

Nadia TABELLOUT, nadia.tabellout@ummtto.dz
 Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou, Algérie

La médiation à travers les stratégies communicatives en classe de FLE : travail collaboratif entre enseignant et apprenants pour l'acquisition de la langue française et la co-construction du sens

Article reçu le : 22.03.2024 / Accepté le : 08.05.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Le présent article s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE et porte sur la médiation en classe de français. Il est question d'analyser un débat enregistré en cours avec des étudiants inscrits en première année de licence de langue et littérature françaises. Cette analyse se basera sur les travaux portant sur l'approche interactionniste de l'acquisition (De Pietro, Matthey, Py et Vasseur, 1989). Il s'agit de montrer que le rôle de médiateur qu'occupe l'enseignant en classe de FLE se traduit par des stratégies de communication. Il est donc question d'identifier toutes les stratégies communicatives déployées par l'enseignant avec la collaboration des apprenants afin de surmonter les difficultés de compréhension et de production orales que rencontrent les apprenants en classe de FLE. Cette contribution tente de montrer que l'objectif des participants aux échanges en classe, enseignant et apprenants, à travers la mobilisation des stratégies communicatives, c'est bien l'acquisition de la langue française et la co-construction du sens pour assurer l'intercompréhension et éviter l'échec de l'échange.

Mots clés : stratégies de communication, médiation, co-construction du sens, acquisition, classe de FLE.

Mediation through communicative strategies in the FLE classroom: collaborative work between teacher and learners for the acquisition of the French language and the co-construction of meaning

Abstract:

This article is part of the teaching of FLE and concerns mediation in French classes. The aim is to analyze a debate recorded in class with students enrolled in the first year of a French language and literature degree. This analysis will be based on work on the interactionist approach to acquisition (De Pietro, Matthey, Py and Vasseur 1989). The aim is to show that the role of mediator played by the teacher in the FLE class translates into communication strategies. It is therefore a question of identifying all the communicative strategies deployed by the teacher with the collaboration of the learners in order to overcome the difficulties of oral comprehension and production that learners encounter in FLE classes. This contribution attempts to show that the objective of the participants in classroom exchanges, teachers and learners, through the deployment of communicative strategies, is indeed the acquisition of the French language and the co-construction of meaning to ensure the mutual understanding and avoid the failure of the exchange.

Key words: communication strategies, mediation, co-construction of meaning, acquisition, FLE class.

Pour citer cet article :

TABELLOUT Nadia (2025). La médiation à travers les stratégies communicatives en classe de FLE : travail collaboratif entre enseignant et apprenants pour l'acquisition de la langue française et la co-construction du sens. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 292-310. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). *L'anglais et le français comme langues d'enseignement et de recherche à l'université*. *Action Didactique*, 8 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

La langue française est enseignée en Algérie à l'école dès la troisième année du cycle primaire. Elle est également utilisée dans la communication quotidienne des citoyens algériens. Cependant, ces dernières années, sa pratique présente des difficultés pour les apprenants. D'ailleurs, en classe surgissent des situations d'incompréhension dont la cause peut être le niveau de compétence communicative des apprenants qui ne cesse de baisser (Bouanani, 2008). C'est pourquoi l'enseignant joue un rôle déterminant pour transmettre le message à ses interlocuteurs et les amener à l'acquisition de cette langue. Son rôle de médiateur reste donc incontournable pour la réussite de l'échange en classe. Cette nécessité de recourir à la médiation s'observe dans les différents paliers du système éducatif algérien et même au niveau universitaire où la langue française n'est pas suffisamment maîtrisée par les étudiants.

Dans cette recherche, nous nous interrogeons sur les moyens langagiers à travers lesquels se manifeste la médiation de l'enseignant en classe de FLE. Il est question également de mettre l'accent sur les apports de la médiation pour les participants à l'échange, notamment les apprenants.

Nous supposons que la médiation en classe de FLE se réalise par des moyens langagiers en passant par des procédés discursifs (Coste et Cavalli, 2018). Ainsi la médiation langagière se manifeste par des stratégies communicatives mobilisées par les participants telles que : l'hétéro-correction, l'achèvement interactif d'énoncé, la traduction, la séquence analytique, la séquence explicative et la négociation parenthétique. Nous supposons, également, que ces stratégies communicatives pourraient être mobilisées en vue de l'acquisition de la langue française et de la co-construction du sens en classe lors des échanges.

Cette recherche se donne, ainsi, les objectifs suivants :

- Identifier la médiation de l'enseignant en classe de FLE comme procédé discursif se manifestant par des stratégies de communication.
- Explorer l'idée selon laquelle les stratégies de communication peuvent être mobilisées pour favoriser l'acquisition de la langue française par les apprenants.
- En classe de FLE l'intercompréhension est un souci majeur. Il est donc nécessaire de montrer que l'objectif des participants à travers la médiation par les stratégies communicatives est aussi la co-construction du sens dans le but de garantir l'intercompréhension et la réussite de l'échange.

