

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Badji Mokhtar- Annaba
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Polycopié pédagogique

Dr. Farid MAZI

Module semestriel : 1^{ère} année Master

Spécialité : Langue et Culture

Didactique de l'oral

2022/2023

- **Unité d'enseignement : fondamentale**
- **Volume horaire : 3 heures hebdomadaire**
- **Coefficient : 02**
- **Crédits : 04**
- **Mode d'évaluation continue : contrôle sur table (note de TD)**
- **Mode d'évaluation examen : contrôle sur table (note d'examen)**

« Tout problème résulte d'une rupture de communication »

Marc Roussel, 1952

Sommaire

Unité didactique n°1 : Les théories de la communication (orale).....	5
Séquence n°1.....	6

Unité didactique n°2 : Didactique de l'oral et approche communicative	19
Séquence n°1.....	20
Séquence n°2.....	30

Unité didactique n°3 : Gestion de la parole en classe de FLE.....	37
Séquence n°1.....	38

Unité didactique n°4 : Les interactions verbales.....	66
Séquence n°1.....	67
Séquence n°2.....	75
Séquence n°3.....	89
Séquence n°4.....	95

Bibliographie.....	111
---------------------------	------------

Unité didactique n°1

Les théories de la communication (orale)

Séquence n°1 :

Compétence finale attendue :

- Construire un schéma de communication personnel

Modalité de travail : individuel

Support : projection de diapositives

1. Pour commencer : quelques questions définitoires

La communication est un phénomène humain qui, depuis fort longtemps, a fait l'objet d'une préoccupation majeure de la part des techniciens et des philosophes. Il va sans dire que toutes les relations humaines sont basées sur la communication, à telle enseigne, qu'il n'est nullement exagéré d'affirmer qu'il est impossible de ne pas communiquer. Sa vocation primaire consiste à définir le cadre dans lequel s'inscrit les images et les finalités réciproques qui traduisent la nature même de la communication que les individus souhaitent volontairement ou spontanément établir entre eux. Ce cadre englobe dans son essence même les spécificités, mais aussi les facteurs qui contribuent à l'élaboration d'une conception toujours en gestation, et qui se développe au gré du développement des moyens et de la pensée humaine à propos de la communication. Sperber et Wilson évoquent l'existence de deux modèles de communication. En ce qui concerne le premier modèle, appelé par ailleurs *modèle du code*, l'intercompréhension est garantie suite au codage et au décodage de messages. Pour comprendre et se faire comprendre, la communication véhicule des règles de mise en œuvre et un code partagé. Dans le deuxième, c'est-à-dire le *modèle d'inférence*, la compréhension est la cible d'un processus inférentiel. Selon Picard, ces deux modèles rendent compte de la dimension informative de la communication et occultent l'aspect interactionnel. Pour cette raison, il parle de modèle interactionnel dans le sens où il reflète « les aspects dynamiques de la communication envisagée comme un processus d'influence impliquant les notions de contrat, d'enjeu, de stratégies... » (1992 : 83).

2. Les théories de la communication

2.1. Les modèles techniques

Ces modèles sont apparus juste après la seconde guerre mondiale. Ils se sont inspirés des systèmes de transmission de signaux dans le domaine des télécommunications et se sont intéressés plus particulièrement aux difficultés de transmission des messages et la qualité de leur réception.

2.1.1. Le modèle de Harold Lasswell (1948)

Selon cet auteur, l'acte de communiquer ne peut s'effectuer efficacement qu'à la condition de répondre à un ensemble de questions :

