

# L'impact des échanges verbaux dans la diversité contextuelle sur l'apprentissage du lexique en FLE : étude de corpus d'un point de vue interactionniste

Dalila Berkani  
Doctorante, Centre Universitaire d'Ain Temouchent



Synergies Algérie n° 11 - 2010 pp. 85-94

**Résumé :** *Ce travail consiste à faire travailler 18 élèves en neuf groupes homogènes dont chacun contient un élève avancé et un autre moins avancé. Les deux parlent entre- eux en décrivant trois portraits de personnages légèrement différents l'un de l'autre ce qui crée une décontextualisation du savoir durant trois séances successives à intervalle de deux semaines. Le travail analysé selon l'approche interactionniste se réalise en vérifiant l'impact des échanges verbaux dans la diversité contextuelle sur l'apprentissage du lexique en FLE chez l'élève moins avancé.*

**Mots-clés :** *interaction verbale - apprentissage - lexique - diversité contextuelle - transfert de connaissances.*

**Abstract:** *This work consists in making in work 18 pupils in 9 homogeneous groups of which each one contains the advanced pupil and another least advanced. The two pupils speak between them by describing three portraits about characters slightly different one from the other what creates a decontextualization of the knowledge lasting three successive meetings with interval two weeks. The work analyzed according to the approach interactionniste is carried out by checking the impact of the verbal exchanges in contextual diversity on the training of the lexicon in FLE in us raise the question: Does the verbal exchange have an effect on the training of the lexicon in FLE at the less advanced pupil within a contextual diversity?*

**Keywords:** *verbal interaction - training - lexicon - contextual diversity transfer of knowledge.*

**المخلص:** هذا العمل يركز على تنظيم ثمانية عشر تلميذا في إطار تسعة مجموعات، كل مجموعة تحتوي على تلميذين، تلميذ متفوق وتلميذ ذو صعوبة في الاستيعاب، نقتراح على كل مجموعة 3 صور لأشخاص مختلفي الشكل على أن توزع هذه الصور على 3 حصص، الفاصل بين الحصاة والأخرى أسبوعين، في كل حصاة على كل تلميذين أن يصفوا معا من خلال تبادل لغوي صورة الشخص. هذا العمل المحلل تبعا لوجهة نظر التفاعل اللغوي ليسلط الضوء على مدى فائدة التبادل اللغوي لتعلم مفردات اللغة الفرنسية في إطار تنوع مضمون أداة التعلم الشفهي للغة مع طرحنا للسؤال: هل التبادل اللغوي بين تلميذ متفوق وتلميذ ذو صعوبة في الاستيعاب فائدة في تعلم مفردات اللغة الفرنسية لدى التلميذ الأخير في إطار تنوع مضمون أداة التعلم.

**الكلمات المفتاحية :** التفاعل اللغوي، التعلم، مفردات اللغة، تنوع مضمون أداة التعلم.

## Introduction

Des recherches récentes ont été menées dans le domaine de la didactique de l'oral et ont montré l'importance des échanges verbaux en situation scolaire étudiant les impacts qu'ils (les échanges) exercent sur l'apprentissage du FLE. La didactique de l'oral dans laquelle s'élabore cette étude, s'intéresse à tout ce qui est enseignement apprentissage du FLE dans un cadre institutionnel représenté généralement par la classe et recouvrant deux compétences distinctes : la compréhension et l'expression et c'est du dernier aspect que fait partie cette recherche.

Cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux en didactique de l'oral (C. Kramsch, 1991 ; R. Vion, 1992 ; C. Kerbrat-Orecchioni, 1998), en didactique des langues (W. Klein, 1989 ; J. M. Defays, 2003) et en didactique du lexique (J. David & E. Calaque, 2000) qui ont montré l'influence des échanges verbaux en contexte institutionnel sur l'apprentissage du FLE et plus particulièrement le lexique.

Les travaux réalisés expliquent la complexité du rapport entre l'apprentissage d'une langue et la production orale comme une des compétences humaines et moyen interactif face au FLE, d'une part, et la continuité du paradigme élaboré dans l'interdisciplinarité (interaction, langue et apprentissage), d'autre part.