1. Choix méthodologiques

Nous avons opté, dans cette recherche, pour une approche qualitative. Nous avons réalisé un enregistrement sonore qui s'est déroulé en classe de FLE entre l'enseignant et les apprenants de la langue française. L'enregistrement a porté sur un débat autour de la question de l'immigration en Algérie. Il a été réalisé durant une séance de travaux dirigés offerte par le département de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Nous avons choisi la matière de compréhension et expression orales avec les apprenants inscrits en première année de licence de langue et littérature françaises durant l'année universitaire 2022/2023. Le choix de cette matière n'est pas fortuit, il se justifie par son objectif qui consiste à favoriser le développement des compétences communicatives des apprenants.

Il s'agit donc d'identifier toutes les stratégies communicatives qui sont mobilisées entre les apprenants et l'enseignant aussi bien en production qu'en compréhension pour réussir l'échange. Nous procéderons par la suite à l'analyse des stratégies de communication identifiées en nous inspirant des travaux de Vasseur (1989) sur l'acquisition afin de mettre l'accent sur leur aspect acquisitionnel. Nous tenterons également, à travers l'étude des stratégies communicatives, d'identifier celles par lesquelles les participants à l'échange orientent leur attention vers un aspect de l'interaction autre que l'acquisition, à savoir l'intercompréhension et la transmission du message.

Nous allons nous appuyer sur la manière dont les apprenants reprennent les données/savoirs proposés par l'enseignant, afin de distinguer les stratégies visant l'acquisition de nouvelles connaissances en français de celles mises en œuvre pour atteindre l'intercompréhension. Selon Vasseur (1989), les apprenants qui ne reprennent pas les propositions de l'enseignant ne manifestent pas un intérêt pour l'acquisition de la langue, mais se concentrent uniquement sur la réussite de l'échange.

2. Quelques notions théoriques

2.1. Séquence potentiellement acquisitionnelle

De nombreuses études se sont intéressées aux interactions en classe de FLE. De Pietro, Matthey et Py (1989) développent l'idée que les échanges qui se déroulent en classe permettent aux apprenants de la langue étrangère de s'approprier de nouvelles connaissances de la langue étudiée. A cet effet, ils introduisent la notion de séquence potentiellement acquisitionnelle. Pour Py (1990), la notion en question se réalise en classe de FLE en deux temps. Le

premier concerne la production de l'apprenant d'un énoncé pour formuler son idée en langue étrangère, appelée auto-structuration. Le deuxième temps, appelé hétéro-structuration, fait intervenir le locuteur compétent, en l'occurrence l'enseignant, dans la formulation produite par l'apprenant afin de l'amener vers une formulation linguistique qui correspond aux normes de la langue étrangère. Il s'agit donc d'un travail collaboratif entre enseignant et apprenant pour aboutir à un message compréhensible.

2.2. Les notions de médiation et d'étayage

Les études qui ont porté sur l'acquisition d'une langue, notamment la théorie de Vygotsky, ont montré que l'appropriation d'une langue se réalise au sein de la société, et ce, grâce aux interactions sociales avec l'intervention d'un adulte. Bruner s'est inspiré de cette théorie pour développer l'approche interactionniste de l'acquisition de la langue en 1983. Les grands apports de cette approche sont les notions de médiation et d'étayage. La médiation signifie une relation de tutelle entre un enseignant et un apprenant de la langue. Cette notion a été reprise récemment par le CECRL (2020) et par d'autres auteurs comme Coste et Cavalli (2018) pour lui donner le sens d'une intervention de l'adulte ou de l'enseignant qui a pour but de rapprocher deux participants en désaccord ou en tension à cause d'une méconnaissance ou d'une incompréhension.

L'étayage se manifeste quand des insuffisances de la connaissance de la langue se manifestent chez l'apprenant. Dans ce cas, l'enseignant met au service de l'apprenant des moyens qui lui permettent de surmonter les obstacles. Il s'agit donc d'une aide proposée à son interlocuteur afin d'arriver à la compréhension mutuelle.

2.3. La compétence de communication et les stratégies de communication

Les travaux de Hymes (1984) portant sur la notion de compétence de communication ont remis en question la notion de compétence linguistique de Chomsky, rejetant ainsi le couple compétence/performance. La communication en langue étrangère dépasse le besoin de la compétence linguistique. En effet, pour Hymes, d'autres composantes sont indispensables pour réussir la communication en langue non maternelle, c'est pourquoi il a introduit la notion de compétence de communication. Cette notion dépasse la connaissance purement linguistique et exige d'autres connaissances qui se traduisent en compétences comme la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (CECRL, 2001). Ces travaux ont engendré, parallèlement, des réflexions sur le déroulement des interactions en langue non maternelle. C'est ainsi que la notion de stratégie de communication

(Porquier, 1984) voit le jour afin de définir les actions pour surmonter les difficultés de communication inhérentes aux divergences de compétences entre les participants à l'échange.

3. Le travail de médiation à travers la collaboration enseignant/apprenants pour régler les difficultés de production

Les apprenants présents en classe de français langue étrangère rencontrent des difficultés de production, cela apparaît lorsqu'ils ont du mal à produire des énoncés pour exprimer leurs idées. Faire appel à l'aide de l'enseignant devient alors une solution pour dépasser cette difficulté. Parfois, l'enseignant intervient au moment opportun lorsqu'il voit que l'apprenant est en détresse. Notre corpus a montré que trois stratégies sont mises en œuvre par l'enseignant, à savoir : l'hétérocorrection, l'achèvement interactif d'énoncé inachevé et la traduction.