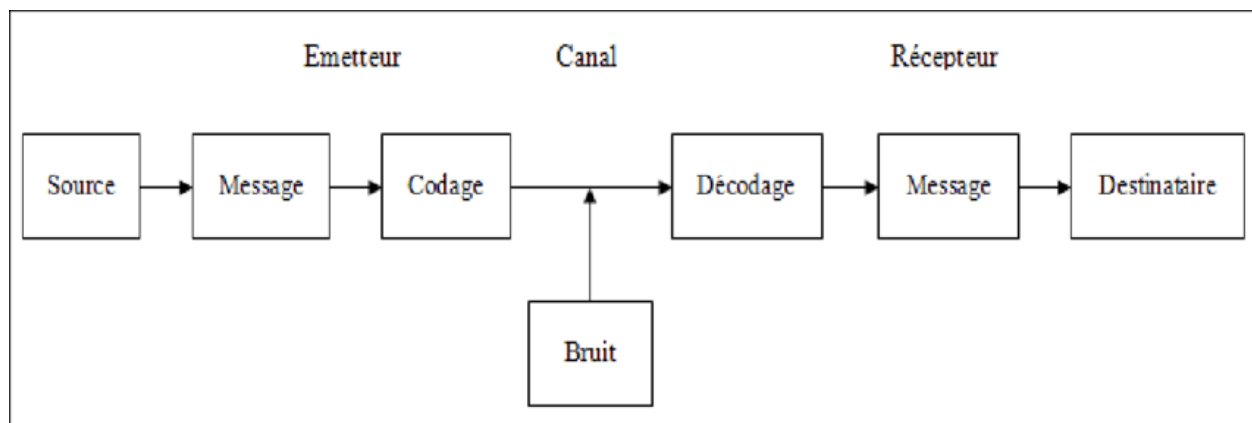
- **Qui** : correspond à l'étude sociologique des milieux et organismes émetteurs (motivation de communiquer) ;
- **Dit quoi** : se rapporte au message, à l'analyse de son contenu ;
- **Par quel canal** : désigne l'ensemble des techniques qui à un moment donné et pour une société déterminée, diffusent à la fois l'information et la culture ;
- **À qui** : vise l'audience, les publics avec des analyses selon des variables (âges, sexe...) ;
- **Avec quel effet** : suppose une analyse des problèmes d'influence du message sur l'auditoire.

Aussi, le modèle de masse de Lasswell conçoit la communication comme un processus d'influence et de persuasion. Cela est d'autant plus avantageux qu'il a pour intérêt suprême de dépasser la simple transmission d'un message et de concevoir la communication comme un processus composé d'une série d'étapes possédant des spécificités et des problématiques. Ce modèle tend également à

mettre l'emphasis sur les objectifs et les effets de la communication. Cependant, ce modèle souffre d'une certaine simplicité dans sa façon de traduire le processus de communication. Réduit à la dimension persuasive, il y a absence flagrante de *feed-back* et d'une prise en charge sérieuse du contexte sociologique et psychologique.

2.1.2. Le modèle de Shannon et Weaver (1949)

Ce modèle a représenté pendant longtemps une référence en matière de communication. Les ingénieurs qui l'ont conçu ont axé le plus gros de leurs travaux sur le caractère physique de la transmission de l'information en distinguant plusieurs phases successives :



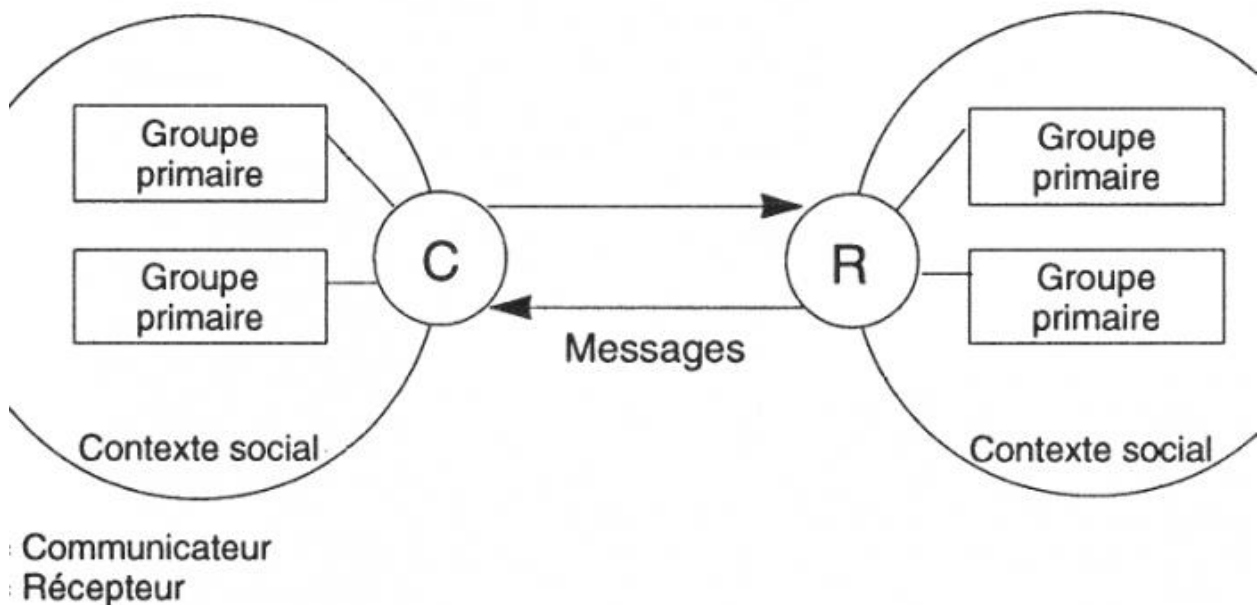
(Shannon et Weaver, 1949)