Cette interdisciplinarité nous permet de mieux comprendre les processus interactifs mis en œuvre dans l'acquisition du lexique oralement. Toutefois, notre problématique s'articule autour de l'enseignement du français oral dans le système éducatif algérien où la réalité du terrain ne reflète pas les suggestions proposées par les ministères et institutions pédagogiques à travers les programmes officiels et qui ont opté pour l'approche par compétences dans l'enseignement dans le cadre de la pédagogie du projet.

Conséquence : la relation enseignant/élève obéit toujours au schéma frontal qui exclut l'installation en classe de langue des situations de communication authentiques. L'enseignant n'arrive pas à jouer son rôle de communicateur qui dynamise le groupe en faisant inscrire l'élève dans un projet afin qu'il manifeste un réel comportement discursif et s'efface ensuite pour donner à l'élève la chance de participer et gérer seul son acte d'apprentissage dans un échange de paroles avec ses collègues.

Désormais, s'exprimer oralement dans une classe de langue c'est produire des répliques de la part d'un locuteur apprenant pour les transmettre comme message à autrui qui ne se représente pas seulement par l'enseignant mais aussi par d'autres interlocuteurs présents au moment de la production verbale. La présence de ces interlocuteurs qui se partagent avec le locuteur son statut d'apprenant les introduit dans une tâche d'interprétation du message transmis. Si un des interlocuteurs réagit face au message transmis oralement, l'interaction est confirmée. C'est là le lieu des invariants communicatifs mis en place par le locuteur apprenant à travers ses connaissances et celles d'autrui lors de la description d'un objet précis dans le système linguistique français. L'enseignant n'est présent que pour

« créer et gérer les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, (...) apprendre à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son

apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.) »  
(J.P. Cuq, 2003 : 83, 74).

## 1. Elaboration de l'étude

Dans la classe, il y a des moments où l'on communique pour les besoins habituels de la classe, c'est-à-dire produire des échanges oraux liés à la communication dans la classe (entre l'enseignant et les élèves ou les élèves entre- eux). Ces échanges peuvent intervenir dans n'importe quelle séance (séance de grammaire, de vocabulaire, de lecture...). Dans ce cas, l'oral est un outil d'apprentissage sans être explicitement l'objectif. Mais il y a aussi les moments où on travaille l'oral sous forme d'activités orales destinées à développer explicitement la compétence en expression orale ; c'est ce que l'on peut appeler « les séances d'oral ». Dans ces séances, l'oral est à la fois l'outil et l'objet d'apprentissage. C'est à cette dernière catégorie que nous nous intéressons dans notre étude, plus précisément à l'impact des interactions verbales entre élèves sur l'apprentissage du lexique en classe de FLE au sein de la variété contextuelle.

## 2. Problématique globale et hypothèse de travail

Ce travail porte sur des échanges d'élèves et l'apprentissage du lexique en classe à travers les interactions entre élèves puisque tout acte de parole implique normalement, non seulement une allocution mais une interlocution (un échange de propos) (C. Kerbrat- Orecchioni, 1998 : 14). L'élève est membre d'une institution scolaire, représentée généralement par la classe dans laquelle il établit des relations en agissant sur autrui ce qui implique la réaction de l'autre au moyen des messages émis et reçus entre élèves. C'est dans ce cadre général que se situe un cadre particulier dans lequel le corpus aura lieu.

Ce corpus est représenté par les échanges verbaux d'un binôme constitué d'un apprenant ayant des compétences verbales suffisantes et nécessaires (élève expert) et un apprenant qui présente quelques difficultés dans la prise de parole (élève moins expert) ces corpus humains que nous considérons comme représentatifs de nos classes sont quantifiés par la portion différentielle évaluée à 8/10 (expert) et 5/10 (moins expert) Cela nous met face au discours individuel de l'élève expert qui suppose une production réactive de l'élève non expert ce qui constitue les éléments de l'échange verbal. C'est dans le cadre de cette réalité où nous nous posons la question : L'échange verbal a-t-il un effet sur l'apprentissage du lexique chez l'élève moins expert au sein d'une diversité contextuelle ?