3.1. La médiation de l'enseignant à travers l'hétéro- correction comme soutien à l'acquisition et à la production

L'hétéro-correction est l'une des stratégies de communication les plus utilisées en classe de langue étrangère. Elle est mise en œuvre pour dépasser les problèmes de production que rencontrent les apprenants. Cette stratégie consiste à ce que l'enseignant revienne sur une erreur produite par un apprenant afin de la corriger. Il s'agit donc d'une stratégie communicative inévitable en classe puisqu'elle garantit la poursuite de l'échange et permet aux apprenants d'apprendre une nouvelle connaissance de la langue française. Plusieurs cas d'hétéro-correction sont relevés dans le corpus, voici quelques exemples pour illustrer leur importance :

Exemple1

21/AP7: moi, je suis contre l'immigration clandestine, car... car euh euh ses conséquences ++ euh sont très sévères, on peut mourir dans la mer à n'importe quel moment c'est vrai que c'est c'est :: c'est vrai que ce pays pro provoque provoque des difficultés mais :::

22/EN : cause des difficultés

23/AP7: voila cause des difficultés à à :: les jeunes

Dans le premier exemple ci-dessus, il s'agit d'une correction d'ordre lexical. La difficulté n'est pas exprimée de façon explicite par l'apprenant AP7, puisque l'emploi du verbe **provoquer** dans le segment **provoque des difficultés** n'est pas totalement erroné. A cet effet, le message que veut

transmettre l'apprenant en question est compris par les participants au débat en classe. Toutefois, l'enseignant, souhaitant apporter plus de précision à son interlocuteur corrige l'énoncé de l'apprenant en lui proposant un terme plus approprié, à savoir le verbe **causer**, en disant au tour de parole 22 **cause des difficultés** au lieu de **provoque des difficultés**. L'apprenant AP7 reprend très vite la correction de l'enseignant. Cette attitude montre que l'apprenant manifesterait une volonté d'apprendre parce qu'il a saisi la correction de son enseignant, ce qui montre qu'il peut y avoir un aspect d'acquisition de la langue française dans cet exemple (Vasseur, 1989).

Exemple2

163/AP2 : les jeunes de mon village quand quand :: euh quand ils parlent de ça je je le le je la lui je je++ euh conseil pour éviter ça

164/EN : tu dois dire je leur conseille d'éviter ça

165/AP2 : oui oui je leur conseille c'est ça

Dans le deuxième exemple, l'apprenant AP2 manifeste une difficulté d'ordre morphosyntaxique. En effet, il a montré au tour de parole 163 son incertitude à employer le pronom adéquat. Cela apparaît à travers une hésitation en employant plusieurs pronoms **le**, **la**, **lui**, sachant que certains sont des pronoms complément d'objet direct et d'autres des pronoms complément d'objet indirect. Dans cet exemple, il s'agit du pronom complément d'objet indirect **leur** qui renvoie aux jeunes du village. L'apprenant tente de contourner sa difficulté de production en abandonnant sa tentative et en n'employant que le nom **conseil** au lieu du verbe **conseiller**. L'enseignant comprend très vite qu'il s'agit d'une double difficulté qui apparaît dans la conjugaison du verbe en question qui est précédé d'un pronom complément. L'enseignant apporte la correction de façon explicite en disant à l'apprenant au tour de parole 164 qu'il doit dire **je leur conseille**. Nous remarquons dans ce deuxième exemple que l'apprenant reprend la correction de son enseignant, ce qui peut montrer qu'il accorde un intérêt à cette correction pour améliorer ses connaissances en grammaire de la langue française.

Exemple3

44/AP4 : ils ont euh ils sont euh avoir, euh ++leur diplôme mais...

45/EN : ils ont eu leurs diplômes

46/AP4 : ils ont eu leurs diplômes mais toujours (euh) ils ont perdu d'espoir.

La difficulté de l'apprenant AP4, dans cet exemple, réside dans le choix des auxiliaires **être** ou **avoir**. En effet, l'apprenant AP4, au tour de parole 44, formule son énoncé en employant l'auxiliaire **avoir**, conjugué correctement à la troisième personne du pluriel, puis emploie l'auxiliaire **être** conjugué avec la même personne. Sa difficulté ne relève pas de la conjugaison mais plutôt du choix de l'auxiliaire. L'enseignant saisit le problème et intervient avec une hétéro-correction au tour de parole 46. L'apprenant reprend la correction de l'enseignant et génère une autre phrase avec le même auxiliaire. Dans cette séquence, nous voyons clairement que l'apprenant AP4 profite de l'intervention de son enseignant pour acquérir une nouvelle connaissance de la langue française.

Exemple4

98/AP16: pour les personnes qui de :: de :: qui ++ qui devi devi enseignant ou enseignante

99/EN : les personnes qui deviennent c'est le verbe devenir et deviner

100/AP16 : oui

Le quatrième exemple est une séquence qui présente des difficultés de conjugaison. Nous remarquons que l'enseignant offre un étayage pour l'acquisition de nouvelles connaissances de la langue française, toutefois, l'apprenant en question ne reprend pas la proposition corrective de son enseignant (Vasseur, 1989).