- Le processus d'encodage : certains signaux du code (que ce soient des signaux lumineux, électriques ou électroniques, etc) sont sélectionnés par la source et encodés pour être transmis ;
- La transmission, conçue comme un transfert d'énergie vectrice, est effectuée par une voie ;

- Le processus de décodage : les signaux reçus par le destinataire sont décodés ;
- Le bruit, dans ce cadre, est défini comme un train d'énergie extérieure, qui déforme la transmission des signaux, ou se substitue à elle. La redondance, réponse à ce phénomène de bruit, contribue à l'amélioration du rendement informationnel. (Bachmann, Lindenfeld, Simonin, 1981 : 24).

Toutefois, ce modèle présente des limites. Il ne tient pas en compte le contexte dans lequel s'établit la communication. Et comme le souligne Picard, il fait des individus en présence des entités abstraites et complètement coupées de leur environnement. (1992 : 71).

2.1.3. Le modèle de Riley et Riley



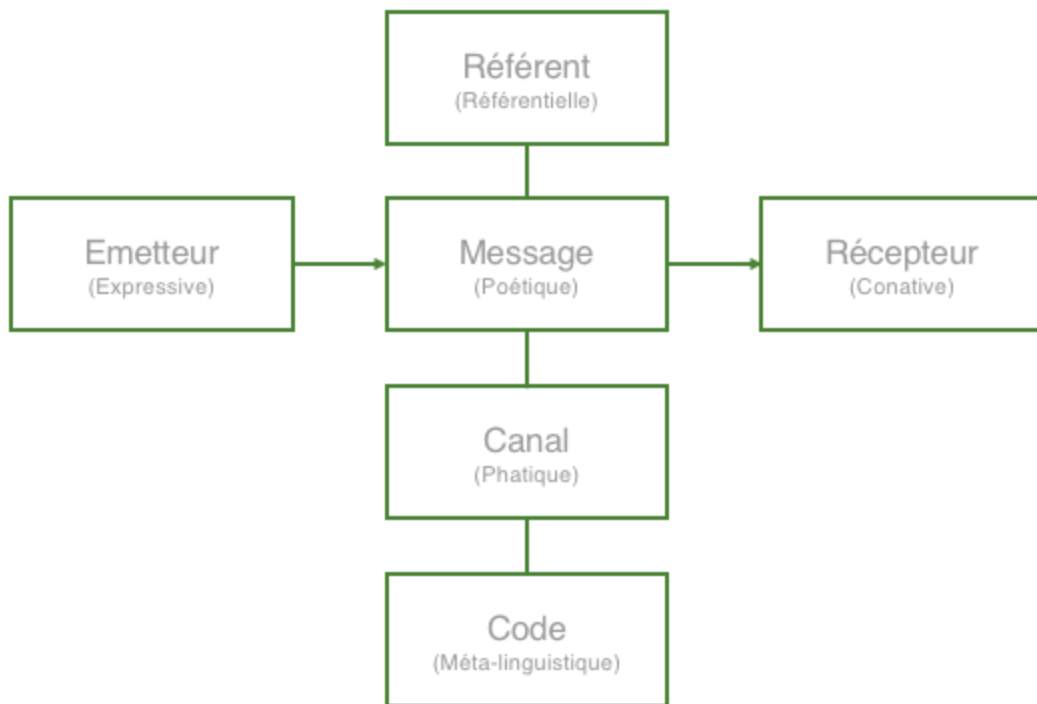
(D. Picard, 1992 : 71)

Pour ces auteurs (1959), la communication est considérée comme un phénomène social sous l'effet d'un processus d'intégration du communicateur et du récepteur dans des groupes primaires tels que la cellule familiale, la tribu, l'ethnie etc., puis dans un groupe plus important englobant la société entière. Cette représentation faussée de la réalité de la communication met en cause le processus linéaire de la communication. Ce sont les travaux de Norbert Wiener sur la cybernétique (1948) qui ont permis l'émergence de la notion de *feedback*, traduite en *rétroaction*, « qui désigne la réaction du récepteur au message émis et à son retour vers l'émetteur » (Picard, 1992 : 72).