Toute production verbale conduit à un apprentissage par le dialogue de la langue en question, où les interactions construisent du savoir : c'est par l'action de parler qu'on apprend à parler, hypothèse qui sera démontrée dans cette étude. Selon W. Klein (1989 : 189),

« l'acquisition spontanée de la langue étrangère en situation de communication demande à l'apprenant de réaliser deux tâches en même temps : il doit acquérir la langue au moyen de laquelle il essaie de communiquer, et il doit communiquer en utilisant la langue qu'il essaie d'apprendre ».

### 3. Protocole expérimental

#### 3.1. Description technique (binômes)

Dans ce travail, des élèves sont mis en situation de face à face dans le but de décrire ensemble des portraits de personnages. Il y a de petits groupes de deux interlocuteurs réunis en fonction de leurs compétences linguistiques. L'un est considéré comme « expert », l'autre comme « moins expert ». Le collaborateur expert est qualifié ainsi parce qu'il possède un lexique riche en français par rapport au collaborateur qualifié de moins expert qui présente quelques difficultés dans la prise de parole dus à sa « connaissance » moyenne « des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologique de la langue et » à sa « capacité » moyenne « de manier ces aspects pour former des mots et des phrases ». Il dispose aussi d'une « compétence discursive » moyenne « qui a trait au ménagement du discours » (C. Kramsch, 1991 : 83). Les élèves sont organisés en binôme pour vérifier si la production verbale de l'élève moins avancé, au moment de l'échange verbal, est influencée par celle de l'élève avancé.

Il s'agit, dans cette recherche, de savoir si un interlocuteur en difficulté d'apprentissage profite du lexique fourni par un autre interlocuteur. Si on a choisi des binômes « expert/ moins expert », c'est simplement pour s'assurer qu'il y aura bien une différence de potentiel lexical entre les deux, afin de pouvoir mener à bien l'étude.

#### 3.2. Description du dispositif expérimental

Dans notre travail expérimental, nous demandons à un groupe de 18 élèves de la 2<sup>ème</sup> année moyenne de décrire des portraits de personnages. Les supports proposés ne font pas partie de l'ensemble des portraits programmés pour être décrits dans le cadre d'un projet didactique. Ceux proposés à décrire dans le cadre de notre expérience viennent s'ajouter à quelques portraits déjà décrits en séances d'expression orale. L'activité faite dans cette étude est une nouveauté pour les élèves qui ont l'habitude de décrire, loin de toute décontextualisation du savoir, des images dans un schéma frontal enseignant / élève dans le cadre de la pédagogie du projet, et non pas en binôme tel qu'ils procèdent dans ce travail.

- **Participants** : Il s'agit de 18 élèves inscrits dans la même classe (2<sup>ème</sup> année moyenne) et dans un même collège à Tlemcen, ville située à l'ouest algérien d'où les élèves sont issus. Les élèves concernés par les enregistrements ont le même âge : treize ans et les mêmes langues de répertoire l'arabe dialectal algérien et l'arabe classique. Ils sont organisés en petits groupes dont chacun se compose d'un élève avancé et d'un autre moins avancé. Puisqu'ils sont membres de la même classe, chacun des deux co-énonciateurs, qui font un groupe, se fait des représentations de lui-même en tant qu'élève expert ou moins expert comme il fait des représentations de son partenaire.

#### 3.3. Matériel mis en place

Ce travail ne se réalise qu'au moyen d'un matériel qui se définit par 27 portraits de personnages légèrement différents.

### 3.4. Organisation des séances de travail

Il s'agit d'une recherche longitudinale qui se réalise sur le terrain, fondée sur l'observation de trois séances successives à intervalle de deux semaines sur le lexique utilisé dans des échanges de descriptions des portraits de personnages faits par neuf groupes d'élèves. Dans chaque séance, chaque groupe décrit des portraits qui n'ont rien à voir avec ceux que décrivent les autres groupes et légèrement différents de ceux déjà décrits.

