants pour la face) ou des FFAs (*Face-Flattering Acts*, Actes flatteurs pour la face) (*ibid.*). De ce fait, la politesse négative est de nature abstentionniste ou compensatoire en ce qu'

« elle consiste à éviter de produire un FTA, ou à en adoucir par quelque procédé la réalisation ; ce qui revient à dire à son partenaire d'interaction : « (en dépit certaines apparences) je ne te veux pas de mal ». La politesse positive est de nature productionniste au contraire : elle consiste à accomplir quelque FFA, éventuellement renforcé ; ce qui revient à dire à son partenaire : « je te veux du bien ». Donc, la politesse positive consiste à produire un FFA qui n'a pas de fonction réparatrice évidente » (*ibid.*, notre emphase).

De ce fait, la façon dont une personne exerce sa part de figuration et aide les autres à accomplir la leur « représente le niveau de son acceptation des règles fondamentales de l'interaction. C'est la pierre de touche de sa socialisation en tant qu'interactant »

⁴ La théorie (de Brown & Levinson) recouvre « un point de vue trop pessimiste voire paranoïaque de la communication humaine » (traduit par nos soins). La communication exolingue ne serait donc pas intrinsèquement une communication à haut risque. Les interactants peuvent se servir aussi des *Face-Flattering Acts* (FFAs) ou les actes flatteurs de la face pour interagir.

⁵ La politesse négative consiste alors à « minimiser l'impolitesse des actes illocutoires impolis, et la politesse positive consiste à maximiser la politesse des actes illocutoires polis » (traduit par nos soins).

(Goffman, 1974 : 30). Cette normativité et habitude est à prendre en compte pour comprendre les interactions exolingues. Car, celles-ci constituent « un processus permanent de renforcement des normes sociales » (Winkin, 2001 : 125). En d'autres termes, « l'interaction accomplit l'institution, tandis que l'institution permet à l'interaction de s'accomplir » (*ibid.*). Dans ce cas, « l'institution » renvoie au contexte homoglotte. Par ailleurs, soulignons le fait que « les interactions ont leurs raisons, que la raison de leurs acteurs ignore » (*ibid.* : 121). Il faut donc pouvoir étudier le fonctionnement régulier de la société, « son ronronnement en quelque sorte » (*ibid.* : 285). A ce titre, nous expliquerons quelques avantages de la politesse en société.

En lien avec ces deux termes, rappelons les termes connexes tels que la *face positive* et la *face négative* (Goffman, 1967). En nous appuyant sur le point de vue de Kerbrat-Orecchioni (1990) sur l'obligation de traduire ou non, affirmons avec l'auteure qu'« il arrive [...] malheureusement qu'aucune traduction ne satisfasse à la double condition de clarté et d'économie » (1990 : 6), nous allons garder les définitions de Goffman telles que nous les rencontrons dans son livre et dans celui de Zheng (1998 : 146) et proposerions aussi notre traduction. Pour ce qui de la face négative, nous la considérons comme toute volonté de tout participant à une interaction que ses actions ne soient pas entravées par quelqu'un d'autre et la face positive, elle, serait quant à nous, la volonté de tout participant à une interaction que ses désirs soient validés par autrui.

a) *Face négative* : « the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction-i.e. to freedom of action and freedom from imposition »⁶ (*ibid.*). Nous classerons dans cette définition les actes menaçant la face négative du locuteur et de l'interlocuteur tels que : ordres, conseils, menaces, avertissements, offres, promesses, requêtes, etc.

b) *Face positive*: « the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants »⁷ (*ibid.*). Dans cette définition, nous classerons les actes menaçant la face positive du locuteur et de l'interlocuteur à savoir : aveux, excuses, critiques, accusations, ridiculisations, désapprobations, etc. (*ibid.*).

⁶ La face négative se définit par « le respect des territoires, espaces personnels, et des droits à ne pas être gêné par autrui » (traduit par nos soins).

⁷ La face positive se définit comme « L'image de soi positive et constante ou la 'personnalité' revendiquées par les interactants (notamment le désir vital d'une image de soi approuvée et revalorisée par tous) » (traduit par nos soins). L'apprenant en milieu homoglotte revendiquerait aussi une image de soi spécifique que le formateur devrait prendre en compte pour garantir une construction identitaire souple.

La politesse étant d'une importance cruciale en société, nous soulignons ce fait, en nous appuyant sur les propos de Gumperz, que nous partageons, dans sa préface à l'ouvrage de Brown & Levinson que « la politesse, telle que nos auteurs la définissent, est fondamentale pour la production de l'ordre social et constitue une précondition pour la coopération humaine » (1987 : XIII, cité par Zheng, 1998 : 152). En effet, soulignons avec Goffman que « tout respect de l'ordre de l'interaction est une confirmation de l'ordre social » (1967/1974 : 84, cité par Winkin, 2001 : 117). En d'autres termes, « toute interaction convoque la société toute entière par le fait qu'elle fonctionne sur les mêmes principes [...] » (Winkin, 2001 : 113). Les interactions exolingues exigeraient qu'un locuteur puisse respecter les règles et les codes du milieu homoglotte et que toute infraction doive être réparée pour le bien du groupe.

2.4.3. Fonctions de la politesse

La politesse entendue dans son sens propre et technique (norme sociale et concept linguistique) ne renvoie pas seulement à la morale en société ; la dernière permet de décrire la première. En nous basant sur la *Social Norm theory*, nous définirons cette approche de la politesse sociale celle qui « [...] assumes that each society has a particular set of social norms consisting of more or less explicit rules that prescribe certain behaviour, state of affairs, or way of thinking in a context »⁸ (Fraser, 1990: 220, cité par Bousfield, 2008: 45). La politesse assure donc la régulation des contacts sociaux, et ce pour la protection des individus et des communautés sociales. Selon Jeffrey dans son article « Ritualisation et régulation des émotions » le but de toutes les règles sociales, dont celles de la politesse, comme toutes les lois, est de « déterminer des comportements afin de les rendre prévisibles pour tous » (2011 : 30). La politesse opère alors trois niveaux de fonctionnalité : psychologique, communicationnel et social. Concrètement, la politesse est vitale en ce qu'elle « codifie les échanges sur le mode de la bienveillance ; protège la face des interactants, sécurise et fluidifie les échanges [...] » (Moïse *et al.*, 2015 : 42).

Dans ce cas, pour pouvoir dire d'un énoncé ou comportement qu'il est poli ou impoli, il faut prendre en compte le contexte d'énonciation, sinon les énoncés réalisés hors contexte seront considérés comme neutres. Pour Terkourafi (2008: 52),

⁸ La *Social Norm Theory*, ou la Théorie de la Norme Sociale pose que « toute société se compose de normes sociales plus ou moins explicites prescrivant un certain comportement, état de fait ou une certaine façon de penser dans un contexte donné » (traduit par nos soins).

« *Individuals alone do not « have » face and cannot « gain » or « lose » face. Rather [face] is grounded in interactional dyad. Without the Other to whom they may be directed, face concerns cannot arise. The moment an Other enters the Self's perceptual field creating the possibility to approach or to withdraw, that is the moment when face concerns prototypically arise. To adapt a well-known expression, face is « in the eye of the beholder »* »⁹ (Bousfield, 2008: 39).

Pour pouvoir déceler les énoncés à caractère poli ou impoli, il faut nous référer aux maximes et modèles de politesse. Nous nous référerons aux maximes (conversationnelles et de politesse) pour rendre compte les notions de « face » et « *face-work* » dans les interactions exolingues.

2.5. *Maximes de Grice*

C'est à partir de l'année 1967, dans ses *William James Lectures* que Grice (1989), cité par Simonin (2010 : 22), développe un principe général qu'il nomme le principe de coopération (2010 : 26). Grice formule l'hypothèse selon laquelle dans la conversation, les participants adoptent des comportements ayant pour but principal la coopération. En général, c'est un principe auquel les interactants doivent obéir, *ceteris paribus*, « *Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged* »¹⁰ (Simonin, 2010: 22).

L'expression principe de coopération tant un sujet à controverse (*op cit.*), il se trouve en proie à une vision naïve que l'on reproche parfois à Brown & Levinson (1987) ou à Leech (1983) « qui voient la bonne entente sociale comme un courant sous-jacent qui animerait toute interaction verbale » (*ibid.*). Pour beaucoup, grâce à ce principe, l'impolitesse serait considérée comme un des comportements les plus conflictuels, pour d'autres, un comportement coopératif (Bousfield, 2008 : 25). Or, « de nombreux échanges se caractérisent en général par une volonté de ne pas coopérer » (Fracchiola, 2008). Dans sa théorie des « implicatures conversationnelles », Grice entend rendre compte de la manière dont nous utilisons le langage pour communiquer nos idées. Il s'intéresse à la

⁹ « Les individus seuls n'ont pas de « face » et ne peuvent ni « gagner » ni « perdre » la face. Plutôt, la face s'inscrit dans une dyade interactionnelle. Sans l'Autre à qui adresser les soucis de la face, ceux-ci ne peuvent s'affirmer. Du moment où l'Autre s'introduit dans le schéma perceptif du Soi entraînant avec lui la possibilité de rapprochement ou d'éloignement, c'est à ce moment que les soucis de la face s'affirment d'une manière prototypique. Pour adopter une expression anglaise bien connue, la face « se trouve dans l'œil de celui qui regarde » (traduit par nos soins).

¹⁰ « Produisez votre énoncé comme il faut, au stade où il se produit, selon l'objet de communication commun ou selon la ligne d'action que vous avez adoptée dans votre interaction » (traduit par nos soins).

distinction entre « le dire » (« saying ») et « le vouloir dire » (« meaning »), c'est-à-dire l'intentionnalité ou l'intention. Grice (1975 : 45-46) identifie quatre « maximes conversationnelles » principales qui rendent compte d'un « principe de coopération » régissant des échanges humains. Ce principe se compose en quatre maximes :

2.5.1. Maxime de quantité

La maxime de quantité implique de ne pas parler plus qu'il ne faut [et de] ne pas parler moins qu'il ne faut » (Louis, 2009 : 177). Ainsi, on serait tenu de ne pas dépasser le volume des tours de parole prévu dans une interaction, c'est-à-dire de ne pas « trop » ou « peu » parler. Cela revient donc à respecter les prises de parole de tout un chacun et la circularité de la parole.

2.5.2. Maxime de qualité

Pour ce qui est de la maxime de qualité, il s'agit de « ne pas tromper l'interlocuteur volontairement ou involontairement. Que [la] contribution soit loyale » (*ibid.*). Comme règles de base, la maxime de qualité met l'accent sur la véracité des propos. Il faut aussi pouvoir fournir des preuves de toute contribution réalisée.

2.5.3. Maxime de relation

S'agissant de la maxime de la relation, « il faut parler à propos [...] : la conversation doit être cohérente sémantiquement » (De Salins, 1992 : 188, cité par Louis, 2009 : 177). Cela signifie que le locuteur a le devoir de s'exprimer à bon escient et d'alimenter le sujet de conversation d'informations pertinentes.

2.5.4. Maxime de modalité

La maxime de modalité exige qu'on soit bref et clair et donc qu'on évite des propos ambigus. La maxime de modalité exige qu'on s'exprime avec lucidité tout en respectant la brièveté et la cohérence des propos. Après avoir énuméré ces quatre maximes, Grice a ajouté : « Il y a bien sûr toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales) du genre : soyez poli, que les participants observent normalement dans les échanges parlés, et qui peuvent donner des implications non conversationnelles » (trad. française 1979 : 62 ; voir aussi Bousfield, 2008). Nous nous référerons aux maximes conversationnelles pour rendre compte des risques de perte ou d'atteinte de la face dans notre corpus (également, les effets positifs de don ou de préservation de la face).

2.6. Les maximes de Leech et principe de politesse

Lakoff (1973) est le premier à poser qu'il faut un modèle de politesse. A cela, nous confrontons deux modèles « clés » à partir desquels les théoriciens de la communication tirent leurs fondements sur la question de la politesse : la coopération sociale. Leech (1983, 2007) a proposé un modèle de la rhétorique interpersonnelle dans lequel le principe de coopération de Grice est la base sur laquelle la communication se réalise ; l'autre béquille d'envergure est le principe de politesse. Pour cet auteur, le principe de politesse aurait « prêté main forte » au principe de coopération de Grice en ce que ce dernier cherche à savoir comment les locuteurs créent des implicatures en déviant ou en transgressant tacitement la « norme » en question, le principe de politesse, lui, cherche à savoir *pourquoi* les locuteurs enfreignent la norme complètement en communiquant (la norme étant ici le « cooperative principle ») (Bousfield, 2008 : 47-48). Leech argue que « la politesse doit être communiquée et il suggère que si la politesse n'est pas communiquée, il faut présumer que l'attitude de politesse en manque » (*ibid.* : 48 ; traduit par nos soins).

Par contre, nous arguons avec Billig qu'« [...] it is impossible to have habitual politeness without the possibility of rudeness »¹¹ (2001: 39, cité par Bousfield, 2008 : 50). De ce fait, le modèle de Leech aurait difficile de rendre compte de l'im/politesse dans des situations conflictuelles. Jucker (1988 : 376) argue, lui, que le modèle de Leech « can only be applied to certain (i.e. socially cooperative : polite) types of interaction and not others (i.e. socially uncooperative : impolite »¹² (Bousfield, 2008 : 50).

Tableau 2. Maximes de politesse de Leech (1983 : 132)

Maximes		Politesse négative	Politesse positive
		Minimiser	Maximiser
i.	Tact	Les coûts pour autrui	Les bénéfices pour autrui
ii.	Générosité	Les bénéfices pour soi	Les bénéfices pour autrui
iii.	Approbation	La critique de l'autre	L'éloge de l'autre
iv.	Modestie	L'éloge de soi	L'autocritique
v.	Accord	Le désaccord avec	L'accord avec l'autre

¹¹ « Il est impossible d'être habituellement poli sans la possibilité d'exprimer la rudesse » (traduit par nos soins). Cet état de fait renforce l'idée selon laquelle la politesse dépend du contexte pour se faire appréhender. Par ailleurs, elle varie aussi de contexte en contexte, de culture en culture. Donc, il n'y a pas de politesse absolue.

¹² L'approche de Leech « ne peut être applicable que sur certaines interactions socialement coopératives (politesse) et non pas celles qui ne sont pas coopératives (impolitesse) » (traduit par nos soins).

		l'autre	
vi.	Sympathie	L'antipathie	La sympathie

Nous nous appuyerons sur ces maximes pour rendre compte des situations où il y a de la coopération ou non (linguistique et sociale) dans notre corpus. Nous nous référerons sur les maximes de politesse pour expliquer les risques de perte ou d'atteinte de la face dans les interactions exolingues dans notre corpus (également, les effets positifs de don ou de préservation de la face). Nous nous appuyerons également, si besoin est, sur les modèles de la politesse pour rendre compte des risques et points forts dans la communication exolingue de l'ASL étudié.

2.7. *Modèles de politesse*

L'idée qui se résume dans les motifs de certains points de vue et comportements c'est que, hypothétiquement, les individus « agissent « pour la face » » (Zheng, 1998 : 145). Nous nous appuyerons ici sur la justification avancée par Brown & Levinson (1987 : 95) attestant que « One powerful and pervasive motive for not talking Maxim-wise is the desire to give attention to face »¹³ ou plus concrètement, « pour la politesse » (*ibid.*). Cela posé, « La politesse est alors la source de déviation d'une telle efficacité rationnelle et qu'elle est en fait communiquée par une telle déviation » (*ibid.*, cité par Zheng, 1998 : 146 ; traduit par nos soins). La déviation par un locuteur s'appuie sur le principe de politesse : « Maximiser les bénéfices pour l'autre ; minimiser les coûts pour autrui ».

2.7.1. *Modèle de politesse de Brown & Levinson*

Nous n'allons pas nous attarder ici sur les critiques adressées au modèle de Brown & Levinson (1987) du fait qu'il est majoritairement « paranoïaque », nous nous pencherons par contre sur ce modèle pour rendre compte de la politesse en interaction. Citant Leech (2005 : 18), Jobert résume l'idée selon laquelle les deux termes (politesse et impolitesse) sont reliés « maximalelement » : « [...] a theory of politeness is inevitably also a theory of impoliteness, since impoliteness is a non-observance or violation of the constraints of politeness »¹⁴ (2010 : 9). Nous nous appuyerons sur ce modèle tel qu'il est développé par Zheng et que nous l'adaptions (1998 : 150-151).

¹³ « Une des raisons fondamentales de ne pas parler selon les maximes provient du désir de respecter la face d'autrui » (traduit par nos soins).

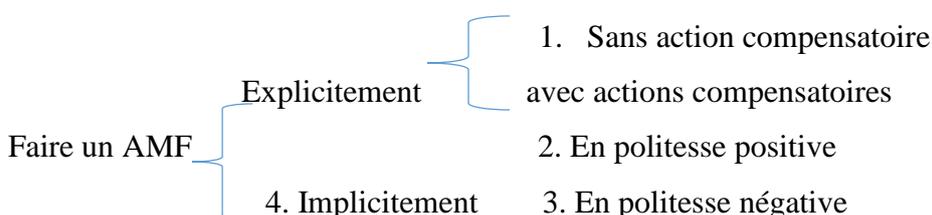
¹⁴ « Une théorie de la politesse signifie aussi une théorie de l'impolitesse parce que l'impolitesse résulte du non-respect ou de la violation des règles de la politesse » (traduit par nos soins).

Pour cet auteur, le modèle repose sur deux postulats essentiels que nous considérons comme étant les deux principes systématiques de base de l'interaction humaine (Brown & Levinson, 1987 : 59-60), à savoir :

- 1) Tous les agents sociaux ont la conscience d'une face positive et d'une face négative,
- 2) Tous les interactants (ou agents sociaux) sont des êtres rationnels. Or, ce n'est pas toujours le cas dans tous les rapports humains.

Il nous faut alors interroger la façon dont les sujets parlants disent ce qu'ils veulent dire et en même temps visent à satisfaire les besoins de face d'autrui. Nous développerons les stratégies possibles à mettre en œuvre par les acteurs pour arriver à ces buts contradictoires (Brown & Levinson, 1987 : 69). Le postulat pour résoudre ce dilemme, que nous développons en nous appuyant sur Zheng, est le suivant : « Le locuteur dispose de deux choix possibles, soit éviter de commettre un acte menaçant la face, *un AMF*, soit le commettre effectivement, mais en essayant d'en minimiser la menace » (*ibid.* : 150 ; notre emphase). Pour ce qui est de la stratégie de 'faire un AMF explicitement', celle-ci s'appuie sur une seule intention conventionnelle claire, imputable à l'action que le locuteur réalise.

La stratégie de 'faire un AMF implicitement' (comme dans le cas de l'impolitesse, ou de la « polirudesse » ou « pseudo-politesse »), se définit au contraire par l'idée qu'il n'est pas toujours possible d'imputer une seule intention claire à l'action du sujet parlant, c'est-à-dire que « le locuteur se prépare une issue en se cachant derrière un certain nombre d'interprétations défensives et en laissant à l'interlocuteur la responsabilité de décider comment interpréter l'action » (*ibid.* : 151). En s'appuyant sur la stratégie de 'faire un AMF explicitement sans action compensatoire' (ou l'impolitesse directe), « le locuteur essaie de suivre pas à pas les (« maximes conversationnelles ») de Grice, c'est-à-dire d'être direct, concis, clair et efficace » (*ibid.*). Par la stratégie de 'faire un AMF explicitement avec actions compensatoires', le locuteur tâche de réduire la menace de face en s'appuyant soit sur la « (« politesse positive »), orientée vers la face positive de l'interlocuteur, soit sur la (« politesse négative ») visant à satisfaire sa face négative » (*ibid.*). Nous résumons ces stratégies dans le schéma suivant :



5 Ne pas faire d'AMF

Schéma 2. Adapté de Zheng (1998 : 151).

Selon Brown & Levinson (1987), plus on monte dans l'ordre numéral des stratégies de politesse, plus on est poli, c'est-à-dire que la stratégie 5 serait plus polie que la stratégie 4, 3, 2 et 1. Pour ce qui est de la menace, notons avec Zheng, que « plus la menace contenue dans un acte est estimée comme importante par le locuteur, plus il va choisir une stratégie polie » (*ibid.*).

Ce modèle, en plus des maximes conversationnelles, nous est indispensable pour rendre compte de la politesse ou du *face-work* étant donné qu'« il n'existe pas d'interaction dans laquelle les participants ne courent pas un risque sérieux de se trouver légèrement embarrassés, ou au contraire un léger risque de se trouver sérieusement humiliés » (Goffman 1973 : 230). Dans le même ordre d'idées, Goffman poursuit que « chacun veut amener autrui à entériner son existence et son identité » (Picard & Marc, 2008 : 14). Cela signifie que la confirmation de la *face* « est le moteur des communications et des rituels d'interaction » (*ibid.*). Cela signifie que le pouvoir qu'a autrui d'infirmier, de nier ou de rejeter l'identité de l'Autre menace son intégrité et gangrène son amour-propre. Par conséquent, la lutte pour la défense de l'identité dévalorisée ou rejetée de quelqu'un peut être, pour les auteurs, une source majeure de conflit. En l'occurrence, dans l'ASL observé, les conflits identitaires nous permettent d'étudier « la qualité des relations sociales » (Zheng, 1998 : 151), problématique à laquelle les « anthropologues attachent un intérêt croissant » (*ibid.*).

2.7.2. Modèle de politesse aménagé par Kerbrat-Orecchioni

Comme nous avons déjà expliqué les termes 'politesse négative' et 'politesse positive' (*cf.* 2.4.2., plus haut), nous ne reviendrons pas à leurs définitions respectives. Pour ne pas se pencher sur la portée largement négative (ou la « paranoïa communicative ») de la théorie de Brown & Levinson qui n'envisage que l'existence d'actes menaçants pour la face de l'autre, il nous semble plus approprié de nous pencher sur le modèle de la politesse de Kerbrat-Orecchioni pour rendre compte aussi des actes qui ne menacent pas nécessairement la face de l'interactant : il s'agit des *Face-Flattering Acts* (FFAs) ou « actes flatteurs pour la face ».

Parlant des principes généraux du modèle, l'auteure classe les FTAs en « auto-FTA » et « allo-FTA », ceux centrés sur soi-même et ceux centrés sur autrui. Kerbrat-Orecchioni souligne que les auto-FTAs sont aussi excessivement menaçants pour la face d'autrui (2005 : 202). Pour elle, on peut parler de « politesse envers soi-même » (*ibid.*), si ce n'est que par métaphore. Donc, les auto-FFAs sont à éviter par « modestie » (*ibid.*). De la sorte, il ne faut chercher à 's'envoyer des fleurs' ou à se glorifier. Cet état de fait s'expliquerait par le fait que « les louanges que l'on se donne blessent toujours l'amour-propre de ceux à qui l'on parle » (du Marsais, 1730/1977 : 106), (*op cit.*). La même idée est reprise par Brown & Levinson comme suit « Raise the other is to imply a lowering of the self, so a raising of the self may imply a lowering of the other »¹⁵ (1987 : 39). L'auteure rappelle aussi que l'autodénigrement, ou l'autocritique, peut basculer dans l'impolitesse, car « il plonge autrui dans l'embarras, l'obligeant à *choisir entre une sincérité impolie, et une politesse insincère* (dilemme fort attesté dans la vie de tous les jours) » (cf. la baronne Staffe 1889/1989 : 120, *op cit.* ; notre soulignement). Donc, la politesse proprement dite, pour Kerbrat-Orecchioni, est faite essentiellement de principes « orientés vers autrui » (2005 : 203).

Kerbrat-Orecchioni appelle son modèle « système de la politesse ». C'est une sorte de synthèse des modèles de Brown et Levinson et de Leech. Les principes A-orienté représentent la politesse au sens strict. C'est-à-dire elle consiste à ménager ou valoriser les faces de l'autre (la politesse positive et négative). Le modèle réaménagé comporte des principes favorables au locuteur (B), principes relevant pour l'auteure « de dignité » et « d'autodéfense » (*ibid.*). Ces principes invitent à protéger ses propres faces négative et positive. Pour ce qui est des principes défavorables au locuteur (ou des principes « masochistes ») selon l'auteure, ils visent à endommager sa propre face. Ces principes entreraient en contradiction avec les précédents et cette contradiction est différemment gérée selon les contextes ou situations de communication, les individus et les sociétés.

Kerbrat-Orecchioni souligne le fait que le système de la politesse est un système dissymétrique. Le système se caractérise par « une double dissymétrie » (2005 : 203). Elle classe cette dissymétrie en deux :

- I. « La dissymétrie entre les principes orientés envers autrui (B-orientés) et les principes orientés vers soi-même (A-orientés) » ;
- II. « La dissymétrie entre FTAs et FFAs ».

¹⁵ « Louer l'autre implique l'autodénigrement alors que l'auto-éloge implique le dénigrement de l'autre » (traduit par nos soins).

De ce modèle, nous soulignons l'idée selon laquelle les interactions humaines ressembleraient à un « jeu », et ce jeu, rappelle Kerbrat-Orecchioni, est celui qui « permet aux sociétés humaines de ne pas sombrer dans une schizophrénie collective qui serait sinon inéluctable » (*ibid.* : 229).

2.7.3. *Nouveau modèle de stratégies de la politesse chez Zheng*

Nous considérons le modèle de Zheng comme le modèle le plus approprié pour rendre compte de la négociation de faces en interaction exolingue à visée interculturelle. Pour l'auteur, quand les acteurs sociaux sont confrontés à leurs besoins de face et à ceux inhérents à la communication humaine, ils deviennent, en effet, « des stratèges et l'activité communicative, un jeu stratégique, ou un (« jeu intersubjectif ») » (Ducrot, 1972 : 305, cité par Zheng, 1998 : 165). L'auteur explique son modèle comme suit.

I. « Gagner de la face »

Le procédé « Gagner de la face » a pour origine la culture chinoise. Il s'agit pour un acteur social de rehausser la valeur sociale de sa propre face au regard du public ou de son partenaire en interaction. En d'autres termes, c'est gagner en prestige social. Le sujet prend l'initiative afin d'« influencer et de modifier l'impression reçue de lui et de se créer une image favorable, au moyen de toutes les formes à sa disposition de l'outil langagier » (Zheng, 1998 : 156). Nous ajoutons à cela le non-verbal et le para-verbal. Par contre, l'approche peut être en même temps le fruit d'égoïsme.

II. « Donner de la face »

Issue elle aussi de la culture chinoise, le procédé « Donner de la face » est le « revers de la médaille » de la première face, en ce que ladite approche, plus altruiste, cherche à hausser la valeur sociale de son partenaire soit « pour lui faire plaisir dans le désir de dynamiser ou améliorer les relations interpersonnelles, soit pour neutraliser la menace pour la face de son partenaire provoquée par ses propres actes » (*ibid.*). Dans ce cas, les compliments utilisés à bon escient peuvent bien jouer ce rôle.

III. « Protéger sa propre face »

Acte d'autodéfense, le procédé « Protéger sa propre face », comme tout mécanisme de défense, aide aussi à protéger l'image de soi. La menace peut venir du partenaire ou du sujet parlant lui-même. Elle relève de la stratégie identitaire de singularisation ou d'individuation. L'autonomie ainsi acquise est nécessaire pour la préservation d'une identité en construction, car « la communication permet la construction des images

identitaires, de sorte que l'interaction contribue à la construction du sujet et de sa personnalité » (Auger, 2007 : 141).

IV. « Protéger la face du partenaire »

Acte altruiste, le procédé « Protéger la face du partenaire » renvoie intrinsèquement à protéger sa propre face, si le locuteur est guidé par de bonnes intentions. Il s'agit de protéger la face de l'autre contre une menace causée soit par lui-même soit par un autre partenaire, soit par d'autres participants. La même approche recouvre aussi l'idée de « sauver la face » du partenaire s'il arrive à la perdre.

Notons que ces quatre stratégies, ayant pour socle des représentations identitaires, peuvent agir comme « des régulateurs identitaires en organisant la perception de l'espace social en congruence avec les aspirations et les contraintes identitaires des individus » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 157).

Chapitre 3. Impolitesse et enjeux socio-communicationnels en milieu homoglotte

3. Impolitesse et interactions sociales

Étymologiquement, le mot « impolitesse » signifie « manque de politesse, ignorance ou mépris des règles de la politesse ». D'après le *Larousse*, elle est le « caractère de quelqu'un ou de son attitude qui va à l'encontre du savoir-faire ». Elle peut aussi renvoyer à une parole ou un acte impolis. En gros, l'impolitesse, comme manque de politesse, peut se produire à cause de l'ignorance ou du mépris des règles de politesse, tout comme la transgression des maximes conversationnelles. Elle est un caractère ou une attitude. Pourquoi recourt-on à l'impolitesse ?

On recourt à l'impolitesse pour diverses raisons, mais toutes partagent le fait d'exploiter la visée principale de l'impolitesse, qui consiste en « l'aggravation d'une agression de la face d'autrui, à des fins d'intimidation, pour tenter de s'affirmer dans une position de dominance en diminuant la valeur de l'autre, entre autres buts possibles » (Simonin, 2010 : 31). Cela souligne la question de l'intentionnalité des énoncés ou des comportements des individus.

Pour l'auteur, ces actes sont non adoucis dans un contexte où l'adoucissement est nécessaire et/ou, « With deliberate aggression, that is, with the face threat exacerbated,

‘boosted’, or maximised in some way to heighten the face damage inflicted »¹⁶ (*ibid.*). L’impolitesse linguistique participe de l’agression verbale ainsi qu’elle l’accompagne. Elle renforce le pouvoir de l’agression réalisée, constituant ainsi un moyen de se substituer à la violence physique pour arriver à un résultat similaire.

Alors que Brown et Levinson établissent une liste de superstratégies et de stratégies de politesse, Bousfield (2008) avance un pendant pour l’impolitesse où il se fonde globalement sur Culpeper (1996). Ces superstratégies, très directement inspirées de celles postulées par Brown & Levinson reviennent à « choisir de ne pas adoucir un affront, de chercher activement à mettre à mal la face de quelqu’un, avec ou sans indirection » (Simonin, 2010 : 28).

3.1. *Modèles de l’impolitesse*

3.1.1. *Les modèles de politesse de Bousfield et Culpeper*

Bousfield (2008 : 3), dans son ouvrage *Impoliteness in Interaction*, aborde la question du « biais conceptuel » (Eelen, 1999, 2001), qui porte sur la centration des études uniquement sur la question de politesse linguistique quitte à reléguer la notion de l’impolitesse. Pour Bousfield, « des théories de la politesse ne seraient complètes qu’en prenant en compte aussi la question de l’impolitesse » (*ibid.* ; traduit par nos soins). Sa recherche est fondée sur les données empiriques solides. C’est-à-dire une recherche fondée sur les données. En nous basant sur son modèle, nous chercherons donc à savoir comment l’impolitesse peut être possiblement « jugulée, contrôlée et gérée » (*ibid.* : 4 ; traduit par nos soins).

Bousfield (2008) propose un système binaire en se fondant sur les modèles antérieurs qui lui permet de classer certaines stratégies discursives. On reprend succinctement ici la présentation d’après cet auteur :

- *Impolitesse directe* (on record impoliteness)

On attaque directement la face de l’autre.

- *Impolitesse indirecte* (off record impoliteness)

¹⁶ L’impolitesse se réalise « avec une agression intentionnelle, c’est-à-dire « avec le FTA aggravé, ‘boosté’, ou maximisé d’une certaine manière de façon à amplifier l’attaque de la face ainsi infligée » (*ibid.* ; traduit par nos soins). Rappelons ici que l’intentionnalité est à retrouver dans un contexte spécifique où les actes impolis réalisés sont vécus comme tels par les interactants conscients des enjeux communicationnels et identitaires spécifiques.

On se sert des stratégies indirectes (ou l'indirection) qui consistent à menacer ou à endommager la face de l'allocutaire à l'aide des implicatures.

Culpeper (1996/2005) met en exergue différentes formules d'impolitesse. Il se présente ainsi :

- *Impolitesse directe* (bald on record impoliteness)

On se sert de cette stratégie quand le locuteur veut attaquer directement la face (positive ou négative) de son allocutaire.

- *Impolitesse positive* (positive impoliteness)

Dans cette stratégie, on cherche à attaquer la face positive de l'allocutaire (par exemple, son besoin de contact avec l'autre). Culpeper propose une liste non exhaustive pour rendre compte discursivement cette stratégie. Par exemple, « ne pas tenir compte de quelqu'un, l'exclure d'une conversation, ne montrer aucun intérêt pour ce qu'il dit, utiliser des termes considérés comme tabou, l'affubler de sobriquets, etc. » (*ibid.*).

- *Impolitesse négative* (negative impoliteness)

Cette stratégie consiste à attaquer la face négative de l'allocutaire. L'auteur propose une série de réalisations possibles. On y trouve donc des situations comme : « faire preuve de mépris, ne pas prendre l'allocutaire au sérieux, effrayer, bloquer physiquement ou sur plan conversationnel, etc. » (*ibid.*).

- *Sarcasme et politesse non sincère* (sarcasm or mock politeness)

Il consiste à réaliser des FTA en les associant à des stratégies de politesse non sincères.

- *Suspension de la politesse* (withhold politeness)

Cette stratégie consiste à ne pas s'exprimer à l'aide de marqueurs de politesse là où ils sont nécessaires, voire indispensables.

Culpeper modifia un peu son modèle pour transformer la stratégie de « Sarcasme et politesse non sincère » en *off-record impoliteness* dans laquelle « on trouve le sarcasme et où l'impolitesse est transmise par le biais d'implicatures, mais la philosophie générale reste la même » (*ibid.*). Quels seraient donc les risques de telles modalités d'interaction en ASL ?

Nous nous référerons à ces modèles de l'impolitesse pour expliquer un tant soit peu les quelques risques de conflits identitaires en communication exolingue dans l'ASL observé (la communication entendue ici comme performance), étant donné que « toute rencontre sociale est un engagement risqué » et que « l'action [...] se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables » (Goffman, 1974 : 158). Nous considérons la performance comme « la totalité de l'activité

d'une personne donnée dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants » (Goffman, 1959/1973 : 23, cité par Winkin, 2001 : 269).

3.1.2. Les manifestations de l'impolitesse directe

Dans sa présentation, Bousfield (2008) fait état clairement des modèles sur lesquels il s'appuie pour bâtir ses différentes catégories (généralement ceux de Culpeper) et concède que « si certaines sont très clairement délimitées, d'autres ont des contours plus diffus » (Jobert, 2010 : 15-16). Par ailleurs, quoiqu'on puisse déplorer le caractère taxinomique de la démarche que l'auteur propose, il est salutaire de s'appuyer sur une attitude par laquelle des catégories doivent être validées par une analyse de corpus.

Nous retenons ici, à titre d'exemple, les treize stratégies ou tactiques qu'il répertorie pour rendre compte de l'impolitesse direct :

Tableau 3. Stratégies de l'impolitesse directe (adaptées de Jobert, 2010 : 15-16), (cf., aussi Bousfield & Culpeper 2008 ; avec nos modifications)¹⁷

On record impoliteness/ Impolitesse directe
1. Snub, Ignore (Bouder ou Ignorer)
2. Exclude the other from activity (Exclure l'autre d'une activité)
3. Dissociate from the other /deny common ground (Se désolidariser de l'autre/ Ne pas être coopératif)
4. Be disinterested, unconcerned, unsympathetic (Se désintéresser de l'autre, indifférence, antipathie).
5. Use inappropriate identity markers (Termes d'adresse inappropriés)
6. Seek disagreement / avoid agreement (Vouloir être en désaccord/ Éviter l'accord)
7. Use taboo language, swear, or use abusive or profane language (Usage du langage tabou et/ou injurieux)
8. Threaten, frighten, make the other feel uncomfortable (Menacer/ Effrayer/Rendre l'autre mal à l'aise)
9. Condescend, scorn or ridicule, emphasize your relative power, be contemptuous (Être condescendant, dédaigner ou ridiculiser l'autre, montrer son pouvoir relatif, être méprisant)
10. 'Explicitly' associate the other with negative aspects, personalize (Catégoriser l'autre "explicitement" de façon négative, personnaliser)
11. Criticise, dispraise <i>h</i> , some action or entity in which he has invested face (Critiquer, reprocher X, ou une action ou une entité dans laquelle sa face est investie)
12. Hinder/block physically or communicatively (Bloquer physiquement ou

¹⁷ Nous avons ajouté nous-même la stratégie 14 dans le classement.

communicativement)
13. Enforce role shift (Renverser les rôles)
14. Challenges (Défis)

NB : Les stratégies ci-haut rendent compte des besoins de la face positive et négative de l'interlocuteur.

3.2. Rôles sociaux et interactionnels et face-work

D'après le *Larousse*, le mot *rôle*, est issu du bas latin *rotulus*, signifiant rouleau, et du latin classique *rota*, qui signifie roue). Donc, ce mot signifie « ce qui roule comme une roue ». Le mot signifie aussi « Ce que doit dire ou faire un acteur dans une pièce de théâtre, un film ». Pour nous, donc, un rôle social à assumer revêt tout ce qui permet à un individu de composer avec les autres, pour que l'interaction fonctionne.

Le respect des rôles est vital pour la vie du groupe. A l'instar des habitants des polders des Pays-Bas, selon Lahire, qui « *devaient tous s'occuper d'un bout de la digue qui les séparait des eaux. Si l'un des habitants ne faisait pas son devoir, tout le monde risquerait l'inondation* » (2005 : 85). Les rôles interactionnels et sociaux du formateur et du formé (ou de l'apprenant) doivent cadrer avec les besoins d'apprentissage par l'intermédiaire de la politesse ou du *face-work*, fonctionnant un peu comme de l'huile qui fait fonctionner des engrenages. Toute rupture de l'ordre social en classe de langue induit des risques de perte de la face des interactants. Rappelons dans ce cas que « la place qu'un individu occupe dans un système social donné, et ses sous-systèmes, renvoie à son statut » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 101). Quant aux rôles, dans leur dimension institutionnelle, ils correspondent aux schémas de conduite associés à un certain statut. Corollairement, le rôle se caractérise par le fait qu'« il est *prescrit* par des *normes de rôles* » (*ibid.* italique original). Dans différentes cultures, ces normes de rôles proposent alors, pour ces mêmes auteurs, des modèles de conduite qui diffèrent selon les critères tels que l'âge, les statuts, selon le genre, selon que les domaines en question font partie du champ familial et privé ou public et professionnel. La prise en compte de ces facteurs est centrale dans la construction identitaire des acteurs en situation homoglotte.

3.2.1. Rôles et discours

Pour Bousfield (2008 : 174), les rôles des participants se répartissent en deux catégories : sociaux et discursifs. Toutefois, Thomas (1986 : 92) argue qu'il ne faut pas confondre les deux concepts. Pour Bousfield, le rôle social d'un individu est très important

dans l'interaction. Ce rôle renvoie en général à la « social relationship obtaining between one participant and another in a linguistic exchange »¹⁸ (*ibid.*). Ces rôles se déclinent en rôles sociétal, interactionnel, etc. Les rôles sociaux des participants impliquent pouvoir, droits et obligations des participants. Cela dit, si l'on oblige un participant de quitter son rôle social en interaction (le « enforce role shift » chez Bousfield, 2008), on risque de tomber dans l'impolitesse. Pour ce qui est du rôle discursif, il renvoie au rapport entre les participants et le message. Thomas (1986 : 111-138) a classifié ces rôles en deux : « producteurs » de parole (« producers of talk ») et « receveurs » de parole (« receivers of talk »). Qu'en est-il des formateurs et des formés ou apprenants ? Les prises de parole accordées à tout un chacun auraient donc une incidence majeure quant au respect de la face individuelle et sociale des interactants.

3.2.2. Rôles interactionnels et sociaux et face-work

En général, ces rôles sont toujours prédéfinis. A l'instar d'autres interactions sociales, affirme Cicurel, « l'interaction didactique fabrique des « rôles » en fonction desquels les sujets communiquent entre eux » (2011 : 27). Cela signifie que ces rôles ne sont pas naturels ; or les apprenants s'expriment en contexte naturel, 'naturellement'. Cela signifie que, pour se les approprier, il faut opérer le *face-work* entre les interactants. Outre le statut institutionnel, ces rôles se traduiraient par des comportements langagiers spécifiques. En d'autres termes, la communication entendue comme « performance de la culture » (au sens anthropologique), « est la capacité d'une parole ou d'un geste à effectuer une action dans le monde social [...] qui montre bien comment sont couplés ordre de l'interaction et ordre social » (Winkin, 2001 : 15). Soulignons ici que le mot « culture » d'une société, comme l'ASL, consiste en « tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se conduire d'une manière acceptable pour les membres de cette société, et ce dans tout rôle qu'ils accepteraient pour chacun des leurs » (Goodenough, 1957/1964 : 36, cité par Winkin, 2001 : 273). Bref, la culture c'est « [...] tout ce qu'il faut *savoir* pour être membre » (*ibid.* : 14 ; notre emphase). De ce fait, pour Birdwhistel (1971), ajoutons-le, « être membre, c'est être prévisible » (Winkin, 2001 : 14). Cela signifie que les rôles interactionnels et sociaux des acteurs en situation homoglotte, comme faisant partie intégrante des rituels d'interaction, peuvent servir en quelque sorte à rendre prévisibles la communication exolingue. Il appartient donc à l'apprenant de s'approprier les règles de la politesse du milieu

¹⁸ Le rôle social d'un individu renvoie à « relation sociale issue d'une rencontre entre un participant et un autre dans un échange linguistique » (traduit par nos soins).

homoglotte. Les relations exolingues au sein d'un petit groupe (par exemple dans l'ASL) pourront être considérées soit comme « reproduction en miniature de la société globale, soit comme un « extrait » de cette société, faite, à l'instar d'un nid d'abeilles, de cellules identiques » (*ibid.* : 38). Cela signifie donc que la communication sera le « processus global par lequel le petit groupe se forme et se transforme » (*ibid.*). Or, pour Bourdieu, la « vérité de l'interaction ne réside jamais tout entière dans l'interaction » (1972 : 184), étant donné que « [...] tout le social ne se résume pas à des interactions » (Winkin, *ibid.* : 18). En d'autres termes, toute la vérité des interactions exolingues ne peut se résumer à l'ASL observé.

Rappelons aussi que les participants marqueront une tendance à manifester leur identité au cours du déroulement de l'interaction (Vion, 1992, *op cit.*). C'est « l'un des aspects qui permettent le maintien et la reconnaissance de l'interaction » (*ibid.* : 27-28). Il importe donc ici de rappeler la question de « rapport de places » dans l'interaction. Par « place » nous entendons, avec de Nuchèze et Colletta (2002 : 134), « la position sociale revendiquée par une personne au cours d'une interaction sociale. [...] La place de la personne est corrélative de la place revendiquée par autrui ; elle est négociable et n'est jamais gagnée pour de bon, comme l'atteste l'expression « se faire remettre à sa place » » (Moïse *et al.*, 2015 : 28).

Les places devront donc se négocier dans les interactions exolingues par le biais du *face-work*. Dans la relation asymétrique que l'interaction exolingue, rappelle Vion (1999), « la place ne se réduit pas au statut, elle se construit au travers de cinq relations interdépendantes : places institutionnelles (ou statuts), modulaires, subjectives, discursives et énonciatives » (*ibid.*). Le *face-work* se réalise à travers ces rapports de places.

Les **places institutionnelles** (ou **statuts**) « correspondent à des positions socialement asymétriques, déterminées, indépendantes, extérieures et antérieures à l'interaction où entre en jeu un rapport d'autorité (par exemple les rapports docteur/patient ou professeur /élève) » (*ibid.*). C'est la raison pour laquelle il faut opérer le *face-work*. Les **places modulaires**, elles, peuvent être asymétriques, symétriques ou dissymétriques. Ces places renvoient aux « types d'interactions développées occasionnellement par les locuteurs » (*ibid.*), par exemple le rôle du chef de la classe. Pour ce qui est des **places subjectives**, celles-ci « se construisent dans une reconnaissance (ou non-reconnaissance) mutuelle, elles sont déterminées par les images de soi et de l'autre, telles qu'elles se définissent dans les échanges et en même temps dans une mise en scène de soi, à chaque tour de parole [...] » (*ibid.*). Dans ce cas, poursuivent Moïse *et al.*, « c'est en lien avec l'affirmation des places

subjectives et de l'attente de reconnaissance qui en découle que se jouent les stratégies d'affirmation de l'autorité, de menace, de pression, de culpabilisation ou encore de charme » (*ibid.*). Bref, c'est le cas où s'opère le *face-work*, les **places discursives**, elles, « rendent compte si les discours sont congruents (ou non) avec les places de chacun et expriment la manière de faire fonctionner le discours, les tâches effectuées par la parole [...] » (*ibid.*). Il peut s'agir d'un interactant qui « défraie la chronique » aux dépens des autres durant la narration. Enfin, les **places énonciatives** désignent « la façon dont le locuteur s'implique dans ses messages et si le discours est alors congruent avec les places de chacun. Il peut prendre seul en charge le contenu de ses paroles et imposer un « je » affirmé, mais il peut aussi être dans un dédoublement et dans une forme de dualité, manifestes dans des formulations paradoxales [...] » (*ibid.* : 28-29). C'est la raison pour laquelle il faut étudier l'usage des actes de langage, les tours de parole et les termes d'adresse en contexte (que nous classifions comme « relationèmes » dans la relation horizontale et « taxèmes » dans la relation verticale) car l'impolitesse ne peut être vécue qu'en contexte. A l'instar de Bousfield, nous illustrons l'importance du contexte en ce que « *The contexts in which impoliteness appears and is utilised strategically must have been previously invoked, that is, with all other things being equal, the interactant who utters impoliteness must have felt sufficiently provoked at some point prior to actually delivering the impoliteness* »¹⁹ (Bousfield, 2008 : 183).