3. Les modèles linguistiques

3.1. Le modèle de Roman Jakobson

Le modèle de Jakobson permet de dégager six facteurs spécifiques auxquels il fait correspondre six fonctions communicatives :



(C. Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 11)

Le contexte (fonction référentielle) : Elle est orientée vers le contexte dans la mesure où c'est de lui que va dépendre la signification du message ;

Le destinataire (fonction émotive) : Au destinataire est référé une fonction émotive ou expressive ; il est engagé affectivement dans ce qu'il dit. (il est intimidé, agressif, volubile, enragé etc..) ;

Le destinataire (fonction conative) : Une fonction conative est orientée vers le destinataire chez lequel le destinataire veut provoquer des effets (l'admiration, l'intérêt, l'apitoiement etc) ;

Le contact (fonction phatique) : Elle est relative au contact et tout ce qui, dans l'échange, tend à le maintenir, (regarder son partenaire, lui toucher le bras, hocher la tête etc..) ;

Le code (fonction métalinguistique) : Elle s'exerce lorsque les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code ;

Le message (fonction poétique) : Elle se rapporte à la forme même du message, dans la mesure où elle a une valeur expressive propre. (Picard, 1992 : 74).

Critique du schéma de Jakobson :

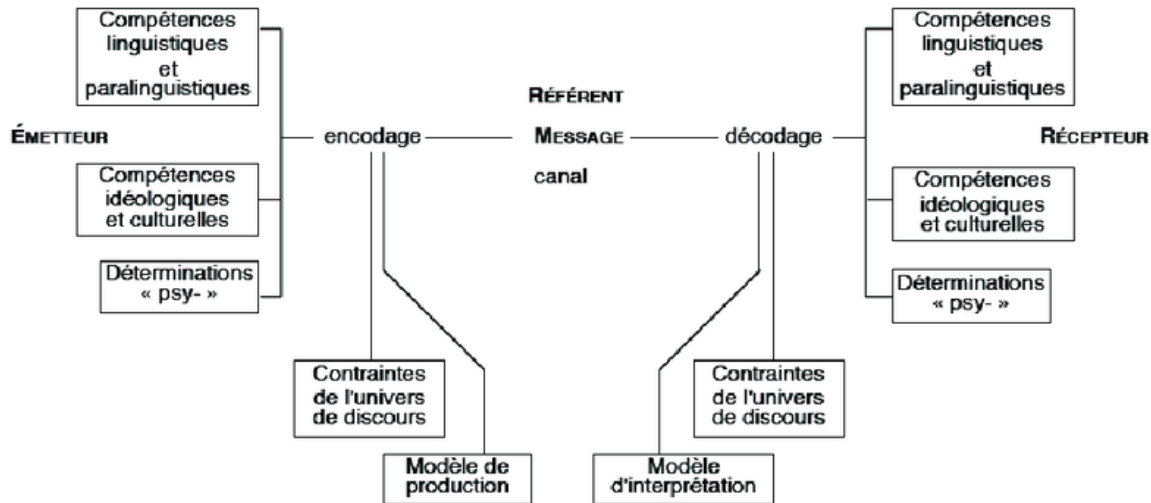
Selon Kerbrat-Orecchioni, même si les deux interlocuteurs font partie intégrante de la même communauté linguistique, ils ne s'expriment pas exactement dans la même langue. Il n'est pas non plus exact de se représenter l'émetteur comme quelqu'un qui choisit librement un certain item lexical ou telle structure syntaxique sans contrainte. Des contraintes assimilables à des filtres apparaissent en limitant les possibilités de choix. Ces contraintes relèvent de deux facteurs :

- Les conditions concrètes de la communication ;
- Les caractères thématiques et rhétoriques du discours, c'est-à-dire en gros, les contraintes du genre.