**Séance 1 :** Description du portrait de personnage n° 1 : (05 minutes pour chaque groupe).

Les élèves de chaque petit groupe décrivent un portrait de personnage qui n'a rien à voir avec les autres portraits que décrivent leurs camarades dans les autres groupes. Avant de leur proposer les portraits nous leur présentons l'expérience à laquelle ils sont invités à participer à des expressions orales qu'ils vont mener entre- eux en décrivant ensemble des portraits de personnages, chaque élève dans son groupe. Nous faisons aussi un rappel pour qu'ils se souviennent de ce que nous avons fait dans le cadre de la pédagogie du projet pendant les séances d'oral, et de la même façon qui est celle de décrire, ils décrivent mais cette fois- ci ensemble et oralement, les supports- images auxquels ils sont exposés.

*Deux semaines plus tard.*

**Séance 2 :** Description du portrait de personnage n° 2 : (05 minutes pour chaque groupe).

Avant de leur proposer les portraits nous leur expliquons que c'est la deuxième séance des expressions orales où ils vont procéder de la même manière, c'est-à-dire décrire ensemble et oralement d'autres portraits de personnages qui n'ont rien à voir les uns avec les autres et légèrement différents de ceux déjà décrits pendant la séance précédente.

*Deux semaines plus tard.*

**Séance 3 :** Description du portrait de personnage n° 3 : (05 minutes pour chaque groupe).

Avant de leur proposer de nouveaux portraits nous leur expliquons qu'encore une fois dans cette troisième et dernière séance ils vont procéder de la même manière que dans les deux séances précédentes, c'est-à-dire décrire ensemble et oralement de nouveaux portraits de personnages légèrement différents que ceux déjà décrits pendant les séances précédentes.

*Remarque :* Pour pouvoir à la fois enregistrer les productions verbales des élèves en mettant ces derniers à l'aise, nous avons utilisé une caméra cachée et nous étions seules avec eux dans la classe.

### 4. Description langagière

Quelque soit le portrait décrit, il y a une adéquation de l'intervention du co-énonciateur moins avancé par rapport à ce qui est produit par le co-énonciateur avancé. « Ce qui se passe, c'est à la fois «l'action mutuelle des individus réunis» (Kerbrat-Orecchioni, 1990) et leur «action conjointe» (Vion, 1992). Action mutuelle parce que les individus agissent les uns sur les autres et «changent en échangeant» comme le dit Kerbrat-Orecchioni; action conjointe, parce que, par

leurs échanges, ils agissent ensemble sur la réalité » (V. Traverso, 1999 : 5). Au sein des neuf groupes de ce corpus interlocutif, il y a un élève expert qui possède un lexique riche en français par rapport au lexique moins riche que possède l'élève en difficulté. Cette situation mène l'interlocuteur avancé à employer plus de lexique de description des portraits par rapport au lexique employé par l'élève moins expert. Ce plus de lexique qu'emploie l'élève expert est représenté par des mots que son collaborateur ne connaît pas ou qui les connaissait déjà et les a oubliés.

## 5. La décontextualisation du savoir lexical dans l'acte d'apprentissage

Le corpus est fidèle à ce qu'a avancé B. Py (1996 : 16) :

« La décontextualisation consiste pour l'apprenant, à focaliser et extraire de son contexte le segment (le plus souvent un mot) qu'il souhaite apprendre. Cette extraction se réalise souvent sous forme d'une répétition limitée au segment concerné, répétition accompagnée parfois de l'abandon des marques formelles qui rattachaient le segment à son contexte. Cet abandon peut être considéré comme une trace formelle du changement de statut du segment : d'échantillon de la langue étrangère il devient signe en mention. (...) Or il paraît évident que la construction d'une compétence linguistique dans une langue étrangère exige un passage par la signification lexicale, c'est-à-dire justement une opération de décontextualisation ».