La tenue du rôle, rappelons-le, se manifeste verbalement ou non verbalement, et cela par le recours à certains actes de parole, par la conduite générale dans l'interaction et par « le volume des prises de parole » (*ibid.*). Il nous faut dans ce cas parler des taxèmes et des relationèmes. Pour ce qui est des taxèmes (de position haute ou basse), ce sont « des marques par lesquelles les participants manifestent leur place (par le biais de certains types d'actes de parole, le débit, les gestes, etc.) » (*ibid.*). Il y a différents marqueurs verbaux, non verbaux et paraverbaux. Pour ce qui est des marqueurs non verbaux et paraverbaux, nous citerons, entre autres,

« [...] *la position relative des participants , nature et disposition des sièges, etc. ; les postures (dominatrices ou humbles), le jeu des regards, certains comportements mimogestuels, [pour ce qui est du] paraverbal, l'intensité vocale et le ton utilisé [...]* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 46).

¹⁹ « On doit toujours se référer au contexte dans le cas où se réalise l'impolitesse de façon stratégique, c'est-à-dire que, *ceteris paribus*, l'interactant qui réalise l'impolitesse devra se sentir suffisamment provoqué avant la réalisation de son impolitesse » (traduit par nos soins).

Dans son ouvrage *Quand dire, c'est faire*, Austin (1970) distingue trois actes dans l'énonciation : l'acte locutoire, ou l'acte de « dire quelque chose » ; l'acte illocutoire, ou l'acte réalisé « en disant quelque chose » et l'acte perlocutoire, ou l'acte réalisé par « le fait de dire quelque chose » (ou les effets produits par un énoncé sur l'interlocuteur).

S'agissant des marqueurs verbaux, nous citerons entre autres, avec Kerbrat-Orecchioni (1996), les formes d'adresse, notamment les pronoms d'adresse (tu/vous), où le tutoyeur occuperait la position haute et le vouvoyeur la position basse, les noms d'adresse tels que des titres ou termes de parenté, etc. Pour ce qui est de l'organisation des tours de parole du point de vue quantitatif et qualitatif, les taxèmes se caractérisent par :

- **des aspects quantitatifs** : soulignons que « celui qui parle le plus, et le plus longtemps (le plus (« gros parleur ») apparaît généralement comme celui qui [...] (« domine la conversation ») » (*ibid.* : 47) ;
- **des aspects qualitatifs** : les phénomènes langagiers tels qu'interruptions et intrusion fonctionnent comme des taxèmes de position haute.

Les **taxèmes** peuvent aussi se caractériser par l'organisation structurale de l'interaction, notamment au niveau des initiatives. Qui prend l'initiative où, quand et pourquoi ? Qui est responsable de l'ouverture et de la fermeture des unités conversationnelles ? Comment la prise en charge énonciative affecte-t-elle les relations didactiques-sociales ?

Pour ce qui est des actes de langage produits dans l'interaction, ils constituent les principaux marqueurs de rapports de places. En position haute, on trouve les actes de langage tels que : ordres, interdictions, autorisation, conseil, critique, réfutation, reproche, moquerie, insulte, ridiculisation, etc. En position basse, donc d'infériorité, on rencontre des actes de langage, qui sont des menaces pour sa face, tels qu'excuse, aveu, rétractation, autodénigrement, autocritique, etc. La répartition des tâches communicationnelles de façon inégale sert elle aussi à caractériser la valeur taxémique des échanges.

D'autre part, les **relationèmes** sont à considérer à la fois comme « des indicateurs et des constructeurs de la relation interpersonnelle » (*ibid.* : 42-43). En ce qui concerne la relation horizontale, considérons les facteurs contextuels les plus déterminants à savoir :

« le fait que les interlocuteurs se connaissent un peu, beaucoup ou pas du tout ; la nature du lien socio-affectif qui les unit ; [et] la nature de la situation communicative (informelle ou formelle, voire cérémonielle » (*ibid.*).

Citons en exemples les principaux marqueurs non verbaux et paraverbaux des relationèmes horizontaux comme suit : la distance (psychosociale et au sens propre), les gestes qui constituent, eux, un « excellent indicateur de l'état de la relation, notamment les gestes

d'attouchement ; les postures (tous les phénomènes de mimétisme comportemental tels que contacts oculaires, sourire, clin d'œil, etc. ; les données paraverbales telles que chuchotement, débit, chevauchement de parole, etc. » (*ibid.* : 43).

Quant aux marqueurs verbaux, les termes d'adresse sont les marqueurs les plus parlants de la relation. Par exemple, les pronoms d'adresse, le « tu/vous », sont des marqueurs de relation (et toutes les Formes Nominales d'Adresse, désormais FNA, les Pronoms d'Adresse, PA). Le tutoiement est le symbole par excellence de la familiarité en français ; le vouvoiement étant un marqueur de distance sociale. Pour ce qui des noms d'adresse, comme toute expression appellative en français, ils servent à montrer un certain type de relation entre un locuteur et un interlocuteur.

La relation horizontale peut aussi se caractériser verbalement par les thèmes abordés dans une interaction donnée, par exemple des sujets délicats ou sujets tabous. En classe de langue est, pour Cambra Giné, citant Tuson (1995), une « sorte de microcosme [...] où les participants apportent des identités et filiations socioculturelles, des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent » (2003 : 58). De ce fait, ce ne sont pas toujours les mêmes règles conversationnelles ou interactionnelles que dans la conversation ordinaire : « on peut y aborder *des sujets personnels* avec des inconnus, on ne répond pas tout de suite à une question, les échanges sont tirés en longueur dans un but d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 39 ; italique original).

Enfin, en ce qui concerne les relationèmes, le niveau de langue peut lui aussi marquer le degré de familiarité entre interactants. Tous ces facteurs sont à prendre en compte pour caractériser les interactions exolingues en milieu homoglotte dans le souci de respecter la face de tout un chacun.

3.2.3. *Rôle interactionnel et social de l'enseignant ou formateur*

Pour Cicurel, l'enseignant ou le formateur est le seul à tenir ce rôle : « il n'y a pas, sauf exception, plusieurs enseignants » (*ibid.* : 28). S'agissant d'une classe à disposition traditionnelle, c'est l'enseignant, rappelle toujours l'auteure, qui fait l'objet du « foyer d'attention visuelle (Goffman, 1987) de la part des participants : c'est-à-dire que le regard des interactants converge vers lui, comme le ferait celui de spectateurs vers les acteurs d'une scène de théâtre » (*ibid.*). Or, l'on doit reconnaître et le rôle social et le rôle discursif de l'apprenant parce qu'en faisant cela, on respectera aussi son identité discursive et sa place subjective, bref, son identité en construction.

Pour Dabène, « les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques » (1994 : 171). En d'autres termes, l'enseignant ou le formateur devrait être capable d'initier les apprenants à la variation « des situations de contact de langues et de cultures » (*ibid.*). Cela s'avérerait utile dans la prise en compte des identités en construction en milieu naturel. L'importance dévolue aux approches interculturelles renforce le souci de gestion de la « diversité des répertoires individuels et collectifs » (*ibid.* : 172).

En d'autres termes, en s'attachant à l'approche interculturelle, l'enseignant vise à « *faire des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur* » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002 : 10).

Soulignons alors avec Cicurel que tout agir s'inscrit dans une culture, et que cette culture « ne détermine pas entièrement l'acteur enseignant mais l'accompagne » (2011 : 7-8).

Pour ce qui est de l'imitation, définie comme « l'adoption par un sujet, d'un comportement observé chez un modèle » (Leyens, 1979). Aussi, elle est considérée comme une phase d'acquisition de la langue étrangère (dans notre cas) puis de reproduction du comportement. Pour cela, soulignons le fait que « la valorisation du statut du modèle par le sujet constitue [...] un des déterminants de l'imitation » (Bandura, Ross & Ross, 1963, cités par Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 167). D'autres recherches suggéreraient aussi que « la relation affective entre le sujet et le modèle peut être tenue comme un des déterminants des conduites d'imitation » (Leyens, 1968 ; Yarrow & Scott, 1972, op cit.). Nous revenons ici sur l'importance des facteurs affectifs en acquisition de langue dont l'ASL ne peut se priver. Car il est crucial de considérer les émotions comme « des constructions sociales et culturelles » (Averill, 1980, cité par Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 97). Apprendre la langue étrangère en classe de langue amène l'apprenant à ressentir et exprimer ses émotions dans sa nouvelle culture d'appartenance par le biais de l'imitation (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 167). Tour à tour, l'imitation comme faisant partie intégrante du processus de la socialisation aidera à intérioriser les valeurs de la société d'accueil tout en renforçant l'homogénéité de celle-ci (Vasiljevic & Oberlé, 2016). Pour la psychologie sociale, « la socialisation n'est pas un processus unidirectionnel.

L'appropriation de la culture résulte au contraire d'un processus interactif entre les exigences de l'environnement social et les besoins et désirs de l'individu » (Vurpillo & Pêcheux, 1997, cités par Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 103). Cela signifie, d'après ces auteurs, que les individus sont actifs dans leur socialisation selon leurs besoins et désirs propres.

Pour souligner l'idée de représentation en construction identitaire, vis-à-vis des normes et des valeurs ambiantes, nous envisagerons en partie le lien entre identité et représentation de soi, en ce que, d'après Oyserman & Markus, les « représentations sociales sont des blocs sur lesquels le soi se construit » (1998 : 118, cité par Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 84). Ces représentations sont celles partagées par un groupe et qui sont relatives à un objet de son environnement, l'ASL, en l'occurrence. Rappelons aussi la finalité des représentations dans les interactions humaines : la communication. Or, en s'inspirant des schémas de soi, Martinot & Monteil (1995) montrent que « les individus résistent à des informations contradictoires avec leur représentation de soi » (Deschamps & Moliner 2008/2012 : 91). Cela constitue un enjeu communicationnel en ASL du point de vue de la construction de l'identité collective. Comment donc le formateur joue-t-il le rôle de médiateur interculturel, dans la problématique identitaire ?

3.2.4. Rôle interactionnel de l'apprenant

Pour Cicurel, « l'apprenant est souvent dans la position de celui qui (« répond ») à un participant qui (« l'interroge ») » (*ibid.* : 30). L'apprenant ne peut pas enfreindre sans sanctions les règles conversationnelles de la classe. Il prend alors le risque d'être désapprouvé ou même sanctionné. Il lui revient de respecter le temps de parole qui lui est alloué dans l'interaction pour qu'il ne déséquilibre pas le temps de parole des autres participants. L'apprenant dans bien des cas, « accompagne ses productions en langue étrangère de marques discursives telles qu'hésitations, reprises, reformulations, intonations interrogatives et par là, il exprimerait une distance entre le (« moi réel ») et le (« moi apprenant ») » (*ibid.* : 31).

Nous avons vu le rôle des représentations dans la construction identitaire. Se penchant sur les interactions sociales et les dynamiques des représentations intergroupes, Cook (1979) cité par Deschamps & Moliner (2008/2012 : 105) souligne les conditions du changement dans les relations sociales :

« il convient, en premier lieu, que, dans l'interaction, les individus aient un statut équivalent. Il faut ensuite que cette interaction conduise les individus à coopérer et à faire connaissance. Il faut enfin que l'interaction se déroule dans une situation d'égalité entre groupes » (*ibid.*).

Or, les interactions en milieu homoglotte se caractérisent par une asymétrie des rôles : expert (natif) et non expert (non natif).

Les représentations de soi offrent aux individus « la possibilité de montrer différentes facettes d'eux-mêmes » (*ibid.* : 95). Pour choisir une facette particulière, Piolat (1999 : 295) montre que « ce sont des éléments du contexte situationnel et les buts que nous y poursuivons, qui activent les informations sur soi utiles » (*ibid.*). Le rôle du formateur à assurer un climat propice au développement personnel y est encore souligné. Se penchant sur la problématique identitaire dans les interactions sociales, Tesser (1988) cité par Deschamps & Moliner (2008/2012 : 92), souligne le fait que les individus auront tendance « à se comparer aux autres en utilisant des critères qui lui sont *a priori* favorables » (*ibid.*). Le rôle de l'enseignant consisterait un tant soit peu donc à structurer l'expérience avec la culture étrangère, c'est-à-dire qu'il devrait créer des activités alliant l'aspect affectif à la dimension cognitive par le biais de « l'apprentissage par expérience directe », où les apprenants doivent « se trouver dans des situations exigeant un investissement émotionnel et affectif, puis de réfléchir à cette expérience et à sa signification directe pour eux [...] » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002 : 21). Par exemple, les apprenants peuvent visionner un documentaire ou un film relatant des vicissitudes de la vie de tous les jours, notamment celles qui touchent les migrants.

3.2.5. *La construction identitaire est-elle une dimension interculturelle ?*

Au niveau de la praxie, le terme interculturel n'a pas pu trouver son âme sœur : « une théorie qui puisse guider l'application pratique des démarches interculturelles. Ce terme, depuis son développement et sa formalisation dans les années 1980, recouvre toujours des significations, au mieux, erronées, au pire, fallacieuses » (Abdallah-Preteille, 2003 : 2). Nous affirmons donc que la raison d'être de l'interculturel est double : « comprendre l'autre et se faire comprendre » (Adami, 2009 : 38). Pour Werbner, parler d'interculturel n'est pas synonyme d'enfoncer les portes ouvertes. Pour Chaouite, « les grands virages civilisationnels se sont accomplis sur la base de cette confrontation, création avec la différence » (2007 : 15).

Nous ferons sortir le caractère polyphonique du terme interculturel : « il est dissonant et consonant à la fois » (Chaouite, 2007 : 15). L'*inter-* dans son sens plein du terme, interculturel signifie échange, réciprocité, troc, dialogue, communion. Appliqué au champ éducatif, l'interculturel n'est pas réductible, comme le souligne Adami, « à des exercices ou à des *activités ponctuelles* : c'est un principe transversal et inhérent à l'intervention didactique » (*ibid.* : 118 ; notre soulignement). Nous explicitons ce terme encore : L'interculturel n'est pas une « arlésienne » ou « une auberge espagnole » (Abdallah-Preteuille & Porcher (1996 : 106), cités par Adami (2009 : 117). C'est donc de là que vient son dérivé : chacun voit et interprète le terme interculturel comme il le sent.

L'interculturel se conçoit aussi comme une « assimilation négociée ». Nous rappelons ici le fait que « les individus résistent à des informations contradictoires avec leur représentation de soi » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 91 ; notre emphase) En tant que pragmatique, ou « un choix adapté à l'action » en milieu homoglotte, ce terme renvoie à l'utilisation de la langue adaptée à l'action communicationnelle en contexte homoglotte afin de pouvoir faire émerger le « curriculum caché » dans les transmissions didactiques. Par « curriculum caché » (implicite ou latent), nous entendons « l'ensemble des croyances et des valeurs transmises par le formateur, souvent à son insu [qui] influence l'enseignement et l'apprentissage » (Abdallah-Preteuille, 2003 : 55).

Quant à l'interculturel vu comme une herméneutique, Laplantine (1996 : 7) nous rappelle pour ce qui est du regard ethnographique que « Le regard s'attarde sur ce qu'il voit » (*ibid.* : 16). On pourrait dire que l'ethnographie est une herméneutique interculturelle. L'ethnographe s'attarde alors sur la mise en scène des identités, analyse et interprète les données naturelles recueillies portant sur les divers aspects culturels des individus et/ou collectivités étudiés. L'interculturel vu comme herméneutique renvoie donc à un « travail d'interprétation et d'analyse des interactions, des inter-définitions des individus et des groupes » (Abdallah-Preteuille, 2003 : 24).

L'interculturel peut aussi être conçu comme une construction identitaire. Vu l'évolution du soi, les interactions sociales et expériences individuelles peuvent influencer sur les contenus et la structuration des représentations identitaires (Deschamps & Moliner, 2008/2012). Pour cela, l'individu ne serait pas le seul acteur de sa propre construction identitaire dans les interactions humaines. Bref, nous concevons l'interculturel comme « des identités qui entrent en relation entre elles en se confrontant, communiquant et apprenant réciproquement » (Abdallah-Preteuille, 2003 : 133).

Par ailleurs, Mead (1934/1963) suggère l'existence d'un processus d'intériorisation du jugement de l'autre. Pour lui, ce serait donc « l'interaction sociale et le feed-back auquel elle donne lieu qui serait à l'origine de la construction du soi » (*ibid.* : 88). Selon Markus (1977), l'individu joue un rôle important et actif dans la construction de la connaissance qu'il se fait de lui-même, et il est notamment « capable de s'opposer au feed-back social ou bien de le filtrer en fonction de ses aspirations » (*ibid.*).

En guise de conclusion partielle, nous rappelons le fait que chaque apprenant arrive en classe de langue avec ses propres représentations. Les représentations fonctionnent comme des balises pendant la construction identitaire des acteurs. L'acquisition en milieu naturel se caractérise par une asymétrie des rôles, des places et des compétences. L'enseignant natif est considéré comme expert alors que l'apprenant non-natif est considéré comme non-expert.

Vu l'asymétrie des interactions exolingues, il faut opérer un travail de faces ou le *face-work* pour pallier les enjeux communicationnels, interactionnels, sociaux et de cohésion sociale régissant ces types d'échanges. En empruntant une stratégie identitaire en milieu homoglotte, on postule indiscutablement que « les acteurs sont capables d'agir sur leur propre définition de soi » (Taboada-Leonetti, 1990 : 49, cité par Deschamps & Moliner, 2012 : 161). En d'autres termes, l'enseignant ou le formateur devra essayer de fournir un modèle à imiter en créant un climat propice pour la construction identitaire des apprenants. Pour Ginsberg et Wlodkowski (2000), si l'on veut que les interactions entre tous les élèves contribuent à susciter l'apprentissage et la motivation à apprendre, « il est important de créer un climat de respect mutuel dans lequel chaque élève a le sentiment qu'il est accepté et se sent en sécurité pour investir toutes ses énergies dans ses apprentissages » (Viau, 2009 : 85).

Chapitre 4. Méthodologie mise en œuvre

« Le sens profond de l'empirie est de se mettre systématiquement et délibérément en situation d'être surpris. Loin de conduire à s'enfermer dans une conviction, la construction et le formalisme de la méthode doivent au contraire contraindre à explorer des aspects du phénomène étudié qui ne cadrent pas forcément avec les intuitions de départ » (Campenhoudt & Quivy, 2011 : 142).

La démarche ethnographique fait qu'un analyste adopte un point de vue ouvert, souple, systématique et délibéré. L'analyse ne s'enferme pas dans des carcans méthodologiques

sans lien avec la réalité des échanges en terrain. Par contre, il faut qu'un chercheur adopte une démarche méthodologique qui permette de rendre la surprise plus plausible et probable. Les découvertes surprenantes entraînent le chercheur à remettre en cause ses hypothèses préalables de façon profonde. La description ethnographique sert donc d'une sorte d'« analyse à chaud » où « l'ici et maintenant » l'emporte sur l'imaginaire et l'hypothétique. Nous adopterons alors la posture ethnographique pour rendre compte de la situation « réelle » des interactions en classe de langue. Dans notre étude, nous nous servirons à la fois des données naturelles (enregistrements audio/sur le vif des interactions en ASL) et des données provoquées (un mini-questionnaire sur leur ressenti quant à l'atelier de conversation). Nous nous pencherons ponctuellement sur les actes de langage, les tours de parole et les termes d'adresse pour décrire les interactions en classe de langue afin de faire ressortir les mécanismes de construction identitaire en ASL. Les actes de langage, les tours de parole et les termes d'adresse relèvent de l'approche interactionniste. Nous nous appuyerons aussi sur l'approche ritualiste selon Goffman basée sur l'interactionnisme symbolique (la question de la *face* en interaction) et la psychologie sociale selon Deschamps & Moliner, qui postule que l'identité se construit dans et par l'interaction.

4.1. Méthodes de recueil et types de données analysables in situ

Nous présentons ci-après les différentes modalités de recueil de données dont nous nous sommes servi pour notre étude. Tous les enregistrements réalisés de notre corpus sont des enregistrements audio, pris sur le vif. La collecte des données a été conduite par voie d'observation participante et d'enregistrement audio. La durée totale des corpus transcrits s'élève à 2 : 02 : 04.

Tableau 4 : Modalités de recueil et types de données ethnographiques.

Types de données	Modalités de recueil de données
Naturelles	Enregistrement audio
Provoquées	Mini-questionnaire
Documents	Compte-rendu

3.1.1. Collecte des données observables in situ

Les données exploitées dans le cadre de cette étude ont été collectées dans un atelier de conversation dans l'ODTI de Grenoble en France. La période de collecte s'étend de février

2016 à avril 2016. La population d'étude est constituée d'apprenants issus de différents pays du monde (l'Amérique latine, l'Afrique, l'Europe et l'Asie) et de différentes couches de la société. Parmi les apprenant-e-s issu-e-s de l'Amérique latine, deux sont déjà titulaires de Licence (des femmes) et un est titulaire d'un master en management et un doctorat en ingénierie en nanotechnologie (un homme). Une apprenante de la même région tient une petite entreprise de tourisme à Grenoble. Pour les deux apprenantes issues de l'Europe, elles sont toutes titulaires de Licence dans leurs pays d'origine. Une apprenante est femme d'affaires à Grenoble et l'autre est titulaire de Doctorat d'anthropologie. En bref, elle est anthropologue. Parmi les apprenants issus de l'Afrique, deux n'ont pas atteint le niveau d'études secondaires dans leurs pays d'origine. Un apprenant est en situation de précarité ; un autre est plombier et le troisième a déjà atteint le niveau équivalent de Licence dans son pays d'origine. En ce qui concerne les apprenant-e-s issu-e-s de l'Asie, une apprenante, licenciée, a rejoint son mari qui est dentiste à Paris et l'autre apprenant est restaurateur à Grenoble et à Lyon. Le choix des ateliers s'est fait en fonction des niveaux de compétence à l'oral. Notre échantillon se compose de 17% d'apprenants inscrits à l'ODTI (niveau FLE avancé). Bref, il y a 11 apprenants issus des nationalités différentes dans l'ASL observé. L'âge des apprenants varie de 18 à 68 ans. Pour ce qui est de notre groupe d'apprenants de l'ASL, on situerait leur niveau de français entre intermédiaire (B1) et avancé (C1) du CECR du Conseil de l'Europe (2001). Pour ce qui des profils des formateurs, l'un a plus de 45 ans d'expérience dans le travail social, dont 17 ans comme éducateur spécialisé et 26 ans comme directeur d'établissement social, 2 ans dans la formation continue de travailleurs sociaux et médico-sociaux et à peu près un an comme bénévole en ASL. L'autre, informaticien retraité, a presque un an d'expérience en tant que bénévole en ASL. Les formateurs doivent travailler en binôme. Outre leur intervention en ASL, ils participent au Groupe de parole de la Thérapie Communautaire Intégrative et Systémique (TCIS), développée par un chercheur brésilien d'origine indienne (Barreto, 2012) et basée sur la conception éducative égalitaire de Freire (1974) où tout le groupe est considéré comme 'thérapeute' (chacun y apporte sa pierre pour 'soigner' l'autre). La circularité et l'horizontalité de la communication y sont très prisées. Nous nous sommes appuyés sur l'approche ethnographique pour opérer l'observation de l'ASL à l'étude.

4.1.2. Les conditions de l'enquête ethnographique

D'après Beaud & Weber (*ibid.* : 274-276), il revient à l'ethnographe de réunir trois conditions nécessaires pour la conduite d'une étude ethnographique. Nous considérons les suivantes :

- *Interconnaissance* : c'est-à-dire un degré élevé de connaissance mutuelle des personnes en relation directe les unes avec les autres, bref, où « tout le monde se connaît » (*ibid.*) ;
- *Réflexivité ou auto-analyse* : l'enquêteur lui-même doit sans cesse analyser ce qui se passe en le rapportant selon ses modalités de travail. Il doit expliciter les surprises auxquelles il fait face par rapport à ce qu'il attendait ;
- *Longue durée* : Cette durée peut aller d'un mois à un an ou plus. Nous avons passé presque deux mois dans l'ASL avant l'observation et quatre mois après l'observation formelle ou l'enregistrement des données analysables.

4.1.3. L'approche ethnographique et compréhensive et données analysables

Pour Cambra Giné, citant Tuson (1995), une classe de langue est une « *sorte de microcosme [...] où les participants apportent des identités et filiations socioculturelles, des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent* » (2003 : 58).

Il faut comprendre la classe comme une société et une culture à part entière, tout en ayant à l'esprit l'ensemble plus vaste et complexe de groupes socio-culturels qui englobent l'espace scolaire et dont l'Ecole fait partie. A ce titre, donc, on peut brosser un tableau socio-culturel plus élargi à partir de ce qui se passe en classe de langue. Par contre, il faut aussi avoir à l'esprit le fait que les objectifs et attentes des acteurs en milieu institutionnel et en situation exolingue ne seraient pas toujours les mêmes et qu'il ne faut pas « confondre la résolution des problèmes de communication avec la résolution des problèmes d'apprentissage » (cf. Bange, 1992, Matthey, 1996 : 76). La classe de langue est un vaste orchestre culturel où chacun doit jouer en s'accordant sur l'autre.

En bref, nous adopterons le point de vue de la description ethnographique en tant qu'étude participante, empirique, naturaliste (en milieu naturel). Nous considérons également la description ethnographique comme une démarche interprétative des phénomènes langagiers. En outre, la démarche ethnographique est aussi une médiation culturelle (sans considérer les acteurs observés ni comme des sujets ni comme des objets, mais de simples « informateurs », Spradley, 1979 ; Duranti, 1997). Enfin, nous envisageons la démarche ethnographique comme une observation générative, c'est-à-dire avant d'être

un produit, elle est aussi un processus constructif (Goetz & Lecompte, 1984). Par ailleurs, l'ethnographie est aussi un processus de mise en mots (étymologiquement, elle se réfère à l'*écriture*), comme le dit Laplantine (1996), la description ethnographique naît de « la relation entre l'œil qui regarde et la main qui écrit » (Cambra Giné, 2003 : 27). Nous partons donc d'une approche ethnographique de la classe de langue. Cette approche nous permettra de recueillir des données discursives empiriques sur lesquelles nous allons travailler. Comme le note Cambra Giné (2003 : 15-16), citée par Vlad,

« épouser une perspective ethnographique présuppose une conception multiple et holistique de la réalité, la prise en compte des contextes construits dans et par le discours permettant de se situer dans une conception de la cognition humaine comme étant « située » et « distribuée » dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs » (2011 : 76).

Comment cerne-t-on alors les phénomènes dans l'approche ethnographique en classe de langue ?

4.1.4. Observation participante et non participante

L'observateur peut adopter soit le point de vue « étique » soit « émique » pour caractériser les phénomènes observables. Dans le point de vue *étique*, l'observateur procède de l'extérieur de la culture pour y repérer des phénomènes qui ont pour lui un sens donné.

Dans le point de vue *émique*, le chercheur cherche à pénétrer le phénomène de l'intérieur, en tant que participant ratifié de l'échange afin de pouvoir saisir la signification culturelle des phénomènes repérés. Il s'agit de l'observation participante où le chercheur « procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés » (*ibid.*). Dans ce cas, il s'appuie sur son propre sens de l'observation. Pour notre étude, nous adopterons les deux cas de figure notamment dans le cas où nous chercherons à combler les informations sur un point culturel donné et dans le cas où nous interrogerons les ressentis des apprenants tels qu'il leur est demandé par les formateurs. En effet, « no single means of data collection can provide all the answers »²⁰ (Wolfson, 1986 ; Clyne, 1994 : 19). En nous appuyons sur Béal, cité par Traverso (2000), nous affirmons que c'est en les « combinant qu'on arrive le mieux à cerner les problèmes » (Traverso, 2000 : 17). Par ailleurs, afin de respecter fidèle à la description ethnographique, nous

²⁰ « Une méthode unique de recueil de données ne peut garantir toutes les réponses nécessaires » (traduit par nos soins).

recourrons aussi aux autres apports documentaires comme le confirment Beaud & Weber : *il n'est pas question pour autant de s'enfermer dans l'enquête interpersonnelle (observations et entretiens) et de négliger les apports des documents et des statistiques* » (2010 : 278).

Toutefois, ayant principalement pour données analysables les interactions enregistrées en classe de langue, les données provoquées sous forme d'un mini-questionnaire sur les ressentis d'apprenants de l'ASL recueillis dans un compte-rendu d'un ASL observable, nous ne procéderons pas aux entretiens avec les participants pour nous assurer de la bonne volonté des participants, ou expliquer l'objet de la recherche, ou pour repérer des stéréotypes que les acteurs ont des uns et des autres. Une telle attitude constituerait une validité moindre car elle serait, au vu des acteurs, un « jeu des dés pipés », quoique, pour Béal, une série d'entretiens avec les participants constituerait un complément indispensable à bien des approches interculturelles car ces entretiens aident à « garantir la validité des interprétations au moment d'analyse » (*ibid.*).

Pourtant, nous avons décidé de recueillir et d'analyser les réponses des apprenants portant sur ressenti global de l'ASL. Au niveau méthodologique, ces réactions serviraient pour nous comme des meilleurs garde-fous contre l'ethnocentrisme du chercheur. Nous assumerons notre subjectivité. Par conséquent, nous ne chercherons pas à pallier le paradoxe de l'observateur (Labov, 1972) selon lequel l'observateur « doit voir sans être vu » (Cambra Giné, 2003 : 17). Rappelons ici qu'en général, notre étude se veut avant tout exploratoire.

4.1.5. Paradoxe de l'observateur

Pour Winkin, « le chercheur fait nécessairement partie du système qu'il étudie, qu'il travaille ou non dans sa propre culture » (2001 : 89). Le chercheur se trouve dans certaines situations dans un groupe avec lequel il doit à la fois interagir et « mener » la recherche. Son rôle sera reconnu par les participants et il peut être bien intégré dans le champ même de l'observation. Par exemple, pour notre cas, nous avons animé ensemble, à la demande des formateurs eux-mêmes, deux séquences de l'ASL, dont une avant l'enregistrement formel des données empiriques. La deuxième nous a servi à poser les sept questions portant sur les habitudes culturelles des apprenants. Nous avons co-animé trois autres séquences presque deux mois après l'enregistrement formel de l'atelier de conversation. Les acteurs ont librement choisi leurs thèmes de prédilection à aborder et nous en avons enregistré leurs propos (à l'aide d'un enregistreur audio). En effet, d'après Deschamps &

Moliner « les individus mémorisent mieux l'information lorsqu'elle est traitée en référence au soi » (2008/2012 : 90-91). En outre, pour accéder aux réponses « authentiques » des apprenants ou des formés, nous prenons appui sur le fait que « l'information relative à soi est traitée plus rapidement et avec moins d'incertitude » (Markus, 1977 ; *ibid.*). Soulignons que, dans tous les cas, « il est intéressant de noter que l'intensité émotionnelle varie en fonction de l'incertitude de la situation » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 93). C'est pour cela que nous rappelons le fait que les thèmes choisis n'étaient pas imposés aux apprenants. Certes, en prenant appui sur l'influence des normes émotionnelles de la culture ambiante et celles du groupe d'appartenance, le désir d'affiliation de ses membres et la cohésion du groupe sont le fruit des normes émotionnelles culturelles qui « influencent la manière dont les émotions sont ressenties, extériorisées et régulées par les membres du groupe » (*ibid.* : 112-113). Étant donné que, dans les groupes, « on réagit à l'expression émotionnelle d'autrui, non seulement par des inférences, mais également par des manifestations émotionnelles », affectant « les impressions et les liens » (*ibid.* : 93-94). Il serait donc prudent de prendre en compte « les normes et valeurs ambiantes et enjeux de la situation » (*ibid.*). Nous nous inspirerons des schémas de soi, chez Martinot & Monteil (1995) qui montrent que « les individus résistent à des informations contradictoires avec leur représentation de soi » (Deschamps & Moliner 2008/2012 : 91), la prise en compte des valeurs mouvantes des membres aiderait à éviter des conflits de normes et par là détendre l'atmosphère et permettre de « préserver un climat coopératif » (*ibid.*). Nous expliquerons ci-après comment nous avons procédé pour recueillir les propos des participants afin de garder leur spontanéité et authenticité.

4.2. Authenticité et spontanéité

Le mot authenticité vient de l'adjectif « authentique » qui signifie, d'après le *Larousse*, « dont l'exactitude, la vérité ne peut être contestée » ou « d'une totale sincérité », et où les acteurs s'exprimeraient sans jugement de valeur, « sans enjoliver ni noircir le tableau » (Balas-Chanel, 2013 : 67). Pour ce qui est de la spontanéité, elle vient de l'adjectif « spontané » qui signifie, d'après le *Larousse*, un comportement « qui n'est pas réfléchi, qui est fait sans calcul » ou « sans avoir été provoqué ». Or, d'une certaine manière, nous avons provoqué les réponses des apprenants. Même si les questions ou thématiques traitées par les apprenants pourraient ne pas être assez « authentiques » et « spontanées », les apprenants avaient bien pris connaissance d'elles, par nous, une semaine avant l'activité même en ASL. Nous avons recueilli leurs verbalisations dans un compte rendu quant au

ressenti global de l'ASL. L'idée-force de l'exercice consistait à ne pas émettre de jugement de valeur mais à aborder les thématiques dans un esprit de partage « authentique » et « honnête » d'habitudes culturelles, la langue n'étant pas une « coquille vide », et recelant la culture qui est nécessairement incarnée par l'autre (Auger, 2007 : 18).

Nous rappelons le fait que tous les apprenants avaient bien compris la consigne de l'activité pour pouvoir s'exprimer authentiquement et spontanément en ASL, et ce pour pouvoir dévoiler la construction d'une identité nouvelle. En effet, comme le note Vion (1992 : 95), cité par Auger, « la communication permet la construction des images identitaires, de sorte que l'interaction contribue directement à la construction du sujet et de sa personnalité » (*ibid.* : 141).

Par contre, comme le note Traverso, l'observateur se trouve parfois obligé de quitter sa « position d'observateur en retrait pour s'impliquer pleinement dans le flux conversationnel » (Béal, 2000 : 18). Étant donné que nous avons sympathisé avec les acteurs en ASL, nous avons aussi émis nos points de vue, mais nous avons cherché à les limiter aux acquiescements et aux demandes d'explicitation. Pour cette même auteure, l'expérience montre que l'implication de l'observateur ne pose en effet pas de problème « quant à l'authenticité du corpus ainsi obtenu » (cf. aussi Tannen, 1984 ; Traverso, 1996 ; Béal, 1994).

En outre, pour maintenir l'authenticité des corpus recueillis, nous avons aussi recouru à l'aide d'une apprenante volontaire qui s'est chargée d'enregistrer une séquence en notre absence (la dernière séquence parmi les trois enregistrées).

4.3. Hypothèse et questions de recherche.

Dans la démarche ethnographique et l'approche compréhensive, avoir une hypothèse n'équivaut pas à prévoir le déroulement de notre enquête, loin s'en faut. Nous ne suivons pas un protocole préétabli qui dicte notre façon de faire : la démarche ethnographique et l'approche compréhensive nous permettent seulement de saisir les phénomènes langagiers en leur intégralité dans un cadre spécifique qu'est la classe de langue. Comme le soulignent Beaud & Weber, l'objectif principal de l'étude ethnographique c'est « l'explicitation des surprises » (2010 : 276). Nous nous permettons de nous poser les questions de recherche suivantes pour parvenir à expliciter cet état de fait :

- i. Quelles représentations se font les apprenants de l'ASL observé ? Pour répondre à cette question, nous nous appuierons sur des données provoquées et non spontanées.

- ii. Comment les participants gèrent-ils, entre eux, les interactions didactiques dans l'ASL observé dans le souci du respect de la face de tous ? Les identités en construction sont-elles respectées ?
- iii. Quels sont les points forts, freins ou leviers de la communication interculturelle dans ASL observé ? Quels risques ou enjeux interculturels recouvre l'interaction exolingue dans l'ASL observé ?

Pour répondre aux questions (ii) et (iii), nous nous appuierons sur les données naturelles, c'est-à-dire les interactions en classe enregistrées sur le vif, à l'aide d'un enregistrement audio. Les documents et les données provoquées ne rentreront pas dans la catégorie des données naturelles.

4.4. Représentativité du corpus

Nous avons signalé le fait que nous n'avons observé que les 17% de la population de l'ASL. C'est un échantillonnage assez étroit. Pour notre étude, les aspects « type d'activité » et « niveau de compétence langagière » constitueront les variables pour notre étude « interculturelle ».

La présence de l'enregistreur n'a pas été sentie comme gênante par les participants étant donné que le déroulement de l'activité a été communiqué au préalable aux acteurs et c'était un des formateurs qui a assuré sa mise en place effective en collaboration avec l'observateur. Tout le monde a participé aux ateliers de conversation observés, en respectant la consigne fondamentale de l'activité : ne pas émettre un jugement de valeur et parler en « Je ». Par contre, même si certains acteurs émettent un jugement de valeur de façon explicite ou implicite, notons avec Béal que « les règles constitutives de l'interaction relèvent d'automatismes qui échappent au contrôle individuel » (*ibid.* : 21) (voir aussi Tannen, 1984 ; Traverso, 1996 ; Béal, 1994).

4.5. Méthodes et catégories d'analyse des données ethnographiques

Dans cette section, nous allons présenter les catégories d'analyse de notre corpus. Nous nous basons à la fois sur les données dites « naturelles » et « élicitées » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 24). En nous appuyant sur Lipiansky (2003 : 131) cité par Djordjevic (2006 : 272), nous essaierons de pallier les insuffisances de l'observation participante en confrontant les données objectives aux données subjectives. Nous avons donc procédé au recueil des réponses des apprenants en ASL basées sur leur ressenti. Nous utiliserons donc les données conversationnelles « naturelles » ou spontanées et les données provoquées.

Nous nous appuyerons sur un compte rendu de l'ASL comme document analysable, bref, comme source de données. Nous confronterons les données naturelles ou spontanées aux données provoquées. Nous partons aussi de la suggestion chez Rogers, Kniper et Kirker (1977), cités par Deschamps & Moliner (2008/2012 : 90-91) selon qui, globalement « les individus mémorisent mieux l'information lorsqu'elle est traitée en référence au soi » (*ibid.*). A ce titre, les questions posées aux apprenants quant à leurs habitudes culturelles seront donc en lien avec cette réalité.

Nous mentionnerons quelques aspects de l'interlangue et étudierons dans une perspective interculturelle les principaux taxèmes et relationèmes basés sur les tours de parole, les actes de langage, les termes d'adresse et les thèmes abordés dans l'ASL observé dans le souci de faire ressortir les principales caractéristiques conversationnelles de l'ASL, la négociation de faces, les points forts, freins ou leviers de l'ASL. Pour ce qui est des actes de langage, nous étudierons les procédés accompagnateurs de la politesse tels que « s'il te/vous plaît », « énoncés préliminaires », « minimisateurs », « modalisateurs », « désarmeurs » et « amadoueurs », qui servent tous à « édulcorer la réalisation des FTAs en communication » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 58). Nous rendrons compte de la réalisation des FTAs (ou actes menaçants de la face, AMF) et des FFAs (ou actes flatteurs de la face) dans les interactions exolingues. Nous les réunissons sous le vocable « adoucisseurs ». Nous n'allons pas décrire l'éthos (style ou profil) communicatif. Ces termes étant considérés comme équivalents, ils signifient « la manière dont les membres d'une communauté linguistique se présentent et se comportent dans l'interaction verbale » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 63, citée par Kastler, 2000 : 151). Par contre, nous y ferons référence seulement pour expliciter un phénomène ponctuel dans l'interaction exolingue.

Qualitativement, nous nous appuyerons sur la théorie de la psychologie sociale (Deschamps & Moliner, 2008/2012), l'approche « ritualiste » de Goffman (1974) et globalement sur l'approche interactionniste selon Kerbrat-Orecchioni (1996). L'approche interactionniste accorde la priorité « aux processus de co-construction du discours, dont la description est faite à partir de données observables » (« l'Avant-propos », Traverso, 2000 : 5). Il s'agit donc d'une approche idéale pour rendre compte du processus interculturel. Rappelons, en outre, que nous expliquerons quelques enjeux pédagogiques portant sur la dynamique motivationnelle en contexte scolaire selon Viau (2009). Pour justifier l'adoption du point de vue de la psychologie sociale dans notre enquête ethnographique, nous nous appuyons sur l'affirmation de Deschamps & Moliner selon qui celle-ci ne serait pas une « science éclatée et qu'elle est capable de rassembler toutes ses forces pour

contribuer à une meilleure compréhension des interactions entre l'homme et la société » (2008/2012 : 171). De surcroît, nous adopterons spécifiquement la perspective subjectiviste quant à la notion de « culture » et d'« interculturel » étant donné que la « culture » n'est pas, d'après Linton (1968 : 319) une réalité objective mais subjective. Citant Linton (*ibid.*), Abdallah-Preteceille souligne le fait qu'elle est « davantage une construction de son observateur qu'une saisie objective de la réalité » (1996 : 18), et qu'« aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il participe ; encore moins en exprime-t-il tous les modèles dans son propre comportement » (*ibid.* : 19). Soulignons dans le même ordre d'idées, avec Bastide (1971 : 98) que « ce ne sont jamais les cultures qui sont en contact mais les individus » (cité par Abdallah-Preteceille, *op cit.* : 45). Nous mettrons en exergue les notions d'identité ou de personnalité en nous centrant sur la valeur à accorder à la perception subjective, résultant du vécu des individus. En effet, notons-le, avec Abdallah-Preteceille, « *il est plus [...] facile d'étudier la culture subjective, l'identité subjective, car elles s'objectivent dans les représentations qui peuvent se verbaliser et donc faire l'objet d'analyses* » (*ibid.* : 29). Les représentations étant à la base des relations, elles s'édifient à la fois en tant que reflet de l'objet auquel les images mentales et concepts ont trait. Les représentations se conçoivent également comme la base d'une « activité du sujet, individuel et social » (Moscovici, 1961 : 303, cité par Abdallah-Preteceille, *op cit.* : 30).

En bref, introduire le point de vue de la personnalité ou identité subjective revient, d'après Sapir (1967 : 85) à « éliminer l'exotique et le bizarre dans les cultures étrangères et à mettre en évidence d'autant plus clairement la large base humaine où croît toute culture » (cité par Abdallah-Preteceille, *op cit.* : 43-44). Ce disant, il serait donc présomptueux pour nous d'essayer de « lire » les comportements selon les « cultures » des acteurs. La « culture » (au sens anthropologique du terme) étant une réalité psychosociologique, implicite, toute tentative d'explicitation des comportements humains selon la « culture » explicite de l'autre serait vouée à l'échec, car teintée de déterminismes et de regards ethnocentriques, sinon stéréotypés. En raccourci, nous adopterons une approche dialectique et subjectiviste, et pluri- et interdisciplinaire. Pour ce qui est de l'approche dialectique et subjectiviste, soulignons, avec Laing, le fait que « toute relation implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi » (1971 : 99, cité par Abdallah-Preteceille, *op. cit.* : 36). Quant à l'approche pluridisciplinaire, interpellant à titre divers les sciences humaines, l'interculturel, comme faisceau des causalités culturelles, elle exige qu'on l'aborde de divers points de vue pratiques pour cerner l'objet de recherche qu'est la « culture ». Soulignons dans ce cas avec Devereux qu'« un phénomène humain qui n'est expliqué que

d'une seule manière n'est pour ainsi dire, pas expliqué du tout » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 14).