À titre d'illustration, pour effectuer l'analyse du discours d'un professeur de linguistique, il convient de prendre en considération :

- La nature particulière du locuteur (où entrent en jeu de nombreux paramètres) ; de la nature des allocutaires (leur nombre, leur âge, leur niveau, leur comportement) ; de l'organisation matérielle, politique, sociale de l'espace où s'instaure la relation didactique, etc ;

- Du fait que c'est un discours qui obéit aux contraintes suivantes : discours didactique (contrainte de genre) qui traite du langage (contrainte thématique).



C.Kerbrat. Orecchioni (1980 : 19).

Les compétences non linguistiques

Il est intégré aux côtés des compétences linguistiques, propres à l'émetteur et au récepteur :

- Leur détermination psychologique et psychanalytique qui ont un rôle important dans les opérations d'encodage et de décodage ;

- Leurs compétences culturelles ou encyclopédiques (ensemble des savoirs implicites qu'ils possèdent sur le monde) et idéologiques (ensemble des systèmes d'interprétation et d'évaluation de l'univers référentiel).

3.2. Le schéma de Jakobson remanié par Kerbrat-Orecchioni

- Il n'est pas judicieux de discriminer les compétences linguistique et paralinguistique (mimo-gestualité) dans la mesure où, à l'oral, la communication est multi-canal. On y recourt aux gestes, le regard, la prosodie etc ;
- La compétence linguistique renvoie à l'ensemble des connaissances que les sujets possèdent de leur langue ;
- Les déterminations psychologique et psychanalytique des compétences linguistique et para-linguistique jouent un rôle primordial dans les opérations d'encodage/décodage ;
- La réflexivité : l'émetteur du message est en même temps son premier récepteur ;
- La symétrie : le message verbal appelle généralement une réponse, c'est-à-dire que tout récepteur fonctionne en même temps comme un émetteur en puissance ;
- Les modèles de production/interprétation s'appuient sur le modèle de compétence linguistique qu'ils ont pour but de faire fonctionner. Le problème de la synonymie est essentiellement de nature productive tandis que celui de la polysémie est essentiellement interprétative ;

- L'univers du discours englobe les données situationnelles, la nature écrite ou orale du canal de transmission et l'organisation de l'espace communicationnel ;
- La compétence idéologique et culturelle : ensemble des connaissances et des représentations que les sujets ont construites ;
- Le référent : extérieur au message et environnant la communication, il s'insère dans le message dès lors où une partie de ce référent est présente dans l'espace communicationnel entendu comme situation de discours ;
- Le canal : support des signifiants, eux-mêmes supports des significations. Mais il fonctionne aussi comme un filtre vu que la nature du canal n'est pas sans effet sur les choix linguistiques.

3.3 Le modèle de Dell Hymes

Globalement, le modèle de Jakobson ne prend pas en considération les conditions sociales de la communication. Contrairement au courant de « l'ethnographie de la communication » et à sa tête Hymes à qui on doit le modèle « *speaking* » qui conçoit la communication dans le cadre des interactions verbales affiliées à leur contexte d'apparition. Ce modèle se compose de huit éléments :

- La situation (*Setting*) : qui englobe à la fois le cadre, (le moment et le lieu d'un échange) et la scène, (sa définition culturelle : « une scène de séduction », « un repas d'affaires...) ;
- Les participants : qui comportent, outre le destinataire et le destinataire, tous ceux qui assistent à la rencontre et qui, par leur présence, influent sur leur déroulement ;

- Les finalités (*Ends*) : qui désignent à la fois les, « objectifs-intentions », (l'effet que l'on vise par la communication) et les « objectifs-résultats » (ce qui a effectivement lieu) ;
- Les actes (*Actes sequences*) : qui comprennent à la fois le contenu du message et sa forme ;
- Le ton (*keys*) : qui rend compte « de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lequel l'acte est accompli » élément important dans la mesure où des actes identiques, dans un même cadre peuvent différer par le ton et, donc, avoir un effet divergent, (c'est le cas d'un ton ironique qui transforme une insulte en plaisanterie, voire en complicité) ;
- Les instruments (*Instrumentalities*) : qui regroupent à la fois les canaux et les normes de la parole (un canal linguistique peut ainsi être utilisé pour parler, chanter, psalmodier, mais aussi pour se servir d'un code compris par toutes les personnes présentes –la langue du pays- ou bien d'un dialecte connu d'un seul, ou encore d'une expression n'ayant de sens que pour un intime etc.) ;
- Les normes (*Norms*) : qui comprennent à la fois les normes d'interaction (chacun parle à son tour, on manifeste son intérêt à l'interlocuteur), et les normes d'interprétation qui font référence aux habitudes culturelles (« comment allez-vous ? » n'est pas une incitation à parler de sa santé, mais une phase rituelle d'ouverture de la communication qui ne requiert que la réponse rituelle complémentaire : (« Très bien, merci ») ;
- Le genre (*Gender*) : qui s'applique à la catégorie formelle dans laquelle s'inscrit un message (poème, conférence, lettre commerciale...). (Picard, 1992, 75-76).