Pour qu'un énoncé soit approprié, il ne suffit pas qu'il soit grammatical ou qu'il soit utilisé pour communiquer, mais il faut rendre compte à la fois de la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticales et la possibilité d'utiliser ces phrases adéquatement pour communiquer dans un nombre infini de contextes, semblablement à notre expérience où nous avons proposé des supports-images légèrement différents qui permettent de voir comment l'apprentissage est fondé sur le transfert quand l'élève est capable de transférer les connaissances acquises dans un contexte bien défini vers un autre différent.

Le problème dans nos classes de langue de 2<sup>ème</sup> A.M. ne réside pas au niveau de la tâche de l'expression orale mais au niveau, d'une part, de la manière d'organiser et d'orienter les élèves dans nos classes caractérisées par un sureffectif et la manière de profiter de ce dernier facteur en le considérant comme avantage au lieu d'inconvénient, d'autre part, des documents proposés à décrire et qui doivent appeler le réemploi.

Vu que l'enseignant est chargé de respecter et d'assurer un programme bien défini dans une période restreinte où la compétence orale se travaille en une seule séance une fois par séquence cela exclue toute possibilité de réinvestissement du lexique appris pour décrire dans d'autres situations. Ce qui manque dans une classe de langue durant la séance de l'oral du premier projet pédagogique est ce panorama d'images qui favorise le réemploi du lexique de la description dans des situations différentes. Cette diversité permet de dire que la tâche de décrire est colorée de supports- images et donc de situations de communication dont chacune s'approprie un lexique propre à elle. Selon Bourdieu (1977) cité par C. Kerbrat-Orecchioni (1998: 37), « ce qui est acquis c'est inséparablement la maîtrise pratique du langage et la maîtrise pratique des situations qui permettent de produire le discours adéquat dans une situation déterminée ».

Quand on met à la disposition de chaque groupe d'élèves un portrait de personnage autre que celui déjà décrit, le co-énonciateur moins avancé sera capable d'employer le lexique de la description ; déjà appris en décrivant le premier portrait à travers la production langagière de son partenaire; pour décrire le second en utilisant ce lexique d'une manière cohérente tout en l'adaptant aux traits du personnage figurant sur le portrait qu'il est en train de décrire.

## 6. L'analyse interactionniste

Cité par J.P. Cuq, (2003 : 134-135), E. Goffman définit l'interaction :

« comme un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face à face comme la conversation, le dialogue, etc. ; (...) La vie sociale est une scène sur laquelle chacun interprète différents rôles correspondant à la pluralité des images possibles du moi. Ces images constituent le bien le plus précieux de l'individu qui s'efforce de ne pas perdre la face autant que de ne pas la faire perdre à autrui (...) l'interaction est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des micro-systèmes sociaux ».

Le corpus dont il est question se base sur une seule tâche de contenus un peu distincts au niveau des portraits qui diffèrent légèrement d'une séance à l'autre. Cette différence mène l'interlocuteur moins expert à transférer le bagage lexical appris dans le premier contexte descriptif du portrait 1 (séance 1) vers les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> contextes parce que les éléments constitutifs des trois supports- images sont les mêmes. Là on est en pleine séquence potentiellement acquisitionnelle, où nous identifions les moments de l'interaction favorables à la transmission du savoir lexical, d'où la notion de co-activité, parce que l'échange verbal se fait entre deux interlocuteurs.

Parlant des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), D. Véronique (1992) affirme que la

« notion de SPA a été formulée pour tenter de repérer les moments privilégiés des interactions exolingues où les conditions sont réunies pour que l'apprenant effectue une reprise, où un contrat didactique passé entre natif et non-natif permet à ce dernier de déployer ses activités d'apprentissage ».

Il ajoute qu'une SPA présente les caractéristiques suivantes :

- C'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite «auto- structurante»), une réaction (reprise, demande, etc.) «hétéro-structurante» du natif et une reprise «auto-structurante» de l'apprenant;
- C'est une séquence à focalisation métalinguistique;
- Elle s'accompagne le plus souvent d'un «contrat didactique» par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. »

Ce qui met en avant la notion des SPA, dans cette étude, est le fait qu'il s'agit de deux élèves arabophones s'inscrivant dans une activité commune qui est l'échange verbal, dont l'un maîtrisant mieux que l'autre la langue de l'échange qui est le FLE. Les deux élèves, expert et moins expert, collaborent pour décrire des objets précédemment cités pour se comprendre et apprendre de nouveaux mots. Donc, il s'agit de deux interlocuteurs non natifs de la langue française dont l'un manipule le français mieux que l'autre.