Pour ce faire, donc, nous prendrons appui sur l'analyse des objectifs de la communication interculturelle d'après Byram (1997 : 51, cité par Belz (2003 : 89-92) pour rendre compte de ce processus de construction identitaire et la négociation de faces chez Zheng (1998 : 166-181) pour rendre compte des points forts, freins ou leviers de la communication interculturelle en ASL sous l'observation. Nous nous baserons aussi sur les maximes (conversationnelles et de la politesse) et les modèles de l'im/politesse linguistique pour rendre compte des phénomènes interculturels en classe de langue. Nous considérons le terme politesse dans son double sens (propre et technique) (voir Watts, 2003). En gros, nous adopterons l'analyse du discours-en-interaction telle qu'elle est préconisée par Kerbrat-Orecchioni (2005 : 14-20). Par le discours-en-interaction, rappelle l'auteure, on désigne « le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière » (*ibid.* : 14). C'est-à-dire que cette approche s'attache par définition aux différents types de discours réalisés en contexte interactif. En bref, on dira que le discours-en-interaction « s'intéresse en priorité aux types de discours qui présentent le plus fort degré d'interactivité, et en leur sein, aux phénomènes qui sont le plus manifestement tributaires de cette propriété » (*ibid.* : 20). Ce faisant, nous répondrons parfaitement à la conception pragmatique (et pragmatiste) quant à la posture méthodologique adoptée. Pour cela, nous aurons à l'esprit le fait que « l'expérience d'autrui n'est pas une expérience facile et naturelle. Elle exige une rigueur, une prudence et un respect qui relèvent plus d'une démarche intellectuelle que d'une éthique » (Gadhoul, 2006 : 318). L'autre est pour nous un sujet et « non un objet d'étude, de curiosité » (*ibid.*).

Du point de vue des méthodes d'analyse des données, nous adopterons l'analyse de contenu, l'analyse des interactions et l'analyse des fréquences individuelles. Nous adopterons la méthode qualitative (l'analyse de l'évaluation) et quantitative (fréquences des phénomènes étudiables). Avant de procéder à l'analyse des tours de parole, des actes de langage et des termes d'adresse, nous rendrons compte des représentations identitaires des apprenants en ASL et de l'influence de celles-ci dans la construction identitaire en milieu homoglotte.

Quant à l'analyse des données, nous adopterons à la fois l'analyse qualitative et quantitative. En gros, nous nous appuierons sur l'analyse qualitative d'échantillons représentatifs des données ethnographiques.

4.6. Le système des tours de parole : circularité et horizontalité de la parole

Pour Kerbrat-Orecchioni, dans l'interaction en face à face, « le discours est entièrement « coproduit », il est le fruit d'un « travail collaboratif » incessant » (1996 : 6). Et c'est là où l'on trouve l'idée-force de l'approche interactionniste. Pour cette auteure, toute interaction verbale se présenterait comme une succession de tours de parole. Les participants répondent donc à un système de droits et de devoirs tels que :

« le « locuteur en place » (L₁ : current speaker) a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir de la céder à un moment donné ; son « successeur » potentiel (L₂ : next speaker) a le devoir de laisser parler L₁, et de l'écouter pendant qu'il parle ; il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la prendre quand on la lui cède » (1996 : 28-29).

Ces principes répondent aux trois règles fondamentales de l'alternance des tours de parole, comme suit :

« Dans une conversation, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs [...], une seule personne parle à la fois [...] et il y a toujours une personne qui parle [...] » (ibid.).

Ce faisant, il devient possible d'assurer la circularité et l'horizontalité de la parole en interaction.

4.6.1. Les tours de parole

Pour Goffman, les énonciations ne sont pas logées dans des paragraphes ou dans les séquences mais « dans des tours de parole qui sont autant d'occasions temporaires d'occuper alternativement la scène » (Goffman, 1987 : 85). Par ailleurs, les interactions respectent une certaine thématique, de façon naturelle, sous forme d'« échanges bipartites » (ibid.) ou dialogaux. Pour autant, Eldesky (1981), Mey (2001), Hayashi (1996), cités par Bousfield (2008 : 227), distinguent la notion du tour de parole (ou « turn ») de la notion de droit effectif à la parole (ou « floor »). Concrètement, Eldesky (1981 : 403) définit le terme 'tour de parole' (ou « turn ») comme « la prise de parole effective (avec ses caractéristiques para et non-verbales), revêtant une certaine intentionnalité, et ce ayant pour but de transmettre un message référentiel et fonctionnel » (traduit par nos soins). Pour ce qui est du 'droit effectif à la parole' (ou « floor »), Eldesky le définit comme « le déroulement de l'interaction ratifié par les interactants dans l'espace psychologique et

temporel » (*ibid.* : 405 ; traduit par nos soins). La même auteure argue qu'« il est possible pour un participant d'avoir son tour sans prendre effectivement la parole » (*ibid.* : 228)

Nous considérerons également les particules de l'oral comme tours de parole qui signalent la « continuité de la compréhension et de la sympathie » (Goffman, 1987 : 35). Ces particules sont « *des petits mots du discours, particules énonciatives, marqueurs discursifs, ponctuant et appuis du discours, connecteurs pragmatiques ou conversationnels, marqueurs de structuration de la conversation* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 49). Pour n'en citer que quelques-uns, nous avons, par exemple, « chouette », « parfait », « hum », « et ben », « non ! », « ouais », etc.

Nous considérons aussi que les rôles sociaux des participants impliquent pouvoir, droits et obligations des participants. Cela dit, si l'on oblige un participant de quitter son rôle social en interaction (le « enforce role shift » chez Bousfield, 2008, ou, pour nous « renversement de rôles »), il y a dans ce cas un grand risque de tomber dans l'impolitesse. Le formateur Albert se voit attribué dans les interactions le rôle d'un témoin muet. Le changement abrupt de rôles non négocié devient donc un FTA explicite et implicite (ou voilé). Or, nous verrons plus loin que, pour les apprenants, ceux-ci affichent un vif intérêt pour l'ASL en son intégralité et surtout, ils attribuent le succès de l'ASL aux deux formateurs. Pour cela, il devient effectivement un taxème quant à la distribution des tâches interactionnelles. Parlant de statut et de rôle, Linton, cité par Vinsonneau, dans son ouvrage *Culture et Comportement*, définit les deux termes de la manière suivante :

Pour ce qui est du statut, il renvoie à « la place qu'un individu donné occupe dans un système particulier, à un moment donné [...] » (1997 : 118), alors que le terme de rôle s'utilise pour désigner « [...] l'ensemble des modèles culturels associés à un statut particulier. Il comprend les attitudes, les valeurs, et le comportement assignés par la société à toute personne occupant ce statut [...] » (*ibid.*). Comme aspect représentatif du comportement manifeste, le rôle constitue alors l'aspect dynamique du statut : « ce que l'individu doit faire pour confirmer son droit à ce statut » (*ibid.*).

Quantitativement parlant, le formateur (Jérôme), avec 170 de prises de parole dans ce « type d'activité » de conversation en ASL serait considéré comme le « producteur de parole » dans l'interaction contre les « receveurs de parole » (Thomas, 1986 : 111-138, citée par Bousfield, 2008 : 174) que sont tous les autres interactants. Soulignons dans ce cas le fait que « celui qui parle le plus, et le plus longtemps (le plus « gros parleur » apparaît généralement comme celui qui [...] « domine la conversation » » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 47). Par-là, il constitue à la fois un enjeu communicatif, social, éducatif

et identitaire importants. Soulignons le fait que la langue peut devenir dans certaines situations une forme de rapport de pouvoir, car l'échange entre un locuteur de L2 ou LE et un locuteur de L1 serait toujours, pour Thomas (1983) « *an unequal encounter* », « une rencontre dissymétrique » (Béal, 2000 : 24 ; traduit par nos soins).

4.6.2. Thèmes abordés dans l'ASL

D'autre part, les relationèmes sont à considérer à la fois comme « des indicateurs et des constructeurs de la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 42-43). La relation horizontale peut aussi se caractériser verbalement par les thèmes abordés dans une interaction donnée, par exemple des sujets délicats ou sujets tabous. En classe de langue, ce ne sont pas toujours les mêmes règles conversationnelles ou interactionnelles que dans la conversation ordinaire : « on peut y aborder *des sujets personnels* avec des inconnus, on ne répond pas tout de suite à une question, les échanges sont tirés en longueur dans un but d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 39 ; italique original). Par contre, certains sujets de discussion peuvent constituer une menace à la face positive et négative des interactants.

Nous analyserons dans une perspective interculturelle les thématiques telles qu'elles sont abordées par les interactants (par exemple les rapports hommes/femmes, la religion, le « vivre-ensemble », etc.).

4.6.3. Les actes de langage

Pourquoi faut-il étudier les actes de langage en ASL en classe de langue ? Pour ce qui est des actes de langage produits dans l'interaction, ils constituent les principaux marqueurs de rapports de places. En position haute, on trouve les actes de langage tels que : ordres, interdictions, autorisation, conseil, critique, réfutation, reproche, moquerie, insulte, ridiculisation, etc. En position basse, donc d'infériorité, on rencontre des actes de langage, menaces pour sa face, tels qu'excuse, aveu, rétractation, autodénigrement, autocritique, etc. En effet, pour Searle, « parler une langue c'est adopter une forme de comportement régie par des règles » (1972 : 52). Et dans notre cas, ces règles sont des règles de la politesse.

Du côté du locuteur, émettre un message en voulant signifier quelque chose est intimement lié à l'intention de produire certains effets spécifiques sur l'auditeur, alors que, du côté de l'auditeur, « la compréhension de ce que dit le locuteur est étroitement liée à la reconnaissance de ses intentions » (*ibid.* : 88-89). Et c'est en cela qu'une étude de la signification des phrases renvoie en principe à une étude des actes de langage. Bref, « toute

communication de nature linguistique implique des actes de nature linguistique » (*ibid.* : 52).

A) Actes locutionnaires, illocutionnaires et perlocutionnaires

Dans son livre *How to Do Things with Words*, Austin (1962 : 149), repris par Searle (1972 : 61-62) classifie les actes de langage sous les catégories suivantes :

- i. Énoncer des mots (morphèmes, phrases) : cela renvoie à effectuer des actes d'énonciation ;
- ii. Référer et prédiquer : cela renvoie à effectuer des actes propositionnels ;
- iii. Affirmer, poser une question, ordonner, promettre, décrire, commenter, commander, critiquer, approuver, reprocher, remercier, demander pardon, etc., consistent à effectuer des actes illocutionnaires. Pour Searle, ces actes sont considérés comme des actes de langage complets (*ibid.* : 60).

Pour ce qui est de la notion d'acte perlocutionnaire, proposée elle aussi par Austin, ce terme renvoie aux conséquences et aux effets que de tels actes « ont sur les actions, les pensées ou les croyances, etc. des auditeurs » (*ibid.*). Par exemple, persuader ou convaincre quelqu'un, l'effrayer ou l'inquiéter ou l'inspirer, etc. On parlera aussi de « force illocutoire » produite par un énoncé. Ces actes ont une incidence sur l'expression de l'im/politesse linguistique. Nous traiterons donc des valeurs illocutoires et perlocutoires des énoncés de notre corpus.

B) La référence comme acte de langage

Il est possible de pouvoir isoler ou repérer un objet ou une entité en excluant d'autres objets. On peut par la suite qualifier les objets ainsi triés. On parlera alors d'« expression référentielle », c'est-à-dire « toute expression servant à identifier une chose, un procès, un événement, une action, ou tout autre type d'être « individuel » ou « particulier » » (*ibid.* : 64).

Soulignons en guise de conclusion partielle le rôle des actes de langage dans la relation interpersonnelle et interculturelle. Nous nous appuyons sur Béal selon qui l'interculturel constitue la base incontournable sur laquelle doivent se baser toutes les théories sur la langue ou le discours : « maximes conversationnelles, théorie des actes de langage, théorie de la politesse, conception de la relation interpersonnelle [...] » (*ibid.* : 29). Pour cette auteure, on peut facilement relativiser toutes ces réalités par la réflexion interculturelle du point de vue de la pragmatique interculturelle.

4.6.4. Les termes d'adresse

1) Les Formes Nominales d'Adresse « FNA »

Nous adopterons l'expression FNA pour rendre compte de notre objet. Pour Kerbrat-Orecchioni (2010 : 14),

« les FNA **désignent** l'allocutaire, mais comme ces formes sont, à la différence du pronom d'adresse, dotées d'une sémantique plus ou moins forte, elles spécifient certaines propriétés de la personne qu'elles désignent, et la « catégorisent » du même coup ».

Par « allocutaire » ou « addressee »²¹ nous entendons avec Goodwin (1981 : 160) et Goffman (1981 : 133) « the one to whom the speaker addresses his visual attention »²² (*ibid.* : 12 ; notre emphase).

Le sens de l'appellatif choisi, rappelle Perret, s'il en a un, même à caractère pauvre, « permet d'effectuer une certaine prédication [...] laquelle est « explicite » » (1980 : 113), (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 14). En désignant l'allocutaire, les FNA correspondent du point de vue grammatical à la deuxième personne du singulier ou du pluriel. La tierce personne peut, moyennant les marqueurs non-verbaux, être désignée par le moyen de l'« iloïement » (*ibid.*). Par « iloïement », nous entendons « une allocution effectuée à la troisième personne » (*ibid.*).

Ce processus d'« adresse indirecte » se base sur les différentes composantes du « format de réception » (Goffman, 1981 ; Goodwin, 1981, 1986 ; Levinson, 1988 ; Traverso, 1997 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 1994). Cette forme d'adresse indirecte peut s'effectuer de deux manières : l'adresse directe à la troisième personne ou la délocution *in praesentia*. Par « délocution *in praesentia* », nous entendons, avec Kerbrat-Orecchioni, la façon dont « une personne présente est à tous égards traitée comme une tierce personne, c'est-à-dire exclue du circuit de l'interlocution » (*ibid.*).

Les FNA peuvent être soit des pronoms ou des noms. Notre concentrons notre étude sur les deux aspects d'appellation. Nous mettons d'accord avec Détrie, nous adoptons le point de vue selon lequel « si les linguistes se sont intéressés aux pronoms d'adresse, [...] les noms d'adresse les ont par contre peu mobilisés » (2006 : 8, citée par Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 15).

²¹ « La personne envers qui un locuteur déploie son attention visuelle » (traduit par nos soins).

²² « La personne à qui un locuteur déploie son attention visuelle » (traduit par nos soins).

De la sorte, nous apporterons, nous aussi, notre pierre à la description linguistique des noms d'adresse. Nous verrons combien ces termes d'adresse contribuent à une relation interpersonnelle ou comment ils la décrivent (au sens horizontal ou vertical). Les termes d'adresse peuvent servir à décrire le « climat interactionnel » d'un contexte communicatif donné. Soulignons donc avec Rosier que « les sentiments que [les termes d'adresse] servent à exprimer vont de la déférence au mépris, de la distance à l'intimité, de la tendresse à l'injure, de la flatterie et de la cajolerie à la taquinerie ou au sarcasme » (2006 : 45, citée par Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 361).

En contexte scolaire, le climat interactionnel s'avère aussi crucial pour faciliter les apprentissages. Citant Ginsberg et Wlodkowski (2000), Viau rappelle donc, pour faire en sorte que les interactions entre tous les apprenants contribuent à susciter l'apprentissage et la motivation à apprendre, « il est important de créer un climat de respect mutuel dans lequel chaque élève a le sentiment qu'il est accepté et se sent assez en sécurité pour investir toutes ses énergies dans ses apprentissages » (Viau, 2009 : 85). Pour cela, il faut respecter les différences individuelles des apprenants telles que l'âge, le sexe, etc., et leurs différences culturelles, par exemple leurs croyances, leurs habitudes culturelles, leur langue, etc.

A) Les FNA et la relation interpersonnelle

Pour Kerbrat-Orecchioni, les FNA

« fonctionnent comme de puissants « relationèmes » : elles marquent, en accord avec le pronom d'adresse, un certain type de relation interpersonnelle, qu'elles peuvent simplement confirmer et consolider mais aussi reconfigurer en produisant certains « effets spéciaux » » (ibid. : 356).

En faisant ressortir les différentes facettes identitaires d'un interactant, les FNA construisent en même temps l'identité contextuelle de l'interlocuteur. A ce titre, le choix des FNA obéit, avec la même auteure, « à des considérations stratégiques bien particulières » (*ibid.*).

La relation interpersonnelle peut être à la fois horizontale et verticale.

i) La relation horizontale ou échange symétrique

Il est vital de noter que les différents emplois des FNA ne marquent pas nécessairement le même rapport socio-affectif entre les interactants. Il peut donc y avoir des relations de « familiarité », de « solidarité » et d'« informalité » entre les participants

(*ibid.* : 356). Pour ce qui est des rapports de proximité, la familiarité peut se révéler dans l'utilisation des prénoms, les diminutifs ou les termes affectifs ou hypocoristiques. S'agissant de la solidarité, elle peut être marquée d'une manière ou d'une autre par un prénom ou des termes relationnels tels que 'camarade' ou 'collègue' ou 'compatriote' selon les circonstances (rappelons aussi l'emploi du pronom « on » de solidarité). Pour ce qui est de l'informalité, la relation se caractérise par l'emploi des termes familiers (ou registre familier) tels que 'les flics' ou les 'les potes'. Quant aux noms personnels (patronymes, prénoms, diminutifs et surnoms), rappelons-le, ils sont, pour Kerbrat-Orecchioni, des « marqueurs par excellence de la proximité affective et sociale [...] » (*ibid.* : 346). Il s'agit là d'un échange symétrique ou réciproque, caractérisé par l'emploi des relationèmes. Il se caractériserait aussi par le tutoiement/vouvoiement réciproque.

Pour ce qui est de la distance interpersonnelle, il y aurait une sorte de continuum dans l'expression de la relation de familiarité ou de distance. Dans son corpus, par exemple, Kerbrat-Orecchioni constate l'emploi mêlant familiarité et formalité du titre, l'emploi de 'madame/monsieur' et le prénom, la combinaison du prénom et du vouvoiement, etc. (*ibid.* : 356). Pour la même auteure, les Formes Nominales d'Adresse peuvent servir aux interactants à négocier la distance interpersonnelle. Par exemple, l'emploi asymétrique du prénom/ de la formalité du titre : Paula/Madame. Pour cela, le terme d'adresse devient un taxème.

Citons d'autres termes relationnels comme « mamie », « ma sœur », « chers collègues », etc. A cela, il faut ajouter les « labels » (*ibid.* : 351). Ces termes servent à 'cataloguer' l'interlocuteur. C'est le cas par exemple des adresses collectives telles que « les jeunes », « les femmes », « les jeunes loups », « les retardataires », etc. Ils peuvent être marqués par l'usage de la synecdoque ou métonymie, par exemple, « Monsieur 'blouse blanche' » ou le médecin.

On peut avoir des termes affectifs qui définissent la relation interpersonnelle. Dans cette catégorie, on a des termes hypocoristiques ou « caressifs » (*ibid.*) tels que « ma puce », « mon petit cœur », « ma beauté », etc. Ils sont des termes à valeur positive.

Pour ce qui est des termes affectifs à valeur négative, nous citons avec la même auteure, les « adresses insultantes (ou injurieuses) » (*ibid.* : 352). Il s'agit dans ce cas des insultes ou des injures. Par contre, il peut y avoir des « insultes de solidarité » ou de « connivence » (*ibid.*). Par exemple, 'ce « fou » m'agace' dit entre amis intimes.

ii) La relation verticale ou dissymétrique ou sémantique du pouvoir

Elle se caractérise par les rapports de places. Elle est un usage unilatéral de pouvoir dans les échanges. La non-réciprocité entérine les rapports de place. C'est le cas par exemple de l'usage de tu/vous ou inversement. En milieu scolaire, on peut avoir le cas où c'est seul l'enseignant ou le formateur qui « interrompt » et « explique ». Ces interruptions sont des taxèmes de la « position haute » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 47) et se caractérisent par la dissymétrie des rôles interactionnels. Notons dans ce cas que toutes les interruptions ne traduiraient pas l'hostilité des échanges. Mais celles qui tiennent de la stratégie de l'impolitesse consistant à entraver la communication *Hinder : linguistically* (Bousfield, 2008 : 233 ; voir aussi Stratégie N° 12, Tableau 4) traduisent une certaine hostilité entre les interactants. Comme Hutchby (1992) le note, « les interruptions sont vues comme un signe de dominance et d'hostilité et donc potentiellement d'impolitesse dans les cultures occidentales » (voir Bousfield, 2008 : 233 ; traduit par nos soins). Les interactions à caractère hiérarchique revêtent l'usage des taxèmes, par exemple, les titres « maître », « Monsieur le directeur », etc., utilisés de façon non réciproque dans une conversation.

Résumons, avec la même auteure, donc la place des relationèmes et des taxèmes dans les interactions en ce que « la symétrie ou la dissymétrie des usages appellatifs est souvent révélatrice du caractère égalitaire ou hiérarchique de la relation interpersonnelle - souvent mais pas toujours » (2010 : 358).

En guise de conclusion partielle, notons que l'adoption de la démarche ethnographique et l'approche compréhensive nous permettent de nous appuyer sur un « syncrétisme » ou « mixte » méthodologique pour rendre compte de notre objet d'étude. C'est l'empirie qui permet de saisir les différentes surprises, fruit de la description ethnographique. Du point de vue méthodologique, d'ailleurs, « les inférences ne portent pas que sur les intentions et motivations des partenaires, elles portent aussi sur les caractéristiques de la situation, en particulier sur sa dimension plus ou moins coopérative ou compétitive » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 93) selon les manifestations émotionnelles des interactants. En nous appuyant sur Lipiansky (2003 : 131) cité par Djordjevic (2006 : 272), nous essaierons de pallier les insuffisances de l'observation participante en confrontant les données « objectives » ou naturelles avec les données « subjectives » et/ou provoquées. Une telle approche est cruciale en ce qu'elle permet à l'ethnographe travaillant sur les faits de société de ne pas éliminer « le vécu affectif de ces faits qui constitue pourtant une dimension essentielle des situations humaines » (Lipianky, 2003 : 131). Nous avons donc procédé au recueil des réponses des apprenants en ASL basées sur leur ressenti global de l'ASL.

Partie 2 :

Chapitre 5. Analyse et résultats d'analyse des données

Nous allons vérifier dans l'analyse des données notre hypothèse de recherche et répondre à nos questions de recherche. Notre hypothèse de recherche repose sur le fait que les identités mêmes d'apprenants et le rôle du formateur dans la prise en compte des identités en construction des apprenants en classe de langue, en l'occurrence du Français Langue Étrangère, peuvent constituer un levier ou un frein à l'acculturation linguistique et culturelle. Nous essaierons aussi de répondre à nos questions de recherche.

5.1. Représentations et appréciation de l'atelier sociolinguistique par les apprenants

Dans cette section, nous essaierons de répondre à la première question « Comment les apprenants se représentent-ils l'ASL observé ? ». Nous allons faire ressortir les représentations globales de l'ASL mentionnées par les apprenants. Nous n'allons toutefois pas étudier leurs représentations spécifiques (de soi, sociales, collectives, du social, intergroupes) dans les interactions exolingues. Une telle étude pourrait se faire réaliser dans un autre contexte. Nous avons suscité le ressenti global de l'ASL par les apprenants car, en général, « les savoirs et les croyances partagés que nous avons sur le monde social sont finalement plus importants que la réalité « objective » de ce monde » (Deschamps & Moliner, 2012 : 170). La « réalité » culturelle étant d'abord subjective, tout comme les émotions qui sont afférentes à la dynamique identitaire, elle est une construction sociale et culturelle (Averill, 1987). C'est pourquoi donc nous nous appuyerons sur les représentations de l'ASL par les apprenants, ces représentations étant sous-jacentes à leur construction culturelle et sociale.

D'après les études de Festinger basées sur la recherche de la similitude, la théorie des processus de comparaison sociale postule que « qui se ressemble s'assemble » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 39-40). Nous allons essayer de voir si les différentes représentations identitaires reliées à l'ASL permettent aux acteurs de « bien » se rassembler, converger. En effet, d'après ces auteurs, « les individus ont tendance à considérer que leurs propres groupes d'appartenance sont plus conformes aux normes et aux valeurs sociales que ne le sont les groupes de non-appartenance » (*ibid.* : 44),

constituant par là un enjeu social et identitaire d'envergure pour la construction identitaire des apprenants.

Nous procéderons à une analyse partielle des représentations globales des apprenants concernant l'atelier sociolinguistique sous forme d'un tableau (11 apprenants au total). A l'aide de l'approche qualitative, nous prendrons en compte chaque réponse émise par les apprenants quant à leur ressenti de l'ASL. Pointons alors le fait que, pour Taboada-Leonetti (1990) les comportements observés et observables ne sauraient être expliqués par les seuls facteurs internes ou externes. Nous analyserons les réponses des apprenants du point de vue représentationnel étant donné que « les réponses des individus ne sont pas simplement conjoncturelles mais elles sont toutes et toujours finalisées » (1990 : 49). Nous chercherons donc à faire connaître les finalités des réponses d'apprenants concernant l'atelier sociolinguistique en question.

5.2. Vécu affectif des apprenants quant à l'atelier sociolinguistique

Nous n'avons fait que recueillir les réponses d'apprenants aux questions de réflexion sur les ateliers de discussion de groupe telles qu'elles ont été posées par les formateurs. Les formateurs cherchent de temps en temps à savoir comment les apprenants ressentent les ateliers de conversation. C'est donc une activité routinière de leur part. Pour saisir le vécu affectif des apprenants, on a donc proposé un contexte assez favorable spatio-temporel pour que les apprenants puissent établir un document de réflexion ouvert pour donner leurs points de vue critiques sur ce qu'ils ont vécu en positif et/ou en négatif avec éventuellement des propositions concrètes compatibles avec ce genre de groupe ouvert. Il était aussi proposé aux apprenants de créer leurs propres questions et d'essayer d'y répondre en petits groupes. Plusieurs réponses étaient possibles. Au total, il y avait 7 questions posées, auxquelles l'apprenant pouvait répondre librement. Nous procéderons à une analyse partielle et transversale des réponses d'apprenants. Nous avons posé l'ensemble des questions suivantes aux apprenants (cf. Annexes) :

- i) En quelques mots, que sont ces ateliers de discussions (conversations) pour vous ? A quoi servent-ils ?
- ii) Pourquoi y participez-vous toujours ?
- iii) Qu'est-ce que vous y aimez ?
- iv) Qu'est-ce que vous y aimez moins (pas beaucoup) et pourquoi ?
- v) Est-ce que l'atelier répond à vos attentes ? à vos besoins ?
- vi) Quels thèmes (les sujets de discussions) est-ce que vous aimeriez aborder ?

vii) Expression libre (ce qui n'est pas dans les questions, mais que vous souhaiteriez nous dire).

Nous classerons leur vécu affectif sous des catégories de réponses dans le tableau comme ci-après :

Compte rendu de l'ASL du 7 avril 2016 à l'ODTI

Tableau 5. Fréquences et pourcentages des réponses d'apprenants

Réponse(s)	Nombre total d'apprenants	Fréquence(s) des réponses	Pourcentage(s) (%)
Rencontrer les autres	11	11	100
Améliorer son français	11	11	100
Accueil cordial/amitié/fraternité/bienveillance	11	11	100
Échanges culturels	11	11	100
Expression explicite de satisfaction de l'agir des formateurs/compte rendu-support pédagogique	11	3	27,27
Liberté expression des idées/pas de jugement	11	6	54,54
Se détendre	11	2	18,18
N'aime pas qu'on parle vite dans l'ASL	11	1	9,09
Pour des raisons professionnelles (artisanat).	11	1	9,09
Sortir ensemble	11	3	27,27
Prolonger les horaires de l'ASL sur deux fois par semaine	11	2	18,18
TOTAL	11	TOTALITÉ DES RÉPONSES = 63	

Nous essaierons de dresser une classification des réponses des apprenants selon le type de représentation en question. La « visée pratique » des interactions dans ce cas est la

communication dans l'ASL ("améliorer son français") (100%), la communication entre les acteurs et la communication professionnelle, rencontrer autrui, échanger culturellement avec l'autre, se détendre.

Nous envisageons que les propos des apprenants sont des "représentations" si nous considérons l'acception du terme "représentation" telle qu'elle est décrite dans le *Larousse*, "action d'évoquer quelque chose ou quelqu'un par le langage". Nous subdivisons ces représentations de l'ASL en sous-catégories selon les réponses des apprenants (les catégories ne sont pas étanches) :

- *Représentations de soi* : "améliorer mon français", "pour des raisons professionnelles", se "détendre", "n'aime pas qu'on parle vite en ASL" ; "prolonger les horaires de l'ASL sur deux fois par semaine".

- *Motivations sociales et collectives* : "rencontrer les autres", "accueil cordial/amitié/fraternité/bienveillance" ; "liberté expression des idées/pas de jugement" ; "échanges culturels", "sortir ensemble". Nous les nommons 'motivations sociales et collectives' au lieu des 'représentations sociales' pour montrer leur caractère éphémère et souple étant donné la courte période où l'on s'est fait connaissance les uns des autres.

- *Représentations du social et intergroupes* : "expression explicite de satisfaction de l'agir des formateurs/ agir par compte rendu". Le rôle du formateur se trouve ainsi mis en exergue. Quant aux représentations intergroupes face à l'enjeu de la communication interculturelle « tout comme l'individu dispose de connaissances ou de croyances relatives à lui-même, il dispose aussi de connaissances ou de croyances relatives aux différents groupes présents dans son environnement social » (Deschamps & Moliner, 2008 : 97). A ce titre, les apprenants verbalisent une représentation idéalisée d'un enseignement portant sur « la communication, le partage des connaissances, le plaisir d'apprendre et d'enseigner, l'enrichissement mutuel » (Cicurel, 2006 : 239).

Pour les questions qui portent sur les raisons conduisant les apprenants à participer aux ateliers de conversation (i & ii), nous constatons que tous les apprenants dans l'ASL (100%) affirment vouloir rencontrer autrui et passer aux échanges interculturels. Ils ont aussi tous apprécié l'ambiance de fraternité entre les interactants dans l'atelier sociolinguistique. Selon Belz (2003 : 89), citant Byram (1997 : 51), ces apprenants font preuve d'une curiosité authentique de rencontrer l'autre. En plus, 54,54% apprécient explicitement (à l'écrit) la liberté d'expression garantie par les formateurs et les autorités de l'association. Nous verrons plus tard cette liberté d'expression dans le choix des thèmes de discussion dans l'ASL où tout se discute. Cette liberté répond aux valeurs de l'association,

spécifiquement. Ces représentations recouvrent alors des enjeux socio-communicatifs importants. Tous les apprenants (100%) apprécient l'accueil cordial assuré par l'association. Ils qualifient par ailleurs l'ambiance dans l'ASL d'amical, de fraternel et de bienveillant. Cela montre qu'en général la construction de groupe classe dans l'ASL par les formateurs vers l'autonomie montre que les formateurs restent attentifs aux demandes des apprenants. Soulignons, dans ce cas qu'au niveau de l'analyse intergroupe, que « lorsque l'identité sociale des membres d'un groupe est rendue saillante par un contexte intergroupe, et que les membres s'identifient à leur groupe, les émotions qu'ils éprouvent *convergent* » (Vasiljevic & Oberlé, 2016, italique original). On pourrait donc comprendre dans l'atelier sociolinguistique, « la conformité des membres à ses normes émotionnelles, entraîne la convergence de leurs émotions, et ceci d'autant plus qu'ils s'identifient fortement au groupe » (*ibid.* : 85). Il est intéressant de noter que c'est un formateur lui-même qui le rappelle dans notre corpus : " **001 Jérôme** : + je fais ça parce que + comme on se connaît plus + maintenant + ON SE CONNAIT PLUS + + on est PLUS en confiance + + donc + y a des choses de notre intimité + de notre + euh + intimité + + vous comprenez ↑". Le possessif "notre" renforce déjà l'idée de connivence entre les participants. Il faut noter que nous avons mis presque un mois et demie avant l'enregistrement formel de notre corpus. On fait sienne l'intimité par l'utilisation du pronom "on" de solidarité et cela renforce la convergence émotionnelle dans le groupe (ASL). Les normes émotionnelles dans l'atelier sociolinguistique convergent quand les apprenants cherchent à s'identifier fortement au groupe. Quand 100% des apprenants affichent leur satisfaction totale quant à l'accueil dans l'ASL, leur vécu affectif confirme le climat interactionnel de connivence. C'est grâce aux représentations groupales que les émotions se propagent. Les émotions se développent autant dans les dyades que dans les groupes, donnant prise à une *contagion émotionnelle*, définie comme « le phénomène par lequel les émotions se propagent d'un individu à d'autres individus » (Hatfield, Cacioppo & Rapson, 1992, 1993, 1994, cités par Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 86). Nous notons dans notre étude que les émotions se propagent du groupe à l'individu du haut en bas (*top-down*) et des individus au groupe du bas en haut (*bottom-up*) (Vasiljevic & Oberlé, 2016). Cet état de fait remet en cause les conflits identitaires en contexte homoglotte à cause de la distance linguistique et culturelle entre les participants.

Les représentations identitaires (ou intergroupes dans la relation formés-formateurs) remplissent, d'une part, une fonction « de justification des comportements d'un groupe à l'égard de l'autre. D'autre part, elles permettent d'anticiper ces comportements »

(Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 98). Nous pouvons donc anticiper les mêmes comportements dans l'atelier sociolinguistique. L'appréciation positive de l'ASL par les apprenants peut justifier leur participation active et continue à l'atelier de conversation en vue d'"améliorer son français". La convergence émotionnelle dans l'ASL prouverait de la sorte que la communication exolingue "implique adaptation réciproque et coopération" (Cuq cité par Cicurel, 2006 : 257) et que "les relations sont dépendantes des représentations" (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 32).

Du point de vue des réponses des apprenants, nous procéderons aussi à une analyse partielle transversale de l'appréciation de l'ASL par l'apprenante basée sur l'intensification ou atténuation. Nous étudierons donc le degré d'affiliation à l'ASL par les mêmes apprenants.

5.2.1. Appréciation et vécu affectif : Intensification et atténuation dans les réponses des apprenants

Nous allons dans le cadre de cette section nous baser sur les travaux de Bordet & Jamet (2015) d'essai de mise au point d'une typologie du degré d'intensification ou d'atténuation dans les énoncés. D'après le *Larousse*, le terme « appréciation » renvoie au « jugement, remarque qui résulte d'un examen critique » (*ibid.*). C'est sur cette acception que nous nous baserons pour rendre compte du vécu affectif des apprenants quant à l'atelier sociolinguistique et mettre en épingle leur degré d'affiliation à l'atelier de conversation. Nous verrons également comment le vécu affectif des apprenants est pris en compte par les formateurs-médiateurs interculturels dans l'ASL : ces derniers jouent-ils les rôles des *deus ex machina* entre les besoins d'apprentissage des apprenants et leurs propres représentations de l'Autre en classe de langue ?

D'après Goutéraux (2014 : 1), les processus cognitifs qui sous-tendent l'appréciation mêlant émotion et cognition « sont communs aux locuteurs natifs d'une langue et aux apprenants de langue étrangère » (*ibid.*). Nous verrons comment cette réalité se manifeste au travers le vécu affectif des apprenants. Pour ce qui est des apprenants de langue étrangère, ceux-ci « tendent à transférer les représentations linguistiques et les formes affectives construites en langue et culture maternelles dans leurs discours appréciatifs en langue étrangère » (Dewaele & Pavlenko 2000 ; Pavlenko 2006). Notons que les apprenants sont donc capables d'opérer une appréciation des objets présents dans leur environnement en français.

Pour Bordet & Jamet (2015 : 1), on a tendance à associer la notion de « degré » à d'autres notions similaires telle que l' « intensification » (*intensification* ou *intensity* en anglais). Nous nous centrerons sur le terme « intensification » et non « degré » qui contient l'idée d'« échelons ». Selon le *Larousse*, « intensifier » signifie « Rendre plus intense, porter à un plus haut degré de rendement, d'efficacité ». L'idée d'« effort » est reprise, en ajoutant aussi l'idée d' « efficacité ». L'adjectif « intense » duquel découle le mot « intensifier », signifie, selon le *Petit Robert de la Langue Française* (2013), (*ibid.*) : « Qui agit avec force, et par extension qui dépasse la mesure ordinaire. Extrême. Fort ».

Pour Xiao & Tao (2007 : 241) illustrent l'idée d'"intensification" en affirmant que : « Le degré d'intensification [...] exprimé est de nature subjective en ce sens qu'il reflète et indique l'attitude du locuteur ou du scripteur »²³ (*ibid.* ; traduit par nos soins). Pour cela, l'intensification sert donc à indiquer l'attitude des apprenants quant à l'atelier sociolinguistique. Parlant d'Adverbes d'opinion forte, Borillo fait savoir l'idée selon laquelle l'opinion des locuteurs « véhiculent le commentaire du sujet parlant vis-à-vis du contenu de ce qu'il énonce » (Quirk et Greenbaum, 1993 : 243, cités par Borillo, 2004). L'adverbe « vraiment », par exemple, évoque une des « diverses manières qu'a le locuteur de faire valoir la vérité de la proposition qu'il avance » (*ibid.* : 32). Pour ce qui est de l'« intensification », elle revêtira toutes les autres formes ou réalisations linguistiques qui permettent d'intensifier ou d'augmenter la force illocutoire de l'énoncé, ou de « détensifier » (*ibid.*), ou de diminuer la force illocutoire de tout ou d'une partie d'un énoncé. A la suite de Benveniste (1958/1966), dans de nombreux courants situent la subjectivité dans le langage et « accordent une place importante à l'étude des différentes manières dont cette subjectivité est susceptible de se manifester dans le discours » (Haillet, 2004 : 3). Nous citerons un exemple qui aide à « éviter de projeter un ethos négatif » (*ibid.* soulignement original). La réponse "Quand n'importe qui parle dans sa langue maternelle (participants)" à la question "Qu'est-ce que vous y aimez moins ?" montre une sorte d'expression bémolisée, cette réponse jouerait le rôle de *face-work* : on ne cherche pas à augmenter le désaccord entre les interactants. Les apprenants n'usent aucun procédé de l'impolitesse linguistique directe pour exprimer leurs points de vue. Il y a donc une intensité faible (atténuation) dans leur appréciation. Nous ferons connaître les cas d'augmentation ou de réduction de la force illocutoire des énoncés d'apprenants à l'écrit.

²³ « The degree [...] expressed is of subjective nature as it reflects and indexes the attitude of the speaker or the writer » (traduit par nos soins).

S'appuyant sur la classification de Benzinger, Bordet & Jamet (2015) mentionnent différents procédés utilisés pour rendre compte de l'expression linguistique de l'« intensification », grâce auxquels nous montrerons le degré d'affiliation au groupe, en l'occurrence à l'ASL, à travers les procédés d'intensification de leurs représentations. Nous traduirons quelques procédés dans le cadre de notre recherche et tirerons des exemples issus des propos d'apprenants (cf. les annexes) :

- a. *Hyperbole ou exagération* : Par exemple, "on est très reconnaissant" (Nikola et Mahmoud) ; "J'ai trouvé ici beaucoup plus que j'attendais"(Erika) ; "Je voudrais spécialement reconnaître le travail impeccable de nos animateurs, sans son engagement, soutien et style heureusement différent, ces ateliers ne seraient pas le succès qu'ils sont " (José Miguel). L'apprenant étant autodidacte (apprentissage du français par YouTube), il apprécie l'apport des formateurs étant donné que l'atmosphère de la classe permet la libre expression d'idée et la prise de risques.
- b. *Mots intrinsèquement intenses* : Par exemple, dans les propos : "Je voudrais spécialement reconnaître le travail impeccable de nos animateurs" (José Miguel) ; "accueil chaleureux, franchise, amitié et paroles chaleureuses" (Erika). "la présence d'un autre syrien m'a redoublé le plaisir" (Amina) ; "c'est tout le monde qui gagne" (Erika) ; "ambiance de fraternité ou de bienveillance" (Janine, Abdul, Saül) ; "Je me sens satisfait de l'information et 'formation'" (José Miguel) ; "j'adore apprendre à travers de l'expérience des autres" (Pamela). Les apprenants évoquent leur satisfaction quant au déroulement de l'atelier sociolinguistique. Leur satisfaction illustre le fait que leurs besoins d'apprentissage sont pris en compte dans l'ASL. Leur identité linguistique en construction en langue étrangère est alors, elle aussi, prise en compte. Les mots "impeccable", "franchise", "redoublé", "tout le monde" et "fraternité ou bienveillance" et "j'adore" sont des mots intrinsèquement intenses traduisant les attitudes positives des apprenants quant à l'ASL. Le mot "fraternité" traduit l'ouverture des apprenants à l'acculturation linguistique et culturelle. L'ouverture aux autres points de vue est à prendre en compte dans l'acculturation linguistique et culturelle en classe de langue.
- c. *Répétition des mots ou des sons* (anaphore, gradation, énumération, parallélisme et allitération & assonance , paronomase , antanaclose) , (Kokelberg, 1991 : 114-127) : "ses souvenirs sont mes souvenirs" et "ses envies sont mes envies" (Pamela) ; "accueil chaleureux, franchise, amitié et paroles chaleureuses" (Erika). Ces propos sont émis par les apprenantes pour montrer leur degré d'ouverture à autrui.

L'appréciation montre que les apprenants sont capables eux aussi d'évaluer des situations en langue étrangère (Goutéraux, 2014). Ces apprenantes affirment par là leur perméabilité aux autres points de vue interpersonnels et culturels.

d. *Multiplication de synonymes* : Par exemple, "accueil chaleureux, franchise, amitié et paroles chaleureuses" (Erika). Frôlant la gradation, l'appréciation de l'ASL par l'apprenante montre « une ouverture honnête ou authentique au point de vue d'autrui » ou *A genuine Interest in the Other's Point Of View* (Byram, 1997 : 51) et « La volonté de s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats » ou *A Readiness to Engage With Culturally Appropriate Verbal Communication in the Corresponding Contexts* (*ibid.*).

e. *Qualificateurs* (adjectifs et adverbes) : Parmi les qualificateurs utilisés par les apprenants, nous citons les suivants : "bien", "intéressant", "vraiment", "curieuse", "bonne", "ouverte", "exceptionnelle", "beaucoup plus" et "chaleureux-euse" (Erika) ; "agréable", "bien", "contente" (Amina) ; "motivé", "efficace", "agréable", "satisfait", "agréable", "beaucoup plus", "plus rapidement", "toutes", "très reconnaissant", "magnifique" (Nikola & Mahmoud) ; "beaucoup", "très intéressantes", "librement", "toujours", "cordiale et amicale" (Pamela) et "merveilleux", "relâchée et familiale", "satisfait", "très intéressant", "spécialement", "impeccable", "heureusement différent" (José Miguel). Ces plusieurs qualificateurs sont utilisés pour caractériser les acteurs, les interactions et les activités dans l'atelier sociolinguistique. Les acteurs apprenants font alors preuve de leur subjectivité. A ce titre, afin de pouvoir prendre en compte les besoins d'apprentissage des apprenants motivés, une forme d'empathie attendue de la part des formateurs est "la disponibilité, ou la propension à agir de façon coopérative" (Cicurel, 2006 : 279), bref, d'opérer le *face-work* dans les interactions exolingues. Le vécu affectif devra servir de balises pour la prise en compte des identités en classe de langue, notamment les identités en construction (ou nouvelles). Les acteurs-apprenants verbalisent une représentation idéalisée d'un enseignement portant sur « la communication, le partage des connaissances, le plaisir d'apprendre et [...] l'enrichissement mutuel » (Cicurel, 2006 : 239). Nous verrons plus tard si leurs représentations idéalisées de l'ASL sont effectivement prises en compte dans les interactions en classe de langue.