En effet, l'apprenant AP16 parle des personnes qui vont devenir enseignantes. Il hésite à prononcer le verbe adéquat, cette hésitation apparaît dans la répétition des deux syllabes **devi devi**. L'enseignant comprend alors qu'il s'agit d'une confusion entre le verbe **deviner** et **devenir**. L'enseignant prononce clairement, dans le tour de parole 99, les deux verbes. Ainsi, il lui donne la bonne formulation en choisissant le verbe qui convient et en le conjuguant. La difficulté de l'apprenant peut être expliquée soit par le fait qu'il hésite entre les deux verbes déjà cités, soit parce qu'il a rencontré une difficulté dans la conjugaison du verbe **devenir**, avec la troisième personne du pluriel. Nous remarquons que l'apprenant réagit à la correction de l'enseignant en acquiesçant, en répondant par « oui », sans reprendre la correction de l'enseignant. Cette réaction peut montrer que l'apprenant n'a pas retenu une nouvelle connaissance de la langue française mais plutôt souhaite seulement poursuivre l'échange.

A travers les exemples que nous venons de présenter, nous remarquons que

la médiation de l'enseignant par cette stratégie d'hétéro-correction a, majoritairement, un double objectif : le premier permet l'appropriation de nouvelles connaissances linguistiques de la langue française et le second permet d'éviter la rupture de l'échange et de garantir l'intercompréhension en classe.

3.2. L'intervention de l'enseignant pour l'achèvement interactif d'énoncé inachevé

Dans ce type de stratégie communicative, l'enseignant joue le rôle d'intermédiaire pour compléter l'énoncé d'un locuteur en difficulté de production. C'est le locuteur compétent, en l'occurrence, l'enseignant qui complète l'énoncé incomplet ou inachevé produit initialement par l'apprenant. Le corpus a montré que les difficultés à terminer un énoncé sont souvent signalées par des indices comme un silence de plusieurs secondes, la répétition de lettres ou de syllabes et l'abandon du discours. Notre corpus a montré plusieurs cas de cette stratégie. Nous avons relevé quatre exemples.

Exemple 5

54/AP15: quand une personne perd la chance de vivre à l'aise dans son pays, genre chacun de nous a des rêves et et veut les les f faire les les les

55/EN : il veut les réaliser

56/AP15: oui, voilà la personne ne trouve pas les moyens pour réaliser ses rêves et euh euh donc il va décider de changer de pays

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant intervient pour terminer l'énoncé inachevé produit par l'apprenant AP15 au tour de parole 54. L'apprenant en question parlait de la concrétisation des rêves, il voulait employer le terme **faire**, mais très vite il prend conscience que le terme en question n'est pas approprié. Face à cette difficulté, l'apprenant procède à la répétition du pronom complément **les**, dans le but de gagner du temps afin de trouver le mot approprié. L'enseignant saisit le contenu du message que veut communiquer l'apprenant AP15, il lui achève son énoncé au tour de parole 55. En effet, l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant en le complétant avec le terme qui convient, à savoir le verbe **réaliser**, pour obtenir l'énoncé **réaliser ses rêves**. L'apprenant AP15 saisit la proposition de l'enseignant et la reprend pour enchaîner son idée. Cette attitude montre que l'apprenant en question profite de la situation pour apprendre plus.

Exemple 6

229/AP13 : il y'a pas d'espoir dans ce pays c'est toujours la la dési dési ++c'est la la+++

230/EN : c'est toujours la désillusion

231/AP13 : oui la désillusion euh heu ++ça veut dire pas d'espoir

Une situation presque similaire est présentée dans le sixième exemple. En effet, au tour de parole 229 l'apprenant AP13 rencontre une difficulté à compléter son énoncé et prononce ainsi les premières lettres du terme qu'il veut employer. A partir de ces lettres l'enseignant comprend qu'il s'agit de **désillusion** et complète ainsi l'énoncé de l'apprenant. Ce dernier reprend la proposition de l'enseignant et l'utilise dans son énoncé qui apparaît au tour de parole 231.

Exemple 7

271/AP3 : tout s'achète avec l'argent sauf la santé d'ailleurs l'argent c'est c'est ++ le bonheur euh ::

272/EN/ on dit que l'argent ne fait pas le bonheur

273/AP3 : voilà l'argent ne fait pas le bonheur c'est ce qu'on dit

Dans l'extrait ci-dessus, la médiation de l'enseignant apparaît pour compléter une expression figée amorcée par l'apprenant AP3 au tour de parole 271. En effet, en parlant du lien entre l'argent et le bonheur, l'apprenant en question désire développer l'idée que l'argent permet d'obtenir tout mais ne permet pas d'avoir une bonne santé. Afin d'exprimer cette idée, il tente d'employer l'expression **l'argent ne fait pas le bonheur**. Toutefois, ne connaissant pas la bonne formulation, il prononce quelques mots composant l'expression figée mais ne sachant pas comment donner la formule syntaxique de celle-ci. A ce moment-là, l'enseignant intervient et prononce l'expression en question. L'apprenant la reprend dans son intervention au tour de parole 273. Dans cet extrait, la médiation de l'enseignant à travers l'achèvement de l'expression figée a probablement pu permettre à l'apprenant AP3 de s'approprier une nouvelle connaissance culturelle, à savoir une expression idiomatique.