La notion de SPA est propre à la communication entre un natif de la langue et un étranger, quelqu'un qui parle une autre langue maternelle et qui ne maîtrise pas très bien la langue de l'échange, alors que les élèves enregistrés sont des interlocuteurs non natifs du français. Dans le cas de notre corpus, il ne s'agit pas de communication exolingue puisque les deux élèves ont la même langue maternelle et sont tous les deux dans la même situation par rapport au français. Cela n'empêche pas de dire que la situation traitée est suffisamment proche de ce que D. Véronique décrit pour qu'il soit possible de reprendre la notion de communication exolingue dans le cas d'un locuteur plus avancé que l'autre dans une langue qui est étrangère mais en cours d'apprentissage pour les deux.

Ce déplacement de situation interdit l'utilisation des termes « natif » et « non natif », mais en revanche l'utilisation de « avancé » et « moins avancé » ou même de « expert » et « moins expert » est possible. Même si le mot « expert » fait penser à un degré élevé de compétence, mais en analyse de discours, il peut recouvrir des degrés de compétence beaucoup plus modestes. Parce que l'élève avancé maîtrise le FLE mieux que l'élève moins avancé, cela n'empêche pas de dire que l'élève avancé commet lui aussi des erreurs vu qu'il est apprenant lui aussi.

### **7. Les modalités interactionnelles utilisées par l'élève avancé et leurs influences sur la production verbale de l'élève moins avancé**

Lors de l'échange verbal, l'élève avancé aide l'élève moins avancé à comprendre et s'exprimer pour que la communication se déroule bien en utilisant différentes modalités. Ces dernières se réalisent quand le collaborateur expert fournit des corrections sur le lexique mal employé par son partenaire, l'élève moins expert, et ajoute un lexique nouveau. Il se réalise aussi quand le partenaire moins avancé réinvestit implicitement le lexique corrigé et le lexique nouveau, fourni par son collaborateur, deux semaines après, dans une situation de communication où les deux interlocuteurs se trouvent face à un autre portrait de personnage.

Comme il s'agit d'un travail en binôme nous sommes obligés d'utiliser les termes synonymes : collaborateurs, interlocuteurs, co-énonciateurs. Ces trois termes mettent chacun l'accent sur des relations à l'œuvre dans l'échange :

- Collaborateur : parce que les deux élèves doivent réaliser ensemble une tâche demandée par l'enseignant.
- Interlocuteur : parce qu'il s'agit d'une tâche à réaliser en dialogue.
- Co-énonciateur : parce que cette tâche consiste à construire ensemble un objet langagier (une description de personnage).

Les modalités interactionnelles employées par le collaborateur expert entraîneront chez l'interlocuteur moins expert une amélioration, un apprentissage où le co-énonciateur moins avancé répète, se corrige lui-même en se souvenant de ce qu'il lui a été dit par le partenaire expert, un peu plus tôt dans la conversation. Ces modalités interactionnelles se définissent par les reprises. Selon R. Vion (1992 : 216),

« nous parlerons de reprise chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle sans qu'aucune modification linguistique n'affecte

l'ordre verbal (...) Les reprises peuvent correspondre à des «répétitions» de séquences discursives de l'interlocuteur comme de soi-même.»

### 7.1. La reprise « hétéro-structurante »

C'est une reprise faite par l'élève avancé pour indiquer au moins avancé le bon terme et lui permettre d'apprendre et de s'en souvenir. Dans le corpus, le lexique corrigé est un lexique déjà mal employé par l'élève moins expert et repris correctement, par la suite, par le partenaire expert qui a la capacité d'influencer son camarade ou comme le dit J.M. Defays, (2003 : 25), « comme le geste, une injonction, une question, une affirmation peuvent changer les choses, transformer une situation, influencer un interlocuteur. 'Dire c'est faire' selon l'expression d'Austin.»