Cela posé, nous procéderons d'autre part à une analyse partielle les objectifs et comportements du curriculum pour le développement de la compétence interculturelle d'un apprenant de langue étrangère selon Byram (1997 : 51, cité par Belz, 2003 : 89-93). Nous nous pencherons sur la catégorie sociale "rencontrer les autres" et "échanges culturels"

selon des représentations identitaires des apprenants pour rendre compte du degré d'ouverture aux autres des apprenants vis-à-vis des d'autres acteurs dans l'ASL et le degré d'affiliation au groupe (ou l'atelier sociolinguistique). En raccourci, nous chercherons à savoir si les apprenants remplissent les objectifs du curriculum pour le développement de la compétence interculturelle : a) « *A Willingness to Seek Out Interaction with the Other in a Relationship of Equality* » ; b) « *A Genuine Interest in the Other's Point of View* » ; c) « *A Readiness to Interrogate the Value Systems and Assumptions Behind One's Own Cultural Practices* » ; d) « *A Readiness to Examine One's Own Affective Reactions to the Experience of Otherness and to Cope With These Reactions* » et e) « *A Readiness to Engage With Culturally Appropriate Verbal Communication in the Corresponding Contexts* »²⁴ (*ibid.*). Nous expliquons le développement de la compétence interculturelle à l'aide des exemples suivants :

- Erika : Elle aime "rencontrer des gens biens". Elle dit être "vraiment curieuse" de rencontrer les autres. Ce procédé de qualification tend vers l'hyperbole. Selon Belz (2003 : 89), cette apprenante fait preuve d'une curiosité authentique de rencontrer l'autre. Erika affirme plus tard sa volonté d'interagir avec l'autre dans une relation d'égalité (ou le savoir s'engager) selon Byram (*ibid.*) en affirmant que « c'est tout le monde qui gagne » (Mot intrinsèquement intense). Erika affirme encore ainsi : « Je suis ouverte à tous les sujets » de discussion. Par ailleurs, l'intensification montre l'ouverture de l'apprenante au point de vue d'autrui selon Byram (*ibid.*). Nous poursuivons notre analyse chez les autres apprenants à savoir :

- Amina : Pour elle, l'ASL « c'est une occasion agréable pour se rencontrer entre amis ». Ses propos répondent également aux objectifs du curriculum de la communication interculturelle tels que « Une ouverture honnête ou authentique au point de vue d'autrui » ou *A genuine Interest in the Other's Point Of View* et « La volonté de s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats » ou *A Readiness to Engage With Culturally Appropriate Verbal Communication in the Corresponding Contexts*. Elle poursuit en affirmant : « je suis **contente** de passer deux heures avec des amis de différentes origines (« Une ouverture honnête ou authentique au

²⁴ Nous traduisons les objectifs de la compétence interculturelle selon Byram (1997 : 51) comme suit : a) La volonté d'interagir avec l'autre dans une relation d'égalité ; b) Une ouverture honnête ou authentique aux points de vue d'autrui ; c) La volonté de remettre en cause son propre système de valeurs et ses présuppositions quant à ses propres pratiques culturelles ; d) La volonté de remettre en cause ses propres réactions affectives face à l'Autre et pouvoir les maîtriser ; e) La volonté de s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats. Nous résumons autrement ces compétences interculturelles comme les *savoirs* (culturels), le *savoir comprendre*, le *savoir s'engager*, le *savoir apprendre* et le *savoir être* (ou les attitudes) (*ibid.*).

point de vue d'autrui »). Du point de vue de la construction identitaire, elle avoue que « la présence d'un autre syrien m'a redoublé le plaisir" (sentiment d'identité renforcé). Elle s'identifie toujours à sa culture d'origine. Quoiqu'affichant l'ouverture aux autres points de vue linguistico-culturels, l'apprenante s'identifie au contraire également avec son identité d'origine syrienne. En effet, la langue d'origine est porteuse d'autres valeurs, qui sont celles du *prestige latent* (covert prestige) : « solidarité, camaraderie, loyauté et intimité »²⁵ (Moreau, 1997 : 235, cité par Calaina, 2014 : 182). La prise en compte du *prestige latent* de la langue d'origine des apprenants est cruciale dans leur construction identitaire en classe de langue étrangère pour assurer la connivence entre formateurs et formés.

- Nikola et Mahmoud : Travaillant en petit groupe, tous les deux affirment leur ouverture aux points de vue d'autrui en affirmant ainsi : « on aimerait développer beaucoup plus d'activités ensemble, comme une manier d'améliorer notre niveau de français plus rapidement ». L'adverbe « ensemble » montre leur « volonté d'interagir avec l'autre dans une relation d'égalité » (Byram, 1997). A la question portant sur ce qui leur intéresserait de faire dans le cadre de l'ASL dans l'avenir, ces deux apprenants s'expliquent ainsi : « toutes les activités que nous pouvons développer ensemble ». Par ailleurs, les deux apprenants rappellent leur intérêt dans leur acculturation linguistique et culturelle à savoir : « on est venu au début motivé pour la possibilité d'améliorer « notre compétence oral ». Pour souligner leur satisfaction, ils affirment : « on est satisfait avec les ateliers ». Les apprenants remplissent ainsi un objectif : "La volonté de s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats" (Byram, 1997).

Leur idéalisation de l'atelier de conversation montre à quel point les deux apprenants s'investissent dans leur acculturation linguistique. Pour ce qui est de leur construction identitaire, nous pouvons affirmer que « la conscience de soi se construit progressivement à travers l'interaction sociale » (Mead, 1963 : 115) ; et elle « se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés » (Lipiansky, 1990 : 174). En outre, se penchant sur les interactions sociales et les dynamiques des représentations intergroupes,

²⁵ Dans une situation de bilinguisme (ou de plurilinguisme), les individus cherchent à s'identifier à la fois à leur langue maternelle et à la langue étrangère. Pour Labov, parlant du *prestige apparent*, d'une part, « [...] les individus des classes sociales inférieures à élever leur statut en assimilant les caractéristiques linguistiques des classes sociales les plus prestigieuses et en faisant disparaître de leur production les traits stigmatisés, caractéristiques de leur sociolecte. Le prestige des classes sociales étant clairement reconnu par tous, on parle dans ce cas de prestige apparent » (Calaina, 2014 : 182). D'autre part, « [...] la langue d'origine est porteuse d'autres valeurs, qui sont celles du *prestige latent* (covert prestige) : solidarité, camaraderie, loyauté et intimité » (*ibid.* notre emphase).

Cook (1979) cité par Deschamps & Moliner (2008/2012 : 105) souligne les conditions du changement dans les relations sociales :

« il convient, en premier lieu, que, dans l'interaction, les individus aient un statut équivalent. Il faut ensuite que cette interaction conduise les individus à coopérer et à faire connaissance. Il faut enfin que l'interaction se déroule dans une situation d'égalité entre groupes » (ibid.).

Nous voyons que la coopération entre formateurs et formés dans une relation d'égalité facilite l'acculturation linguistique et culturelle des apprenants. Voyons pour les autres apprenants comment la situation d'égalité en interaction et la curiosité à rencontrer autrui favorise la construction identitaire des apprenants du point de vue linguistique et culturel.

- Pamela : Pour l'apprenante, l'ASL recouvre « l'opportunité de rencontrer les gens très intéressantes », « qui m'apprends beaucoup de sa culture ». L'appréciation montre de la part de l'apprenante le développement de la compétence interculturelle selon deux objectifs : « une ouverture honnête ou authentique aux points de vue d'autrui » et « la volonté de s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats ».

Pour ce qui est du contexte d'apprentissage, la liberté d'expression, comme le note Djodjevic, dans la classe de langue ne devrait pas faire figure d'un cadre préétabli, *« il est construit, et cette construction se fait à partir de contraintes établies par les agents de cette construction que sont les apprenants. Ce processus de construction relevant de leur libre arbitre les fait passer par des états successifs, ou parallèles, durant leur séjour »* (2006 : 282, notre emphase).

D'autre part, l'apprenante attribue l'ambiance agréable à ses formateurs (Jérôme et Albert), que ces deux « arrivent toujours à créer une ambiance cordiale et amicale ». Les formateurs jouent dans ce cas le rôle de médiateur interculturel. C'est pour cela donc que l'apprenante affirme dans ces mots : « j'adore apprendre à travers de l'expérience des autres », montrant ainsi son ouverture aux autres points de vue selon Byram, 1997).

La prise en compte de l'hétérogénéité des identités en classe de langue étrangère se montre quelque peu fructueuse dans ce cas. La liberté d'expression ainsi décrite par les apprenants en est témoin. Une telle atmosphère assurerait le « refus des identités prescrites et les rapports sociaux qui les légitiment » (Taboada-Leonetti, 1990 : 76). La coopération entre les acteurs apprenants et formateurs qu'on évite les identités prescrites.

- José Miguel : Soulignons dans ce cas que cet apprenant a appris le français par le biais de l'autoapprentissage (par *YouTube*) dès le début de son acquisition en langue étrangère.

L'apprenant affirme qu'en ASL : « je peux simultanément travailler mon français et connaître des gens merveilleux ». Cette affirmation atteste de son ouverture aux autres points de vue culturels et sa « volonté de s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats » (Belz, 2003). L'atelier lui motive à améliorer son français dans une situation où, dit-il, "j'apprends de nouvelles expressions en les utilisant de manière relâchée et familiale". En réponse à la question liée au déroulement de l'ASL : « Qu'est-ce que vous y aimez moins (pas beaucoup) et pourquoi » ? il réagit ainsi : « après avoir réfléchi, je peux dire qu'il n'y a rien qui ne me plaît pas, ou que j'aime moins par rapport à ces ateliers » (désir absolu d'apprendre et d'affiliation au groupe). Cela serait le fruit de sa « volonté de remettre en cause ses propres réactions affectives face à l'Autre et pouvoir les maîtriser » (*ibid.*) et celle de « s'engager dans une interaction culturellement appropriée dans des contextes communicatifs adéquats » (*ibid.*). L'appréciation de l'ASL par cet apprenant constitue une sorte de convergence émotionnelle.

- Gabriela : Pour cette apprenante, voici ces impressions quant à l'ASL, elle affirme : « je trouve l'atelier intéressant chaque jour c'est différent, on apprend toujours de choses nouvelles ; de discuter de thèmes ouverts ». L'apprenante souligne la possibilité de passer aux échanges culturels dans l'atelier. À ce titre, l'apprenante souligne le fait qu'il y a liberté d'expression dans l'ASL, où « chacun vient comme il est, avec ses valeurs et ses principes » (Passemar, 2016). Son identité est donc prise en compte dans l'atelier sociolinguistique.

- Ahmed, Abdul et Saül : Les apprenants affirment tous à notre question libre qu'il y a une « ambiance de fraternité ou de bienveillance » dans l'ASL. Toutefois, Abdul se plaint du débit de la parole des formateurs : on parle trop vite pour lui. Saül est un apprenant en situation de précarité au moment d'enregistrement (il a avoué n'avoir pas tous les justificatifs de domicile en France ni d'hébergement permanent, bref, il était un Sans Domicile Fixe). Pour cela, nous retenons sa seule réponse où il affirme n'assister à l'ASL que pour « se détendre » et « chercher l'amitié ». Pour lui, donc, la prise en compte de sa condition de précarité sociale en classe de langue s'avère cruciale pour son intégration sociologique en France. C'est pourquoi sur les trois séquences enregistrées, il n'y apparaît qu'une seule fois

- Julienne Razafiarisoa : L'apprenante malgache dont le vivre-ensemble consiste en un *havana* (identité collectivité malgache) est ouverte aux autres points de vue culturels et interpersonnels. Elle affirme : "Je participe car je voudrais apprendre à dire ce que je pense

avec des mots en français juste et comme je suis en France pour le moment je trouve que c'est bien d'apprendre la langue et les coutumes du pays on est envoyé si j'ai les moyens". Elle souligne le fait que l'ambiance dans l'ASL est une "ambiance de fraternité".

Ainsi, on peut affirmer dans ce cas que « les tendances d'action visant l'in-group [...] sont prédites par les émotions de groupe » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 79), tendant vers la convergence. Les tendances d'action analysées sont « le désir de soutenir l'in-group » (en l'occurrence l'ASL), notamment « en manifestant des attitudes positives vis-à-vis de lui » (*ibid*). Pour répondre à la question portant sur la façon dont les participants gèrent les interactions exolingues dans le souci du respect de la face de tout en chacun, nous étudierons les manifestations du face-work dans les extraits de notre corpus. Dans la partie suivante, nous nous baserons sur les réactions des apprenants aux questions posées (cf. les Annexes).

5.3. Actes de langage et termes d'adresse dans l'ASL : leviers de l'interaction ?

5.3.1. Actes de langage et face-work (ou) figuration

Pour Kerbrat-Orecchioni (2000 : 75), aborder dans une perspective interculturelle la question des actes de langage, c'est « sélectionner tel acte, ou telle famille d'actes (*speech act set*), et comparer son fonctionnement dans deux ou plusieurs communautés linguistiques, cela du point de vue de ses réalisations (explicites et implicites), et de ses conditions contextuelles d'utilisation ». Étant donné qu'il apparaît beaucoup de moments de silence dans les échanges transcrits, ponctués de réactions laconiques telles que « oui » et « mmm », nous n'allons pas sélectionner un acte ou une famille d'actes à des fins de comparaison interculturelle. Par contre, nous sélectionnerons un acte et essaierons de le placer dans ses conditions contextuelles de réalisation. Nous réservons la place des silences dans l'interaction à des recherches futures.

. En outre, nous nous baserons sur le nouveau modèle de stratégies de communication selon Zheng (1998) centré sur la notion de face et de face-work (ou figuration). Nous nous référerons également aux maximes conversationnelles et à d'autres modèles de politesse (notamment celui de Brown & Levinson et de Kerbrat-Orecchioni), bref, un mixte méthodologique pour rendre compte d'un fait de l'interaction ponctuel et pertinent.

Rappelons qu'en général, « on coopère avec les autres afin de garder la face en interaction, et ce à cause de la vulnérabilité mutuelle de la face » (Goffman, 1987).

Pour ce qui est du procédé « Gagner de la face » selon Zheng (*ibid.*), on peut affirmer que le formateur (Jérôme) avait enlevé quelques pages du compte rendu de l'ASL pour garder la face de tout un chacun en enlevant des informations personnelles touchant les interactants. Avec cette stratégie « tout sujet parlant, au lieu d'attendre passivement que son partenaire vienne protéger sa face, est en mesure de prendre l'initiative afin d'influencer et de modifier l'impression reçue de lui et de se créer une image favorable, au moyen de toutes les formes à sa disposition de l'outil langagier » (*ibid.* : 156). Dans l'extrait suivant, on voit que le formateur accomplit sa part de figuration :

001 Jérôme : "je sais pas si vous avez remarqué + maintenant quand vous m'envoyez un mail + je l'envoie plus aux autres avec la correction + + je ne l'envoie qu'à la personne qui m'a envoyé le mail + XXX pourquoi ↑ + je fais ça parce que + comme on se connaît plus + maintenant + ON SE CONNAIT PLUS + + on est PLUS en confiance + + donc + y a des choses de notre intimité + de notre + euh + intimité + + vous comprenez ↑ ".

En outre, sa justification/explication est basée sur un procédé accompagnateur de la politesse basé sur un énoncé « préliminaire » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 57). L'énoncé « je sais pas si vous avez remarqué + » est un énoncé préliminaire annonçant de façon adoucie la raison ou la justification du formateur de rompre un rituel d'envoi et de réception des messages dans l'ASL. Cadrant bien avec la maxime du tact « Maximiser les bénéfices pour autrui » de Leech (*ibid.*), et les maximes de « qualité » et de « quantité » (Grice, 1989, Louis, 2009), nous considérons que la stratégie employée par le formateur pour garder la face des autres interactants tient compte de l'identité en construction de l'apprenant dans l'ASL et constitue un moyen par excellence de « donner de la face » à autrui. Nous la considérons donc comme un point fort et un levier dans l'interaction exolingue dans l'ASL.

Pour ce qui est du procédé « Donner de la face », à part l'extrait fourni en exemple, tout en maximisant les bénéfices pour autrui, maximisant l'éloge et l'accord avec l'autre, le formateur se compare favorablement à l'apprenante malgache en situant lui aussi son identité collective « africaine ». Cela contribue à hausser la valeur sociale de son partenaire, « soit pour lui faire plaisir dans le désir de dynamiser ou améliorer les relations interpersonnelles, soit pour neutraliser la menace pour la face de son partenaire provoquée par ses propres actes » (*ibid.* : 157). L'identité en construction de l'apprenante est prise en compte dans les échanges. L'effort du formateur pour expliquer à l'apprenant la dimension "extraordinaire" des relations humaines concourt à maximiser la sympathie. Le formateur montre l'individualisme qui régit dans quelques relations sociales en France :

249 Jérôme : "même en France c'est PAREIL AH OUI + c'est TOUT LE MONDE AH OUI + c'est pas que les gens pauvres + ou les classes moyennes + tout le monde a une propriété + ça c'est MA FAMILLE AH OUI + +"

L'acte de langage en question c'est l'explication/narration du passé. Voyons l'état de fait dans l'extrait suivant :

145 Jérôme : "moi + j'ai découvert + j'ai + j'ai une cousine par alliance XXX africaine + mais donc pas malgache + son père a + en tout + cinquante enfants AH OUI

146 Janine : ah ↑

147 Jérôme : oui + et la cousine + elle + sont des demi-frères et des demi-sœurs + par le papa + ils sont une cinquantaine + il a eu cinq ou six femmes +

148 Mahmoud : waouh↑" (Séquence 2).

Troisièmement, le procédé « Protéger sa propre face » s'emploie à l'aide du discours du formateur. Dans sa réaction contre les traits d'antipathie des « sœurs françaises » évoqués par l'apprenante concernant sa vision du « vivre ensemble » (voir le **Tour de parole 188** cité plus haut) : + quand mes sœurs françaises + euh + quand il a des sœurs de Madagascar qui viennent + + elles + elles + dit VOS SŒURS + VOS SŒURS arrivent + vos sœurs arrivent de Madagascar AH OUI + , le formateur se met d'accord avec l'apprenante tout en fournissant un domaine d'application concret du sujet de discussion en France. L'acte d'acceptation du point de vue de l'autre (voir Byram, 1997, Belz, 2003) relève des objectifs du curriculum du développement de la compétence interculturelle. Cela constitue un point fort pour toute rencontre interculturelle en classe de langue étrangère. Du point de vue de la stratégie de communication, le formateur a cherché à minimiser l'antipathie et maximiser la sympathie par accord avec l'autre. Il a aussi cherché à clarifier les choses. Citons en exemple sa réaction :

195 Jérôme : "mais peut-être + mais peut-être que cette façon de voir avait des conséquences sur la façon de CONCEVOIR AH OUI + CONCEVOIR + c'est + c'est + imaginer + euh + ce qui est bien pour la vie sociale + pour le vivre ensemble + et donc + ta façon de voir malgache + a donc une influence + parce que tu vois + tu es plus acceptante de + de + plus + ton cercle est plus ouvert + comme en Afrique on dit + un enfant + il n'est pas éduqué par ses parents + il est éduqué par une communauté +

196 Janine : oui +

197 Jérôme : c'est une vision qui + qui + est importante + pourquoi dans les quartiers c'est compliqué + dans les quartiers en France ↑ + parce qu'on retrouve pas cette mentalité AH OUI +

198 Janine : mmm

199 Jérôme : alors que si tous les gens + ils venaient tous de l'Afrique + eh bah + ils se partageraient + ils se sentiraient aussi autant responsables du petit voisin que de son propre enfant + parce que ça serait + ça ferait communauté + ça ferait frère et sœur +

200 Janine : mmm

201 Jérôme : donc + c'est là où on voit que ça a une influence + + la perception qu'on a + la représentation qu'on a +"

Enfin et surtout, le procédé « Protéger la face du partenaire » se trouve repris dans les trois autres procédés pour éviter « la vulnérabilité mutuelle de la face » (*ibid.*). Le formateur a cherché à déjoué l'appréciation négative d'autrui et protéger l'identité collective de l'apprenante (Janine). Le formateur, lui-même natif, cherche à sauver sa propre face et celle de ses compatriotes. Le formateur minimise l'antipathie tout en maximisant l'accord et la sympathie. Nous considérons toutes ces stratégies de communication dans l'ASL comme un point fort ou un levier pour une rencontre interculturelle réussie. Et ce parce que les interlocuteurs ne se rencontrent « ni pour faire la paix, ni pour faire la guerre » (Goffman, 1973 : 168, cité par Zheng, 1998 : 156). En effet, l'interaction sociale se présente plutôt comme un « compromis comme le commerce en est un où l'acheteur et le vendeur pensent tous deux réaliser une bonne affaire » (*ibid.*).

En guise de conclusion partielle, nous pouvons affirmer que les procédés de politesse utilisés par le formateur relèvent d'un profil et processus communicatifs qui tiennent compte des identités en construction dans l'ASL. Cela atteste le fait que « *l'homme poli est celui qui sent la gêne avant même que le mal soit sans remède, et qui change de route élégamment ; mais il y a plus de politesse encore à deviner d'avance ce qu'il faut dire et ce qu'il ne faut pas dire* » (Alain, 1956 : 107, cité par Kastler, 2000 : 159).

Également, la part de figuration opérée par ce formateur relève du principe d'équilibre selon Brown & Levinson (1987). D'après ces auteurs, « if a breach of face respect occurs, this constitutes a kind of debt that must be made up by positive reparation if the original level of face respect is to be maintained. Reparation should be of an appropriate kind and

paid in a degree proportionate to the breach »²⁶ (Brown & Levinson, 1987 : 236, cité par Zheng, 1998 : 182). Et ce parce que, pour Goffman, « tout contact avec les autres est un engagement » (*ibid.* 154). Pour Goffman, « l'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne, il s'y 'attache' [...] L'attachement a une certaine face ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement » (1974 : 10). Ces stratégies visent respectivement « l'affirmation ou la restauration d'une identité personnelle positive » (Tafani & Bellon, 2003 : 276).

En gros, nous constatons un degré d'affiliation au groupe très élevé par les apprenants (100% des réponses répondant à la catégorie « accueil cordial/amitié/fraternité/bienveillance » des réponses). Pour nous donc, ces représentations positives de l'ASL sont des points forts ou leviers pour l'intégration sociologique des apprenants (du point de vue linguistique et culturelle). Ces représentations identitaires peuvent donc être des « régulateurs identitaires en organisant la perception de l'espace social en congruence avec les aspirations et les contraintes identitaires des individus » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 157). La disposition du formateur à faciliter l'intégration des apprenants sociologiquement est pour nous un atout.

5.3.2. Termes d'adresse et la relation horizontale : un atout pour l'intégration linguistico-culturelle ?

Pour Kerbrat-Orecchioni (1992), citée par Dama-Teyabé, « la relation horizontale se traduit par l'éloignement ou le rapprochement des partenaires de la communication. Cette distance est fonction de leur degré de connaissance mutuelle, de la nature du lien socio-affectif qui les unit et de la nature de la situation de communication » (2014 : 154).

La relation horizontale met les interlocuteurs « au même niveau hiérarchique » (*ibid.*) du point de vue social et affectif. Il peut donc y avoir des relations de « familiarité », de « solidarité » et d'« informalité » entre les participants (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 356).

a) Pronom impersonnel « on » dit de solidarité et personnel « nous » (adjectif + nom)

²⁶ Pour Brown & Levinson « s'il y a une perte de la face, cela constitue une certaine dette qu'il faut régler à l'aide d'une réparation positive si l'on aimerait garder la face originale. La réparation doit se faire de façon appropriée et selon le degré de la perte de la face » (traduit par nos soins).

Rosier affirme que « les sentiments que [les termes d'adresse] servent à exprimer vont de la déférence au mépris, de la distance à l'intimité, de la tendresse à l'injure, de la flatterie et de la cajolerie à la taquinerie ou au sarcasme » (2006 : 45, citée par Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 361). Nous allons considérer l'utilisation des termes d'adresse dans le corpus dans une approche qualitative afin de pouvoir décrire le climat de l'interaction, étant donné qu'il y a déjà un climat « chaleureux » décrit par les apprenants. Nous n'allons pas analyser les fréquences des termes d'adresse utilisés dans les interactions. Par exemple dans l'extrait suivant, le formateur affirme la distinctivité du groupe (l'ASL) en recourant au pronom impersonnel « on » et au pronom personnel « nous » « à valeur de solidarité » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 56). La solidarité se voit renforcée par l'adjectif possessif « notre », dans l'énoncé « notre intimité ».

001 Jérôme : + comme on se connaît plus + maintenant + ON SE CONNAIT PLUS + + on est PLUS en confiance + + donc + y a des choses de **notre intimité** + de notre + euh + intimité + + vous comprenez ↑ + y a des choses de notre intimité (**Séquence 1**).

Soulignons le fait que la relation horizontale ainsi déployée au début de l'apprentissage faciliterait l'imitation du modèle qu'est le formateur, car la relation affective parmi les interactants se trouve confortée par le formateur. Plusieurs recherches suggèrent que « la relation affective entre le sujet et le modèle peut être tenue comme un des déterminants des conduites d'imitation » (Leyens, 1968 ; Yarrow et Scott, 1972, cités par Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 167).

Dans le même ordre d'idées, la relation de solidarité se démontre à travers le terme d'adresse plus ou moins hypocoristique ou « caressif » selon Kerbrat-Orecchioni (2010 : 351) ou la « caresse verbale » selon Lagorgette (2010 : 324). L'appellation « nos Espagnols » renforce le lien de solidarité et de familiarité parmi les interlocuteurs. Voyons dans l'extrait suivant cet état de fait :

027 Jérôme : XXX normalement + c'est comme ça je devrais écrire au tableau + la plupart des étrangers + ça c'est comme le journal + alors que LÀ + c'est comme à l'école + + **bah + on va chercher nos Espagnols là AH OUI (rires)** + + + XXX bah + on sait que vous + vous travaillez + + +

028 As : XXX (*chants*) (*les deux apprenants mexicain et colombien rejoignent le groupe-classe*) (**Séquence 1**).

Pour Kerbrat-Orecchioni, « la valeur d'une FNA [Formes Nominale d'Adresse] dépend non seulement de sa nature mais aussi de l'endroit où elle se trouve placée (dans l'énoncé, dans le tour de parole et dans l'interaction) » (2010 : 24). Également, elle dépend

« d'autres facteurs cotextuels (entourage linguistique mais aussi prosodique et mimogestuel) et contextuels (nature du canal [...], type d'interaction, format participatif, etc. » (*ibid.*). Si nous nous référons au type d'interaction (didactique dans ce cas), et l'entourage linguistique plurilingue (donc d'ouverture à d'autres points de vue), nous pouvons affirmer que la valeur de reconnaissance d'autres identités linguistiques de l'énoncé « nos Espagnols » se trouve renforcée. La relation horizontale s'affiche aussi à travers le tutoiement réciproque entre les apprenants et les formateurs. L'usage de la FNA relève de la maxime de Sympathie de Leech : « maximiser la sympathie » et « minimiser l'antipathie ».

b) Tutoiement réciproque

Le fléchage de l'énoncé par l'utilisation du pronom « tu » (réciproque) recouvre un marquage de familiarité/horizontalité. Rappelons dans ce cas de la relation horizontale les effets perlocutoires du tutoiement réciproque ou non réciproque entre les interlocuteurs en ce que « la symétrie ou la dissymétrie des usages appellatifs est souvent révélatrice du caractère égalitaire ou hiérarchique de la relation interpersonnelle – souvent, mais pas toujours » (*ibid.* : 358). Par exemple, dans cet extrait, le tutoiement réciproque entre l'apprenante et le formateur est révélateur de symétrie ou d'horizontalité des échanges :

138 Jérôme : DAECH ++ par rapport à l'islam+ on est EXACTEMENT ++ l'islam ↑
c'est une religion de l'amour ++ (*s'adressant une apprenante d'obédience musulmane*) +
C'EST PAS TOI QUI VAS ME DIRE LE CONTRAIRE AH OUI

139 Amina : oui + non + vas-y ↑ (**Séquence 1**).

L'apprenante reconnaît le statut du formateur mais s'adresse à lui en « tu » en même temps. Pour Kerbrat-Orecchioni, la FNA a pour effet de « renforcer l'impact de l'énoncé » en ce qu'« au-delà de sa fonction première de ratification de l'allocutaire, [l'apostrophe] révèle surtout une autre visée, qui est d'accentuer le lien interlocutif » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 27). D'autres exemples d'adresse des apprenants par « tu » sont comme les suivants :

161 Jérôme : et + est-ce que tu comprends Ahmed + les mots ↑ + quand **tu** comprends pas un mot (*il se claque les doigts*) + **TU DIS AH OUI** ++ (**Séquence 1**).

La question/demande d'aide relève de la sympathie du formateur, quoique non réciproque. Les interactants échangent librement dans l'ASL sur des thèmes touchant la vie quotidienne : la Saint Valentin, la papauté, etc. L'exemple suivant montre lui aussi l'usage du tutoiement du formateur par un apprenant :

199 José Miguel : XXX la façon [dɛ] + euh + **tu** allais + allais + voyager partout + + par XXX

200 Jérôme : ah oui ↑ + l'Espagne ↓ + euh + dans un voyage d'études + euh + avec des travailleurs sociaux espagnols + j'ai appris comment ils appelaient la prévention + + donc + y avait + ça appelait atención* [atãsiɔn]AH OUI

Un autre exemple du tutoiement réciproque entre une apprenante et le formateur est comme le suivant :

017 Jérôme : alors + + Pamela XXX tu commences ↑

018 Pamela : oui ↑

019 Jérôme : ben + vas-y ↑ (Séquence 2).

Nous constatons que le tutoiement se réalise dans toutes les trois séquences transcrites de notre corpus. Nous citons un autre exemple :

014 Jérôme : si + **tu** + **tu** écris + de droite à gauche en arabe et en français le mot SAVOIR + comment on va faire alors ↑

015 As : XXX

016 Abdul : en notre + en notre langue +

017 Jérôme : bon + + euh + Amina + il faut que **tu** t'mettes à une autre place + **tu** vas échanger avec + euh + (Séquence 3)

A part le tutoiement réciproque, l'usage du prénom (ou nom personnel) comme une FNA montre lui aussi les liens de solidarité/familiarité entre les acteurs dans l'ASL. Pour Kerbrat-Orecchioni, les prénoms sont les « marqueurs par excellence de la proximité affective et sociale » (2010 : 346). Il n'y a pas de cas de vouvoiement réciproque dans notre corpus, sauf pour un apprenant qui vouvoie certains interactants mêmes ses camarades de classe, mais pas les formateurs (**233 Mahmoud :** "pour la question de Pamela XXX donc vous avez que XXX à chacun XXX à chacun XXX [setadir] + s'occupe des enfants + + cette vision + à cause de la [pɔvrɔte] ↑ + à cause de + de l'éducation + à cause de quoi ↑ + chacun + chacun de vous + pense à lui-même ↑")

Exemple 1 :

001 Jérôme : + L'AUTRE JOUR + + TOI + tu n'étais pas là + + **Pamela** ↑ + on a parlé un moment des rapports amoureux en lien avec le 14 février + qui étaient la Saint Valentin + + (Séquence 1).

L'usage du prénom montre la proximité affective et sociale entre le formateur et l'apprenante (ou les apprenants en général).

Exemple 2 :

018 Jérôme : " si j'ai une INQUIÉTUDE ++ là par rapport à **Nikola** et à ce qu'elle avait + euh + partagé avec nous autour de la + Saint Valentin par rapport à son ami **Henri** ++ + quand j'ai vu **Albert** + il a fait un compte rendu et qu'il m'envoie le compte rendu + pour que je corrige les fautes et je dis ce que je pense + et moi j'ai ENL(E)VÉ une page et demie où **il** racontait comme un journaliste qui s'est dépassé AH OUI" (**Séquence 1**).

Le formateur cite nommément les prénoms des acteurs dans l'ASL. En plus de cela, le formateur mentionne aussi le nom de l'ami de Nikola *in absentia*. Albert, co-animateur, est aussi mentionné *in absentia*, (« où il racontait comme un journaliste qui s'est dépassé AH OUI »). La blague adressée à Albert constitue un cas d'*iloiement*. L'*iloiement* est une « allocution effectuée à la troisième personne » (*ibid.* : 14).

Exemple 3 :

161 Jérôme : "et + est-ce que tu comprends Ahmed + les mots ↑ + quand tu comprends pas un mot (*il se claque les doigts*) + TU DIS AH OUI ++ (**Séquence 1**).

L'usage du tutoiement et du prénom (Ahmed), en même temps, par le formateur renforce le lien de familiarité/ solidarité avec l'apprenant.

Exemple 4 :

042 Jérôme : "Nikola qui part à midi là ↑ (**Séquence 2**)

Exemple 5 :

051 Jérôme : Henri + il fait plus ↑ + il est XXX

052 Nikola : Henri + il fait plus + (**Séquence 2**)

Exemple 6 :

017 Jérôme : bon ++ euh + Amina + il faut que tu t'mettes à une autre place + tu vas échanger avec + euh +" (**Séquence 3**)

Ces quelques exemples sont en somme constitutifs de l'affectivité sociale entre les interactants. Nous constatons le fait qu'en général, c'est la familiarité qui se fait voir dans les interactions en classe de langue. Les apprenants aussi s'adressent ailleurs aux formateurs en utilisant les prénoms. Par exemple, dans l'appréciation de l'ASL, certains apprenants (Nikola, Mahmoud, José Miguel) attribuent explicitement la bonne atmosphère de la classe à leurs formateurs (Jérôme et Albert). L'ambiance de familiarité en classe de langue peut se faire voir à l'aide des choix de thèmes de discussions dans ce contexte d'apprentissage. En somme, nous pouvons donc conclure que « les émotions transmettent, y compris dans les groupes, des informations utiles sur les sentiments des gens, sur leurs

intentions et leurs orientations vis-à-vis des autres » (Vasiljevic & Oberlé, 2016). Nous verrons dans ce cas comment les informations utiles touchant l'ASL se déploient à travers les thèmes abordés dans les interactions exolingues.

5.3.3. *Les thèmes abordés dans l'ASL : marqueurs d'horizontalité ?*

Soulignons le fait que dans la conversation ordinaire : « on peut y aborder *des sujets personnels* avec des inconnus, on ne répond pas tout de suite à une question, les échanges sont tirés en longueur dans un but d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 39 ; italique original). Par contre, pour Cicurel, l'interaction didactique est « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (Cicurel, 1993 : 95, citée par Bigot, 1996: 35). Les règles de circulation de la parole sont très différentes de celles d'une classe traditionnelle caractérisée par une « alternance régulière de prise de parole professorale et de prise de parole d'apprenant » (Cicurel, 1994 : 44). En plus des interactions dites naturelles, nous constatons aussi un caractère « familier » (ou non formel), spontané, et décontracté » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 114), quant aux interactions exolingues dans l'ASL. Les échanges dans l'ASL recouvrent un caractère « gratuit », « non finalisé » et « égalitaire » (comme dans le tutoiement réciproque) (*ibid.* 114-115). Même s'ils n'ont pas le même statut, les participants dans l'ASL se comportent comme dans l'interaction « comme des égaux » (*ibid.*), à part la distribution inégalitaire de la parole basée sur les tours de parole de tous les acteurs. En outre, ils disposent du « même ensemble de droits et devoirs, et se situent en principe, en tant que *sujets conversants* à la même 'place' » (*ibid.* soulignement original). Voici quelques thèmes abordés dans l'ASL montrant la convergence des émotions des interactants :

a) Le vivre-ensemble : perspective interculturelle et éthos interactionnel

L'ambiance autour du groupe (ASL) telle qu'elle a été décrite par le formateur cadre bien avec celle escomptée et décrite par tous les apprenants (c'est-à-dire l'ambiance générale de cordialité et fraternité). Par exemple dans l'extrait :

001 Jérôme : "+ quand on a parlé de ça + #ça# ne leur regarde pas + quelque part AH OUI + + ce qui les regarde c'est le français et la France + mais pas + mais pas l'intimité qu'on partage + OK □ + par exemple + le groupe de parole + vous avez + euh + voilà □ + l'intimité + + l'autre jour + L'AUTRE JOUR + + TOI + tu n'étais pas là + + Pamela ↑"(Séquence 1)

Nous constatons que tous les acteurs cherchent à « maximiser l'accord » (et la sympathie) et « minimiser le désaccord » (ou l'antipathie) selon Leech (*ibid.*). Pointons de ce point de

vue l'idée que la parole menant à l'accord devrait être correctement interprétable, en ce sens particulier « *qu'elle doit transmettre aux destinataires prévus ce que l'expéditeur a plus ou moins voulu faire passer. La question n'est pas que les destinataires soient d'accord avec ce qu'ils ont entendu, mais seulement qu'ils s'accordent avec le locuteur quant à ce qu'ils ont entendu : en termes austiniens, c'est la force illocutoire qui est en jeu, non l'effet perlocutoire* » (Goffman, 1987 : 16, notre emphase).

Pour ce qui est de la problématique relationnelle, celle-ci concerne « le contact et la distance, l'ouverture et la fermeture, le lien et la réserve » (Picard, 1998 : 119). Lorsqu'on se place au niveau des enjeux de la relation sociale, « les similitudes l'emportent sur les différences, car la reconnaissance des faces et la défense des territoires restent des besoins humains profonds » (*ibid.* : 120).

Les parts de figuration exercées par les interactants dans ce cas attestent le fait que, dans tout contact de cultures, les individus « s'essaient inconsciemment à des modèles de penser et de sentir nouveaux, intermédiaires, qui représentent une innovation par rapport à l'une et à l'autre cultures en contact » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 50). Le modèle culturel malgache de « havana » étant une innovation culturelle de l'organisation sociale pour le formateur, cet état de fait oblige ce dernier à chercher sa « place » dans la culture malgache. Pour cela, la recherche de similitude entre les interactants aide à asseoir un éthos interactionnel solidariste.

Pour illustrer la place des interactions sociales dans la construction d'identités, nous soulignons le fait que toute culture, loin d'être une donnée, elle « est le produit de négociations continues avec le monde extérieur, négociations à travers lesquelles s'affirme un horizon, une identité qu'on ne peut que définir que comme une création continue » (Abadallah-Pretceille, 1996 : 19-20 ; italique original.).

5.3.4. La culture et identité religieuse : point de convergence ou divergence ?

Goffman (1967) définit d'autre part la notion de « face » comme « The showing that individuals give for themselves, their *religion*, their job, their family or other group to which they belong »²⁷ (1967 : 5-6, cité par Bousfield, 2008 : 242, notre emphase). Il est à noter en ce sens que l'identité religieuse d'un individu apprenant fait partie aussi de sa face sociale. La face sociale d'une personne, pour Goffman, est souvent « son bien le plus précieux et son refuge le plus plaisant, ce n'est qu'un prêt que lui consent la société : si elle

²⁷ « La mise en scène pour un individu de soi-même, sa *religion*, son travail, sa famille ou tout autre groupe auquel il appartient » (traduit par nos soins).

ne se montre pas digne, elle lui sera retirée » (Goffman, 1974 : 13). Cela constitue un enjeu identitaire et social fondamentaux. Par conséquent, tout discours ou toute tentative qui cherche à nier à un individu son identité religieuse, risquerait de lui faire retirer sa face sociale. Soulignons le fait que « l'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y 'attache' » (*ibid.* : 10). Pour Schegloff et Sacks (1973 : 300 et sq.),

« *une conversation présente bien un thème d'ouverture qui se laisse identifier comme le thème principal, celui ou celle qui désire soulever un point « délicat » peut choisir de laisser passer le sujet initial et d'attendre pour introduire le sien que la conversation en soit arrivée à un endroit plus propice aux énonciations amenées avec discrétion [...], ce pour quoi il est nécessaire d'avoir d'avoir quelque notion de délicatesse* » (Goffman, 1987 : 25). Le point de convergence sur l'identité religieuse basée sur des valeurs communes entre l'apprenant et le formateur est donc crucial pour la face sociale positive des acteurs quant à un sujet de conversation introduit ou amené à un moment propice (étant donné qu'il y avait une sœur religieuse catholique et des apprenants musulmans en classe de langue). Par exemple dans l'extrait suivant :

043 Jérôme : mais + attends + attends + je vais te dire XXX les chrétiens + **je crois aux mêmes valeurs que les chrétiens** + mais je crois pas à un #dossier ou deux# + bon + euh + on parle en français + + le masochiste chrétien + masochiste + vous comprenez ↑

Faisant pendant à ce point de vue, l'apprenant fait savoir le sien en maximisant l'accord avec son interlocuteur :

106 José Miguel : XXX je veux faire un [petit] commentaire XXX j'ai [lu] un jour + [ke] + [ke] le pape a beaucoup [dε] [menas] + des + (**Séquence 1**).

L'apprenante avec une identité religieuse (musulmane) cherche elle aussi à maximiser l'accord avec son interlocuteur à travers son acquiescement :

138 Jérôme : DAECH + + par rapport à l'islam+ on est EXACTEMENT + + l'islam ↑ c'est une religion de l'amour + + (*s'adressant à une apprenante musulmane*) + C'EST PAS TOI QUI VAS ME DIRE LE CONTRAIRE AH OUI

139 Amina : oui + non + **vas-y** ↑

140 Jérôme : on est d'accord ↑ religion de l'amour + et qu'est-ce qu'y a en face ↑ + le pouvoir et l'argent AH OUI + Daech + + le nouveau + euh + +

141 José Miguel : État islamique + (**Séquence 1**).

On peut dire que c'est par consensus que les acteurs discutent de la papauté et du pape du point de vue de sa qualité en tant que chef religieux. De ce point de vue, on remarquera que « plus l'identification au groupe est puissante, plus fort est le partage de émotions » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 77). L'ambiance de solidarité décrite majoritairement par les apprenants amène les interlocuteurs à s'ouvrir à d'autres points de vue. Cette ouverture aux différents points de vue est constitutive du développement de la compétence interculturelle (Byram, 1997). Voyons le point de convergence amène les acteurs à partager les valeurs communes du groupe :

089 Jérôme : et voilà + d'autre + quand même + quand même + pour revenir + + il y a deux mille ans + on a vu + on se protégeait + il fallait se prémunir d'un risque d'empoisonnement + il faut savoir que le pape + le pape + aujourd'hui + comment il s'appelle + son prénom ↑

090 As : François +

091 Jérôme : François + OK ↑ + le pape François qui vient d'Argentine +

092 José Miguel : mmm

093 Jérôme : de votre + euh +

094 José Miguel : région +

095 Jérôme : une grande région latine +

096 José Miguel : mmm

097 Jérôme : le pape François + il ne mange jamais tout seul + + + pourquoi ↑

098 As : XXX

099 Jérôme : il mange toujours avec des + des amis + d'autres cardinaux + donc + il est proche + + pourquoi ↑ + ah bah + c'est à cause de ça + c'est un journaliste qui le côtoie qui a compris pourquoi il faisait ça AH OUI + parce qu'aujourd'hui + c'est quelqu'un d'honnête + c'est un pape qui est honnête + (**Séquence 1**).

101 Jérôme : "LUI + il est TRÈS différent des autres AH OUI + et + et + comme il prend beaucoup de risques + parce qu'il est au-delà des religions + + quelque part on sent que c'est un homme + un humain qui aime les humains + donc de la + de l'appartenance religieuse + donc + du coup + moi + il me touche autant AH OUI + comme si j'étais croyant + je suis pas croyant + croyant aux mêmes choses que lui + je crois aux mêmes valeurs que lui +" (**Séquence 1**).

Dans cet extrait, le formateur se met d'accord avec ses interlocuteurs quant aux qualités du pape François. Le formateur partage les mêmes idées que certains apprenants, et cela

rend saillante l'identité sociale en construction des interactants. Il ne cherche pas à contredire les apprenants dans certains points de vue même s'il se dit « non-croyant », quoiqu'il critique les cardinaux pour détournement de fonds d'église. José Miguel se met d'accord : "137 **José Miguel** : le pouvoir XXX mais un peu l'argent + et + ils sont en train de [lɛ.twɛ] + ils sont même des cardinaux + des prêtres qui sont + euh + en train de faire une conspiration pour [lɛ.twɛ] + et alors + quand je dis c'est paradoxal + [paskɛ] ON NE PEUT PAS IMAGINER + [kɛ] la même église catholique + [bɛ] tuer le + le pape □ + on dirait + non + c'est une autre gens + une autre religion + c'est + euh + une autre [pɛksɔ̃] + mais pas l'Église catholique↑" (**Séquence 1**).

Pour un apprenant, faire référence à une identité religieuse donnée peut lui permettre de s'y identifier positivement. Respecter l'identité de l'apprenant en construction en classe de langue étrangère s'avère primordiale notamment en situation homoglotte. Dans le même ordre d'idées, soulignons avec Temple (2005 : 369) le rôle du modelage culturel selon lequel

« tant que le sujet parvient à donner à l'altérité le sens de la continuité, le sentiment d'identité demeure (Tap, 1980) et contribue ainsi à l'équilibre individuel, au sentiment de bien-être et à l'intégration psychosociale (Manço, 1999) de l'individu. L'identité commence à se construire très tôt et tend à se conformer, de façon plus ou moins prononcée, aux attentes de l'environnement » (ibid.).

C'est pour dire que si la situation d'altérité permet à l'apprenant à la fois de construire sa nouvelle identité tout en respectant son identité d'origine, le processus de construction identitaire sera efficace. En effet, « la signification émotionnelle et évaluative qui résulte pour l'individu de ses appartenances groupales est constitutive de son identité sociale » (ibid.). L'identité sociale en construction de l'apprenant peut donc être le fruit de la signification émotionnelle et évaluative des activités réalisées dans l'ASL. Car, pour Flahault, « toute parole, si importante que soit sa valeur référentielle et informative, se formule aussi à partir d'un 'qui je suis pour toi, qui tu es pour moi' et est opérante dans ce champs » (Flahault, 1978 : 50, cité par Zheng, 1998 : 57). C'est-à-dire que « chacun parle à partir et à l'intérieur d'un système de places » (ibid.), qui est fondé sur le respect de la face de tout un chacun. En gros, nous constatons le fait que, dans un environnement d'apprentissage où les identités en construction sont prises en compte, il y a horizontalité des échanges où tout se discute.