Exemple 8

268/AP7 : on cherche une une sécurité euh :: euh :: sécurité arg arg

269/EN : une sécurité financière.

270/AP7 : oui c'est ça

Dans cet exemple, l'enseignant utilise la stratégie d'achèvement énonciatif parce que l'apprenant AP7, au tour de parole 268, rencontre une difficulté à terminer son énoncé. Il l'amorce alors en donnant le premier mot qui la compose, à savoir *sécurité*, suivi d'une hésitation répétée de prononciation des lettres du deuxième mot en disant **arg arg**. Par cette hésitation, l'apprenant AP7 voulait prononcer le mot **argent** mais sachant que l'expression n'est pas celle qui convient, il exprime sa méconnaissance en abandonnant le discours et sollicite indirectement l'aide de son enseignant. Celui-ci comprend qu'à travers le mot **argent** l'apprenant voulait renvoyer au domaine financier mais ne connaissant pas le terme et recourt à son champ lexical pour dire **argent**. A cet effet, l'enseignant intervient au tour de parole 269 pour compléter l'expression et dire **sécurité financière**. L'apprenant AP7 au tour de parole suivant réagit en disant **oui**, sans reprendre l'expression en question. Cette réaction peut être un indice qui montre que l'apprenant veut maintenir l'échange mais il n'est pas animé par l'aspect acquisitionnel.

Les exemples d'achèvement interactif, présentés ci-dessus, montrent majoritairement que l'acquisition de nouvelles connaissances de la langue française est le souci permanent des apprenants en classe de FLE. En effet, sur les quatre cas identifiés, nous n'avons dénombré qu'un seul cas où l'apprenant ignore l'acquisition et s'intéresse à la poursuite de l'échange.

3.3. La médiation de l'enseignant à travers la traduction

La traduction est une stratégie de communication utilisée par l'enseignant lorsque les apprenants recourent à une autre langue pour poursuivre leurs échanges. Néanmoins, nous avons constaté, à travers l'analyse de notre corpus, que le recours des apprenants à leur répertoire linguistique n'est pas très fréquent étant donné qu'il s'agit d'apprenants de langue française. L'effort fourni en classe est de parler dans cette langue en évitant les mélanges de codes. Nous n'avons identifié que deux cas de changement de langue réalisés par les apprenants.

Exemple 9

145/AP7 : mais qu'est-ce qu'on dit++ on dit el maktub uran i twenzal

146// EN: il faut se livrer à son destin et chacun a sa destinée

147//AP7: voilà exactement

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant poursuit son énoncé dans sa langue

première, à savoir le kabyle, parce qu'il n'arrive pas à trouver les mots pour exprimer son idée en langue française. De plus, il s'agit d'une expression idiomatique employée en kabyle : **el maktub uran i twenza**. Cette expression signifie que tout ce que nous vivons est écrit sur notre front. L'apprenant ne connaît sans doute pas l'équivalent de cette expression en langue française et choisit de s'exprimer dans sa langue première.

L'enseignant saisit la situation et intervient en tentant de traduire l'expression en question afin d'offrir un étayage à l'apprenant et de lui permettre de retenir un nouveau vocabulaire qu'il ne connaît probablement pas, comme le terme **destin** ou l'expression **se livrer à sa destinée**.

Exemple 10

285/AP2 : quatre millions ne fait rien.

286/EN : Quatre millions ne font rien pourquoi ? (Rire des camarades) vous les avez maintenant ?

287/AP2 : non ! euh quand je mange euh...le...les vêtements et tout ta rien fait+++ avec quatre million il faut des : de il faut vraiment des ::: atanazulat

288/EN : oui euh tu veux dire des sacrifices et des concessions euh c'est vrai qu'on ne peut pas être à l'aise on peut pas dépenser s'offrir la belle vie comme vous dites.

Le dixième exemple porte sur la traduction d'un mot. L'apprenant AP2, au tour de parole 287, développe l'idée que les salaires n'offrent pas la possibilité aux jeunes de s'épanouir et vivre convenablement. Il enchaîne en disant que pour vivre avec un salaire de quatre millions il faut faire des sacrifices. C'est justement au niveau de ce mot qu'il fait appel à l'arabe classique pour éviter l'échec de la communication. Le recours à l'arabe lui permet d'exprimer totalement son idée. L'enseignant comprend que l'apprenant rencontre une difficulté d'ordre lexical, il donne aussitôt, au tour de parole 288, la traduction du mot en langue française afin d'offrir à l'apprenant la possibilité d'enrichir son vocabulaire. Il traduit alors le mot donné en arabe en lui suggérant deux termes qui conviennent, à savoir **sacrifice** ou **concession**.