### 7.2. La reprise « auto-structurante »

Dans le cadre de ce corpus, nous disons qu'il y a reprise quand l'interlocuteur moins avancé mobilise un (des) nouveau(x) mot(s) ou une (des) nouvelle(s) expression(s), soit suite à une correction d'un mot ou d'une phrase mal utilisés et repris plus loin; dans la même séance ou dans les séances suivantes; par l'interlocuteur avancé, soit suite à un ajout de nouveau mot de la part du collaborateur avancé :

- Reformulation ou séquence potentiellement acquisitionnelle plus forte : Nous disons qu'il y a une reformulation ou SPA plus forte quand l'élève moins avancé reprend un mot ou une expression dans un autre syntagme en le (la) modifiant. « Une reformulation peut être définie comme une reprise avec modification (s) de propos antérieurement tenus.» (R. Vion, 1992 : 216).
- Reprise simple ou séquence potentiellement acquisitionnelle plus faible : Nous disons qu'il y a reprise simple ou SPA plus faible quand l'élève moins avancé reprend un mot ou une expression dans le même syntagme dans lequel il (elle) était produit (e) sans qu'il (elle) subisse une modification.

## Conclusion

A partir de la démarche suivie au début qui consiste à faire parler deux élèves, avancé et moins avancé, ayant sous les yeux des portraits de personnages légèrement différents durant trois séances successives à intervalle de deux semaines, nous nous posons la question suivante: Au sein d'une variété contextuelle, les échanges verbaux entre deux élèves, avancé et moins avancé, ont-ils une utilité pour l'apprentissage du lexique en classe de FLE pour l'élève moins avancé ? Notre hypothèse était qu'à travers l'échange verbal avec l'élève avancé, que l'élève moins avancé non seulement apprend le lexique mais aussi arrive à construire progressivement un discours dans d'autres contextes.

Partant de cette démarche, nous sommes arrivées aux résultats suivants :

- Quand un élève expert entre en interaction avec un élève moins expert, ce dernier reprend du discours de son collègue des mots ou des expressions pour qu'il les intègre après dans son propre discours. La reprise sera soit simple en reprenant le mot ou l'expression tels qu'ils sont, soit une reformulation en les modifiant.
- A l'aide de l'élève expert, l'élève moins expert construit progressivement le discours.

- A partir de la 2<sup>ème</sup> expérience descriptive l'élève moins avancé occupe plus de temps pour parler en exposant sa description.
- A partir de la 2<sup>ème</sup> séance, la durée des pauses faites par l'élève moins expert diminue.
- Ce n'est qu'à partir du 2<sup>ème</sup> contexte descriptif que l'élève moins expert commence le premier à faire la description des portraits.

Ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle le travail en binôme dans une diversité contextuelle offre d'autres types de prise de parole que le travail frontal surtout sur le plan discursif (prise de parole plus longue, avec enchaînement des paroles d'un élève sur celles de son partenaire avec phénomène de coopération (aide, correction, réemploi)). Se situant dans le domaine de la didactique de l'oral, loin du cadre restreint réservé à la séance de l'oral; là où l'élève est inscrit dans un schéma typiquement frontal, notre étude minimise le rôle de l'enseignant au statut d'orienteur en donnant des consignes et occupant moins de temps que d'orateur prenant plus de temps de parole par rapport à l'élève. C'est un travail qui valorise la variété contextuelle qui permet à l'apprentissage de se fonder sur le transfert des connaissances acquises.

## Bibliographie

- Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- David, J. et Calaque, E. 2000. *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1998. *Les interactions verbales*, tome 1, Paris : Armand Colin.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Armand Colin.
- Kramsch, C. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier / Didier, Coll. LAL.
- Py, B. « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63 / 1996, pp. 11- 23.
- Véronique, D. 1992. « Recherche sur l'acquisition des langues étrangères : un état des lieux et quelques perspectives », *Aile* 1, pp. 5-35.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions* (2<sup>ème</sup> édition, 12 / 2000), Hachette.