5.3.5. Rapports hommes/femmes et interculturalité

Pour Zheng,

« le comportement langagier, loin d'être le reflet passif et automatique d'une réalité sociale sous-jacente, relève de la production d'individus, activement engagés dans la construction de la réalité sociale et qui peuvent se servir du langage pour créer et orienter certaines situations et certaines réactions » (*ibid.* : 138).

Nous soulignons dans ce cas que la réalité sociale (y compris les relations interpersonnelles) peut se construire dans le comportement langagier, « par lui et au travers de lui » (*ibid.*). L'identité sociale (collective, communautaire...) de l'apprenant dans l'ASL se construit en partie au travers de l'interaction avec le formateur et les autres participants. En effet, pour Bekombo (1980), l'« affirmation de l'identité requiert toujours la présence d'autrui, présence qui confère légitimité et efficacité » (Abdallah-Preteuille, 1996 : 54). A ce titre, les acteurs ont la possibilité de créer leur « propre réalité sociale » dans l'ASL à travers les échanges interculturels basés sur les thèmes de la vie quotidienne. Le caractère machiste de certains hommes dans la culture mexicaine se trouve donc récusé au profit de la galanterie et du respect des droits de l'homme. En effet, Pamela cherche l'accord avec son interlocuteur à cet égard en annonçant que les hommes commencent à aider à la maison. Par exemple dans l'extrait suivant :

039 Pamela : ils sont très MACHOS AH OUI + donc + moi + je ne fais pas la [pɛtɪt] ↑
XXX c'est la femme AH OUI + et les femmes parce qu'elles ne sont pas riches + ils ont
besoin de [tʁawajɛ] + + dehors la [mɛzɔn] XXX et puis aller travailler + et après XXX
c'est elle qui va TOUT FAIRE AH OUI + il est de la couche de société + de la classe
moyen + et là + OUI + mais + les hommes ↑ XXX **ils commencent à aider à la [mɛzɔn]**
+ + + (**Séquence 2**)

Le partage des informations est le fruit des émotions communes. Grâce aux émotions de groupe, nous montrons que pour l'apprenante suivante : **044 Nikola :** "je p-pense + euh + en [rɛpablik] tchèque + les + les femmes + ils font plus + mais + + les hommes fait aussi + mais à mon avis + je ne sais pas beaucoup (rire) +", la recherche de similitudes dans le groupe l'amène à défendre sa prise de position en opérant la comparaison sociale entre les rôles de genre dans deux cultures différentes : tchèque et française. Cela montre, pour Festinger, que, dans certaines situations, les gens ont besoin de comparaison avec les autres « pour évaluer [...] la qualité de leur réflexion » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 46). Pour l'apprenante, du point de vue des tâches ménagères, par exemple, les femmes dans son pays travaillent plus que les hommes. D'ailleurs, pour les hommes, ce n'est pas une honte de faire les tâches ménagères, juste comme en France. Cela constitue donc une

certaine convergence émotionnelle pour les acteurs dans l'ASL. Ainsi, la constitution d'un groupe est couramment « le résultat d'un phénomène d'attraction-sélection, la sélection des membres s'établissant à partir d'une certaine similitude (des attitudes, des tempéraments, des aspirations) qui est un déterminant important de l'attraction (Byrne, 1997, cité par Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 72-73), et cela pour créer « une tonalité affective commune » (*ibid.*).

044 Nikola : "je p-pense + euh + en [rɛpablik] tchèque + les + les femmes + ils font plus + mais + les hommes fait aussi + mais à mon avis + je ne sais pas beaucoup (*rire*) + mais il est + ce n'est pas + euh + contre + pour euh + + + ce n'est pas une XXX

045 Jérôme : ce n'est pas une honte AH OUI

046 Nikola : une honte + pour elle + pour elle + fait le lit XXX

047 Jérôme : pour eux +

048 Nikola : je pense c'est comme ici + + je pense + en France + "(**Séquence 1**)

L'engagement des participants et leur implication sont vitaux pour que la discussion se poursuive. Grâce à la liberté d'expression exhibée dans l'ASL, l'apprenant a pu prendre une position différente des autres, et plus ou moins extrême. Mais il trouve du soutien moral chez un formateur (Albert) qui revendique lui aussi qu'il n'aime pas faire la vaisselle :

096 Abdul : "chez nous + et + au [mwajãɔkið] + et + toujours + les hommes travaillent pas dans la maison + + et + toujours on travaille + euh + au [sɛɔɕ] la maison + pour la cuisinier + pour les + les enfants + pour + euh + + pour organiser l'appartement + TOUT + TOUT + et + + et + normalement + et + quand la femme travaille + au [sɛɔɕ] de la maison + + XXX #difficulté# + parce qu'elle doit + travaille au [sɛɔɕ] de la maison +" (**Séquence 2**)

Nous constatons que « la discussion en groupe polarise des attitudes et des opinions individuelles » (*ibid.* : 44). Outre la polarisation de la discussion dans l'ASL, l'échange des points de vue individuels permet la prise de parole de tous les membres du groupe. L'apprenant peut essayer la mise en pratique de ses ressources langagières pour faire connaître son point de vue dans une perspective interculturelle (tant en Syrie qu'en France) :

101 Jérôme : "ICI+ en France AH OUI +

102 Abdul : en France + je travaille beaucoup + dans la maison + pour la cuisinier [spesialmã] pour + euh + XXX

103 Jérôme : pour XXX faire la cuisine +

- 104 Abdul :** pour faire la cuisine + pour + euh + beaucoup des choses + + mais + je n'aime pas + euh + on dit LA- ? ↑
- 105 Jérôme :** laver AH OUI +
- 106 Abdul :** laver les + les assiettes +
- 107 Albert :** XXX
- 108 Abdul :** il y a beaucoup de problèmes avec ma femme + + et quelquefois +
- 109 Albert :** XXX comme moi AH OUI
- 110 As :** (*rires*)" (Séquence 2)

En effet, partant des réactions des acteurs dans l'ASL, nous affirmons que, « sur des thèmes qui nous tiennent à cœur, on s'engage souvent dans la discussion à leur propos, tout à la fois avec passion et avec une série d'arguments bien réfléchis, d'où l'extrémisation des opinions échangées » (*ibid.* : 43). Les apprenants parlent des sujets personnels (par exemple, Abdul parle de sa femme). Étant donné que le climat interactionnel de sympathie au sein de l'ASL est en grande partie propice pour la construction identitaire, l'apprenant peut structurer « le champ cognitif dans lequel la discussion se déploie en se focalisant sur une dimension principale qui devient saillante, et permet ainsi, par évitement de la complexité de la question discutée, d'avancer des opinions plus nettes » (*ibid.*).

Dans une perspective actionnelle où l'apprenant est « à même d'accomplir réellement quelque chose » (Cicurel, 2011 : 82), nous posons de la sorte que le partage des informations interculturelles permet à l'apprenant à la fois de construire son argumentation et de prendre une position en langue étrangère. A ce titre, l'exercice d'argumentation permettrait la *bifocalisation* (Bange, 1992), c'est-à-dire « le phénomène d'alternance de l'attention tantôt sur le code, tantôt sur le contenu de la communication » (*ibid.* : 108). Par exemple dans les tours de parole **102** et **103** de l'extrait susmentionné :

102 Abdul : "en France + je travaille beaucoup + dans la maison + pour la cuisinier [spesialmã] pour + euh + XXX

103 Jérôme : pour XXX faire la cuisine +" (Séquence 2).

Notons que dans une relation interculturelle en classe de langue, à part l'idée selon laquelle « responsabilité, guidage, étayage et évaluation incombent au professeur » (*ibid.* : 132), le formateur doit également faire preuve de la « flexibilité communicative » qui est « la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en données d'apprentissage » (*ibid.* : 175). L'argumentation-échange a permis au

formateur de changer la parole de l'apprenant en données d'apprentissage de la grammaire comme dans l'exemple de la locution *faire la cuisine* citée ci-dessus.

En effet, pour Goffman, « la condition humaine est telle qu'une certaine fatalité l'accompagne toujours » (1974 : 137). L'agir professoral est « une action qui comporte une part d'incertitude : l'enseignant, réalisant une action publique, peut être déstabilisé, surpris » (Cicurel, 2011 : 131). Le formateur en classe de langue étrangère, lui-même comme étranger à la culture des apprenants, « n'est pas à l'abri d'erreurs dans l'établissement de son nouveau modèle culturel, il peut par exemple prendre des traits individuels pour des traits typiques » (*ibid.* : 189). Car, pour Schütz (1987), « est étranger toute personne qui tente de faire partie d'un groupe auquel il n'appartient pas » (*ibid.*). Dans ce cas du risque de perte de la face en interaction, nous expliquerons en exemple certains risques de perte de la face des interactants en classe de langue étrangère, et des freins et enjeux de la communication interculturelle et de la construction identitaire. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les actes de langage directs et indirects (mépris, reproche, faire honte, culpabilisation et la disqualification entre autres) pour faire ressortir les *FTAs* dans les actes de langage interlocutifs (à valeur illocutoire et perlocutoire) et les détériorations. En outre, nous analyserons des termes d'adresse (les labels et les références) et des tours de parole à valeur d'un *FTA*.

5.4. Impolitesse en interaction : risques, enjeux et freins de la communication interculturelle et de la construction identitaire

Dans une rencontre interculturelle (ou un travail collectif) apparaît « le rôle important joué par le désir qu'ont les gens d'avoir de la valeur, à leurs yeux et aux yeux des autres » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 32). C'est par le désir d'affiliation au groupe et la valeur attachée à la personne qui doivent conduire les interactants en classe de langue à penser aux besoins de la face de tout un chacun. Nous allons voir comment les participants gèrent les interactions exolingues pour prendre compte des besoins de la face de tout un chacun.

5.4.1. Les actes de langage : quelle place de l'émotion dans l'interaction ?

Pour Kerbrat-Orecchioni (2001) citée par Bakkmum (2012 : 12), les « conditions de réussite » d'un énoncé (ou de l'acte de langage effectif) sont « les conditions qui doivent être réunies pour que sa valeur illocutoire ait quelques chances d'aboutir *perlocutoirement* » (*ibid.* notre emphase). En d'autres mots, elles sont les conditions nécessaires « pour que l'intention d'un acte de langage (direct ou indirect) ait l'effet souhaité sur le destinataire »

(*ibid.*). Pour l'auteure, quelques-unes de ces conditions sont fort générales et en même temps elles valent pour tous les actes de langage. D'abord les résumons ces conditions normales de départ et d'arrivée définies par Searle :

« toute énonciation implique un destinataire capable de recevoir et d'interpréter l'énoncé. Puis il y a la condition de sincérité qui vaut pour tous les actes de langage, à la différence de la vérité qui ne peut que caractériser les énoncés assertifs. Un ordre, une promesse ou une question peuvent également être sincères. Mais si cette condition n'est pas respectée, l'acte de langage va forcément échouer » (*ibid.*).

Dans cette section, nous analyserons les interactions entre les formateurs et les apprenants dans le but de faire ressortir les risques et les enjeux liés à la rencontre interculturelle.

Pour ce qui est du reproche/de la médisance, le risque et enjeu social se font voir au travers de la stratégie de l'impolitesse directe employée par un formateur à son co-animateur avec qui il travaille en binôme : *Condescend, scorn or ridicule, emphasize your relative power, be contemptuous* (Être condescendant, dédaigner ou ridiculiser l'autre, montrer son pouvoir relatif, être méprisant) (Bousfied & Culpeper, 2008). Le reproche, parce qu'il « induit aisément un passage de la condamnation de l'être, appartient aux actes de condamnation d'autrui » (Moïse *et al.* 2015 : 85). Nous illustrons cette réalité à l'aide de l'extrait suivant :

018 Jérôme : si j'ai une INQUIÉTUDE ++ là par rapport à Nikola et à ce qu'elle avait + euh + partagé avec nous autour de la + Saint Valentin par rapport à son ami Henri + + + quand j'ai vu Albert + il a fait un compte rendu et qu'il m'envoie le compte rendu + pour que je corrige les fautes et je dis ce que je pense + **et moi j'ai ENL(E)VÉ une page et demie où il racontait comme un journaliste qui s'est dépassé AH OUI**

019 As : (*rires collectifs*)

La ridiculisation de l'autre co-animateur (Albert) par Jérôme est aussi caractéristique de la médisance. La médisance « consiste à dire du mal de quelqu'un en son absence » (Moïse *et al.*, 2015 : 118). En outre, pour expliquer la question de médisance, celle-ci « s'appuie sur une structure ternaire - le médisant (le locuteur), le participant (l'allocutaire actif ou passif) et le médit (le délocuté, que l'on médit » (*ibid.*). Ainsi, pour ces mêmes auteurs, la médisance « permet des stratégies de connivence forte entre le médisant et le participant, au détriment de celui qui est visé par la médisance, l'absent » (*ibid.*). A ce titre, la médisance de l'autre co-animateur constitue un risque et un enjeu interactionnel et social dans lequel la face d'un partenaire vital se trouve endommagée. Les apprenants rient de

l'« absurdité », et ce comportement met en danger l'image sociale positive du formateur. Précisons que la médisance occupe bien des conversations quotidiennes et « tient un rôle central dans les liens sociaux [...] et elle est largement réprouvée [...] d'un point de vue social » (*ibid.*). Pour ce qui est des rôles sociaux des formateurs, exclure l'autre formateur de l'activité d'accompagnant linguistico-culturel relève à la fois de deux stratégies de l'impolitesse directe (Bousfield, 2008) : *Enforce role shift (Renverser les rôles)* et *Exclude the other from activity (Exclure l'autre d'une activité)*. Ce faisant, le formateur (Jérôme) cherche aussi à faire honte à son co-animateur. Un tel comportement linguistique constitue un risque et un frein à la constitution du groupe et aux interactions réussies. Pour avoir une interaction efficace dans l'ASL, il faut « Maximiser la sympathie et minimiser l'antipathie » entre les interlocuteurs dans l'ASL.

Deuxièmement, critiquer l'identité religieuse de l'autre sans respecter la vérité et la pertinence du discours (maxime de qualité et de relation de Grice, 1989) constituerait un FTA pour les interlocuteurs. La critique cherche en quelque sorte à faire honte aux pratiquants. Le mot honte vient du francique *haunita* (même radical que « honnir ») qui signifie « mépriser », qui va prendre, pour Moïse *et al.*, à partir du XVI^e siècle, le sens de « gêne ou de malaise, provoqué par la timidité, la modestie, le manque d'assurance, la crainte » (*ibid.* : 87). La honte renvoie à l'« intériorisation de normes sociales qui prescrivent une conduite décente et adaptée à un certain contexte, mais qui ne sont pas respectées » (*ibid.*). Citons l'exemple suivant à l'appui de notre réflexion :

050 Jérôme : "les pédophiles + la plupart ne sont pas prêtres + mais y a des prêtres aussi + hein ↑ XXX en plus + il y a + ils portent une idée + euh + les prêtres ou les imams + hein AH OUI + **parce que dans toutes les religions + c'est PAREIL AH OUI** + ça reste les humains + les hommes + +" (**Séquence 1**).

Quand le formateur généralise les traits définitoires de l'identité religieuse des apprenants : « + parce que dans toutes les religions + c'est PAREIL », il risque d'attaquer la face sociale des apprenants car, en tant qu'identité communautaire, l'identité religieuse est une « participation affective à une entité collective » (Mucchielli, 1986 : 82). A l'aide de deux stratégies de l'impolitesse directe (Bousfield, 2008) : *'Explicitly' associate the other with negative aspects, personalize (Catégoriser l'autre "explicitement" de façon négative, personnaliser)* et *Criticise, dispraise h, some action or entity in which he has invested face (Critiquer, reprocher X, ou une action ou une entité dans laquelle sa face est investie)*, nous voyons que le formateur attaque l'entité dans laquelle les apprenants investissent leur

face (individuelle et sociale). La même critique ci-après produit les mêmes effets délétères pour l'interaction dans l'ASL :

103 Jérôme : "+ même le pape + il protège encore aujourd'hui + à cause de + parce que + euh + + les cardinaux + ils protègent de l'argent AH OUI + ils protègent leur vie + euh + de ROI + c'est des ROIS LES CARDINAUX AH OUI + quand ils sont + à + surtout à Rome ↑ ah + c'est + c'est DINGUE ↑ comment avoir des religieux comme ça ↑ + pour + c'est FOU AH OUI + c'est du N'IMPORTE QUOI + mais bon + on a le droit de croire + BIEN SUR AH OUI + on est LIBRE + mais quand tu vois des excès de ces choses-là + tu te dis NON + + sadique + masochiste + ceux qui sont au-dessus + pour moi + ils sont sadiques + et les petits + les petits chrétiens + + +"

Basé sur l'identité négative qui comprend « l'ensemble des traits que l'individu apprend à éviter » (Mucchielli, 1986 : 93), ce comportement langagier intéressant la critique de l'identité positive des apprenants créerait pour cela une certaine « image dévalorisée et repoussante de l'identité » (*ibid.*) religieuse des interactants. En effet, pour l'auteur, l'identité saine est, d'une part, une identité « qui a sa dynamique interne » (*ibid.* : 96). D'autre part, c'est une identité « qui sait préserver son intégrité et sa valeur. Elle a donc une consistance et une autonomie défensive » (*ibid.*). La prise en compte des identités en construction des apprenants en classe de langue aiderait à créer dans la classe, avec Osterrieth, « le sens de la solidarité, la capacité de donner et de recevoir, la capacité de décentration et d'empathie, la capacité de changer » (*ibid.* 97), étant donné que la même identité des apprenants n'est « ni bloquée ni investie pathologiquement dans un seul élément de son champ de vie » (*ibid.* 96). Rappelons que les interactions humaines sont régies par des rites (ou des rituels) :

« les rites d'accès, qui accompagnent la gestion de communication et du lien (par exemple les salutations et les félicitations) ; les rites de confirmation, qui tendent à préserver la face des acteurs et à soutenir leur identité, (tels que les titres honorifiques), et les rites de passage ou de ratification, qui facilitent la transformation des rôles et l'évolution temporelle des statuts » (Picard, 1995 : 253), ou les « parades de réassurance » selon Goffman (1973 : 77).

La ritualité du 'savoir-vivre' dans l'ASL apparaît donc comme « une sorte de mécanisme de défense collectif contre l'imprévu, contre les pulsions et l'angoisse » (*ibid.* : 253). L'extrait suivant, exemple de détopicalisation (et donc de dérogação aux maximes conversationnelles de quantité, de qualité et de relation et de modalité selon Grice, 1989), montre combien le discours d'un locuteur mettrait en danger la relation dans l'ASL :

022 Jérôme : et puis + euh + le + le binôme + + le binôme + euh + pour nous qui faisons un compte rendu en binôme c'est plus facile parce qu'on peut pas faire un compte rendu des binômes AH OUI + sinon + on n'est pas + euh + + je suis pas DIEU + il paraît que ceux qui croient en Dieu + on dit qu'IL est PARTOUT + donc + si + lui + on l'invite là + IL peut faire un compte rendu + et que faire un compte rendu c'est partout + donc tu peux faire le compte rendu des binômes + MOI + je suis pas Dieu + je ne peux pas faire un compte rendu des binômes AH OUI + donc on ne peut faire des comptes rendus que le moment où on est tous ensemble + + +

Un autre extrait qui montre la disqualification d'un interlocuteur et le procédé d'ironie apparaît ici :

029 Jérôme : "non + je pense que c'est un peu dommage que XXX là + parce que c'est vrai qu'il y a PLUS DE plaisir à se parler dans sa langue + et je comprends bien +

030 Af : mais oui ↑

031 Jérôme : mais + ça + c'est EN DEHORS AH OUI + EN DEHORS + regarde + euh + Erika et Nikola + + c'est DEHORS + sinon + ici + c'est français AH OUI +"(Séquence 3).

La disqualification des apprenants risque de porter atteinte au prestige latent (*ibid.*) quant aux langues d'origine des apprenants. La disqualification implique « une argumentation, généralement *ad hominem*, visant à dénier autrui sa qualité du sujet parlant, au moins sur l'objet qu'il veut aborder » (Moïse *et al.*, 2015 : 91). Pour cela, l'irrespect de l'identité en construction constitue un frein à l'acculturation linguistique et culturelle des apprenants et risque de renforcer des préjugés ou des stéréotypes sur l'autre, au lieu de les combattre. L'altercation entre le formateur et l'apprenant constitue un risque pour les interactions en classe de langue et la construction de l'identité (négative) des apprenants (y compris ceux qui sont délocutés). Le procédé d'ironie utilisé par le formateur (Jérôme : "XXX oui + de problèmes + je suis le chef des problèmes XXX") et l'apprenant (Abdul : c'est toi + LE CHEF AH OUI) vont à l'encontre de la maxime de Sympathie (Leech, 1983). Les échanges cherchent donc à maximiser l'antipathie entre les interactions. Voyons comment le procédé a été utilisé :

018 Abdul : "non + non + maintenant + c'est nécessaire + c'est nécessaire ↑ pour + quelques mois + quelque chose + pour moi + (*demande de continuer à parler dans sa langue maternelle*)

019 Jérôme : non + non + non + non +

020 Abdul : parce que j'ai problème + euh +

021 Jérôme : non + non + euh + j'aime bien les gens à problèmes qui vont venir avec moi XXX j'adore + TOUTE MA VIE + JE M'OCCUPAIS des gens à problèmes AH OUI

022 As : (*rires*)

023 Jérôme : j'avais TOUT LE TEMPS AH OUI

024 As : XXX

025 Abdul : c'est toi + LE CHEF AH OUI

026 As : XXX

027 Jérôme : XXX oui + de problèmes + je suis le chef des problèmes XXX

028 As : (*rires*)" (**Séquence 3**)

Un tel discours pourrait mettre mal à l'aise les interactants. Quant aux relations sociales, l'individu est relié à la société par l'intermédiaire de deux attaches principales : « l'appartenance pour les collectivités et les relations sociales pour les autres individus » (Goffman, 1973 : 181). Pour cela, les rituels interpersonnels régissant les interactions verbales sont, par définition, « des signes du lien, car, de toutes les façons, ils attestent d'une relation » (*ibid.* : 191). Tout manquement ou violation quant à la norme de la classe (ou 'rituel négatif' selon Durkheim)²⁸ conduirait donc à mettre en danger les interactions sociales dans l'ASL. L'écart correspondrait à la stratégie de l'impolitesse (Bousfield, 2008) : *Dissociate from the other /deny common ground (Se désolidariser de l'autre/ Ne pas être coopératif)*. Cet écart constituerait un risque de perte de la face pour les interactants.

La violation ou le rituel négatif peut aussi se manifester à travers l'usage des termes d'adresse inappropriés comme l'atteste la stratégie de l'impolitesse : *Use inappropriate identity markers (Termes d'adresse inappropriés)* et corollairement la stratégie de l'impolitesse : *Use taboo language, swear, or use abusive or profane language (Usage du langage tabou et/ou injurieux)*.

L'usage des labels et de certaines références identifient négativement certains acteurs dans l'ASL. Nous analyserons des termes d'adresse à valeur des FTAs.

5.4.2. Termes d'adresse à valeur des FTAs

²⁸ Dans sa célèbre analyse de la religion, Durkheim divise le rituel en deux classes : « le rituel positif et le rituel négatif » (Goffman, 1973 : 73). Le type négatif signifie « interdiction, évitement, écart. C'est de cela que nous parlons quand nous considérons les réserves du moi et le droit à la tranquillité » (*ibid.*). Le rituel positif, lui, consiste à rendre hommage de diverses façons par diverses offrandes, ce qui implique que l'offrant se trouve d'une certaine manière à proximité du récipiendaire » (*ibid.*). Pour cela, « manquer à un rite positif est un affront ; à un rite négatif, une violation » (*ibid.*).

a) Les labels à valeur négative: Interpeller pour catégoriser l'autre?

Pour Kerbrat-Orecchioni, les labels opèrent un 'catalogage' de l'interlocuteur, soit en l'insérant dans une sous-classe des êtres humains : « [salut] mec/ mon gars/ jeune homme... » (2010 : 21), ou pour les adresses collectives : « [salut] les jeunes/ les filles/ les gars/ les gones, etc. » (*ibid.*). Ou, pour la même auteure, les labels catégorisent l'autre « en le désignant par synecdoque ou métonymie à partir d'une caractéristique physique jugée particulièrement saillante : « la blonde », « le pull vert » ... » (*ibid.*). Par ailleurs, les labels se différencient des surnoms « par leur caractère occasionnel » (*ibid.*). Les sortes de labels utilisés pour catégoriser les interlocuteurs constituent en gros un processus de catégorisation sociale. La catégorisation « renvoie aux processus psychologiques qui tendent à organiser l'environnement en termes de catégories [...] en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un sujet » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 25). Dans cette optique, toute simplification de l'identité de l'autre ou des autres constitue un risque de perte de la face des autres. Car, au travers de la catégorisation, « les similitudes ou les différences entre les objets catégorisés deviennent plus marquées qu'elles ne le sont en réalité » (*ibid.*). De la sorte, les labels risquent d'amplifier un caractère négatif de l'autre, et ce faisant, un locuteur chercherait à appeler les autres 'par leur nom' (de façon négative). Une telle tentative d'appellation correspond à la stratégie : *'Explicitly' associate the other with negative aspects, personalize* (Catégoriser l'autre "explicitement" de façon négative, personnaliser) et la stratégie : *Use inappropriate identity markers* (Termes d'adresse inappropriés). La relation en classe de langue ainsi bâtie devient une relation à valeur taxémique. Nous citons en exemple les labels ci-après de notre corpus :

043 Jérôme : "+ + le masochiste chrétien + masochiste + vous comprenez ↑ "
(Séquence 1).

La catégorie « chrétien » se réduit pour le formateur à un « masochiste ». Pour lui, tous les chrétiens sont 'masochistes'. Cela constitue une erreur théologique aux yeux des croyants. La catégorisation susmentionnée déroge à la maxime de Qualité (du véridique) selon Grice (1989) et Louis (2009). Sur le plan cognitif, l'effet de catégorisation (contraste) peut se manifester « par une exagération des différences entre les catégories » (Deschamps & Moliner, 2008/2012 : 32). Sur le plan comportemental, « la catégorisation sociale conduit

aussi à la discrimination comportementale »²⁹ (*ibid.* : 33). Pour Tajfel, d'ailleurs, « le processus de catégorisation sociale, qui conduit les individus à dichotomiser l'espace social selon la dimension Nous/Eux, constitue l'origine fondamentale de la discrimination, parce qu'il suggère une norme d'interaction compétitive » (*ibid.* : 34). Par conséquent, toute labellisation de l'autre de façon négative constitue un frein et un risque pour les interactions en classe de langue.

050 Jérôme : les pédophiles + la plupart ne sont pas prêtres + mais y a des prêtres aussi + hein ↑ XXX en plus + il y a + ils portent une idée + euh + les prêtres ou les imams + hein AH OUI + parce que dans toutes les religions + c'est PAREIL AH OUI + ça reste les humains + les hommes + + (**Séquence 1**).

Rapprocher le label (ou la référence) les pédophiles 'des prêtres' et 'des imams' constituerait un FTA aux yeux des interlocuteurs, notamment si la catégorisation est opérée par un locuteur qui se dit « non croyant ». En s'inspirant de la tonalité indignée des émotions, on peut noter que « l'indignation permet non seulement de s'affirmer comme être moral, mais aussi de produire des effets de sidération chez les interlocuteurs, de clôture du débat et de disqualification morale des contradicteurs » (Moïse *et al.*, 2015 : 72-73). Cela signifie que, pour ces auteurs, « devant l'indignation d'un individu, il se passe quelque chose de « sacré » que l'on n'ose pas interrompre. [...] L'ignoble dénoncé par l'indignation ne peut pas être sujet de discussion » (*ibid.*). Par sa force illocutoire (mépris) et perlocutoire (dissuasion), et selon l'aveu de non croyance du formateur, la catégorisation de façon négative peut mettre en déroute les interactions en classe de langue par son effet de discrimination des apprenants s'identifiant à la culture religieuse en question.

103 Jérôme : + ils protègent leur vie + euh + de ROI + c'est des ROIS LES CARDINAUX AH OUI + quand ils sont + à + surtout à Rome ↑ ah + c'est + c'est DINGUE ↑ comment avoir des religieux comme ça ↑ + pour + c'est FOU AH OUI + c'est du N'IMPORTE QUOI + mais bon + on a le droit de croire + BIEN SUR AH OUI + (**Séquence 1**)

La catégorie « les Cardinaux » constitue un autre label. Le même effet de généralisation de la nature corruptible ou corrompue se fait sentir. Ils sont traités de « rois » (au sens des gens riches et non intègres) par le formateur, et donc des gens à qui on peut faire toujours confiance, des gens « à moins-value sociale ». Notons que nous n'avons pas eu l'occasion de discuter avec le formateur sur cet extrait.

²⁹ « La discrimination se définit comme « un comportement négatif envers des individus membres d'un exogroupe » (Bourhis, Gagnon et Moïse, 1999 : 164)

b) Les références : qui suis-je pour toi, qui es-tu pour moi ?

Avec le terme « référence », on peut parler d'« expression référentielle », c'est-à-dire « toute expression servant à identifier une chose, un procès, un événement, une action, ou tout autre type d'être « individuel » ou « particulier » » (Searle, 1972: 64). Ces termes peuvent désigner un certain état de relation en société. Par exemple, l'expression « le Nous » place l'apprenante à l'opposé de l'autre ou « Eux ». « Eux » sont désignés de façon négative et à l'aide de l'*iloiement* (elles), montrant la distance sociale entre les interactants et le « vous » non réciproque. Cette dichotomisation Nous/Eux est à l'origine de la discrimination sociale :

188 Janine : + le NOUS à Malgache est plus important que le JE (...) + quand mes sœurs françaises + euh + quand il a des sœurs de Madagascar qui viennent + + **elles + elles** + dit **VOS SŒURS + VOS SŒURS** arrivent + vos sœurs arrivent de Madagascar AH OUI + et + dans ma [kultyr] + dans ma [kultyr] + je dis + C'EST PAS SEULEMENT MA SŒUR AH OUI + c'est NOTRE SŒUR AH OUI + parce que + le NOUS + le NOUS à Malgache est + est + est plus important + [alɔr] + au début + au début + euh + cela ME CHOQUE un peu AH OUI + les + euh + les oreilles AH OUI (**Séquence 2**)

L'apprenante exprime sa frustration quant à son identité sociale et collective à Malgache (havana) qui ne trouve pas sa place dans son domicile caractérisé par un certain individualisme. Elle chercherait donc un contexte d'apprentissage qui réponde exactement à son identité d'origine. L'ASL correspond donc exactement à son identité collective qu'elle recherche quand l'apprenante mentionne l'ambiance de fraternité qui régit l'atelier sociolinguistique en question.

Un autre exemple de distance sociale se déploie à l'aide de la désignation 'Les Français', opérant une catégorie psychologique pour l'apprenant. Le formateur essaie tour à tour de réduire la distance sociale en dédramatisant l'éthos communicatif des Français tel qu'il a été décrit par l'apprenant :

131 Abdul : toujours avec les Français + parce qu'ils + euh + parlent toujours très vite +

132 Albert : ah bon ↑

133 Abdul : c'est +

134 Af : c'est ↑

135 Abdul : c'est toujours +

136 Af : très XXX

137 Abdul : problème + TOUJOURS AH OUI + quand je fais quelque + euh + quelques papiers + quelque travail + avec les Français + je demande toujours S'IL VOUS PLAÎT + PARLER lentement + et répète + parler lentement et répète + c'est mon problème ↓

138 Jérôme : mais + je pense que + c'est un problème de toutes les langues +

139 Af : oui ↑

140 Jérôme : des + MOI + c'est + les Anglais + les Espagnols + parce que c'est les deux langues que j'ai essayé d'apprendre à l'école + j'ai pas bien + bien + bien + réussi + euh + mais XXX

141 As : (*rires*) (Séquence 3).

Le formateur s'identifie aux apprenants et déjoue l'effet de catégorisation négative et cela bonifie la sympathie entre les interlocuteurs. Cela vise à prouver que l'apprenant (ou les apprenants) est (ou sont) pour lui : interlocuteurs égaux qui traversent les mêmes défis linguistiques. Cette régulation émotionnelle au niveau relationnel « repose sur un préalable : sortir du rapport de force. L'autre ne doit plus être un adversaire à vaincre [...] mais un partenaire dans la résolution d'un problème qui nous concerne tous les deux » (Picard & Marc, 2008 : 124). Malgré les points de vue discordants, nous constatons, comme une découverte de surprise, que les apprenants émettent un ressenti positif concernant l'ASL avec l'idée d'accueil chaleureux et d'ambiance de cordialité et de fraternité, prouvant, en quelque sorte, avec Moscovici (1992), que « la discorde, loin d'être un raté ou une résistance, est, en l'occurrence, le levier le plus précieux du changement » (*ibid.*). Par exemple, une apprenante (Janine, Tour de parole 188) perçoit la discorde entre l'identité sociale et collective malgache et l'individualisme de son domicile en France. Elle opère une catégorisation Nous/Eux.

D'autre part, pour contourner la discorde dans les interactions, le système de communication est, pour Zheng, « en relation étroite avec les autres formes institutionnelles de conduites interpersonnelles : les situations dans lesquelles les membres interviennent tour à tour ne se limitent pas aux échanges linguistiques » (Zheng, 1998 : 112). Par ailleurs, les situations dans lesquelles les participants interviennent tour à tour « s'étendent par exemple à certains jeux où 'chacun joue à son tour', à la régulation de la circulation qui implique que 'chacun passe à son tour', ou bien à la file des clients dans les lieux commerciaux » (*ibid.*), où, selon Goffman, « chacun est servi à son tour » (Bachmann *et al.*, 1981 : 142). A l'instar de Picard & Marc (2008 : 82-83), nous posons que le contexte d'apprentissage, pour notre cas, n'est pas « un simple décor dans lequel se joue une scène

mais un des éléments à part entière de cette scène au même titre que l'identité des protagonistes, la nature de leur lien ou les messages qu'ils échangent » (*ibid.*).

Dans cette optique, le système de tours de parole est né de deux nécessités fondamentales de la parole : « d'une part, le locuteur a besoin de savoir si son message a été reçu et dans l'affirmative, comment il a été interprété ; d'autre part, le destinataire a besoin de montrer qu'il a reçu, et correctement, le message » (*ibid.*). L'exigence de cohérence, pour Zheng, peut (donc) être de différentes natures » (*ibid.*), ainsi que le souligne Kerbrat-Orecchioni : « une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 193, citée par Zheng, 1998 : 112). Nous verrons comment la circulation de la parole dans l'ASL augmente la distance sociale entre les interactants et pour cela pose un risque de perte de la face des acteurs. Nous aborderons ci-après le rôle des tours de parole dans la circulation de la parole en classe de langue et dans la prise en compte des identités en construction des apprenants.

5.4.3. Les tours de parole en classe de langue : parler pour dominer ?

Notre étude étant avant tout exploratoire, nous allons seulement rendre compte de la distribution de parole entre les interactants selon les fréquences/occurrences des tours. Étant donné que dans une conversation, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents participants, et qu'une seule personne parle à la fois et qu'il y a toujours une personne qui prend la parole, nous rendrons compte des fréquences/occurrences de prises de parole effectives par les participants dans les interactions exolingues étudiées. Les fréquences ne sont pas les mêmes, notamment dans les cas d'absence totale d'un participant durant l'ASL. Nous représenterons les fréquences dans le tableau ci-après :

Tableau 6 : Fréquences de prises de parole des acteurs dans l'ASL

Nom	Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3	TOTAL
Jérôme	88	91	79	238
Albert	0*	14	7	21
José Miguel	40	00	2	42
Janine	0*	45	4	49
Pamela	6	17	1	24
Nikola	5	24	9	38
Erika	0*	4	27	31
Gabriela	0*	15	00	15

Ahmed (A)	2	00	3	5
Ahmed (B)	0*	18	00	18
Amina	24	00	4	28
Abdul	0*	9	25	34
Saül	0*	1	00	1
Observateur[O]	15	18	00	33
TOTAL	214	314	230	758

Légende : 0* = absence totale du participant en atelier ; 00 = pas de prise effective de parole

Pour ce qui est des particules de parole, il y a au total 28 occurrences des « mmm » (hum) et 73 occurrences de « rire » dans les trois séquences. Ils montreraient un peu l’ethos communicatif global.

En considérant les deux séquences (2 & 3) seulement dans nos critères interculturels ‘type d’activité’ et ‘niveau de compétence langagière’, où tous les participants se trouvent en situation d’interaction exolingue, Jérôme aurait 170 prises de parole ; Albert (21) ; José Miguel (2) ; Janine (49) ; Pamela (18) ; Nikola (33) ; Erika (31) ; Gabriela (15) ; Ahmed (A) (3) ; Ahmed (B) (18) ; Amina (4) ; Abdul (34) ; Saul (1) et Observateur (18). En général, presque 76,9% des tours de parole sont des prises effectives de parole alors que les 23,1% sont constitués de particules de parole et de rires. L’observateur de se trouve ici avec un statut d’apprenant (3,3%) à peu de chose près.

Avec 170 prises de parole chez un formateur (Jérôme) contre 21 prises de parole effectives chez l’autre formateur (Albert), qui d’ailleurs devraient travailler en binôme, cet état de fait provoquerait un changement abrupt de rôles sociaux. Sachant que les rôles sociaux des participants impliquent pouvoir, droits et obligations des participants. Cela dit, si l’on oblige un participant à quitter son rôle social en interaction (le « *Enforce role shift* » chez Bousfield, 2008, ou, le « *renversement de rôles* »), il y a dans ce cas un grand risque de tomber dans l’impolitesse. Le formateur Albert se voit attribué le rôle d’un témoin muet. Le changement abrupt de rôles non négocié devient donc un FTA explicite et implicite (ou voilé). Les risques de perte de la face dans les interactions exolingues sont désignés par les stratégies d’impolitesse suivantes : *Exclude the other from activity* (*Exclure l’autre d’une activité*) *Dissociate from the other /deny common ground* (*Se désolidariser de l’autre / Ne pas être coopératif*) (Bousfield, 2008). Or, nous verrons plus loin que, pour les apprenants, ceux-ci affichent un vif intérêt pour l’ASL en son intégralité

et surtout, ils attribuent le succès de l'ASL aux deux formateurs. Pour cela, il devient effectivement un taxème quant à la distribution des tâches interactionnelles.

. Cet aspect du rôle renvoie au 'rituel confirmatif' chez Goffman selon qui le rituel serait un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu « manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant » (Goffman, 1973 : 73). Pour le même auteur, l'individu vient aux relations sociales par l'intermédiaire du fait qu'il est « obligé de se livrer à des activités spécifiques dans des situations déterminées, et qu'un faisceau de rapports nécessaires correspond à chaque type de situation » (*ibid.* : 181). D'une part, la prise en compte effective de parole par des formés en statut presque de co-animateurs : Janine (49 tours), Abdul (34 tours), Nikola (33 tours), Erika (31 tours), laisserait voir que la relation interactionnelle fonctionne dans ce cas comme un relationème, permettant donc une certaine circularité et horizontalité de communication en ASL : On dirait une surprise ! On peut voir l'effet causé par la longueur des tours de parole dans des recherches futures notamment si l'on considère le silence socioculturel (Achaz & Bruneau, 1973) des propos. Nous n'avons pu recueillir l'appréciation des apprenants concernant cette réalité.

D'autre part, trois autres interactants se trouvent « noyés » dans les échanges dissymétriques : Saul (1), Ahmed (A) (3) et Amina (4) durant les deux séances. Cela constitue une *délocution praesentia* : « une personne présente est à tous égards traitée comme une tierce personne, c'est-à-dire exclue du circuit de l'interlocution » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 14). L'identité en construction de l'apprenant n'est ici pas prise en compte, constituant alors, pour l'ASL, un frein à l'acculturation linguistique et culturelle des apprenants.

Quantitativement parlant, le formateur (Jérôme), avec 170 de prises de parole dans ce 'type d'activité' de conversation en ASL serait considéré comme le « producteur de parole » dans l'interaction contre les « receveurs de parole » (Thomas, 1986 : 111-138, citée par Bousfield, 2008 : 174) que sont tous les autres interactants. Soulignons dans ce cas le fait que « celui qui parle le plus, et le plus longtemps (le plus « gros parleur » apparaît généralement comme celui qui [...] « domine la conversation » » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 47). Cet état de fait pourrait être qualifié de « conception bancaire de l'éducation » (Barreto, 2012), constituant de la sorte un FTA intrinsèque en lui-même. Par là, il constitue à la fois un enjeu communicatif, social, éducatif et identitaire importants. Soulignons le fait que la langue peut devenir dans certaines situations une forme de rapport de pouvoir, car l'échange entre un locuteur de L2 ou LE et un locuteur de L1 serait

toujours, pour Thomas (1983) « *an unequal encounter* », « une rencontre dissymétrique » (Béal, 2000 : 24 ; traduit par nos soins).

En guise de conclusion partielle, donc, avouons avec Abdallah-Preteceille que, dans une perspective interactionniste et interculturelle, la formation « s'attarde moins sur la culture comme déterminant les comportements mais sur la manière dont l'individu utilise les traits culturels pour dire et se dire, pour s'exprimer verbalement, corporellement, socialement, personnellement » (2003 : 20-21). C'est la raison pour laquelle nous nous sommes appuyé sur la seule identité personnelle de l'apprenant, au cours de sa construction, pour rendre compte de l'acculturation linguistique et culturelle, car, dans les interactions exolingues, ce sont des personnes qui interagissent et non pas des cultures (Abdallah-Preteceille, 1996). D'autre part, nous constatons que, malgré les différences dites « culturelles » et interpersonnelles (les taxèmes) entre les participants dans l'ASL, les protagonistes réussissent à maintenir un climat interactionnel de connivence et d'intimité. C'est pour dire que lors des conversations dans l'ASL, « les locuteurs tendent le plus souvent à s'entendre et les [petits] différends ne sont pas nécessairement antinomiques de l'interaction » (Moïse *et al.*, 2015 : 6). De la sorte, nous pouvons poser que, bien au contraire, les divergences « permettent dans le meilleur des cas d'avancer dans la compréhension de l'autre et de soi-même au service d'une relation interpersonnelle réussie » (*ibid.*).

En outre, nous avons vu certains points forts, freins et risques de la rencontre interculturelle dans l'ASL. Parmi les points forts, nous avons constaté qu'un formateur, (quoiqu'il domine l'interaction), se sert des stratégies de communication selon Zheng (1998), prouvant qu'il prend conscience des besoins de la face de ses interlocuteurs. A travers les actes de langage et les termes d'adresse, le formateur fait voir une situation d'horizontalité de l'interaction en classe de langue étrangère. La liberté d'expression garantie par l'ASL prend en compte les besoins d'apprentissage des apprenants : il s'agit en général d'un accueil chaleureux. Nous pouvons voir qu'en contexte où la liberté d'expression régit les interactions, la politesse varie de contexte en contexte, et qu'au niveau de la communication, étant donné la politesse sert à

« *opérer cette régulation constante entre la protection des faces et celle des territoires où chacune d'elles agit comme un rempart contre les excès de l'autre afin de maintenir les relations dans un niveau d'équilibre satisfaisant* » (Picard, 1998 : 91).

Les représentations d'apprentissage des apprenants y jouent un rôle très important en ce sens qu'elles sont les « blocs sur lesquels se construit l'identité » (Deschamps & Moliner, 2008/2012) de l'apprenant. Si les représentations d'apprentissage de la langue sont prises

en compte en classe de langue, la construction identitaire des apprenants est favorisée. À ce titre, nous pouvons alors affirmer que, dans la communication en classe de langue, « l'égalité des partenaires n'est que théorique et leurs différences, leur personnalité, leur statut et leurs moyens font que la communication est inégalitaire. Il fait partie du sort de chacun de devoir gérer avec plus ou moins de bonheur ces inégalités » (Straten, 1990 : 13, cité par Zheng, 1998 : 158).

Nous concluons à l'aide de nos données ethnographiques qu'en général « la nature humaine universelle n'est pas une réalité très humaine. En l'acquérant, la personne devient une sorte de construction, qui ne se développe pas sur des tendances psychiques intérieures, mais est élaborée à partir de règles morales qui lui sont imprimées de l'extérieur » (Goffman, 1974 : 41-42). En effet, l'interaction en classe de langue s'apparente à une conversation : la relation entre les participants se veut « égalitaire [...] les thèmes abordables sont, en principe, en nombre illimité » (Arditty, 1987 : 18). Par ailleurs, l'interaction en classe de langue a une « finalité externe » (Cicurel, 1993 : 95), c'est-à-dire qu'elle est une interaction « dont le but est l'apprentissage » (*ibid.*). La relation est à la fois naturelle et didactique.