Les cas de traduction identifiés dans le corpus, bien qu'ils soient peu nombreux, permettent aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques en enrichissant leur vocabulaire. Ces exemples montrent le rôle important que joue l'enseignant. Celui-ci intervient en tant que médiateur dans le but de maintenir la communication en classe et amener les

apprenants à acquérir de nouvelles connaissances de la langue étrangère. Cette acquisition peut se manifester au niveau linguistique et culturel.

4. Les procédés de collaboration entre enseignant/apprenant pour régler les difficultés de compréhension

Les échanges qui se déroulent en classe de FLE visent à atteindre l'objectif de l'intercompréhension entre les participants, enseignant et apprenants. Toutefois, pour des raisons de divergences de compétences, des difficultés de compréhension peuvent survenir. Ces incompréhensions peuvent venir de l'enseignant qui ne comprend pas le message de l'apprenant, ou c'est l'apprenant qui exprime son incompréhension du discours de l'enseignant parce que son niveau de compétence en langue est insuffisant. C'est justement là que les participants doivent accorder leurs efforts pour atteindre le but de la communication et arriver à une meilleure compréhension du sujet. Notre corpus a montré quelques cas d'incompréhension lors des échanges entre enseignant et apprenants. Nous avons remarqué que ces incompréhensions se manifestent sous forme interrogative, en ce sens que celui qui ne saisit pas le message de son interlocuteur exprime explicitement, à travers une question, son incompréhension. Les participants à ces échanges ont travaillé conjointement afin de régler ces problèmes en ayant recours à des stratégies que nous allons voir dans ce qui suit.

4.1. La séquence analytique : une médiation collaborative entre enseignant et apprenants

La séquence analytique est une stratégie communicative qui nous vient de Krafft et Dausendschon-Gay. Elle est définie « comme un schéma d'activités comprenant en principe quatre étapes. » (1993, 141). Voici donc les étapes qui composent cette séquence :

- Le mouvement initial.
- Demande de bis.
- Le bis.
- La ratification.

Le mouvement initial peut être une affirmation donnée par un locuteur qui exprime son idée. C'est dans cette étape que l'incompréhension se manifeste. La demande de bis est une clarification à la suite de cette incompréhension. Ensuite, le bis qui constitue la réponse à la demande de l'interlocuteur. La ratification est une récapitulation du message qu'il faut comprendre durant cet échange. Notre corpus a enregistré une seule séquence analytique dans

les tours de parole 88, 89, 90, 91.

Exemple 11

88/AP2 : même les informations communiquées à Madame genre on nous vend des rêves

89/EN : on vend des rêves ! que veux-tu dire par on nous vend des rêves?

90/AP2: à force de voir, tout le monde veut partir comme on regarde tout ce qu'il y a sur les réseaux on nous influence avec leur mode de vie

91/AP3 : ih ça nous donne l'envie de comparer c'est comme euh euh comme euh il y a des informations qui sont pas vraiment

92/EN : donc si je comprends bien vous voulez dire qu'on vous brosse un tableau un peu partout parfait de l'étranger ce qui motive davantage les jeunes à partir

L'extrait ci-dessus est une séquence analytique qui s'est déroulée entre l'apprenant AP2 et l'enseignant. Le sujet porte sur l'immigration et le mode de vie européen auquel aspirent beaucoup de jeunes algériens. Dans cette séquence, le tour de parole 88 constitue le mouvement initial dans lequel l'apprenant en question développe l'idée que les immigrés donnent une très bonne image de leur vie dans les pays étrangers. Il emploie ainsi l'expression « **on nous vend des rêves** ». L'enseignant réagit immédiatement au tour de parole 89 pour exprimer son incompréhension. Sa réaction se manifeste d'abord par une exclamation — « On vend des rêves ! » — suivie d'une question ouverte, constituant ainsi une demande de bis. A cet effet, l'apprenant AP2 procède à la répétition de son premier énoncé afin d'apporter des clarifications, ce qui constitue alors la troisième étape de la séquence analytique. Dans le dernier tour de parole, l'enseignant résume l'idée que veut transmettre l'apprenant afin de montrer qu'il a compris en utilisant le marqueur de reformulation « **si je comprends bien** ». Ainsi, le but de la communication est atteint et l'incompréhension est dissipée. Nous remarquons que cette séquence analytique n'offre pas d'étayage à l'acquisition aux apprenants, elle est déployée uniquement dans le but de coconstruire le sens et transmettre le message.

4.2. Travailler conjointement entre apprenants et enseignant à travers une séquence explicative

La séquence explicative est une stratégie de communication visant à réparer et rétablir la communication entre les participants à l'échange. Elle se déroule en trois étapes, selon Gaulmyn (1991) :

- Première étape : constitution de l'objet de l'explication ;
- Deuxième étape : identification du noyau explicatif ;
- Troisième étape : ratification, qui permet de résoudre le problème d'incompréhension.

Le corpus a montré un seul cas de séquence explicative. Cette stratégie collaborative apparaît quand l'enseignant prend la parole afin d'introduire le contenu de leur débat. Cette séquence est donc identifiée dans les tours de parole 1.2.3.4.