Conclusion et prolongements

Dans cette étude exploratoire, nous avons tenté de mettre en évidence le rôle des représentations d'apprentissage dans la construction identitaire des apprenants dans un atelier de conversation vis-à-vis de la prise en compte de leurs identités en construction afin de faciliter l'acculturation linguistique et culturelle des apprenants allophones en classe de langue. Notre hypothèse de recherche repose sur le fait que la prise en compte des identités en construction des apprenants en classe de langue, en l'occurrence du Français Langue Étrangère, facilite leur construction identitaire sous forme d'acculturation linguistique et culturelle. Nous avons mené cette étude auprès de 11 apprenants allophones. La population d'étude est constituée des apprenants issus de différents pays du monde et de différentes couches de la société. Le choix des ateliers s'est fait en fonction des niveaux de compétence à l'oral. Notre échantillon se compose de 17% d'apprenants inscrits à l'ODTI (niveau FLE avancé). Nous avons adopté la démarche ethnographique et l'approche compréhensive pour rendre compte des phénomènes de construction identitaire dans l'ASL. Comme le soulignent Beaud & Weber, l'objectif principal de l'étude ethnographique c'est « l'explicitation des surprises » (2010 : 276). Nous avons constaté - à

notre surprise - la vitesse à laquelle le groupe classe construit la convergence émotionnelle (Vasiljevic & Oberlé, 2016). Les acteurs apprenants se disent en situation de fraternité dans l'ASL. Dans ce sens, nous voyons pour cela que tout se discute en classe de langue malgré les divergences représentationnelles et culturelles entre formateurs et formés (ou apprenants. Par exemple, les questions portant sur la culture religieuse. Les apprenants parlent librement des sujets personnels : grande surprise pour les apprenants migrants primo-arrivants ! En outre, nous avons constaté le fait qu'un apprenant autodidacte (apprentissage par YouTube) a pu s'exprimer avec efficacité dans l'ASL, remettant l'idée selon laquelle la seule présence d'un enseignant de langue étrangère est la condition *sine qua non* pour une acquisition efficace et réussie. Nous affirmons donc que « le choix d'une méthodologie de l'auto-apprentissage peut encore accélérer ce processus heuristique » (Barbot, 2000 ; Cicurel, 2006). A part l'explicitation des surprises d'interaction en classe de langue, nous avons aussi tenté d'expliquer le rôle du formateur dans la création d'un climat interaction de respect ou de confirmation d'identités en construction des apprenants en classe de langue. Nous avons constaté que, quand une séance pédagogique répond correctement aux besoins d'apprentissage (sous forme de représentations), les identités en construction des apprenants se voient prises en compte en retour, et cela concourt à la création d'un climat interactionnel de bienveillance en classe de langue (où tout se discute malgré l'asymétrie de compétences de communication entre les participants). Nous notons donc qu'en contexte homoglotte, la classe plurilingue est alors « le lieu des apprentissages d'adaptation au contexte socioculturel, un lieu de construction identitaire, un lieu de communication et de médiation interculturelles » (Lepez, 2005 ; Cicurel, 2006).

En ce qui concerne les perspectives interculturelles sur l'interaction en classe de langue, nous envisagerons d'étudier le silence socioculturel dans les interactions en classe de langue. Car, le silence est parlant en lui-même : « Nous reconnaissons votre position par notre silence » (Achaz & Bruneau, 1973). Par exemple, quand des professeurs discutent des sujets vus comme tabous par les apprenants, comment peut-on déceler le silence des apprenants si leur indignation n'est pas verbalisée ?

En ce qui concerne les émotions dans les groupe-classe et identité collective, on peut saisir le rôle des émotions de groupe dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'analyse sociolinguistique des émotions en classe de langue peut se faire de façon explicite au travers des « énoncés d'émotion » (Plantin, 1997). Car les émotions sont « une source d'information sociale et qu'elles permettent, dans une situation sociale donnée,

d'évaluer ce qui se passe » (Vasiljevic & Oberlé, 2016 : 6). On peut analyser la qualité des relations humaines quels que soient les contextes.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.

Abry, D., & Fiévet, M. (Eds.). (2006). *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Achaz, F., & Bruneau, T. J. (1973). Le silence dans la communication, *Communication et langages* (20), 5–14.

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris: CLE International.

Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Paris: Proximités E.M.E.

Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive : Un outil de développement des compétences infirmières*. Paris: Elsevier Masson.

Barreto, A. P. (2012). *La Thérapie communautaire pas à pas*. Toulouse: Dangles.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4th ed.). Paris: La Découverte.

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration, *Language Teaching & Technology* (7), 68–117.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité?, *Cediscor*, 33–46.

- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif.
- Bordet, L., & Jamet, D. (2015). Degré et intensification : essai de typologie, *Anglophonia : French Journal of English Linguistics* (20).
- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Calaina, T. (2014a). Contacts de langues : l'hégémonie linguistique du fulfulde au Nord-Caméroun. In Zouyané, G. (2014). *Identité, Altérité et Représentations*. Paris: L'Harmattan.
- Calaina, T. (2014b). *Identité, Altérité et Représentations*. Paris: L'Harmattan.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires* (1st ed.). Paris: PUF.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4th ed.). Paris: Dunod.
- Castra, M. (2012). Identité. *Sociologie*. Retrieved from sociologie.revues.org
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette-Livre.
- Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale : Des processus identitaires aux représentations sociales* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.

- Durussel, M.-C. (2012). *Le Guide du bénévole pour l'alphabétisation*. NOAO product.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée, *Études de linguistique appliquée* (1). Retrieved from http://www.persee.fr/doc/cehm_0180-9997
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goutéraux, P. (2014). L'appréciation et sa verbalisation en langue étrangère, *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, 100–117.
- Jobert, M. (2010). L'impolitesse linguistique : vers un nouveau paradigme de recherche?, *Lexis : E-Journal in English Lexicology*, 5–19.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vols. 1–3). Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *S'adresser à autrui : Les formes nominales d'adresse*. Université de Savoie.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Mémo Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C., C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kokelberg, J. (1991). *Les techniques du style, Vocabulaire, Figures de rhétorique, syntaxe, rythme* (nouvelle édition 1993). Paris: Editions Nathan.
- Lahire, B. (2005). *L'Homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris: Armand Colin.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Editions Nathan.
- Lemseffer, J. (2005). Soutien psychologique aux demandeurs d'asile, *Écartés d'identité* (107), 68–70.
- Moise, C., Meunier, E., & Romain, C. (2015). *La violence verbale dans l'espace de travail : Analyses et solutions*. Paris: Bréal.

- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Picard, D. (1995). *Les rituels du savoir-vivre*. Paris: Editions du Seuil.
- Picard, D. (1998). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Picard, D., & Marc, E. (2008). *Les conflits relationnels*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*. Paris: Hermann.
- Simonin, O. (2010). (Im)politesse, coopération et principes d'inférence, *Lexis : E-Journal in English Lexicology*, 21–34.
- Temple, C. (2005). Stratégies identitaires, durée d'acculturation et orientations personnelles : quel lien avec l'estime de soi ? Le cas des migrants japonais. *Bulletin de psychologie*, (477), 369–375.
- Vasiljevic, D., & Oberlé, D. (2016). *Conduites et émotions dans les groupes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Verbunt, G. (1994). *Les obstacles culturels aux apprentissages : guide des intervenants*. Paris: CNDP.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2nd ed.). Canada: Editions du Renouveau pédagogique.
- Vlad, M. (2011). Ethnographier les discours sur l'ethographie de la salle de classe / la description des différents contextes dans le corpus CECA. In Carette, E., & Vlad, M. (2011). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde : Le projet CECA*. Grenoble: PUG-Français Langue Etrangère.
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Paris: De Boeck & Larcier/Seuil.

Zheng, L. (1998). *Langage et interactions sociales : La fonction stratégique du langage dans les jeux de face*. Paris: L'Harmattan.

ATELIER ASL du 25 Février 2016 à l'ODTI avec Jean-Marc

Les habitudes culturelles, les points de repère structurants, dans chacun de nos pays, à partir de notre connaissance, de notre vécu, de notre observation.

Chacun est amené à répondre aux 7 questions qui suivent concernant son pays, en évoquant la vision générale mais aussi les nouvelles façons qui sont à l'œuvre.

Comment cela se passe dans votre pays, quelle est ou quelles sont les réalités ?

1ère question : Le mariage c'est entre un homme et une femme ?

2ème question : On est éternellement fils et frère ?

3ème question : Les petits ne regardent pas les aînés dans les yeux ? 4ème question : Les petits n'ont pas la parole devant les adultes ?

5ème question : Les hommes ne font ni la cuisine, ni le lit ?

6ème question : Comment on se salue ? Les salutations ?

7ème question : Les devises du pays ? (Il ne s'agit pas de la monnaie mais des idéaux)

A vos crayons bille ou feutres pour noter vos réponses, merci d'avance pour Chrispus.

Synthèse des ateliers de discussions (2016)

Compte rendu de l'ASL du 7 avril 2016 à l'O.D.T.I. à Grenoble

Je vous prie donc d'expliquer en quelques mots les questions suivantes :

- 1) En quelques mots, que sont ces ateliers de discussions (conversations) pour vous ?
A quoi servent-ils ?
- 2) Pourquoi y participez-vous toujours ?
- 3) Qu'est-ce que vous y aimez ?
- 4) Qu'est-ce que vous y aimez moins (pas beaucoup) et pourquoi ?
- 5) Est-ce que l'atelier répond à vos attentes ? à vos besoins ?
- 6) Quels thèmes (les sujets de discussion) est-ce que vous aimeriez aborder ?
- 7) Expression libre (ce qui n'est pas dans les questions, mais que vous souhaiteriez nous dire).

Je vous rappelle encore que ce n'est pas un examen où il faut une moyenne ou, au mieux, la moyenne de 20/20 ! Toute réponse est bonne ...mêmes celles qui n'ont pas été abordées ! Merci encore pour votre aide.

Je laisse vous régaler avec ce proverbe tibétain :

« Je vis au loin quelque chose qui bougeait. Je crus que c'était un animal. Je m'approchais et je vis que c'était un homme. Je m'approchais encore et je découvris que c'était mon frère » (Delumeau, *l'Avenir de Dieu*, 2015 : 63).

Auteur : Katerina

1. C'est de rencontrer des gens biens et d'améliorer mon français.
2. Parce que j'ai rencontré un homme intéressant qui me faisait être attirée par cet atelier. J'étais vraiment curieuse de vous rencontrer. Aujourd'hui j'y viens pour vous revoir, vous parler et partager la bonne atmosphère. C'est aussi l'occasion exceptionnelle de parler français et pas seulement par la politesse mais par l'intention à vous parler.
3. J'aime les discussions avec les gens différents aux opinions diverses. A moi, c'est de rencontrer des cultures et de pouvoir regarder les choses de l'autre côté ce que j'adore. C'est tout le monde qui gagne. En plus, j'aime bien lire les comptes rendus.
4. Ce que j'aime moins, c'est la lecture. On peut lire à la maison. Lors d'ateliers nous pouvons avoir des questions sur la lecture, comme c'est cas de la plupart des ateliers.

5. J'ai trouvé ici beaucoup plus que j'attendais: un accueil cordial, une franchise, une amitié et des paroles chaleureuses. Ce qui manque c'est passer plus de temps ensemble.

6. Je suis ouverte à tous les sujets.

7. Un pique-nique ou des balades sont plus ouvertes à tout le monde. Je ne suis ni contre le sport, la culture ou même la musique (s'il y a quelqu'un qui sait jouer à un instrument, on peut connaître la musique des différents coins du monde).

8. MERCI A TOUS :-)

Auteur : Amani

J'ai contacté l' Odti pour l'inscription de mon frère, je ne voulais plus suivre de cours ,car j'en avais assez de grammaires suite aux trois moins de cours à l'alliance française.mais sur place j'ai demandé à Ophélie s'il y a de cours oral pour améliorer mon expression orale , elle m'a inscrit le jeudi ..notre atelier c'est une occasion agréable pour se rencontrer entre amis j'aime bien l'ambiance et la relation entre nous, la façon de parler spontanément, les échanges culturels, sociaux ,historiques..et je profite de l'occasion pour vous remercier Jean Marc et Hubert pour nous consacrer votre temps ,vos aides,vos efforts pour les compte -rendue..avec vous c'était la 1ère fois que j'écris un mail ,et par vous j'ai connu le centre "point d'eau " .

Je crois qu'on a besoin de parler davantage et être corrigé par vous ,et on pourrait faire des activités, des sorties ensembles.

Enfin je suis contente de passer deux heures avec des amis de différentes origines, et la présence d'un autre syrien m'a redoublé le plaisir.

Auteurs : Olga et Mahmoud (en groupe)

1. En quelques mots, que sont ces ateliers de discussion (conversation) pour vous ?

- Echange culturel
- Opportunité de rencontrer des amis
- Un espace que nous aimons
- Une manière d'améliorer et travailler notre française
- Un apprentissage continue sur plusieurs sujets, enrichi pour la connaissance et expériences de nos animateurs et participants

2. Pourquoi y êtes-vous venu au début, et pourquoi y revenez-vous aujourd'hui ?
 - On est venu au début motivé pour la possibilité d'améliorer notre compétence oral par rapport à la langue française.
 - On est revenu parce qu'on a trouvé que la méthode d'apprentissage était efficace et, également, on a découvert une ambiance d'amitié et aperture où nous sommes allés.

3. Qu'est-ce que vous y aimez ?
 - Discuter avec les collègues
 - Le compte rendu : celui-ci contient de nouveau vocabulaire, des expressions françaises, des explications. De plus, cet élément raconte d'une façon agréable la manière comme chaque atelier se développe.
 - L'ambiance et amitié
 - Le café ☺

4. Qu'est-ce que vous aimez moins ?
 - Quand n'importe qui parle dans sa langue maternelle (participants)
 - Parfois, notre manque de compromis avec la lecture hebdomadaire du compte rendu

5. Avez-vous trouvé ici ce que vous en attendiez ? et sinon, qu'est-ce qui manque ?

Oui, on est satisfait avec les ateliers et la méthodologie implémentée, mais on aimerait développer beaucoup plus d'activités ensemble pendant la semaine, comme une manière d'améliorer notre niveau de français plus rapidement.

6. Que sont les thèmes (les sujets de discussion) que vous aimeriez aborder ?
 - La culture du pays
 - Les habitudes dans les différentes cultures
 - La géopolitique

7. Quelles activités vous intéresseraient dans le cadre de ces ateliers ? (balades, visites, culturel,...)

Toutes les activités que nous pouvons développer ensemble, comme celles-ci mentionnés dans la parenthèse.

8. Expression libre (ce qui n'est pas dans les questions, mais que vous souhaitez nous dire)
- On est très reconnaissant par rapport à la magnifique animation de Jean-Marc et Hubert.
 - On aimerait que l'ODTI analyse la possibilité d'augmenter la fréquence de l'atelier pendant la semaine (2 fois pour semaine).

Julienne Razafiarisoa (par mail)

Bonjour Crispus Mwakundia, à toutes et à tous,

Je vais essayer de répondre en quelques mots les questions que vous nous avez posé.

Les ateliers de discussion servent à dire ce que nous pensons d'une question ou d'un fait ou autres choses.

Je participe car je voudrais apprendre à dire ce que je pense avec des mots en français juste et comme je suis en France pour le moment je trouve que c'est bien d'apprendre la langue et les coutumes du pays on est envoyer si j'ai les moyens.

J'aime l'ambiance de fraternité qui existe entre nous, la simplicité, la liberté, la patience d'Hubert et Jean Marc pour nous corriger, le retour du discussion avec les significations, les nouveaux vocabulaires et beaucoup d'autres choses.

Comme je suis souvent absente peut-être les jours où je ne suis pas présente il y a plus de discussion ou autres choses.

Merci à chacun et à chacune.

Réponses individuelles Juan David Martínez Ruiz

- 1) En quelques mots, que sont ces ateliers de discussions (conversations) pour vous ? A quoi servent-ils ?**

Pour moi, ces ateliers de conversation signifient beaucoup. Dans ceux-ci je peux simultanément travailler mon français et connaître des gens merveilleux. C'est un espace pour partager, pour écouter, pour être intégré par les autres. Cet atelier me

motive à améliorer constamment mes compétences linguistiques et j'apprends de nouvelles expressions en les utilisant d'une manière relâchée et familiale.

2) Pourquoi y participez-vous toujours?

J'y participe toujours, parce que je me sens motivé d'appartenir à un groupe où je trouve des personnes de différentes parties du monde, qui viennent de diverses cultures ; et comme moi, ils essaient d'améliorer son français en s'appuyant réciproquement dans l'obtention de cet objectif.

3) Qu'est-ce que vous y aimez ?

Ci-dessous, Je liste ce que j'y aime:

- vivre l'expérience interculturelle
- Apprendre de tous
- Écouter les histoires et digressions des animateurs
- Le compte rendu

4) Qu'est-ce que vous y aimez moins (pas beaucoup) et pourquoi ?

Après avoir réfléchi, je peux dire qu'il n'y a rien qui ne me plaît pas, ou que j'aimé moins par rapport à ces ateliers.

5) Est-ce que l'atelier répond à vos attentes ? à vos besoins?

Oui, les ateliers répondent à mes attentes et nécessités. Je me sens satisfait de l'information et "la formation" que j'y reçois.

6) Quels thèmes (les sujets de discussion) que vous aimeriez aborder?

Je crois qu'il serait très intéressant d'aborder dans chaque atelier des sujets d'actualité française et européenne, lesquels nous permettent de comprendre d'une meilleure

manière le contexte dans lequel nous sommes immergés et comment cela pourrait nous affecter.

7) Expression libre (ce qui n'est pas dans les questions, mais que vous souhaiteriez nous dire).

Paola (par mail)

Je me sens très content et remercié d'avoir l'opportunité de participer à ces ateliers. Je voudrais spécialement reconnaître le travail impeccable de nos animateurs (Jean-Marc et Hubert), sans son engagement, soutien et style heureusement différent, ces ateliers ne seraient pas le succès qu'ils sont.

Chère Chrispus, je vais essayer de répondre à tes questions à travers de ce petit texte.

Les ateliers de conversation de jeudis sont pour moi l'opportunité de rencontrer les gens très intéressantes qui m'apprennent beaucoup de sa culture, ses envies, son adaptation en France, sa façon de vivre, etc. Est aussi un moyen par lequel je peux m'exprimer librement sans me sentir jugé ou pas à l'aise. Jean Marc et Hubert arrivent toujours à créer une ambiance cordiale et amicale.

J'adore écouter vos histoires, j'adore apprendre à travers de l'expérience des autres, ses souvenirs sont mes souvenirs, ses envies sont mes envies, pour moi on est tous là car on a tous quelque chose à apprendre de chaque un d'entre nous.

Je profite de l'atelier des jeudis pour me détendre pour ne pas me sentir si loin de chez moi.

Merci à tous pour être là et sûr tout, pour partager avec moi un petit peu de votre intérieur.

À jeudi,

Paola.

NB : Les trois derniers n'ont pas eu la chance de répondre formellement (à l'écrit) aux questions posées. Ils avouent tous qu'ils viennent dans l'atelier pour des raisons suivantes telles que : i) rencontrer des gens ii) Améliorer mon français iii) Accueil cordial/amitié/fraternité/bienveillance iv) échanges culturels.

Ils se sont prononcés sur la question exigeant l'expression libre des opinions. Leur vécu affectif a été recueilli dans les notes personnelles du chercheur.

Ahmed

Contrairement aux autres, il apprend le français uniquement pour son usage professionnel immédiat (plomberie).

Abdul

Contrairement aux autres, il est le seul à émettre ses réserves sur le débit des échanges.

Saül

Il est le seul apprenant en situation de précarité.

Corpus recueillis par Chrispus Mwakundia, Master 2 FLE (2015-2016).

TABLE DES MATIÈRES :

Conventions de transcriptions adaptées.....	2
Séquence -1	2
SEQUENCE 2.....	13
SEQUENCE 3	23
Contextualisation des données de la séquence 1	29
DONNEES PHYSIQUES 1.....	31
CONTEXTUALISATION DES DONNEES AVEC LA SEQUENCE 2	32
Données physiques 2	34
Contextualisation des données de la séquence 3.....	35
Données physiques 3.....	38

Transcriptions des séquences

Conventions de transcription adaptées (cf. conventions équipe IDAP, DILTEC, Paris 3)

AH OUI	emphase intonative
ré-vo-lu-tion	syllabation ou scansion
bl-	mot tronqué
S-A-B-L-E	segment épelé
<u>maintenant</u>	chevauchement
amor	segment dans une langue autre que le français
(<i>en russe</i>)	langue employée
r'garde	« e » caduc
[blāk]	transcription en alphabet phonétique international
#garçon#	segment incertain
XXX	segment incompréhensible (le nombre de X correspond au
nombre de syllabes)	
(<i>rires</i>)	commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal
[...]	segment non enregistré
:	allongement de la syllabe
:::	allongement plus long de la syllabe
+	pause (1 à 2 secondes)
++	pause plus longue (3 à 4 secondes)
+++	pause de 5 secondes
+++ (8 <i>secondes</i>)	pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre
parenthèses	
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
...↑	demande d'achèvement interactif
Jérôme	prénom de l'animateur quand identifié
Pamela	prénom de l'apprenante quand identifié
José	prénom de l'apprenant quand identifié
Ahmed (A)	prénom distinctif de deux apprenants partageant le même
prénom	
O	Observateur
Ps	animateur non identifié
Af	apprenante non identifiée
Am	apprenant (homme) non identifié
A ?	apprenant (homme ou femme) non identifié
As	plusieurs apprenants
Afs	plusieurs apprenantes
Ams	plusieurs apprenants (hommes)

Les prénoms des animateurs, de l'observateur et des apprenants ont été modifiés en tenant compte de leur sexe et de leur nationalité.

Séquence 1(jeudi 25 février 2016) :

Il y a l'observateur [O], 2 apprenants, 3 apprenantes. La classe est exiguë, elle sert aussi de mini-bibliothèque, tout le monde s'assied en cercle pendant l'atelier de conversation, chaque jeudi. L'atelier dure 2 heures dont 15 minutes prévues pour le quart d'heure dauphinois. L'atelier se sert du compte rendu comme support pédagogique principal. Ces informations ne concernent que la séquence 1.

001 Jérôme : je sais pas si vous avez remarqué + maintenant quand vous m'envoyez un mail + je l'envoie plus aux autres avec la correction ++ je ne l'envoie qu'à la personne qui m'a envoyé le mail + je fais ça pourquoi ↑ + je fais ça parce que + comme on se connaît plus + maintenant + ON SE CONNAIT PLUS ++ on est PLUS en confiance ++ donc + y a des choses de notre intimité + de notre + euh + intimité ++ vous comprenez ↑ + y a des choses de notre intimité + XXX donc + parce qu'y a des gens qui sont pas là + et puis + euh + je veux pas + euh + que tout le monde + ceux qui sont pas là + N'ÉTAIENT PAS LA AH OUI + quand on a parlé de ça + #ça# ne leur regarde pas + quelque part AH OUI ++ ce qui les regarde c'est le français et la France + mais pas + mais pas l'intimité qu'on partage + OK ↑ + par exemple + le groupe de parole + vous avez + euh + voilà ↑ + l'intimité ++ l'autre jour + L'AUTRE JOUR ++ TOI + tu n'étais pas là ++ Pamela ↑ + on a parlé un moment des rapports amoureux en lien avec le 14 février + qui étaient la Saint Valentin ++ et là + je sais pas si c'est dans le monde entier↑ + mais en France + la Saint Valentin c'est la fête des amoureux ++ et donc Nikola a partagé avec nous quelque chose de son intimité ++ ALBERT +

002 As : XXX

003 Jérôme : il a noté ++ il a noté ++

004 As : XXX

005 Jérôme : non + non + mais + MOI ++ j'ai ENL(E)VÉ + une page et demie et je l'ai dit + LÀ + ALBERT ↑ + (rires) + ça c'est de l'intimité + ÇA NE REGARDE + on peut se le dire et partager en confiance dans un groupe parce qu'on est à l'aise et en confiance ++ mais on ne l(e) met pas par écrit ++ POUR PLUSIEURS RAISONS parc(e) que c'est de l'intimité et par oral on peut partager ++ et puis parce qu'on n'est + on n'est pas nombreux ↑ + on était dix #plus deux# + les autres n'étaient pas là AH OUI + ça ne les regardait pas ↓

006 Nikola : XXX si je parle de #lui# XXX ↑

007 Jérôme : non mais + pour moi + c'était évident + et pourquoi c'était évident ↑ + parce que j'ai eu XXX dans le travail social pendant quarante-cinq années ++ mais # ce que je sais# XXX + ça ne les regarde pas ++ et même dans un couple + quelquefois dans un couple + on va être plus à l'aise à parler de quelque chose avec d'autres + avec un ami + avec #le# même groupe et cætera + mais + # ça ne se dit pas # + on respecte l'intimité ++ et ça c'est quelque chose qui + ALBERT ↑ + qui + lui travaillait dans l'informatique + n'a pas #la qualité# à ça AH OUI + il me dit + il me dit + TU AS DES SCRUPULES + est-ce que vous comprenez le mot scrupule ↑ +++ (il écrit au tableau)

008 As : XXX

009 Jérôme : AVOIR UN SCRUPULE ++ un scrupule + c'est + avoir + euh ++ c'est prendre des précautions + c'est + c'est + si j'ai un scrupule + je vais prendre ++ je vais réfléchir à deux fois avant de faire quelque chose + je vais + euh + donc je vais prendre des précautions ++ et donc + LÀ++ du coup + euh +++

010 Amina : avec XXX

- 011 Jérôme : oui + oui+ # je suis allé# XXX ALBERT + euh + +
- 012 As : XXX
- 013 Jérôme : Albert + euh + c'est bon pour + euh + + +
- 014 José Miguel : tu prends du café ↑
- 015 A ? : d'accord ↓
- 016 Jérôme : XXX pendant le quart d'heure dauphinois + on peut laisser une minute à XXX
- 017 Amina : si on parle avec toi + euh + + je pense que + euh + + j'écris pour toute + euh + #va lire# XXX
- 018 Jérôme : alors ↑ SCRUPULE + + c'est + euh + + on peut dire + euh + + je vais finir de mettre + + + (*il écrit au tableau blanc*) si j'ai une INQUIÉTUDE + + là par rapport à Nikola et à ce qu'elle avait+ euh+ partagé avec nous autour de la + Saint Valentin par rapport à son ami Henri + + + quand j'ai vu Albert + il a fait un compte rendu et qu'il m'envoie le compte rendu + pour que je corrige les fautes et je dis ce que je pense + et moi j'ai ENL(E)VÉ une page et demie où il racontait comme un journaliste qui s'est dépassé AH OUI
- 019 As : (*rires collectifs*)
- 020 Jérôme : mais #fidèle# + il était là ↑ XXX
- 021 As : XXX (*rires*)
- 022 Jérôme : comme on avait fait des binômes + de toute façon + j'aurais eu six pages de plus + mais pas plus + XXX trois pages + gérondif XXX participe présent + DÉJÀ ça fait trois pages et moi ↑ et puis + euh + le + le binôme + + le binôme + euh + pour nous qui faisons un compte rendu en binôme c'est plus facile parce qu'on peut pas faire un compte rendu des binômes AH OUI + sinon + on n'est pas + euh + + je suis pas DIEU + il parait que ceux qui croient en Dieu + on dit qu'IL est PARTOUT + donc + si + lui + on l'invite là + IL peut faire un compte rendu + et que faire un compte rendu c'est partout + donc tu peux faire le compte rendu des binômes + MOI + je suis pas Dieu + je ne peux pas faire un compte rendu des binômes AH OUI + donc on ne peut faire des comptes rendus que le moment où on est tous ensemble + + +
- 023 O : XXX euh + je n'ai pas vu + euh + j'ai pas compris le #titre# TRINQUER et BOIRE À TA SANTÉ en même temps ↑ XXX
- 024 Jérôme : ah↑ + quand + en fait + quand on a + quand on trinque + quand on trinque + + c'est une + + c'est une + + on va dire une habitude sociale + pour se PRÉMUNIR (*il va écrire au tableau blanc*) + + + (*il reprend*) pour se prémunir d'un risque d'empoisonnement + je trinque + mais ça c'est de l'histoire AH OUI + c'est au Moyen Âge AH OUI + on est d'accord ↑ c'était même du temps des Romains AH OUI + c'était comme ça aussi+ mais on se souvient pas de ça AH OUI + se prémunir + c'est + c'est + se protéger + + se prémunir + se protéger + c'est pareil (*il écrit au tableau blanc*) + + + (*il reprend*) se protéger + se prémunir + c'est pareil + hein↑ + je vais mettre ÉGAL+ ÉGAL + se prémunir + se prémunir d'un risque + + + donc ça c'est TRINQUER + et après c'est devenu autre chose + parce que + du coup + euh + les gens ne #mettaient# pas ça dans leurs têtes + et donc après +on allait pas empoisonner son ami AH OUI + donc + trinquer APRÈS + c'est devenu + BOIRE À TA SANTÉ + donc + pour se dire À TA SANTÉ ↑ + on lève le verre + mais si on n'est pas fort nombreux + des fois + on trinque pour + euh + parce qu'on a eu un diplôme + parce qu'on vient de vendre + euh + une + euh + cabine + euh + une cabine + euh + de camion XXX on trinque + euh + par plaisir + on partage en fait un plaisir + euh + BOIRE À TA SANTÉ + c'est + c'est + on va dire + c'est partager + + + (*il va écrire au tableau blanc*) XXX Amina XXX
- 025 As : XXX
- 026 Amina : XXX

027 Jérôme : XXX normalement + c'est comme ça je devrais écrire au tableau + la plupart des étrangers + ça c'est comme le journal + alors que LÀ + c'est comme à l'école + + bah + on va chercher nos Espagnols là AH OUI (rires) + + + XXX bah + on sait que vous + vous travaillez + + +

028 As : XXX (chants) (les deux apprenants mexicain et colombien rejoignent le groupe-classe)

029 Jérôme : (désignant O) LÀ + maintenant + Christian + tu vas EXPLIQUER à Pamela et José Miguel tout ce qu'on a dit + et + comme ENSEIGNER + ah ↑ + un terme AH OUI (il écrit au tableau blanc) + + c'est une phrase de + d'un auteur français + + + ENSEIGNER + vous savez qu'est-ce que ça veut dire ↑ (il écrit au tableau) + + + c'est + JE SAIS PLUS DE QUI EST L'EXPRESSION + APPRENDRE + il y a deux P + hein ↑ (continue à écrire) APPRENDRE DEUX FOIS + en fait + tu es obligé TOI + + de bien savoir ce que tu vas dire + + c'est pour ça quelquefois quand je vous demande (à toute la classe) de lire + je vous dis de lire d'abord + UNE FOIS + pour comprendre + et une fois que vous avez compris + c'est plus facile que nous+ parce que vous avez compris + ÇA comme professeur tu dois savoir AH OUI + +

030 O : (il prend le marqueur, mais il ne va pas au tableau)

031 Jérôme : ah + hé ↑ + ÇA Y EST + le crayon + le cahier + le tailleur et la règle + on appelle ça AVOIR LES OUTILS + le professeur + un instituteur + quand on était petit + + si on avait pas dans ce petit trousse + si on avait pas les outils + [põ : põ] (il théâtralise les coups de règles) (rires)

032 Amina : oui ↑ (rires)

033 Jérôme : ouais AH OUI + ça # RÈGLE# XXX [põ : põ] + on s'est martyrisé + MARTYRISER + vous comprenez ↑

034 A ? : oui ↑

035 Jérôme : MARTYRISER + + on était + on était méchant avec nous + MARTYRISER c'est souffrir + le martyr + c'était celui qui est + qui est + + mangé par les lions + devant + à Rome + devant les XXX à Rome + devant XXX #quand on est# Romains + il y a deux mille ans + y + y avait des martyrs + les premiers chrétiens étaient martyrisés + martyrs + c'est-à-dire + ils étaient mangés par les animaux devant les autres + + +

036 José Miguel : (jouant l'enfant martyrisé) ah ouais + allez + les amis + tu veux ↑ + + quand j'étais tout petit + + j'ai oublié + mon [kajɛ] + [o] + mon [prɔfɛsɔ] XXX un [kardɛ.r] + euh + + une [demjɛ.r] comme ça (il se tient sur la pointe des pieds) XXX

037 Pamela : XXX

038 José Miguel : (toujours faisant le martyr) XXX je vais rester un [karder] de plus + comme ça AH OUI XXX

039 O : pour combien de temps ↑

040 José Miguel : XXX

041 Jérôme : ah ↑ c'était sur la pointe des pieds AH OUI XXX c'est la #Bastille # XXX AH OUI

042 José Miguel : XXX sur ma personnalité XXX ↑

043 Jérôme : mais + attends + attends + je vais te dire XXX les chrétiens + je crois aux mêmes valeurs que les chrétiens+ mais je crois pas à un #dossier ou deux# + bon + euh + on parle en français + + le masochiste chrétien+ masochiste + vous comprenez ↑

044 A ? : oui +

045 Jérôme : c'est celui qui aime + euh + qu'on lui fasse du mal + euh + qu'on le + euh + martyrise + et MASOCHISTE + c'est-à-dire qui prend du plaisir + + + on dit en français + IL EST MASO + + alors + après + après + on va dire + masochiste + euh + sadique +

SADIQUE + c'est autre chose AH OUI + un SADIQUE + un sadique + c'est quelqu'un qui aime bien faire du mal à l'autre + et qui prend du plaisir + et quelquefois dans + dans des couples + HOMMES + FEMMES ou HOMMES ENSEMBLE + dans les couples + deux par deux + i'peut y avoir un qui prend du plaisir à faire du mal et l'autre + + car tellement était habitué par les professeurs depuis son enfance + par les parents à être puni + que + il connaît que ÇA AH OUI + et ça le rassure AH OUI + quand il était puni + #il le rassure # + c'est ça qu'il a connu tout le temps + donc + d'une certaine façon + il y a des couples qui se mettent comme ça + il y a un qui domine + + et l'autre + il est inférieur + il est comme ça (*il s'incline*) +

046 A ? : oui (*faible*)

047 Jérôme : donc + le + le + sadique + il a trouvé + il va prendre son #titre# + il va être content + s'il tombe sur un #malheur# XXX parce qu'il va pouvoir XXX #lui dire# ce qui lui XXX va faire du mal + et + LUI + il va être content parce qu'il a #toujours# été XXX habitué XXX à lui faire du mal + + donc + ils vont s'équilibrer + + des fois c'est grave AH OUI + d'une fois + c'est XXX parce que + + alors + c'est des tendances AH OUI + on dit pas + quand ils sont vraiment sadiques + c'est des meurtriers + c'est des gens qui + comme Daech XXX et cetera + bon XXX des Français catholiques+ protestants XXX c'est pareil + + TOUT + AH OUI + + + les gens font du mal XXX # il y a la possibilité de# faire advenir + faire arriver des tendances MOCHES + des tendances minables+ des tendances abominables XXX bon+ LÀ + c'est encore XXX à notre souffrance #du corps# + ah là là ↑ XXX mais pas toujours↑ + mais pardessus + euh + REGARDEZ la pédophilie + comment les adultes utilisent les enfants pour prendre du plaisir + mais ILS S'EN FICHENT AH OUI que les enfants SOUFFRENT + + EUX + ils ont du plaisir à dominer + ils ont du plaisir à XXX donc XXX les prêtres sont comme les autres + hein ↑

047 A ? : mmm

048 Jérôme : mais + il y a plein de gens qui ne sont pas prêtres qui font des choses comme ça AH OUI + des pédophiles + euh +

049 Amina : ah oui + oui +

050 Jérôme : les pédophiles + la plupart ne sont pas prêtres + mais y a des prêtres aussi + hein↑ XXX en plus + il y a + ils portent une idée + euh + les prêtres ou les imams + hein AH OUI + parce que dans toutes les religions + c'est PAREIL AH OUI + ça reste les humains + les hommes + + bon + bref + je passe la parole à Christian qui va expliquer à José Miguel et à Pamela + + des #clichés # qu'on a + + parce qu'on a commencé par + + TAC + TAC + ALLEZ (*toujours s'adressant à Christian*) si tu veux + euh + que quelqu'un mime pour comprendre quelque chose + euh + XXX

051 O : merci ↓ (*puis il continue*) on a commencé par + euh + l'expression TRINQUER + + vous + vous savez ça ↑

052 José Miguel : non + pour moi c'est XXX

053 O : trinquer ↑ XXX

054 Jérôme : non + si + si + je t'explique pourquoi il connaît pas + + là-bas + en Colombie + y a pas de verres + y a que des bouteilles + et chacun boit d'une bouteille AH OUI

055 As : (*rires*)

056 O : XXX donc + il nous a expliqué + euh + l'expression française TRINQUER qui était + euh + euh + qui avait la source + en + à l'époque + euh + du Moyen Âge +

057 Jérôme : même avant AH OUI + même des Romains↑ des Romains +

058 O : eh oui + même les Romains + + donc + avant + +les + les + c'était les + + les +

059 José Miguel : métal ↑

060 As : XXX

061 Jérôme : XXX #vous pouvez# l'aider à trouver des mots XXX

- 062 O : c'était ++ il n'y avait pas de tasses AH OUI comme ça (*il lève la tasse*) + donc +
- 063 Jérôme : en porcelaine +
- 064 O : en porcelaine + c'était + en métal + donc + on trinquait + on faisait (*cliquetis de verres*) très fort ++ alors + le liquide se + euh + euh + aller se jeter + dans l'autre + euh +
- 065 Amina : ah oui ↑
- 066 O : dans l'autre + verre + dans l'autre + euh + (*rires*)
- 067 Jérôme : verre
- 068 O : l'autre verre ↓ et s'il y avait du poison ++ donc + les deux allaient mourir ++
- 069 Amina : ah ↑
- 070 As : ah ↑
- 071 O : vous voyez ↑ + donc + c'était ça + donc c'était + il nous a expliqué ++ SE + PRÉMUNIR + pour se protéger de + d'un em-poisonnement ++
- 072 A ? : XXX
- 073 Jérôme : dans quelles circonstances ↑ + explique le contexte + c'est bien XXX
- 074 O : c'est bien +
- 075 Jérôme : dans quelles circonstances XXX s'il vous plait ↑
- 076 O : dans + euh + les petites fêtes + comme ici + avant + euh +
- 077 José Miguel : ça c'est bizarre parce que XXX une personne XXX vous aimez faire du mal ↑ XXX pourquoi ↑ XXX
- 078 Pamela : XXX
- 079 José Miguel : non mais XXX par exemple XXX comment dire ↑ XXX les témoins de Jéhovah + et + tout ça+ # est en train de# [defedr] la religion + les gens comme nous + ça +
- 080 Nikola : oui +
- 081 Nikola : oui + ça a changé AH OUI + donc + maintenant + on fait + À TA SANTÉ ↑ ++
- 082 Jérôme : aujourd'hui + le + le verbe TRINQUER c'est BOIRE À TA SANTÉ AH OUI + parce qu'avant +
- 083 Nikola : ce n'est pas pour protéger XXX maintenant + on [trêke] [pur] chanter ++ [pur] + euh + XXX
- 084 As : XXX
- 085 O : vous veniez + vous veniez là d'avoir le + de + de faire la soutenance + donc + on allait + boire à ta santé + oui +
- 086 As : XXX
- 087 Jérôme : (*ton humoristique*) XXX pour l'instant + on va pas boire à ta santé +
- 088 As : (*rires*) XXX
- 089 Jérôme : et voilà + d'autre + quand même + quand même + pour revenir ++ il y a deux mille ans + on a vu + on se protégeait + il fallait se prémunir d'un risque d'empoisonnement + il faut savoir que le pape + le pape + aujourd'hui + comment il s'appelle + son prénom ↑
- 090 As : François +
- 091 Jérôme : François+ OK ↑ + le pape François qui vient d'Argentine +
- 092 José Miguel : mmm
- 093 Jérôme : de votre + euh +
- 094 José Miguel : région +
- 095 Jérôme : une grande région latine +
- 096 José Miguel : mmm
- 097 Jérôme : le pape François + il ne mange jamais tout seul ++ pourquoi ↑
- 098 As : XXX

099 Jérôme : il mange toujours avec des + des amis + d'autres cardinaux + donc + il est proche + + pourquoi ↑ + ah bah + c'est à cause de ça + c'est un journaliste qui le côtoie qui a compris pourquoi il faisait ça AH OUI + parce qu'aujourd'hui + c'est quelqu'un d'honnête + c'est un pape qui est honnête +

100 José Miguel : mmm

101 Jérôme : LUI + il est TRÈS différent des autres AH OUI + et + et + comme il prend beaucoup de risques + parce qu'il est au-delà des religions + + quelque part on sent que c'est un homme + un humain qui aime les humains + donc de la + de l'appartenance religieuse + donc + du coup + moi + il me touche autant AH OUI + comme si j'étais croyant + je suis pas croyant + croyant aux mêmes choses que lui + je crois aux mêmes valeurs que lui + pas tout à fait + en ce qui concerne + euh + tout ce qui a affaire au sexuel + + LÀ + euh + le fait qu'il ne + n'encourage pas + par rapport aux maladies comme le SIDA à utiliser les préservatifs pour les jeunes + et là + je suis pas d'accord avec lui AH OUI + le fait que + pour + euh + les avortements + euh + euh + il + il oblige les gens à aller jusqu'au bout avec leurs grossesses + comme en ce moment au Brésil + + avec le virus là + le virus qui transporte + le Zika + avec le moustique Zika + y a une maladie qui + qui + vient pour les femmes enceintes rendre + euh + handicapés leurs bébés + et donc + c'est interdit de faire les avortements AH OUI + + et il y a une militante + euh + une gynécologue + un médecin spécialisé pour tout ce qui concerne la femme + l'accouchement XXX tout ça + qui + qui + habit à Brasilia + et qui est TRÈS féministe et qui XXX a # dû# + mais + CHANGÉ la loi AH OUI + c'est une loi qui date de 1940 AH OUI + qui interdisait l'avortement + parce que normalement l'avortement était interdit + + donc + mais + 1940 AH OUI + + ça fait soixante-dix + soixante-quinze ans ↑ et donc + elle + dit MAIS + FAUT CHANGER LA LOI AH OUI + C'EST PAS POSSIBLE ↑ sinon + on va fabriquer + euh + y a UN MILLION de personnes qui sont concernées + donc + dans ce million de personnes qui sont concernées par ce + par #le stade# de ce virus + forcément y en a ceux qui #sont# en retard AH OUI + y a forcément des femmes AH OUI + et des femmes enceintes AH OUI

102 José Miguel : mmm

103 Jérôme : donc + il faut absolument qu'on SE PROTÈGE AH OUI + faut pas que les enfants + euh + et donc + il a encore + il s'est pas prononcé par rapport à ça ↑ + parce qu'il sait TRÈS BIEN + LÀ + pour le coup + c'est AU FUSIL + on va XXX dans son alimentation + les gens + ils veulent le tuer au fusil ↑ c'est pas FACILE pour le pape AH OUI + + je + j'ai fini d'dire + mais tu comprends ↑ TOI + tu es chrétien + (*s'adressant à un apprenant*) + que + euh + même le pape + il protège encore aujourd'hui + à cause de + parce que + euh + + les cardinaux + ils protègent de l'argent AH OUI + ils protègent leur vie + euh + de ROI + c'est des ROIS LES CARDINAUX AH OUI + quand ils sont + à + surtout à Rome ↑ ah + c'est + c'est DINGUE ↑ comment avoir des religieux comme ça ↑ + pour + c'est FOU AH OUI + c'est du N'IMPORTE QUOI + mais bon + on a le droit de croire + BIEN SUR AH OUI + on est LIBRE + mais quand tu vois des excès de ces choses-là + tu te dis NON + + sadique + masochiste + ceux qui sont au-dessus + pour moi + ils sont sadiques + et les petits + les petits chrétiens + + + (*il se fait tout petit*) +

104 José Miguel : [divõ] + [divõ] ↑

105 Jérôme : ouais + excusez-moi d'avoir fait ce petit aparté + il ne sera pas content Albert (*in absentia*) + (*autocritique*) c'est toi qui P-A-R-L-e ↑ bon +

106 José Miguel : XXX je veux faire un [petit] commentaire XXX j'ai [lu] un jour + [ke] + [ke] le pape a beaucoup [de] [menas] + des +

107 Jérôme : a beaucoup ↑

108 José Miguel : beaucoup [de] [menas] +

109 Jérôme : ah ↑ a reçu + a reçu beaucoup de menaces ↑

- 110 **As** : XXX
- 111 **Jérôme** : (*s'adressant à un apprenant*) de comment ↑ + (*en l'imitant*) de [məna.fə] ou de [məna.sə] ↑
- 112 **As** : (*rires*)
- 113 **Ahmed** : [padō] ↑
- 114 **Jérôme** : pardon ↑ je t'ai entendu + prononcer + [məna.fə] + des [məna.sə] ↑
- 115 **Ahmed** : [mənə fə]
- 116 **Jérôme** : TRÈS BIEN ↑ donc + tu peux [ãbʁãfə] Pamela ↑
- 117 **As** : (*rires*)
- 118 **Jérôme** : XXX embrasser Pamela ↑
- 119 **Pamela** : XXX
- 120 **As** : XXX (*rires*)
- 121 **José Miguel** : mais + il y a XXX parce [kə] + il est TRÈS + + différent + et + et + alors +
- 122 **Jérôme** : il est JUSTE AH OUI + et il est pour SOUTENIR les pauvres + il est + pour + soutenir la justice + et c'est + +
- 123 **José Miguel** : et c'est paradoxal + c'est +
- 124 **Jérôme** : PARADOXAL (*il écrit au tableau*) + +
- 125 **José Miguel** : paradoxal XXX
- 126 **As** : (*rires*)
- 127 **Pamela** : XXX
- 128 **José Miguel** : XXX
- 129 **As** : (*rires*)
- 130 **Jérôme** : alors + qu'est-ce que ça veut dire PARADOXAL ↑
- 131 **José Miguel** : XXX
- 132 **Jérôme** : XXX oui + oui + on a parlé de ça AH OUI + + un mot qui est assez proche mais qui n'est pas EXACTEMENT le synonyme + c'est CONTRADICTOIRE ↑ + + contradictoire XXX CONTRA- + c'est comme s'y avait une chose qui est dite d'une façon + et l'autre qui est dite presque à l'inverse + presque le contraire + contradictoire + contraire+ bref + pas tout à fait + PARADOXAL + c'est pas tout à fait +
- 133 **José Miguel** : je crois [kə] + avec + les XXX on peut comprendre + ce qui est paradoxal XXX la plupart XXX la même Église catholique + mais + les juifs + c'est la même Église catholique + [paskə] + il y a beaucoup [dɛ] + + [dɛ] + comment on dit ça ↑ + il y a beaucoup des + + d'intérêts + des églises qui [sɔntãʒ.u] + à [sɛ] moment + [paregzɑmpl] XXX qu'est-ce qui plus [ɛpɔbtãt] ↑ XXX c'est [pask] + MOI+ L 'ARGENT AH OUI +
- 134 **Amina** : oui +
- 135 **José Miguel** : alors + il y a un risque XXX des + des +
- 136 **Pamela** : le pouvoir +
- 137 **José Miguel** : XXX le pouvoir XXX mais un peu l'argent + et + ils sont en train de [lɛ.twɛ] + ils sont même des cardinaux + des prêtres qui sont + euh + en train de faire une conspiration pour [lɛ.twɛ] + et alors + quand je dis c'est paradoxal + [paskə] ON NE PEUT PAS IMAGINER + [kə] la même église catholique + [bɛ] tuer le + le pape ↑ + on dirait + non + c'est une autre gens + une autre religion + c'est + euh + une autre [pɛksɔ] + mais pas l'Église catholique ↑
- 138 **Jérôme** : DAECH + + par rapport à l'islam+ on est EXACTEMENT + + l'islam ↑ c'est une religion de l'amour + + (*s'adressant à une apprenante musulmane*) + C'EST PAS TOI QUI VAS ME DIRE LE CONTRAIRE ↑
- 139 **Amina** : oui + non + vas-y ↑

- 140 Jérôme :** on est d'accord ↑ religion de l'amour + et qu'est-ce qu'y a en face ↑ + le pouvoir et l'argent AH OUI + Daech + + le nouveau + euh + +
- 141 José Miguel :** État islamique +
- 142 Jérôme :** l'État islamique +
- 143 José Miguel :** oui +
- 144 Jérôme :** XXX qui s'est #rompu# avec le Calife + c'est ça qui l'intéresse + et donc + du coup+ il oublie COMPLÈTEMENT l'essentiel de la religion comme les catholiques AH OUI +
- 145 José Miguel :** c'est ça qui l'intéresse + c'est ça qui l'intéresse +
- 146 Jérôme :** qui l'intéresse AH OUI + c'est ça qui l'INTÉRESSE AH OUI + c'est le verbe INTÉRESSER +
- 147 José Miguel :** le mot +
- 148 Jérôme :** l'intéresse AH OUI + le mot + le nom+ L'INTÉRÊT XXX je XXX prête mon argent à la banque + j'ai un INTÉRÊT + mais je suis INTÉRESSÉ par cet intérêt + + LÀ + du coup + euh + on remet du #verre# + cet intérêt-là m'intéresse +
- 149 José Miguel :** XXX paradoxal XXX dans ce contexte-là XXX c'est de la religion [kε] + comme les XXX parle également XXX ÇA + c'est paradoxal + + +
- 150 Jérôme :** maintenant + je vais mettre (*il écrit au tableau*) + + + non + justement+ pas comme ça + ce signe-là (*il trace le signe ≠*) + la haine + c'est pas paradoxal par rapport à l'amour AH OUI + c'est le contraire + OK↑ + la haine + c'est le contraire + par contre LE PARADOXE + c'est montrer comment une chose ne peut pas aller avec une autre ↑ + + et ce que + ce que les + les psychologues DISENT + on en parlait tout à l'heure de la difficulté + de la vie psychique + + quand on va aider des gens qui sont PAS bien dans leurs têtes + ça VOUS fait du MAL + on est + on est + DÉSTABILISÉ par leur logique + nous + on a une logique + on croit que + euh + ça va être comme ça + et puis comme dans leurs têtes ça va pas bien + ils vont nous présenter une autre logique + donc on est déstabilisé + tout ça + vous comprenez le mot DÉSTABILISER ↑ XXX
- 151 José Miguel :** oui + oui +
- 152 Jérôme :** voilà + on est déstabilisé ↓ + et + euh + pourquoi je voulais vous dire tout ça ↑ + + par rapport au PARADOXE ↑ + c'est-à-dire que + le paradoxe + c'est + nous dit une chose + euh + + et on se dit MAIS+ ÇA VA PAS avec tout ce que tu viens d'dire avant AH OUI +
- 153 Amina :** ouais +
- 154 Jérôme :** c'est pas DU T-O-U-T + pourquoi tu ↑ +
- 155 José Miguel :** XXX
- 156 Amina :** XXX
- 157 Jérôme :** C'est pas logique ↑
- 158 Amina :** XXX
- 159 Jérôme :** c'est pas logique AH OUI + cohérent + c'est pas COHÉRENT + c'est pas cohérent + c'est pas logique + y a [kɛkʃɔz] qui va pas alors + et on dit + y a [kɛkʃɔz] on dit en psychologie + + LE PARADOXE REND FOU (*il écrit au tableau*) + + un parent qui + qui gronde son enfant + qui rouspète + qui engueule + qui punit son enfant + pour une chose + par exemple + mon enfant + i'+ i' m'a pris de l'argent dans mon porte-monnaie + pour s'acheter des bonbons + mais il me l'a pris en cachette + en cachette ↑ OK ↑
- 160Afs :** oui + oui +
- 161Pa :** et + est-ce que tu comprends Ahmed + les mots↑ + quand tu comprends pas un mot (*il se claque les doigts*) + TU DIS AH OUI ++ il m'a pris en cachette + mon enfant + mon petit enfant + il me prend dans mon porte-monnaie + porte-monnaie + où #j'en# ai mon argent + il me prend des pièces + et il va s'acheter des bonbons + et moi JE SAIS PAS AH OUI + il a pris ÇA ↑

- 162 O : volé ↑
- 163 As : (rires)
- 164 Jérôme: Il m'a volé + d'accord ↑ + donc + moi + le papa + lui + mon enfant + il me vole mon argent + + donc + je vois ça + je vois qu'il a des bonbons + je vais le PUNIR + je dis + NON + tu auras pas + tu regardes PAS la télévision + les bonbons tu me les donnes + je + je + vais les donner à d'autres enfants AH OUI + mais tu ne leur+ tu + ILS SONT PAS POUR TOI AH OUI + parce que tu as fait [kɛkʃɔz] qui n'est pas bien+ donc j'essaye de lui apprendre des valeurs que MOI + je vais lui transmettre + d'accord↑ + et si juste après + + + parce que je vois qu'il va pleurer (*il imite un enfant qui pleure*) + + + si le papa + ALLEZ +VIENS + MON PETIT + ALLEZ + VIENT PETIT CÂLIN ↑ DES BISOUS + ALLEZ ↑ ON XXX UN BONBON MAIS TU PRENDS UN BONBON↓ + vous voyez la + la différence ↑ + avant XXX de lui transmettre une valeur par rapport à une honnêteté + honnêteté + être honnête ↑
- 165 Amina : oui ↑
- 166 Jérôme : d'accord ↑ + + et puis + là + tout d'un coup + il #efface# ce qu'il vient de lui dire + ce n'est pas le CONTRAIRE AH OUI + parce que le contraire + ça s(ə)rait + euh+ c'est PRESQUE le contraire + on a dit que le PARADOXE + c'est presque le contraire + ah ↑ j'ai pas mis CONTRAIRE (*il écrit au tableau*) + + +
- 167 As : XXX (rires)
- 168 Jérôme : donc + le paradoxe c'est presque contradictoire + mais pas tout à fait + c'est pas + on va dire XXX LÀ + haine et amour + c'est vraiment le contraire + mais + là + on voit bien que c'est pas + c'est pas + le contraire de l'amour + parce qu'on peut bien se faire aimer XXX le pouvoir AH OUI XXX et puis aimer le gens + et cætera + on peut très bien aimer l'argent + bah + C'EST BIEN D'AVOIR TOUT L'ARGENT qu'on peut en avoir AH OUI + ça veut pas dire qu'on aime pas les gens AH OUI + OK ↑
- 169 Amina : XXX hier j'ai vu + euh + XXX une vidéo sur +
- 170 Jérôme : une vidéo↑
- 171 Amina : une vidéo sur + euh + Facebook + ça m'a touchée beaucoup + parce que c'était caméra cachée dans + dans le centre des gens + des enfants qui sont handicapés + et il y a une dame qui XXX traverse là-bas qui + euh + XXX ça me touche XXX qu'elle les traitait + les traite +
- 172 Jérôme : alors + alors + FAIS UNE PHRASE ↑ (*s'adressant à l'apprenante*) + + elle est TOUCHÉE par la façon dont ils sont traités +
- 173 Amina : voilà AH OUI
- 174 Jérôme : REDIS ÇA ↑
- 175 Amina : voilà + traitait XXX (*elle glousse*) + elle est + elle est touchée XXX
- 176 Jérôme : elle est TOUCHÉE ↑ +
- 177 Amina : elle est touchée par la + la personne qui est XXX
- 178 Jérôme : dont + dont +
- 179 Amina : dont il +
- 180 Jérôme : se traitait +
- 181 Amina : se traitait + voilà ↑ + et il a caché un caméra pour montrer comment il+ il XXX
- 182 Jérôme : comment ça se passe + LA RÉALITÉ +
- 183 Amina : voilà ↓
- 184 Jérôme : la + LES CIRCONSTANCES + le contexte + la réalité + c'est + VOILÀ AH OUI + qu'est-ce qui se passe ↑ XXX

185 Amina : XXX ce qui m'a touché XXX parce que les femmes + les filles qui XXX arabes # ne doivent pas # XXX toutes les musulmans XXX baissent leurs voiles + et ils doivent être de merci + de merci XXX avoir de merci ↑ XXX normalement XXX

186 Jérôme : XXX de merci + elles doivent être + euh + BIENVEILLANTES AH OUI + le merci de ce que je comprends + tu dis + elles doivent + elles doivent + euh + être dans + une attitude d'accueil + + de gentillesse + et de bienveillance + BIENVEILLANCE + est-ce que vous voyez ↑ + c'est fait avec deux mots + bienveillance + l'affaire-là (*il écrit au tableau*) + + +

187 As : XXX

188 Amina : XXX un seul mot ↑ XXX

189 Jérôme : c'est un SEUL mot + mais dans ce mot -là + il est fait en deux mots + BIEN + et VEILLER + veiller + euh + je suis maman + et Christian est mon enfant + je vais veiller sur lui parce qu'il est tout petit bébé + un TOUT petit bébé + + i' + i' sait pas ce qu'il faut faire AH OUI + i sait pas + euh + euh + s'il roule de la table et qu'il tombe par terre + c'est moi + c'est moi + qui suis le grand + + la maman + et je vais veiller sur + euh + sa sécurité + je vais veiller + donc la bienveillance + c'est à la fois + + + une attention à l'Autre + + c'est d'ailleurs en espagnol + parce que + MOI + j'ai circulé dans les pays européens + donc + euh + j'aimais bien les mots espagnols pour dire les choses + euh + pour parler de la prévention + PRÉVENIR + prévenir + c'est presque XXX prévenir + mais PRÉVENIR + c'est + euh + en médecine + par exemple AH OUI + en France + y a pas de médecine de prévention + alors qu'en Chine + + toute la médecine est sur la prévention + on essaye + le médecin ↑ + il est payé pour que vous soyez en bonne santé + + vous le payez + alors que vous n'êtes pas malade + vous allez le voir régulièrement + il vous donne des produits + des plantes + des tout + que vous restiez en bonne santé + donc + c'est une médecine de prévention + il prévient + pour éviter que vous soyez pas malade + en France↑

190 José Miguel : XXX

191 Jérôme : c'est COMPLÈTEMENT le contraire AH OUI + c'est une médecine+ euh + ah↑(*il explique*) + tu as un mal à l'oreille↑ ++ je regarde + je millimètre + je + j'ai un appareil + STOP+ je vais te donner des médicaments pour soigner CE PETIT bobo-là + mais je vais pas m'occuper avant de t'expliquer + qu'il faut NETTOYER les oreilles + que + et cætera + je vais RIEN te dire de tout ÇA AH OUI + + ta maman t'aura dit + mais + moi + je peux pas dire + donc on voit qu'y a une différence entre la prévention et le soin + + + (*à lui-même*) j'étais où ↑ + on était où + d'où était où XXX

192 Af : le mot XXX

193 Afs : XXX (*rires*)

194 José Miguel : XXX

195 Nikola : XXX

196 Jérôme : mais après ↑ mais après↑

197 Amina : XXX

198 Pamela : bienveillance +

199 José Miguel : XXX la façon [de] + euh + tu allais + allais + voyager partout + + par XXX

200 Jérôme : ah oui ↑ + l'Espagne ↓ + euh + dans un voyage d'études + euh + avec des travailleurs sociaux espagnols + j'ai appris comment ils appelaient la prévention + + donc + y avait + ça appelait atención* [atãsiõn]AH OUI

201 José Miguel : XXX

202 Jérôme : atención primera* + atención segundaia* + chais pas comment ↑

203 José Miguel : XXX segundaia* XXX

204 Jérôme : secondaia* + tertia * + et caetera + et l'attention première + c'était + euh + la personne + euh + ICI + c'est le + la Maison des habitants + et y a une assistante sociale + moi + je suis un citoyen ordinaire et je vais demander à l'assistante sociale + pour + pour faire une démarche administrative + ou + pour + euh + me renseigner sur un médecin + parce que je sais pas trop + j'arrive + euh + dans la ville de Grenoble ++ je connais pas + elle va me donner la liste XXX où trouver un médecin + et caetera + elle va me donner des renseignements + donc + c'est l'attention première ↓ + l'attention secondaire ++ c'est que + ça fait ++ j'ai des enfants qui sont difficiles à l'école + j'ai besoin d'un psychologue + pour aider mes enfants +

205 José Miguel : mmm

206 Jérôme : et donc + je vais lui demander + #de# m'dire + bah + vous savez XXX à l'école + y a une assistante sociale + qui va s'occuper + de + de vous aider + à R-E-N-C-O-N-T-R-E-R↑ quelqu'un qui est spécialisé pour aider les enfants + pour qui + pour qui + i soient plus attentifs ++ euh + à l'école +

207 José Miguel : mmm

208 Jérôme : à l'école+ voilà +

209 José Miguel : mmm

210 Jérôme : attention secondaire + attention tertiaire ++ j'ai carrément un enfant + qui + depuis sa naissance a un handicap ++ donc + c'est donc à un AUTRE niveau de soin AH OUI +

211 José Miguel : mmm

212 Jérôme : donc ++ et tout ça par rapport au mot ATTENTION + en Espagne ++ là + quand on dit BIENVEILLANCE + c'est ++ le côté VEILLE + c'est l'attention + vous + vous + vous comprenez↑ + euh + comment + je + en faisant + euh+ une digression + comment + je suis parti de + de + de + ce mot composé + qui est la BIENVEILLANCE AH OUI ++ ce qui rejoint l'espagnol c'est l'attention + être attentif + être attentif à l'Autre ++ c'est une façon d'être bienveillant + quand je suis attentif à l'Autre + je suis bienveillant + vous comprenez ça↑ ++ un professeur↑ + il est attentif à ses élèves ↓ + mais il peut être COMPLÈTEMENT sadique + il prend du plaisir à les punir + et alors + poser des questions auxquelles + où ils vont jamais réussir AH OUI + et + LÀ + il est C-O-N-T-E-N-T AH OUI

213 As : (*rires*)

214 Jérôme : on voit ça dans les films AH OUI + il est content parce qu'ils sont en échec + et du coup + il faut les humilier + les gronder + il faut les XXX

Corpus recueillis par Chrispus Mwakundia, Master 2 FLE (2015-2016)

Séquence 2 (le jeudi 03 février 2016)

Il y a l'observateur[O], 5 apprenants, 6 apprenantes. La classe est exigüe, elle sert aussi de mini-bibliothèque, tout le monde s'assied en cercle pendant l'atelier de conversation, chaque jeudi. L'atelier dure 2 heures dont 15 minutes sont prévues pour le quart d'heure dauphinois. L'atelier se sert du compte rendu comme support pédagogique principal. L'enregistrement a commencé à 11h :05). Ces informations ne concernent que la séquence 2.

- 001 O :** (*mauvaise qualité du son du portable*) c'est ça + c'était pour balayer + pour voir XXX et l'autre + on a parlé par exemple de + de + euh + +
- 002 Jérôme :** de s'intégrer ↑
- 003 O :** de s'intégrer + on a parlé XXX parlé de XXX quart d'heure + dauphinois + XXX c'est comme ça + donc + on va dire + + dans les XXX voilà ↑ XXX (*mauvaise qualité du son du portable*)
- 004 A ? :** (*rire*)
- 005 Jérôme :** bon alors + on y va + alors AH OUI +
- 006 O :** XXX inversement + +
- 007 As :** XXX
- 008 Jérôme :** quelqu'un qui + quelqu'un qui part + euh + à midi pile + parce qu'il a d'autres rendez-vous + + bah + les gens qui partent à midi pile + il vaut mieux qu'ils parlent d'abord + ceux qui veulent partir à midi et quart + bah + ils peuvent rester + ils parleront un peu après + +
- 009 Pamela :** XXX à midi XXX
- 010 O :** ouais ↑
- 011 Nikola :** Pamela XXX
- 012 Af :** XXX comment ↑ comment ↑
- 013 Jérôme :** non + non + non + non d'abord + c'est ceux + ceux qui partent à treize heures + (*s'adressant à une apprenante*) + tu as le temps AH OUI + tu pars à deux heures XXX après XXX
- 014 Af :** (*rire*)
- 015 As :** XXX
- 016 Albert :** bah ouais + non ↑
- 017 Jérôme :** alors + + Pamela XXX tu commences ↑
- 018 Pamela :** oui ↑
- 019 Jérôme :** ben + vas-y ↑
- 020 Pamela :** c'est quoi ↑
- 021 Jérôme :** je sais pas ↑ + euh + XXX
- 022 O :** XXX ce qui t'intéresse + tu peux développer + une question au choix (*parmi les sept questions ouvertes posées pour aborder l'interculturel*) + + on t'oblige pas de répondre à toutes les questions + tu peux répondre à une ou deux +
- 023 Pamela :** j'ai pas compris question numéro 2 +
- 024 Nikola :** moi non plus +
- 025 O :** voilà + question numéro deux + c'est que + normalement + euh + dans les cultures africaines + on est ÉTERNELLEMENT frères + même si + même si + vous êtes + euh + vous avez + soixante + euh + euh + soixante-dix ans + on est toujours frères + c'est-à-dire XXX même je peux vivre si je n'ai pas de moyens + je peux venir vivre chez + chez + vous +
- 026 Am :** mmm +
- 027 O :** et même tes enfants sont mes enfants + + XXX vous voyez cette idée-là + de frères et de sœurs éternellement ↑ + +
- 028 Gabriela :** XXX
- 029 Jérôme :** oui + oui +
- 030 Gabriela :** XXX je te dis + mon frère + mon frère + dis-moi ↑
- 031 O :** c'est frère + + alors + par extension + même + ami + il est considéré comme frère XXX
- 032 Gabriela :** même ami qui est XXX

- 033 : TRÈS + près + trop proche + très proche + + il est considéré comme frère XXX
- 034 Pamela : XXX numéro cinq ↑ (*rires*)
- 035 As : XXX
- 036 Mahmoud : tu travailles #ou# quoi ↑
- 037 Pamela : XXX chez moi + malheureusement + il y a de la racisme + mais par rapport à XXX et les gens + qui s'occupent de la XXX [famb] XXX il y a quelqu'un chez nous qui + va faire la cuisine + + et les gens qui sont XXX moins XXX d'ARGENT ↑
- 038 As : moins riche ↑ moins riche ↑
- 039 Pamela : ils sont très MACHOS AH OUI + donc + moi + je ne fais pas la [petit] ↑ XXX c'est la femme AH OUI + et les femmes parce qu'elles ne sont pas riches + ils ont besoin de [tɁawaje] + + dehors la [mezɔn] XXX et puis aller travailler + et après XXX c'est elle qui va TOUT FAIRE AH OUI + il est de la couche de société + de la classe moyen + et là + OUI + mais + les hommes ↑ XXX ils commencent à aider à la [mezɔn] + + +
- 040 As : XXX
- 041 O : cool + c'est bien + c'est bien +
- 042 Jérôme : Nikola qui part à midi là ↑
- 043 As : (*rires*)
- 044 Nikola : je p-pense + euh + en [rɛpablik] tchèque + les + les femmes + ils font plus + mais + + les hommes fait aussi + mais à mon avis + je ne sais pas beaucoup (*rire*) + mais il est + ce n'est pas + euh + contre + pour euh + + + ce n'est pas une XXX
- 045 Jérôme : ce n'est pas une honte AH OUI
- 046 Nikola : une honte + pour elle + pour elle + fait le lit XXX
- 047 Jérôme : pour eux +
- 048 Nikola : je pense c'est comme ici + + je pense + en France +
- 049 O : donc c'est une convergence AH OUI
- 050 Nikola : XXX par [ɛgzɑ̃pl] + mon + mon [petit] mari XXX il fait (*rire*) + +
- 051 Jérôme : Henri + il fait plus ↑ + il est XXX
- 052 Nikola : Henri + il fait plus +
- 053 Jérôme : ah d'accord ↓ XXX
- 054 Nikola : XXX non pas parce qu'il est habitué faire la [famb] XXX je + je ne fais pas demander XXX
- 055 Jérôme : tu n'as pas BESOIN de le demander AH OUI (*se racle la gorge*)
- 056 Nikola : oui + je n'ai pas besoin de le demander + je pense + je pense + si + s'il est habitué à la [mezɔn] XXX avec XXX ses [parɔ̃] + avec XXX
- 057 Pamela : # il # a connu la [separasiɔn] + XXX divorce ↑ XXX [tut] seul ↑
- 058 Nikola : oui +
- 059 A ? : XXX ce que fait Ahmed n'est pas XXX problème XXX
- 060 Nikola : mais + si je suis toujours à la [mezɔn] + je + je n'ai besoin pas d'aider +
- 061 Albert : JE N'AI PAS BESOIN XXX
- 062 Nikola : je n'ai pas besoin d'aider +
- 063 Albert : je ne lui demande PAS AH OUI XXX IL N'A PAS BESOIN D'ÊTRE AIDÉ AH OUI + il y a Jérôme qui disait tout à l'heure + quand je faisais le repassage + + moi + j'ai découvert + #j'en sais rien comme un homme# + + MA FEMME ↑ + ce que j'ai DÉCOUVERT ↑ + + les chemises ne poussaient pas dans les armoires AH OUI
- 064 As : (*rires*) XXX
- 065 Jérôme : non + alors + Albert ↑ + + le + l'expression LES CHEMISES NE POUSSENT PAS DANS LES ARMOIRES + + d'ailleurs il faut les repasser + il faut les laver + il faut les + voilà ↑ + c'est pas automatique +

- 066 **Albert** : parce que XXX elle ouvre l'armoire + elle trouve XXX
- 067 **Afs** : oui ↑
- 068 **Pamela** : mais + c'est pas bien ↑ c'est passé ↑
- 069 **Gabriela** : mais + je crois qu'ici + et ++ la comparaison qui XXX parce qui + ici + je crois qui + les personnes n'est pas d'habitude de payer [kɛlkun] pour faire ça + + mais XXX
- 070 **Jérôme** : alors + alors + attends + + ICI + essaye de dire ta phrase en français + + ICI + on n'a pas l'habitude de payer quelqu'un pour faire ce travail + de +
- 071 **Gabriela** : XXX
- 072 **Jérôme** : de XXX
- 073 **Gabriela** : XXX au [brazil] + je pense que XXX [lɛɔm] qui habitent toutes seuls + ils payent [kɛlkun] pour faire ça + il n'est pas + + besoin [dɛ] + [dɛ] faire XXX
- 074 **Albert** : XXX
- 075 **Gabriela** : oui ↑ + mais + mais là-bas ↑ XXX
- 076 **Jérôme** : les gens ne sont pas très payés + + ne sont pas payés très cher + donc + c'est EUX qui vont payer ce + ce service + d'accord ↓
- 077 **Gabriela** : il y a plus des gens même qui ne payent pas + pas [dɛ] + [dɛ] grandes #sommes# + ils payent + + pour faire [ãsaman] + + un jour par [saman] + quelque chose comme ça +
- 078 **Albert** : d'accord ↑
- 079 : mais comme je dirai la cinquième question + je pensais plutôt comme + euh + de ma [pat] + je + je sortis de chez moi pour faire la + l'université + de notre ville + + + qui + les + + plutôt les garçons qui habitent + dans une + euh + je ne sais pas comment s'appelle XXX #maisons# qui + c'est des étudiants qui habitent là-bas +
- 080 **Albert** : XXX
- 081 **Jérôme** : cités universitaires AH OUI
- 082 **Gabriela** : oui + cités universitaires + oui + je ne sais pas des fois parce qui + cités universitaires + il y a des [pak] + mais c'est pas des [pak] + c'est des maisons dans un ville + qui + des groupes des jeunes + ils XXX
- 083 **Mahmoud** : colocation AH OUI
- 084 **Jérôme** : colocation +
- 085 **Gabriela** : XXX c'est ça + comme il sort de + chez + chez + chez L-U-I + + il + il a besoin de [fɛ] ça +
- 086 **Albert** : ah oui ↑
- 087 **Gabriela** : il n'est pas dans sa ville + il déjà paye pour louer la maison + + il + il + s'il n'a plus d'argent XXX pour payer faire + pour faire + la cuisine ni XXX lui + doit faire + et à mon avis + mon mari + il a [sɔti] de chez lui pour aller étudier dehors + il fait + mais + son + son frère qui arrive chez lui avec sa maman XXX il fait pas AH OUI XXX
- 088 **O** : mais au Brésil + au Brésil + + on parle du Brésil + est-ce que + au Brésil dans une famille + est-ce que + euh + le mari et sa femme #partagent# les tâches ménagères + + faire la cuisine + pour préparer le repas + faire la lessive ↑
- 089 **Mahmoud** : de façon générale XXX
- 090 **Gabriela** : non + je crois qui + c'est la [minorite] ↑
- 091 **Mahmoud** : la minorité ↓ + c'est-à-dire + euh + des + des hommes ne #font pas# XXX + que #ne veulent pas# les femmes fassent les tâches ménagères ↑ (*il toussote*)
- 092 **Gabriela** : XXX sinon XXX faire la choix pour travailler XXX il y a quelque + + que + +
- 093 **A ?** : quelqu'un qui XXX
- 094 **Abdul** : moi + chez nous + euh +
- 095 **Albert** : NON + continue + vas-y ↑ (*il donne la parole*)

- 096 **Abdul** : chez nous + et + au [mɔwajãɔkiõ] + et + toujours + les hommes travaillent pas dans la maison + + et + toujours on travaille + euh + au [sɛɔɤ] la maison + pour la cuisinier + pour les + les enfants + pour + euh + + pour organiser l'appartement + TOUT + TOUT + et + + et + normalement + et + quand la femme travaille + au [sɛɔɤ] de la maison + + XXX #difficulté# + parce qu'elle doit + travaille au [sɛɔɤ] de la maison +
- 097 **A ?** : mmm
- 098 **Abdul** : et + dans la maison + s'il y a quelqu'un + + c'est pas beaucoup + de personnes qui travaillent et qui est la femme + + et XXX beaucoup de problèmes + comme ma famille + MOI ↑ + euh + en Syrie + je ne travaille dans la maison +
- 099 **Jérôme** : je ne travaille pas AH OUI
- 100 **Abdul** : je ne travaille pas + dans la maison + quelquefois + + ici + à la France + euh + je travaille + euh +
- 101 **Jérôme** : ICI+ en France AH OUI +
- 102 **Abdul** : en France + je travaille beaucoup + dans la maison + pour la cuisinier [spesialmã] pour + euh + XXX
- 103 **Jérôme** : pour XXX faire la cuisine +
- 104 **Abdul** : pour faire la cuisine + pour + euh + beaucoup des choses + + mais + je n'aime pas + euh + on dit LA- ? ↑
- 105 **Jérôme** : laver AH OUI +
- 106 **Abdul** : laver les + les assiettes +
- 107 **Albert** : XXX
- 108 **Abdul** : il y a beaucoup de problèmes avec ma femme + + et quelquefois +
- 109 **Albert** : XXX comme moi AH OUI
- 110 **As** : (*rires*)
- 112 **Jérôme** : XXX l'assiette XXX (*il énumère les tâches ménagères*)
- 113 **Nikola** : avec la machine ↑
- 114 **As** : (*rires*)
- 115 **Nikola** : avec la machine ↑
- 116 **A ?** : oh oui ↑
- 117 **As** : XXX réfugiés (*rires*)
- 118 **Abdul** : et moi + la machine ↓
- 119 **O** : très bien ↓
- 120 **Janine** : je ne sais pas si je vais XXX
- 121 **Albert** : d'accord ↓
- 122 **Jérôme** : vas-y + vas-y ↑
- 123 **Janine** : j'aimerais parler de + de la deuxième question + comme + euh + il a une + euh + euh + pour la [kultyr] malgache + + les enfants + les enfants + sont des + c'est une richesse AH OUI + sont une richesse les enfants + et les enfants sont + enfants de tout le monde AH OUI + et quand nous (*se racle la gorge*) + euh + il une [kultyr] + que + les + les cousins cousines + c'est mon frère et ma [sœr] + c'est + c'est + comme + c'est comme + euh + la force + parce que + j'ai cinq + cinq + euh + frères et trois [sœr] + et + euh + la famille de mon père + + les enfants de mon père sont + sont aussi mes frères et + et + mes [sœr]
- 124 **Jérôme** : donc ça te fait combien en tout ↑
- 125 **As** : (*rires*)
- 126 **Jérôme** : NON MAIS ↑ (*se racle la gorge*) + cinq et trois + huit +
- 127 **A ?** : tout le monde +
- 128 **Jérôme** : cinq et trois + huit + huit + et puis lui + il en fait combien après ↑ XXX
- 129 **Janine** : oui + oui + alors + [metnã] XXX

- 130 Jérôme : soixante-dix ↑
- 131 Janine : plus AH OUI
- 132 Ahmed : arborescence AH OUI
- 133 Janine : plus + parce que XXX
- 134 Jérôme : ton père + il a eu beaucoup de femmes ↑
- 135 Janine : NON ↑
- 136 Jérôme : je n'ai pas compris ↓
- 137 Janine : non + non + non + mon + mon + mon père + il n'a que lui + une femme + il n'a que ma mère AH OUI +
- 138 Jérôme : il n'a que huit enfants + alors ↑
- 139 Janine : oui +
- 140 Jérôme : oh bah + il est pauvre ↓
- 141 Janine : non ↑
- 142 Jérôme : non mais ↑
- 143 Janine : non ↑
- 144 As : (*rires*)
- 145 Jérôme : moi + j'ai découvert + j'ai + j'ai une cousine par alliance XXX africaine + mais donc pas malgache + son père a + en tout + cinquante enfants AH OUI
- 146 Janine : ah ↑
- 147 Jérôme : oui + et la cousine + elle + sont des demi-frères et des demi-sœurs + par le papa + ils sont une cinquantaine + il a eu cinq ou six femmes +
- 148 Mahmoud : waouh ↑
- 149 Albert : XXX il n'a pas compris ce que XXX
- 150 Janine : + euh + nous sommes huit dans la famille + même père + même + euh +
- 151 Jérôme : mère +
- 152 Janine : même mère +
- 153 Jérôme : ah ↑ même père + même mère +
- 154 Janine : mais + mon père aussi + des + des familles comme le nôtre AH OUI
- 155 Gabriela : donc + c'est des frères ↑
- 156 Janine : XXX c'est des frères AH OUI + des frères +
- 157 Jérôme : ah ↑ d'accord + d'accord +
- 158 Janine : XXX mais les familles XXX
- 159 Gabriela : XXX même frère XXX ta famille +
- 160 Janine : oui ↑ + moi aussi + j'appelle les + les + +cousins + j'appelle aussi mon frère AH OUI +
- 161 Jérôme : ah d'accord ↑ d'accord ↑
- 162 O : d'accord ↓
- 163 Janine : et + il a une grande famille + on peut [dir] que + on est + on est + on est + éternellement fils ↑ et frère ↓
- 164 Jérôme : d'accord ↓
- 165 Janine : parce que + nous avons aussi + euh + chaque + euh + à Madagascar + nous avons [dizwi] tribus + et dans le tribu dans mon plateau + + nous avons les + les + tombeaux + et dans les tombeaux + il a plusieurs + euh + ce n'est pas seulement les cousins + les cousines + mais il a aussi le + la famille de + du mari + du + euh + alors + si nous sommes + si nous sommes dans le même + même + tombeau + nous nous appelons XXX
- 166 Jérôme : d'accord ↓

- 167 **Janine** : je ne sais pas comment on appelle le mot *havana* + + c'est vraiment une grande + une grande famille AH OUI + une grande famille de cousins + cousines + une grande famille de la même + du même tombeau + + et le même +
- 168 **Jérôme** : plusieurs noms AH OUI XXX plusieurs noms AH OUI XXX
- 169 **A ?** : XXX
- 170 **Jérôme** : oui + d'accord ↓
- 171 **Janine** : je peux [dir] + que + + la [kultyr] de Madagascar + on est éternellement fils et frère +
- 172 **Jérôme** : peut-être l'image de l'arbre généalogique ↑
- 173 **Janine** : oui ↑
- 174 **Jérôme** : ça correspondrait un peu aux mots que tu cherchais à dire + + *havana* (*nom d'une collectivité à Madagascar ?*) ↑
- 175 **O** : havana ↓
- 176 **Jérôme** : havane ↓ + c'est un mot anglais ↑
- 177 **Janine** : non + c'est mot malgache + c'est un mot malgache +
- 178 **Jérôme** : ça s'écrit comment ↑
- 179 **Janine** : h-a-v-a-n-a +
- 180 **Jérôme** : havane ↑ comme + comme le + le cigare ↑ + havane +
- 181 **Albert** : XXX
- 182 **Janine** : havana ↓
- 183 **Albert** : XXX -a-n XXX
- 184 **Janine** : h-a-v-a-n-a
- 185 **As** : havana AH OUI XXX
- 186 **Jérôme** : XXX utilisé par les gens + par les filles pour XXX
- 187 **O** : ma question + là + avec l'idée de + euh + d'une famille + euh + nombreuse + comment ça vous a + + vous aidé à vous trouver en France + avec vos #possibilités de frontières# + à regarder tout le monde comme frère et sœur ↑
- 188 **Janine** : oui + en venant ici + il y a une petite [ridzidite] que + moi + par exemple + si + euh + parce que le NOUS + le NOUS à Malgache est plus important que le JE XXX + alors + si + si + quand + quand + quand mes sœurs d'ici + quand mes sœurs françaises + euh + quand il a des sœurs de Madagascar qui viennent + +elles + elles + dit VOS SŒURS + VOS SŒURS arrivent + vos sœurs arrivent de Madagascar AH OUI + et + dans ma [kultyr] + dans ma [kultyr] + je dis + C'EST PAS SEULEMENT MA SŒUR AH OUI + c'est NOTRE SŒUR AH OUI + parce que + le NOUS + le NOUS à Malgache est + est + est plus important + [alɔr] + au début + au début + euh + cela ME CHOQUE un peu AH OUI + les + euh + les oreilles AH OUI + mais + en m'intégrant + que + ici + c'est une famille + stricte + on peut [di] STRICTE ↑
- 189 **Ps** : réduite ↑
- 190 **Janine** : réduite + une famille réduite + alors + j'essaye de comprendre que + ce n'est pas + ce n'est pas + une + que + que + que + ce n'est pas + comment ↑
- 191 **Jérôme** : une autre représentation ↑
- 192 **Janine** : une autre représentation XXX
- 193 **Jérôme** : on ne parle pas de la même chose +
- 194 **Janine** : on ne parle pas de la même chose + mais + euh + ce n'est pas + quand + on ne néglige pas + ma sœur + mais c'est une façon de voir les choses +
- 195 **Jérôme** : mais peut-être + mais peut-être que cette façon de voir avait des conséquences sur la façon de CONCEVOIR AH OUI + CONCEVOIR + c'est + c'est + imaginer + euh + ce qui est bien pour la vie sociale + pour le vivre ensemble + et donc + ta façon de voir malgache + a donc une influence + parce que tu vois + tu es plus acceptante

de + de + plus + ton cercle est plus ouvert + comme en Afrique on dit + un enfant + il n'est pas éduqué par ses parents + il est éduqué par une communauté +

196 Janine : oui +

197 Jérôme : c'est une vision qui + qui + est importante + pourquoi dans les quartiers c'est compliqué + dans les quartiers en France ↑ + parce qu'on retrouve pas cette mentalité AH OUI +

198 Janine : mmm

199 Jérôme : alors que si tous les gens + ils venaient tous de l'Afrique + eh bah + ils se partageraient + ils se sentiraient aussi autant responsables du petit voisin que de son propre enfant + parce que ça serait + ça ferait communauté + ça ferait frère et sœur +

200 Janine : mmm

201 Jérôme : donc + c'est là où on voit que ça a une influence + + la perception qu'on a + la représentation qu'on a +

202 Janine : mmm

203 Jérôme : a une influence sur l'ensemble en fait + sur sa conception de la vie XXX

204 Janine : mmm

205 Jérôme : XXX j'entends bien ce que tu es en train de dire + +

206 Janine : et là + avant de venir ici + euh + on m'a dit + + OH + TU SERAS DANS LE + À VILLENEUVE ↑ + j'ai + j'ai dit + + qu'est-ce que c'est Villeneuve↑ (*rire*) + comme je + je + je ne sais pas + + et puis + euh + en arrivant à Villeneuve + j'ai vu beaucoup de + beaucoup de gens + beaucoup de nationalités + et je suis tout de suite à l'aise AH OUI + tandis que + il a + il a des + des sœurs françaises qui ne sont pas à l'aise AH OUI +

207 A ? : mmm

208 Janine : mais + moi + + peut-être + c'est à cause de + à cause de + ma [kultyr] XXX à cause de ma [kultyr] XXX ils sont toutes des personnes humaines + ils + ils sont toutes des personnes qui a #de# la dignité + alors je suis + je suis à l'aise XXX avec toutes les personnes + et là + et là + à + Villeneuve + euh + quand on se voit + euh + on se dit BONJOUR ↑ et puis + euh + XXX il a une de mes sœurs qui me dit + + MAIS + TU LE CONNAIS ↑ + je dis + + NON ↑ + je le connais pas↑ + je l'ai vu aujourd'hui ↑ mais + +en tant que moi + en tant que Janine + + ils sont mes frères + ils sont mes sœurs ↓

209 Am : mmm + mmm +

210 O : très bien ↓

211 Pamela : XXX chez moi + c'est pas comme ça AH OUI + personne ne vous dit + + ne #m'approchez #pas ↑ + ah + non + non + non↑ + n'approchez pas AH OUI + même ma [sɛʁ] + #n'approchez# pas + avec moi↑

212 Jérôme : en France XXX

213 As : XXX

214 Pamela : même ma mère ↑ +

215 Nikola : j'ai un frère XXX

216 As : (*rires*)

217 Janine : et pour l'appellation + par exemple le + les filles + les filles + les fils de + de ma sœur + elles m'appellent + parce je suis la dernière fille + MAMAN + euh + elles m'appellent maman + maman + euh + cadet + +

218 Jérôme : cadette AH OUI +

219 Albert : plus jeune + plus jeune + +

220 Janine : oh oui + ma grande sœur + ma grande sœur + mes nièces + et mes neveux m'appellent + + maman ainée + tandis que moi + + elles m'appellent XXX maman cadet +

221 Albert : benjamine AH OUI +

- 222 **Janine** : maman [bɛnzamini]
- 223 **Albert** : la plus petite c'est + benjamine +
- 224 **Janine** : oui + oui + maman [bɛnzamini] + elles m'appellent maman [bɛnzamini] + + et quand je leur #écris# + je + j'écris + je + j'écris + je dis + + maman [bɛnzamini] +
- 225 **Af** : d'accord ↓
- 226 **Janine** : nefar + + [nɛ] s'appelle maman + et [fa.r] + c'est le [bɛnzamini] + alors je + je + j'écris + [nefa.r] + [dinefa.r] + +
- 227 **Af** : c'est JOLI ÇA AH OUI +
- 228 **Jérôme** : Juliane + d'abord↑ +
- 229 **Juliane** : non ↑ + + quand + quand je + j'écris à mes nièces + même + je + j'écris + euh + [nefa.r] + maman + maman + [bɛnzamini] +
- 230 **Mahmoud** : XXX il comprend +
- 231 **Juliane** : oui + ils comprennent ↑ + ils comprennent + ils comprennent +
- 232 **Jérôme** : ILS COMPRENNENT + donc là + ILS + au pluriel + ils comprennent XXX
- 233 **Mahmoud** : pour la question de Pamela XXX donc vous avez que XXX à chacun XXX à chacun XXX [setadir] + s'occupe des enfants++ cette vision+ à cause de la [pɔvrɔtɛ] ↑ + à cause de + de l'éducation + à cause de quoi ↑ + chacun + chacun de vous + pense à lui-même ↑ + à cause XXX à cause de la [pɔvrɔtɛ] ↑ + est-ce que XXX cette conception de la vie XXX
- 234 **Pamela** : oui + oui +
- 235 **Mahmoud** : XXX c'est positif ↑ XXX en Afrique XXX la + la sœur a dit [setadir] tout + XXX vous habitez chacun de vous XXX
- 236 **Jérôme** : il a + elle a parlé des classes +
- 237 **A ?** : mmm
- 238 **Jérôme** : elle a parlé des classes moyennes + la classe moyenne + elle a été PLUS à l'école que la classe populaire + +
- 239 **A ?** : mmm
- 240 **Jérôme** : elle a dit + elle a parlé de la pauvreté + mais je dirais que c'est pas TROP la pauvreté + c'est plus la + le fait d'avoir été + à l'école +
- 241 **A ?** : vas-y + vas-y +
- 242 **Jérôme** : et d'avoir côtoyé des gens + et plus de gens + ça permet de sortir de son petit cercle restreint + ça tourne à d'autres choses + + ça tourne quand même à d'autres choses + +
- 243 **Pamela** : même les [petit] XXX si quelqu'un XXX il va les visite + C'EST PAS MA MAMAN AH OUI + il me dit rien AH OUI +
- 244 **Mahmoud** : XXX
- 245 **Jérôme** : XXX
- 246 **Mahmoud** : XXX des convictions ↓ XXX ce regard XXX est-ce que + c'est une CULTURE + + propre chez quelqu'un + ou bien + euh + c'est + euh + INDIVIDUEL ↑
- 247 **Jérôme** : propriété familiale AH OUI + c'est un peu la propriété + mais c'est pas que + les classes moy- + c'est pas que les classes moyennes XXX
- 248 **As** : XXX
- 249 **Jérôme** : même en France c'est PAREIL AH OUI + c'est TOUT LE MONDE AH OUI + c'est pas que les gens pauvres + ou les classes moyennes + tout le monde a une propriété + ça c'est MA FAMILLE AH OUI + + même à l'intérieur + chez nous par exemple + + mon fils aîné + si sa sœur + ils ont CHACUN des enfants + eh bien + ils vont pas aimer si + euh + la fille + elle dit [kɛkʃɔz] et mon fils + qui + euh+ non↑non ↑ + moi + je fais pas ça ↑
- 250 **Af** : XXX