Exemple 12

1/EN : euh le thème de notre débat, va porter sur l'immigration clandestine. Donc, qu'est-ce que cela évoque en vous euh vous pensez à quoi quand on dit immigration clandestine ??

2/AP1 : C'est quoi ça l'immigration clandestine ?

3/EN : cela signifie qu'on quitte son pays pour rejoindre un autre pays par voie illégale.

4/AP2 : haaa donc al haraga, euh ::: c'est notre futur

L'objet à expliquer est introduit par l'enseignant au tour de parole 01, quand il annonce aux apprenants le thème de leur débat qui allait porter sur l'immigration clandestine. Dès l'annonce de ce thème, le premier apprenant qui a pris la parole, à savoir AP1, introduit le noyau de l'explication sous une forme interrogative demandant alors la signification de l'immigration clandestine à son enseignant. L'incompréhension est donc exprimée explicitement par l'apprenant. Lors du troisième tour, l'enseignant procède à la ratification pour expliquer l'objet de l'incompréhension en précisant qu'il s'agit d'une immigration par voie illégale. L'apprenant réagit en donnant le terme équivalent employé dans son entourage : **al haraga**. Cette séquence explicative est déployée dans le but de résoudre un problème d'incompréhension et coconstruire le sens. Nous avons remarqué que l'apprenant AP2 a bien compris l'information donnée par l'enseignant et a

cherché à l'associer à son répertoire lexical en disant : **al haraga**. Cette séquence explicative peut donc s'avérer potentiellement acquisitionnelle pour les apprenants.

4.3. L'enseignant médiateur entre deux stratégies communicatives : de la négociation parenthétique à la séquence analytique

La négociation parenthétique est une stratégie de communication convoquée lorsqu'un problème de compréhension est exprimé par un des interlocuteurs. Pour Giacomi et De Hérédia (1986), il s'agit d'une démarche qui permet de gérer les incompréhensions et même les malentendus. L'incompréhension est manifestée par des phrases comme : je n'ai pas compris, je ne vois pas ce que cela signifie... Dans notre corpus, nous avons identifié un seul cas de négociation parenthétique, il s'agit d'un cas complexe puisqu'une séquence analytique s'y trouve intégrée.

Exemple 13

118/EN : vous voulez faire parler les filles ? allez les filles parlez+++ les filles optent pour autre chose+ les filles euh choisissent de se marier. Quoi que les filles d'aujourd'hui refusent de se marier elles préfèrent l'émancipation

119/AP6 : je n'ai pas compris émancipation ? ça veut dire quoi ?

120/AP2 : acheter une vie

121/EN : acheter une vie !! ça veut dire quoi acheter une vie ?

122/AP2 : acheter une vie c'est-à-dire que qu'elles se sentent en sécurité avec l'argent, c'est logique

123/ EN : non l'émancipation c'est un peu la liberté, les filles préfèrent être libres et indépendantes.

Dans cet exemple, l'enseignant comprend que les garçons veulent faire participer les filles au débat, il demande alors à ces dernières de se manifester et prendre la parole. Chemin faisant, en provoquant les filles pour parler, l'enseignant développe l'idée que les filles préfèrent le mariage puis dit qu'elles choisissent **l'émancipation**. Le terme semblant être incompris, l'apprenant AP6 exprime son incompréhension et pose la question à l'enseignant quant à la signification du terme en question. Au tour de parole 120, l'apprenant AP2 tente d'expliquer à son camarade la signification du mot en disant « **acheter une vie** ». L'enseignant réagit au tour de parole 121 pour s'exclamer, exprimant ainsi son étonnement par rapport au sens que AP2 donne au terme d'**émancipation**. La réaction de l'enseignant convoque

une autre stratégie de communication : celle de la séquence analytique. En effet, au tour de parole 122 l'apprenant AP2 procède à la ratification par suite de la demande de clarification de l'enseignant. Le tour de parole 123 constitue la dernière étape de la séquence analytique et, en même temps, une clarification pour la négociation parenthétique. C'est justement dans ce tour de parole que l'enseignant récapitule, en corrigeant l'idée que veut transmettre AP2 à son pair AP6 en répondant en même temps à l'incompréhension de l'apprenant AP6 exprimée au début de cet extrait. Il s'agit là d'un cas complexe où deux stratégies sont combinées pour clarifier des incompréhensions. Dans ces tours de parole, l'objectif est atteint puisque les participants ont réussi à se comprendre mutuellement en ayant recours à deux stratégies en vue d'aboutir au sens en le coconstruisant.

4.4. La traduction collaborative

La traduction est une stratégie communicative réalisée conjointement entre l'enseignant et les apprenants. Elle est souvent utilisée pour dépasser une difficulté de production exprimée par les apprenants, mais elle est retrouvée aussi dans des cas d'incompréhension comme l'exemple qui suit :

Exemple 14

37/AP9 : oui madame c'est euh euh les les ++al :: al :: al

38/EN : al al je n'ai pas compris dites le dans une autre langue si

39/AP9 : oui al afat al ijtim3ya

40/EN : voilà les problèmes de société ou fléaux de la société qui poussent les jeunes à quitter...