- 251 **Mahmoud** : XXX comme ça XXX
- 252 **Jérôme** : écoute Christian + écoute Mahmoud + non + non ↑ + à un autre endroit + ça va être d'une façon + à un autre + ça va être d'une autre façon AH OUI + + au Cameroun + ENFIN + bah + au + + pardon ↓ Côte d'Ivoire + pardon ↓
- 253 **Saül** : XXX si tu as des parents XXX ton frère a des petits enfants XXX c'est ton frère + sinon XXX
- 254 **Jérôme** : C'EST ÇA AH OUI + c'est un peu comme ce que dit Christian dans sa définition +
- 255 **Nikola** : C'est pourquoi je n'ai pas compris XXX je + je pense XXX
- 256 **Jérôme** : oui + moi PAREIL ↑ + moi PAREIL ↑
- 257 **Nikola** : j'ai évité XXX
- 258 **Pamela** : oui +
- 259 **Nikola** : je ne sais pas + pourquoi XXX
- 260 **As** : (*rires*)
- 261 **Pamela** : XXX
- 262 **As** : XXX
- 263 **O** : XXX je suis éternellement XXX
- 264 **Mahmoud** : c'est de l'individualisme XXX Monsieur Christian + pour répondre à ta question XXX sont des concepts individuels ou bien la société XXX #conditions# de société de base ↑
- 265 **Jérôme** : c'est ce qui se répand + bref + ce que j'ai compris XXX et en Tchéquie + toi ↑ XXX
- 266 **Erika** : XXX c'est pas comme les garçons+ j'ai éduqué mes enfants avec + euh + mes cousins + + mes enfants XXX et je me suis comportée comme un enseignant + +
- 267 **Jérôme** : XXX là + pour les autres AH OUI
- 268 **Mahmoud** : pour les autres AH OUI
- 269 **Erika** : XXX il y avait des enfants + qui ont joué + ils ont pris des plastiques + ils ont met des mots dedans + ils ont jeté (*rire*) XXX je suis arrivée + j'ai expliqué XXX ce n'est pas poli XXX c'est ça + le + le +
- 270 **Mahmoud** : Monsieur Christian + c'est bien [pur] + [pur] [setadir] faire une + un bon #travaux# XXX de ta question + + pour XXX #répondre# bien à ta question + la deuxième +
- 271 **O** : non + XXX pour la discussion seulement +
- 272 **Jérôme** : c'est bien de laisser ouverte la question + si tu + si tu prédétermines trop + tu vas avoir une réponse + à tes prédétermin- + si tu fais déjà des cadres XXX tandis que là + l'avantage + tu vois + + Erika peut dire ça + alors que Nikola + elle a vécu dans une famille + MOI + dans ma famille + je faisais des choses comme Erika + mais mon frère faisait + euh + comme Pamela + +donc + on est de la même famille AH OUI + mon père + il est mort AH OUI + mais + +il faisait d'une façon avec la famille XXX mais ça ressemblait plus + à une façon + + plus + euh + on va dire MOINS sur une famille réduite + plus sur + euh XXX c'est-à-dire que + si dans le tramway par exemple + y a des + le tramway à Grenoble + y a des enfants qui font des bêtises + + moi + je vais me situer + + au risque + euh + quelquefois de me faire + euh XXX mes + mes + euh + carpettes + alors j'essaye de faire attention + et poliment + mais je vais faire une remarque + eh bah + non + MADAME AH OUI + regardez là ↑ i faut pas faire ça quand même ↑ + donc + je vais essayer de minimiser en faisant doucement + parce que je sais que ça peut provoquer de la violence +
- 273 **Af** : mmm
- 274 **Jérôme** : mais + parce que je sais que je suis en France et que les gens + ils sont très + + chacun + +

- 275 **Pamela** : mais tu te [dirij] à maman↑ pas les enfants↑
- 276 **Jérôme** : comment↑
- 277 **Pamela** : tu te [dirij] à la maman + PAS aux enfants↑
- 278 **Jérôme** : ah non + non ↑ + je vais d'abord faire aux enfants AH OUI +
- 279 **Pamela** : ah oui ↑
- 280 **Jérôme** : oui + oui + bien sûr ↑
- 281 **Mahmoud** : oui + oui +
- 282 **Jérôme** : et puis après si la maman vient rouspéter + parce qu'elle n'est pas d'accord XXX je dis ça parce que si c'était mon enfant + je ferais ça parce que je trouve qu'il dérange + euh + mais des fois + je le fais avec des grandes personnes + mais + + + LÀ + je ne suis pas rassuré AH OUI + +
- 283 **As** : (*rires*)
- 284 **Jérôme** : y a des fois je fais ça + parce que quelqu'un te prend dans ta poche quelque chose + vous avez vu ça + un voleur + un voleur dans le tramway ↑ + + euh + il faut faire attention ↑ + comment tu vas le dire ↑ + sinon + + t'as + euh + un BOUM AH OUI (*coup de poing*)
- 285 **As** : XXX ah oui +
- 286 **Jérôme** : mais + mais XXX c'est XXX les adultes AH OUI + comment est-ce que XXX ce que tu viens de + d'exprimer + euh + Erika + + je pense que ça fait partie + c'est pas seulement culturel + c'est aussi l'éducation AH OUI + + c'est ça #qu'on# disait tout à l'heure +
- 287 **Nikola** : XXX je ne sais pas XXX si je fais ça + + comme ça + et (*démontre un coup de poing*)
- 288 **As** : (*rires*)
- 289 **Erika** : les enfants XXX je dis + qu'est-ce que tu fais ↑ XXX
- 290 **Nikola** : mmm
- 291 **Erika** : XXX avec beaucoup d'amis + ils ont pris beaucoup des enfants + euh + euh + [tut] les parents XXX + euh + de tous les enfants ↑ + sinon + euh +
- 292 **Jérôme** : alors + y a une expression en France + + chez nous + + C'EST LA FOIRE D'EMPOIGNE AH OUI + + c'est l'expression française + + c'est la FOIRE + c'est-à-dire + la foire c'est un peu TOUT et N'IMPORTE QUOI + + D'EMPOIGNE + + on va s'empoigner comme ça + avec + avec des bras + avec + on va + se bagarrer + la foire d'empoigne + c'est un peu une expression qui veut dire + euh + euh + ça va être le tue-toi + le tue-toi + le tue-toi + la foire d'empoigne + c'est-à-dire tuer n'importe quoi + ça va être une sorte de XXX ça va pas être une société de + qui va + euh + qui va essayer d'échanger quelque chose + ça va être + + (*à une apprenante qui sort :*) au revoir ↑ + à bientôt ↑ +
- 293 **Janine** : merci ↑ + au [revwa] ↑
- 294 **As** : au revoir ↑
- 295 **Jérôme** : XXX
- 296 **Janine** : merci ↑
- 297 **As** : au revoir ↑ +++
- 298 **Jérôme** : OK + mais +
- 299 **A ?** : ok +
- 300 **Jérôme** : donc on peut se sentir à l'aise avec certaines personnes + parce qu'on va + et + quand on est + quand on est une cousine + on se trouve entre amis + cousines + bah + y a des familles qui vont être PLUS dans + euh + je veux mes petits autour + je veux r(e)garder ce qu'ils font + mais je vais pas m'occuper des autres XXX des conflits comme ça ↑ + +

- 301 **Nikola** : je pense que beaucoup de gens sont [sāsibəl] + #qui# quand quelqu'un critique + ses +
- 302 **Mahmoud** : SA FEMME AH OUI
- 303 **Jérôme** : ouais + ouais + ouais +
- 304 **Nikola** : dans ma famille + si je critique ma cousine + + ma sœur m'a dit + + qu'est-ce que tu fais ↑ XXX
- 305 **Jérôme** : ça te regarde pas AH OUI
- 306 **Nikola** : oui + XXX regarde XXX
- 307 **Albert** : XXX c'est pas #plaisant# XXX
- 308 **Jérôme** : XXX
- 309 **Nikola** : si + euh + nous sommes XXX
- 310 **Albert** : XXX les familles XXX
- 311 **Jérôme** : XXX ce que disait XXX
- 312 **Mahmoud** : XXX il faut critiquer SAGEMENT + et [ēdividyelmã] XXX par exemple + nous + vous + par exemple XXX mon frère ou [sɛr] XXX quatre ou cinq XXX par exemple + vous critiquez + euh + l'enfant devant adulte + devant votre [sɛr] + ta [sɛr] + + normalement + il faut pas critiquer XXX critiquer normalement devant l'ensemble + + il faut profiter de l'occasion + lorsque l'occasion se présente + il faut + euh + critiquer l'enfant ou bien donner des conseils [ēdividyelmã] sur quoi faire AH OUI XXX ton fils XXX pour que ton fils ne peut XXX IL NE FAUT PAS + FAUT PAS + critiquer XXX
- 313 **Nikola** : XXX (*rire*)
- 314 **As** : (*rires*)

Corpus recueillis par Chrispus Mwakundia, Master 2 FLE (2015-2016)

Séquence 3 (le 10 mars 2016)

Il y a l'observateur[O], 4 apprenants, 6 apprenantes. La classe est exiguë, elle sert aussi de mini-bibliothèque, tout le monde s'assied en cercle pendant l'atelier de conversation, chaque jeudi. L'atelier dure 2 heures dont 15 minutes sont normalement prévues pour le quart d'heure dauphinois. L'atelier se sert du compte rendu comme support pédagogique principal. L'enregistrement a commencé à 10h :05, heure du quart d'heure dauphinois où l'on prend du café. L'observateur arrive presque à la fin de la séance. C'est une apprenante [Pamela] qui a enregistré la séance à sa place. Ces informations ne concernent que la séance 3.

- 001 **Jérôme** : ah non + non + non ↑
- 002 **As** : (*rires*)
- 003 **Jérôme** : non + non + non + c'est pas possible ↑ (*les apprenants se parlent en langue natales en messe basse*)
- 004 **Abdul** : XXX français ici AH OUI + nous parlons en français ici + arabe +
- 005 **As** : (*rires*)
- 006 **Abdul** : [fɔ̃ãkaʁab] AH OUI
- 007 **Jérôme** : alors + comment ça s'écrit ↑ + c'est intéressant +
- 008 **As** : (*rires*)
- 009 **Jérôme** : ça m'intéresse beaucoup ↑
- 010 **As** : (*rires*)
- 011 **Jérôme** : vous écrivez + alors + #dans# l'autre sens + le vertical ↑

- 012 **Abdul** : les Syriens toujours fait + ô ↑
- 013 **As** : (*rires*)
- 014 **Jérôme** : si + tu + tu écris + de droite à gauche en arabe et en français le mot SAVOIR + comment on va faire alors ↑
- 015 **As** : XXX
- 016 **Abdul** : en notre + en notre langue +
- 017 **Jérôme** : bon + + euh + Amina + il faut que tu t'mettes à une autre place + tu vas échanger avec + euh +
- 018 **Abdul** : non + non + maintenant + c'est nécessaire + c'est nécessaire ↑ pour + quelques mois + quelque chose + pour moi + (*demande de continuer à parler dans sa langue maternelle*)
- 019 **Jérôme** : non + non + non + non +
- 020 **Abdul** : parce que j'ai problème + euh +
- 021 **Jérôme** : non + non + euh + j'aime bien les gens à problèmes qui vont venir avec moi XXX j'adore + TOUTE MA VIE + JE M'OCCUPAIS des gens à problèmes AH OUI
- 022 **As** : (*rires*)
- 023 **Jérôme** : j'avais TOUT LE TEMPS AH OUI
- 024 **As** : XXX
- 025 **Abdul** : c'est toi + LE CHEF AH OUI
- 026 **As** : XXX
- 027 **Jérôme** : XXX oui + de problèmes + je suis le chef des problèmes XXX
- 028 **As** : (*rires*)
- 029 **Jérôme** : non + je pense que c'est un peu dommage que XXX là + parce que c'est vrai qu'il y a PLUS DE plaisir à se parler dans sa langue + et je comprends bien +
- 030 **Af** : mais oui ↑
- 031 **Jérôme** : mais + ça + c'est EN DEHORS AH OUI + EN DEHORS + regarde + euh + Erika et Nikola + + c'est DEHORS + sinon + ici + c'est français AH OUI +
- 032 **José Miguel** : comme les [du] +
- 033 **As** : (*rires*) XXX
- 034 **Jérôme** : oh là là ↑ ALLEZ ↑ échangez là ↑
- 035 **As** : (*rires*)
- 036 **Jérôme** : Erika + euh + XXX un peu XXX
- 037 **Pamela** : je vais parler en espagnol ↑
- 038 **As** : (*rires*)
- 039 **Jérôme** : si tu veux XXX
- 040 **Erika** : je parle en espagnol AH OUI +
- 041 **As** : (*rires*)
- 042 **José Miguel** : mais c'est à cause de Pamela +
- 043 **Abdul** : mais + mais + ça va aller + ça va aller +
- 044 **As** : (*rires*) XXX
- 045 **Jérôme** : si tu me parles + euh + XXX quand + on avait des colonies + on essayait de DOMINER le monde +
- 046 **Af** : oui ↑
- 047 **As** : XXX
- 048 **Jérôme** : on disait ↑ on était très raciste + dans tous les pays + on était raciste + +
- 049 **Albert** : donc + tu vas venir alors ↑
- 050 **Ahmed** : aujourd'hui + non +
- 051 **Albert** : tu vas venir régulièrement + non ↑
- 052 **Ahmed** : ah + oui + oui XXX
- 053 **Jérôme** : le jeudi matin + tu peux ↑ XXX

- 054 **Ahmed** : non ↑ c'est pas tous les deux AH OUI +
- 055 **Jérôme** : ah ↑ c'est une fois de temps en temps ↓ ++ oui + ce que je voulais lui faire comme remarque Abdul + c'est que + euh ++ il + comme + parlait + je voulais dire + comme un raciste il y a soixante ans + et que je voyais dans Tintin et Milou + c'est une bande dessinée +
- 056 **Af** : mmm
- 057 **Jérôme** : et comme c'est en Afrique + euh + Tintin au Congo + je crois que c'est ça que s'appelle + Missié Blanc + Missié c'est Monsieur + Missié + Missié Blanc + tu vas faire ceci + et il était en train de me parler comme ça + et TOUT DE SUITE j'ai eu l'image de Tintin au Congo +
- 058 **As** : mmm ↑
- 059 **Jérôme** : avec + un + un + petit NOIR + un petit NOIR + un Noir +
- 060 **Af** : mmm
- 061 **Jérôme** : qui parle à + un + un + Missié + un GRAND MONSIEUR AH OUI
- 062 **Janine** : oui + mmm +
- 063 **Jérôme** : je me suis XXX l'image que j'ai eu #de# ma petite bande dessinée quand j'étais enfant + parce qu'il me parlait + comme + euh + PAREIL AH OUI + comme + euh + bon alors (*s'adressant à une apprenante*) + TU VAS ME PARLER EN METTANT (*rire d'une apprenante*) DES ARTICLES + NIKOLA + c'est pareil XXX des fois + (*à un autre apprenant*) il #élimine# des articles + ERIKA + aussi + parce que dans votre langue + il y en a PAS AH OUI + et c'est sûr que + c'est compliqué à chaque fois qu'on va vous faire #de# la gymnastique comme ça + pour utiliser des + des + choses que + que + vous n'avez pas l'habitude d'utiliser + je pense que dans toutes les langues + il y a des verbes ↑
- 065 **As** : oui + oui + oui + (*rires*)
- 066 **As** : XXX (*rires*)
- 067 **Jérôme** : imagine ↑ + imagine ↑ + imagine ↑
- 068 **Af** : XXX
- 069 **Jérôme** : je VÉRIFIE + je VÉRIFIE ++ bon +
- 070 **As** : oui + oui +
- 071 **Jérôme** : bon +
- 072 **Nikola** : parfois + j'ai expliqué à Henri + [kɛ] + en Tchéquie + on parle de les [aʁtikɔl] + on parle comme des XXX c'est [pu.r] ça [kɛ] XXX (*rire de l'apprenante elle-même*)
- 073 **Jérôme** : en Tchéquie + vous parlez avec ↑
- 074 **Nikola** : si + si + on parle avec des [aʁtikɔl] XXX
- 075 **Jérôme** : mais + y en a + des articles ↑
- 076 **Nikola** : non + oui ↑
- 077 **Erika** : XXX
- 078 **Nikola** : mais + on en [utilis] pas ↑ + si on [utilis] XXX nous parle comme des XXX c'est pourquoi XXX
- 079 **Am** : mmm ↑
- 080 **Jérôme** : ah d'accord ↑ c'est pour ça vous pensez que les Français sont tous les XXX
- 081 **As** : (*rires*)
- 082 **Jérôme** : des Tchèques pensaient qu'on ÉTAIT un peu particuliers ↑ (*faisant référence aussi au mari de l'apprenante qui est lui aussi français*)
- 081 **Nikola** : si j'utilise [laʁtikɔl] XXX
- 082 **Jérôme** : d'accord + d'accord +
- 083 **Nikola** : c'est pour ça XXX

- 084 **Jérôme** : ÇA FAIT RIEN AH OUI + ÇA FAIT RIEN AH OUI + on veut t'garder ALORS AH OUI XXX
- 085 **As** : (*rires*)
- 086 **Jérôme** : bon ↑ + +
- 087 **Nikola** : [tõ] + [ta] + [tõ] XXX
- 088 **As** : (*rires*)
- 089 **Gabriela** : aha ↑ XXX (*rire*)
- 090 **Nikola** : XXX
- 091 **Abdul** : XXX par exemple + je veux aller en arabe *ana bedi roh* (*en arabe*) + c'est la même chose +
- 092 **Jérôme** : ah oui ↑
- 093 **Abdul** : je veux aller + c'est la même chose en arabe + mais + bien sûr + l'accent arabe +
- 094 **Albert** : mmm
- 095 **Abdul** : mais les deux + euh + verbes +
- 096 **Janine** : ah ↑
- 097 **Abdul** : c'est + c'est +
- 098 **Jérôme** : ah d'accord ↑
- 099 **José Miguel** : merci + tout +
- 100 **Jérôme** : d'accord + d'accord + de toute façon + je pense que + euh + dans cette partie du monde + on vient des langues indo-européennes + donc + il va FORCÉMENT y avoir des structures + euh + communes + + après XXX on va un peu plus + vers l'Est + vers l'Asie + tout ça + vers la Chine + je pense que c'est plus compliqué XXX il n'y a pas DU TOUT le même signe XXX + + bon ↑ alors + est-ce que + OUI ↑ + bah + vous avez tous lu le compte rendu ↑ c'est ÉVIDENT ↑
- 101 **Afs** : O-U-I ↑ + O-U-I ↑ (*rires*)
- 102 **Jérôme** : oh là là ↑
- 103 **José Miguel** : oui (*il imite les apprenantes*)
- 104 **As** : (*rires*)
- 105 **Jérôme** : avant + n'empêche que + avant + quand on mentait + MENTIR + c'est pas dire de la vérité + hein ↑ + quand on mentait avant on rougissait AH OUI
- 106 **As** : (*rires*)
- 107 **Albert** : c'est pas simplement pas dire la vérité + c'est OMETTRE #de la vérité# +
- 108 **Jérôme** : OMETTRE + de la #vérité# + oui +
- 109 **Af** : omettre +
- 110 **As** : XXX
- 111 **Jérôme** : maintenant + je suis étonné de voir + je suis ÉTONNÉ de voir que maintenant + quand on ne dit pas la vérité + ON NE ROUGIT PLUS AH OUI
- 112 **As** : (*rires*)
- 113 **Jérôme** : non mais + qui EN VRAI a lu le compte rendu ↑
- 114 **Af** : oui ↑
- 115 **Nikola** : je ne XXX je ne rougis plus XXX
- 116 **Jérôme** : ouais + un + y en a + quatre + cinq ↑
- 117 **Janine** : j'ai lu XXX
- 118 **Jérôme** : oh là là ↑ (*s'adressant à une apprenante*) t'as r'gardé la photo + tu t'es vue + mais c'est pas moi AH OUI
- 119 **As** : (*rires*)
- 120 **Amina** : Abdul l'a lu XXX
- 121 **Jérôme** : (*à Abdul*) est-ce que tu as lu ↑

- 122 **Abdul** : les premières XXX pas XXX
- 123 **Jérôme** : mais sur Internet ↑
- 124 **Abdul** : oui + oui + oui +
- 125 **Jérôme** : mais t'avais pas compris XXX parce que t'as pas levé la main ↑
- 126 **Abdul** : non + je ne comprends +
- 127 **Jérôme** : ah + XXX parce que j'ai demandé ceux qui avaient lu le compte rendu sur Internet +
- 128 **Abdul** : oui + oui + j'ai lu ↑
- 129 **Jérôme** : ok ↓
- 130 **Albert** : au début + je me suis trompé XXX heureusement après j'ai compris XXX j'ai lu XXX Koffi + il fallait les deux F + hein ↑
- 131 **Abdul** : toujours avec les Français + parce qu'ils + euh + parlent toujours très vite +
- 132 **Albert** : ah bon ↑
- 133 **Abdul** : c'est +
- 134 **Af** : c'est ↑
- 135 **Abdul** : c'est toujours +
- 136 **Af** : très XXX
- 137 **Abdul** : problème + TOUJOURS AH OUI + quand je fais quelque + euh + quelques papiers + quelque travail + avec les Français + je demande toujours S'IL VOUS PLAÎT + PARLER lentement + et répète + parler lentement et répète + c'est mon problème ↓
- 138 **Jérôme** : mais + je pense que + c'est un problème de toutes les langues +
- 139 **Af** : oui ↑
- 140 **Jérôme** : des + MOI + c'est + les Anglais + les Espagnols + parce que c'est les deux langues que j'ai essayé d'apprendre à l'école + j'ai pas bien + bien + bien + réussi + euh + mais XXX
- 141 **As** : (*rires*)
- 142 **Abdul** : [spesialmã] + dans notre ville + en Syrie + on parle TRÈS lentement + TRÈS + TRÈS + TRÈS lentement +
- 143 **Jérôme** : en arabe + en arabe + ou en français ↑
- 144 **Abdul** : en arabe AH OUI
- 145 **Amina** : peut-être dans sa ville d'Irtil +
- 146 **Abdul** : oui + oui + ça + c'est + oui + oui + mon ville + ma ville +
- 147 **Jérôme** : ah + d'accord ↑
- 148 **Abdul** : TOUJOURS on parle + euh + lentement +
- 149 **Jérôme** : vous avez le temps +
- 150 **Abdul** : oui + oui + comme + euh +
- 151 **As** : XXX (*rires*)
- 152 **Jérôme** : non mais + c'est bien de temps en temps nous + euh + on est pressé + quoi ↑ + on est pressé ++
- 153 **Erika** : j'essaye apprendre #l'# arabe + quand j'étais en Syrie + ils ont parlé TRÈS (*elle rit*)
- 154 **As** : très vite ↑
- 155 **Erika** : très ↑
- 156 **Abdul** : très vite + à quelle ville ↑
- 157 **Erika** : moi + j'ai voyagé XXX en Pershing XXX
- 158 **Jérôme** : ah ↑ tu connais ↑ XXX
- 159 **Amina** : ah + tu as déjà XXX une fois ↑
- 160 **Jérôme** : mais + il y a de grands singes en Syrie ↑
- 161 **As** : (*rires*)

- 162 **Erika** : non + non + non + je (*elle rit*)
- 163 **As** : (*pires*) XXX
- 164 **Amina** : Damas ↑ Lait ↑ XXX
- 165 **Erika** : Damas + bien sûr XXX je pense aussi XXX au Nord + allés ↑ XXX nous sommes voyagés XXX
- 166 **Amina** : d'accord + d'accord + +
- 167 **Jérôme** : d'accord ↓
- 168 **Erika** : et souvent + comme + comme +
- 169 **Af** : quelle année ↑ [setadir] + euh +
- 170 **Erika** : XXX en #2001# XXX (*elle rit*)
- 171 **Jérôme** : mais tu étais avec ta famille ou toute seule ↑
- 172 **Erika** : j'ai organisé + euh + un voyage + euh + autour des chercheurs + là-bas + avec des biologistes + et des gens de + euh +
- 173 **Jérôme** : DES BIOLOGISTES AH OUI
- 174 **Erika** : des biologistes + oui + des biologistes + les gens de XXX de Prague + oui + nous sommes voyagés + avec un bus + nous sommes partis de la République tchèque + en Syrie (*elle rit*) quatre jours +
- 175 **Afs** : [u :] ↑
- 176 **Erika** : c'est un voyage de XXX d'un mois +
- 177 **Albert** : ah + d'accord ↓
- 178 **Erika** : la deuxième fois XXX voyagé + c'était + XXX Syrie + et en jordanie + [ʒəbdā] (*se racle la gorge*) + c'était aussi un mois + mais pour les gens + qui + qui + n'ont pas eu le temps + et ils ont + ils ont pris l'avion à [damaskys]
- 179 **Af** : mmm
- 180 **Erika** : à [damas] ↑ et après +
- 181 **Jérôme** : ils sont XXX
- 182 **Erika** : ils ont voyagé + en jordanie et ils ont revenu en avion +
- 183 **Albert** : d'accord ↓
- 184 **Jérôme** : les objectifs de ce voyage + les buts + les buts ↑ +
- 185 **Erika** : les buts + euh +
- 186 **Jérôme** : buts + objectifs + XXX
- 187 **Af** : oui ↑
- 188 **Erika** : pour + euh + les + les gens divers + c'était XXX c'était différent + nous avons + euh +
- 189 **Jérôme** : pour les gens #d'hiver# + c'est pas l'hiver + l'été ↑ + euh + XXX
- 190 **Erika** : XXX
- 191 **Jérôme** : XXX les gens ↑ +
- 192 **Erika** : XXX biologistes + biologistes + mais il y avait des entomologues + il y avait des + des + des + ceux + ceux qui [zɔ̃] + euh + fait un recherche sur les lézards + il y avait des lézards autour de Dabra [aerɔpɔt] + où les lézards sont très rares (*elle tousote*) +
- 193 **As** : XXX
- 194 **Af** : j'ai pas bien compris XXX
- 195 **Jérôme** : des lézards très ↑
- 196 **Af** : des animaux XXX
- 197 **José Miguel** : des lézards XXX
- 198 **Jérôme** : il y a des ENTOMOLOGUES + entomologues + c'est les insectes ↑
- 199 **Erika** : entomologues + c'est les insectes + oui +
- 200 **As** : XXX

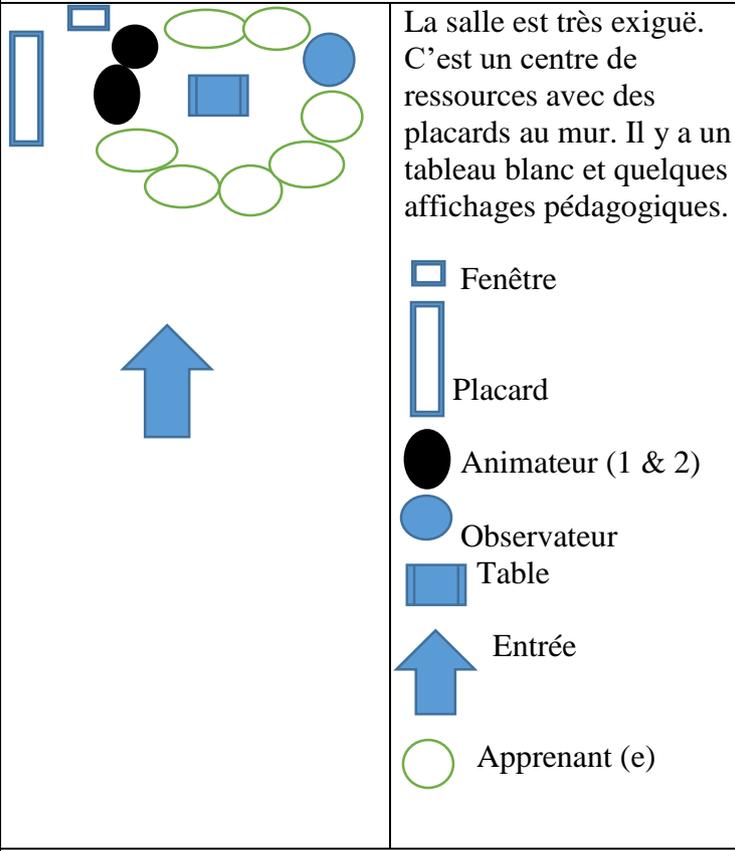
- 201 Jérôme : les lézards + c'est comment + on les appelle ceux qui s'occupent des lézards + ceux qui ↑
- 202 Af : oh ↓
- 203 As : (*rires*)
- 204 Jérôme : des #zoo-lézards# ↑ + ah oui +
- 205 Erika : non + non + non + je vais le souvenir XXX après + il y avait des + des + gens qui [zõ] + + intéressé de la culture XXX
- 206 Jérôme : alors + des gens qui [zõ] + NON AH OUI +
- 207 Erika : qui se sont intéressés +
- 208 Jérôme : non + des gens qui ONT + parce qu' y as pas de S à QUI + des gens qui ONT + on fait une liaison quand y a un S +
- 209 Erika : oui +
- 210 Jérôme : des gens qui + ONT + c'est deux voyelles +
- 211 Janine : oui + +
- 212 Jérôme : donc là + on + on + on sépare bien + les + les deux sons + des gens qui ONT +
- 213 Janine : mmm
- 214 Erika : qui ont + intéressé ↑
- 215 Jérôme : qui se sont intéressés alors AH OUI + ou qui + + oui +
- 216 Af : XXX
- 217 Jérôme : tu avais dit un autre verbe + c'est pour ça que XXX mais ça allait XXX
- 218 Erika : nous avons + le + un caméra + non + avec + et nous avons tourné un film XXX
- 219 Jérôme : et on peut l'voir ↑
- 220 Erika : ce sont des tout petits films + euh + je ne sais pas si + si + (*elle rit*) + peut-être je suis en contact avec + euh + ce caméra + man +
- 221 Jérôme : en DVD ↑
- 222 Erika : non + non + euh + je vais + essayer + je pouvais le demander si XXX ce sont TOUT PETITS + euh + films + de + euh + chez nous + il y a + euh + un + un + un + + programme XXX #de# vingt minutes + euh + il y a + la + l'émission de + de région XXX
- 223 Jérôme : il y a UNE ÉMISSION AH OUI
- 224 Erika : une émission spéciale + euh + XXX de région XXX
- 225 Af : XXX région de XXX
- 226 Jérôme : ouais +
- 227 Erika : XXX sur cette mission XXX
- 228 Albert : d'accord ↓ + d'accord ↓ +
- 229 Jérôme : et donc + c'était pour informer de tout ce qu'y avait en Syrie dans différents domaines ↑
- 230 Albert : d'accord + d'accord + ok ↓ + ok ↓ + XXX par plaisir ↑ XXX

Contextualisation des données de la séquence 1

CONTEXTE INSTITUTIONNEL		
	Nom de l'institution	Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels (ODTI)
	Intitulé de l'atelier	En rapport avec le compte rendu de la semaine en cours

Cadre des ateliers	Objectif de l'atelier	Atelier de conversation
	Niveau	FLE avancé (entre B1 et B2)
	Date de début des ateliers	Décembre 2015
	Date de fin des ateliers	Juin 2016
	Nombre d'heures par semaine	2h (le jeudi de 10h à 12h)
	Support d'enseignement /apprentissage / conversation	Compte rendu et autres documents authentiques (par ex. le journal, les photos, etc.)
Animateur	Prénom fictif	Jérôme
	Nationalité	Française
	Sexe	Masculin
	Age	68 ans au moment de l'enregistrement
	Formation	Travail social et médico-social
	Statut professionnel	Bénévole FLE
	Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant de FLE	A peu près un an
	Parle-t-il la langue des apprenants	Non
Apprenants	Nombre	5 personnes
	Répartition par nationalité	Syrienne : 1 Tchèque : 1 Guinéenne : 1 Colombienne : 2
	Information linguistique	A part le français, les apprenants parlent arabe syrien, tchèque, malinké et peul, espagnol.
	Répartition par sexe	3 femmes et 2 hommes
	Age moyen	35 ans -40 ans et plus pour les 3 femmes, moins de 25 ans pour un apprenant et plus de 40 ans pour un apprenant.
	Besoin et/ou motivations	Le but principal est de pouvoir communiquer avec aisance en français. Surtout pour un apprenant colombien qui a appris le français sur YouTube.
Remarques / informations	L'animateur participe aux groupes de parole basés sur la Thérapie	

supplémentaires	Communautaire Intégrative d'Adalberto (1988) et fait participer quelques apprenants aux mêmes échanges chaque mercredi. Les animateurs doivent normalement travailler en binôme. Il y a eu deux absences.
------------------------	---

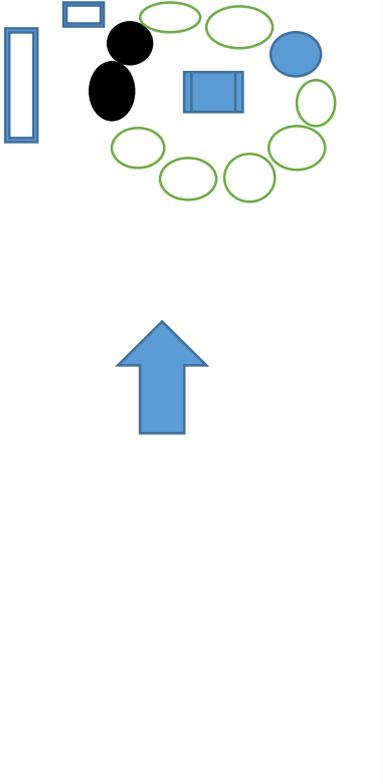
Séquence 1	
Date	Jeudi 25 février 2016
Lieu	Centre de ressources de l'ODTI 42 rue Très-Cloîtres 38000 Grenoble
Durée de la séquence transcrite	44 :08
Durée totale de l'enregistrement	02 : 14 : 36
Nature de l'enregistrement	L'atelier a été enregistré sur support audio
Situation de la séquence transcrite dans la chronologie de l'atelier	Dès le début de l'atelier
Disposition de la salle de classe	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>La salle est très exiguë. C'est un centre de ressources avec des placards au mur. Il y a un tableau blanc et quelques affichages pédagogiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fenêtre Placard Animateur (1 & 2) Observateur Table Entrée Apprenant (e) </div> </div>
Nombre d'apprenants présents	5

Travail préalable des apprenants	Non
Activité(s) didactique (s) et / ou compétence visée	Conversation
Support	Compte rendu
Langue utilisée dans l'interaction	Le français
Présence d'une personne supplémentaire au groupe habituel	Observateur
Remarques / informations supplémentaires	<p>-Dans cette séance, il ne travaille pas en binôme avec l'autre animateur mais il intègre l'observateur qui doit jouer le rôle d'animateur suppléant.</p> <p>-L'animateur et l'observateur se connaissent un peu après plus de 4 séances de participation aux ateliers. Ils sympathisent et se tutoient dans leurs échanges.</p> <p>-L'objectif de l'observation a été présenté à l'animateur avant l'enregistrement.</p> <p>L'enregistrement a eu lieu dès le début de l'atelier.</p>

Contextualisation des données de la séquence 2

CONTEXTE INSTITUTIONNEL		
Cadre des ateliers	Nom de l'institution	Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels (ODTI)
	Intitulé de l'atelier	En rapport avec le compte rendu de la semaine
	Objectif de l'atelier	Atelier de conversation
	Niveau	FLE avancé (entre B1 et B2)
	Date de début des ateliers	Décembre 2015
	Date de fin des ateliers	Juin 2016
	Nombre d'heures par semaine	2h (le jeudi de 10h à 12h)
	Support d'enseignement /apprentissage / conversation	Compte rendu et autres documents authentiques (par ex. le journal, les photos, etc.)
Animateurs (binôme)	Prénoms fictifs	Jérôme et Albert

	Nationalité	Française
	Sexe	Masculin
	Age	68 ans, tous deux, au moment de l'enregistrement
	Formation	Travail social et médico-social (Jérôme) et Informatique (Albert)
	Statut professionnel	Bénévoles FLE
	Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant de FLE	Presque un an en tant que bénévoles.
	Parlent-ils la langue des apprenants	Non
Apprenants	Nombre	11 personnes
	Répartition par nationalité	Syrienne : 2 Tchèque : 2 Guinéenne : 1 Colombienne : 1 Mexicaine : 1 Maghrébine (algérienne) : 1 Malgache : 1 Ivoirienne : 1 Brésilienne : 1
	Information linguistique	A part le français, les apprenants parlent arabe syrien, arabe algérien, tchèque, malinké et peul, espagnol, portugais, bambara, baoulé, malgache (régional & officiel).
	Répartition par sexe	6 femmes et 5 hommes
	Age moyen	35 ans -40 ans et plus pour les 6 femmes, moins de 25 ans pour deux apprenants et plus de 40 ans pour les deux hommes, et plus de 60 un apprenant.
	Besoin et/ou motivations	Le but principal est de pouvoir communiquer avec aisance en français. Surtout pour un apprenant colombien qui a appris le français sur YouTube.
	Remarques / informations supplémentaires	Les deux animateurs participent aux groupes de parole basés sur la Thérapie Communautaire Intégrative d'Adalberto (1988) et font participer quelques apprenants aux mêmes échanges chaque mercredi. Les animateurs doivent normalement travailler en binôme. Il y a eu de six nouveaux membres. Il y a une apprenante chercheuse en anthropologie.

Séquence 2	
Date	Jeudi 3 mars 2016
Lieu	Centre de ressources de l'ODTI 42 rue Très-Cloîtres 38000 Grenoble
Durée de la séquence transcrite	34 : 38
Durée totale de l'enregistrement	1 : 12 : 27
Nature de l'enregistrement	L'atelier a été enregistré sur support audio
Situation de la séquence transcrite dans la chronologie de l'atelier	Dès le début de l'atelier
Disposition de la salle de classe	<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>La salle est très exiguë. C'est un centre de ressources avec des placards au mur. Il y a un tableau blanc et quelques affichages pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none">  Fenêtre  Placard  animateur (1 & 2)  Observateur  Table  Entrée  Apprenant (e) </div> </div>
Nombre d'apprenants présents	11
Travail préalable des apprenants	Non
Activité(s) didactique (s) et / ou compétence visée	Conversation
Support	Compte rendu
Langue utilisée dans l'interaction	Le français
Présence d'une personne supplémentaire au groupe habituel	Observateur

Remarques / informations supplémentaires	<p>-Dans cette séance, le binôme (Jérôme-Albert) est restitué. Il y a eu aussi la participation de l'observateur qui devait présenter les étapes du déroulement de l'observation de l'atelier.</p> <p>-Les animateurs et l'observateur se connaissent un peu bien après plus de 4 séances de participation aux ateliers de celui-ci. Quand même, ils sympathisent et se tutoient.</p> <p>-L'objectif de l'observation a été présenté à la fois aux animateurs et aux apprenants avant l'enregistrement. L'enregistrement a eu lieu une heure après le commencement de l'atelier (à 11 : 04). Il y a eu un très long tour de table.</p>
--	--

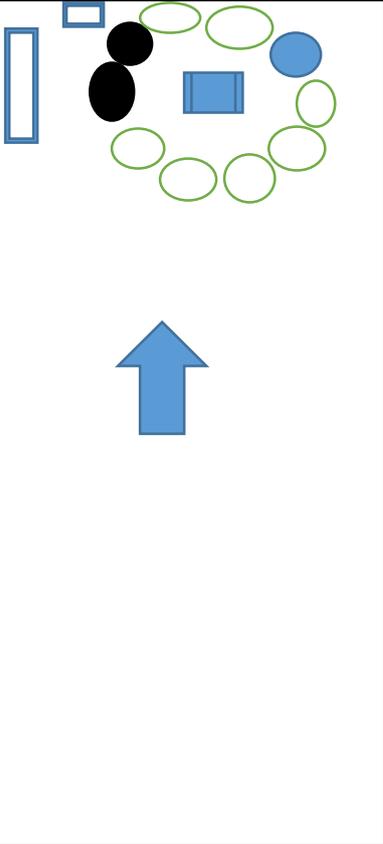
Contextualisation de la séquence 3

CONTEXTE INSTITUTIONNEL		
Cadre des ateliers	Nom de l'institution	Observatoire des Discriminations et des Territoires Interculturels (ODTI)
	Intitulé de l'atelier	En rapport avec le compte rendu de la semaine
	Objectif de l'atelier	Atelier de conversation
	Niveau	FLE avancé (entre B1 et B2)
	Date de début des ateliers	Décembre 2015
	Date de fin des ateliers	Juin 2016
	Nombre d'heures par semaine	2h (le jeudi de 10h à 12h)
	Support d'enseignement /apprentissage / conversation	Compte rendu et autres documents authentiques (par ex. le journal, les photos, etc.)
Animateurs (binôme)	Prénoms fictifs	Jérôme et Albert
	Nationalité	Française
	Sexe	Masculin
	Age	68 ans, tous deux, au moment de

		l'enregistrement
	Formation	Travail social et médico-social (Jérôme) et Informatique (Albert)
	Statut professionnel	Bénévoles FLE
	Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant de FLE	Presque un an en tant que bénévoles.
	Parlent-ils la langue des apprenants	Non
Apprenants	Nombre	11 personnes
	Répartition par nationalité	Syrienne : 2 Tchèque : 2 Guinéenne : 1 Colombienne : 1 Mexicaine : 1 Maghrébine (algérienne) : 1 Malgache : 1 Ivoirienne : 1 Brésilienne : 1
	Information linguistique	A part le français, les apprenants parlent arabe syrien, arabe algérien, tchèque, malinké et peul, espagnol, portugais, bambara, baoulé, malgache (régional & officiel).
	Répartition par sexe	6 femmes et 5 hommes
	Age moyen	35 ans -40 ans et plus pour les 6 femmes, moins de 25 ans pour deux apprenants et plus de 40 ans pour les deux hommes, et plus de 60 un apprenant.
	Besoin et/ou motivations	Le but principal est de pouvoir communiquer avec aisance en français. Surtout pour un apprenant colombien qui a appris le français sur YouTube.
Remarques / informations supplémentaires	Les deux animateurs participent aux groupes de parole basés sur la Thérapie Communautaire Intégrative d'Adalberto (1988) et font participer quelques apprenants aux mêmes échanges chaque mercredi. Les animateurs doivent normalement travailler en binôme. Il y a eu de six nouveaux membres. Il y a une apprenante chercheuse en anthropologie.	

Séquence 3

Date	Jeudi 10 mars 2016
------	--------------------

Lieu	Centre de ressources de l'ODTI 42 rue Très-Cloîtres 38000 Grenoble	
Durée de la séquence transcrite	18 : 07	
Durée totale de l'enregistrement	1 : 51 : 05	
Nature de l'enregistrement	L'atelier a été enregistré sur support audio	
Situation de la séquence transcrite dans la chronologie de l'atelier	Dès le début de l'atelier	
Disposition de la salle de classe	 <p>The diagram shows a classroom layout. At the top left is a window (small blue square). Below it is a whiteboard (tall blue rectangle). In the center is a table (blue rectangle). To the right of the table is an observer (blue circle). Below the table and observer are two facilitators (black circles). At the bottom is the entrance (blue arrow pointing up). Surrounding the table and observer are several learners (green circles).</p>	<p>La salle est très exiguë. C'est un centre de ressources avec des placards au mur. Il y a un tableau blanc et quelques affichages pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none">  Fenêtre  Placard  animateur (1 & 2)  Observateur  Table  Entrée  Apprenant (e)
Nombre d'apprenants présents	11	
Travail préalable des apprenants	Non	
Activité(s) didactique (s) et / ou compétence visée	Conversation	
Support	Compte rendu	
Langue utilisée dans l'interaction	Le français	
Présence d'une personne supplémentaire au groupe habituel	Observateur	
Remarques / informations supplémentaires	-Dans cette séance, le binôme (Jérôme-Albert) est toujours restitué. Il y a eu aussi la participation tardive de l'observateur qui devait présenter les étapes du	

	<p>déroulement de l'enregistrement/observation de l'atelier.</p> <ul style="list-style-type: none">-L'enregistrement entier a été effectué par une apprenante en l'absence de l'observateur.-Les animateurs et l'observateur se connaissent un peu bien après plus de 4 séances de participation aux ateliers de celui-ci. Quand même, ils sympathisent et se tutoient.-L'objectif de l'observation a été présenté à la fois aux animateurs et aux apprenants avant l'enregistrement. <p>L'enregistrement a eu lieu à partir de 10 : 54.</p>
--	--