39/AP9 : oui voila les fléaux après ils quittent le bled

L'extrait ci-dessus est une traduction qui intervient à la suite d'une difficulté de compréhension. En effet, au tour de parole 37, l'apprenant AP9 parle des problèmes existants dans les sociétés, mais ne connaissant pas le terme en français marque une hésitation suivie d'une amorce de mot en langue arabe en disant *al :: al ::*. L'enseignant, dans la confusion et l'incompréhension, intervient et lui demande de recourir à une autre langue afin de comprendre ce qu'il veut dire. Au tour de parole 39, l'apprenant en question prononce en arabe classique l'expression qui lui était difficile, voire impossible, de dire en langue française. L'enseignant traduit cette expression de l'arabe vers le français et apporte un nouvel élément de la langue française aux apprenants. AP9 reprend l'expression et l'emploie dans le prochain tour de parole. Cette

attitude montre que l'enseignant en intervenant, offre un étayage à l'apprenant. Cette séquence est donc bénéfique pour les apprenants en termes d'acquisition de connaissance de la langue française.

Conclusion

Cette contribution a porté sur l'analyse d'un corpus obtenu grâce à un enregistrement réalisé en classe de FLE entre l'enseignant et les apprenants de la langue française. Notre recherche s'interrogeait sur la médiation et son apport en classe de FLE. L'analyse du corpus a montré que la médiation de l'enseignant en classe de FLE se réalise avec la collaboration des apprenants en ayant recours à différentes stratégies communicatives : l'hétéro-correction, l'achèvement interactif d'énoncé inachevé, la traduction. Nous avons identifié également différentes séquences considérées aussi comme des stratégies de communication comme : la séquence analytique, la séquence explicative et la négociation parenthétique.

En effet, l'enseignant sollicite la participation des apprenants pour résoudre ensemble les difficultés de communication et pour régler les problèmes de compréhension et de production qui surgissent en classe afin d'atteindre l'objectif de la communication.

L'objectif principal des participants à l'échange en classe est l'acquisition de la langue française. L'analyse d'un bon nombre d'exemples tirés du corpus a fait ressortir plusieurs séquences potentiellement acquisitionnelles comme l'hétéro-correction, l'achèvement interactif d'énoncé inachevé et la traduction. Ces stratégies sont mobilisées afin de résoudre les difficultés de communication qu'avaient rencontrées les apprenants en production orale.

L'analyse du corpus a montré, également, que d'autres stratégies ont été mobilisées par les participants à l'échange en classe afin de résoudre des difficultés de compréhension comme la séquence analytique, la séquence explicative et la négociation parenthétique. Ces dernières ont permis de surmonter l'incompréhension et favoriser ainsi l'intercompréhension entre les participants enseignant et apprenants. L'analyse a révélé que ces stratégies communicatives sont majoritairement potentiellement acquisitionnelles pour les apprenants.

Finalement, cette recherche a montré que la médiation en classe de FLE pourrait être un travail collaboratif entre l'enseignant et les apprenants. Cette collaboration est l'initiative de l'enseignant. Celui-ci, en tant que médiateur, sollicite la participation des apprenants pour la résolution des

difficultés rencontrées. En effet, ces stratégies collaboratives sont déployées afin d'assurer l'intercompréhension entre les participants aux interactions en classe de FLE. De plus, leur mise en œuvre dissimule un objectif d'acquisition, c'est pourquoi l'échange en classe entre apprenants et enseignant est considéré comme potentiellement acquisitionnel.

Références bibliographies

- Bouanani, F. (2008). L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux. *Synergies Algérie*, 03, 227-234.
- Conseil, de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil, de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Coste, D., & Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>
- Dausendschön-Gay, U., & Krafft, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- De Pietro, J. F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans D. Weil, H. Fugier (éd.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Gaulmyn, M. (1991). Expliquer des explications. *Linguistische Interaktionen analysen, Beiträge zum*, 20, 279-314,
- Giacomi, A., et De Hérédia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. *Langages*, 84, 9-24.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact. *DRLAV*, 34-35, Université de Paris VIII, Saint-Denis. DOI : [10.3406/drlav.1986.1042](https://doi.org/10.3406/drlav.1986.1042)
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Edition Hatier-Crédif.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans B. Py (dirs.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, (p.17-47). Presses Universitaires de Vincennes.

- PY, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. Dans Gaonac'h, D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* (p. 81-88). Paris, Hachette
- Vasseur, M.T. (1989). Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : Séquences de négociation et processus d'acquisition, *langage et société*, 51, 67-85.

AUTEURE

Nadia TABELLOUT est enseignante chercheuse, maître de conférences classe A au département de langue et littérature françaises de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Elle est spécialisée en didactique du français langue étrangère. Elle intervient dans la formation doctorale dans la spécialité didactique des langues étrangères et dirige également des thèses de doctorat dans la même spécialité. Ses travaux portent sur l'enseignement du FLE en s'intéressant à plusieurs axes comme l'interaction exolingue en classe, les stratégies communicatives, la médiation et la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE sans oublier un intérêt porté récemment à l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la langue française. Elle était également chercheur associé au CRASC d'Oran de 2011 à 2015 où elle a participé à une équipe de recherche et un PNR sur la jeunesse.