4. Les modèles psychosociologiques

4.1 Le modèle de T. Newcomb

C'est sur les travaux de Heider (1958) que s'est appuyé Newcomb afin de mettre au point son modèle de communication. L'hypothèse de Heider consiste dans le fait que « toute relation doit être ressentie comme équilibrée par les partenaires, et que, lorsque ce n'est pas le cas, ceux-ci tendront à réduire le déséquilibre ou à rompre la relation » (Picard, 1992 : 77).

Dans ce modèle, toute situation de communication met en présence des individus se distinguant par des attitudes et des motivations. Aussi, toute situation de communication peut présenter une occasion pour faire évoluer une relation étant donné que les individus pris dans une situation qu'ils appréhendent comme déséquilibrée tendront à influencer leurs partenaires, leurs sentiments, leurs croyances etc...pour la ramener vers l'équilibre.

Activité n° 1

- À la lumière de ce que vous avez appris dans le domaine de la communication humaine, configurez un schéma personnel qui reprend les facteurs qui vous paraissent les plus déterminants pour l'établissement d'une communication efficace entre deux personnes.

- **Commentez oralement votre schéma.**

Unité didactique n°2

Didactique de l'oral et approche communicative

Séquence n°1

Compétence finale attendue :

- **Savoir faire le lien entre la didactique de l'oral et la compétence communicative en classe de FLE**

Modalité de travail : binôme

Support de travail : séquences de cours d'expression orale transcrites

1. Pour commencer : pistes en didactique de l'oral

Il est aisé d'affirmer aujourd'hui, que la tendance de la didactique des langues est orientée vers un enseignement/ apprentissage articulé autour du sens, la référence au contexte et le cadrage de la communication. À ce titre, la maîtrise du code de l'oral ne peut être efficace si l'exercice de la langue en général n'inclut pas une compétence sociolinguistique et pragmatique. Et de ce fait, posséder une compétence orale et linguistique n'implique pas automatiquement une capacité à communiquer. La langue, en tant qu'instrument privilégié de communication, d'interaction sociale, mais surtout d'apprentissage, est déterminée par un éventail de compétences générales et d'une compétence à communiquer langagièrement, à faire acquérir selon les besoins des apprenants, les priorités des enseignants et la situation d'énonciation.

A priori, l'attrait que suscite l'oral pour certains spécialistes de cet ordre de la langue a frayé le chemin vers la formulation d'expressions qui ne nous laissent pas indifférents quant à leurs dimensions à la fois emblématiques et métaphoriques : l'oral serait à l'image d'un serpent de mer pour « ses grandes capacités en apnée et son attitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives » (Halté, 2005 : 11) ; le même auteur crée un acronyme associant fiction et réalité appelé (OVMI), *Objet Verbal Mal Identifié* (id. : 12) ; pour Gagnon, De Pietro, Fischer (2017 : 11), il est qualifié de « Monstre marin didactique » ; mieux encore, De Pietro & Wirthner, (1998), font titrer leur article sur l'enseignement et le statut de l'oral : *L'oral, bon à tout faire ?...* ; Nonnon, (1992), quant à elle, établit un rapport serré entre l'enseignement de l'oral, les compétences de nature expérientielle des élèves et la diversité de leurs acquis dans

son texte titré *L'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ?*

Sur un autre plan, l'histoire de la didactique de l'oral a été profusément retracée par Nonnon (2011) et décrite brillamment par Halté et Rispaïl (2005). Ses problématiques ont été le point de mire d'un vétilleux travail de recherche quant à ses enjeux de socialisation et surtout son rôle prépondérant dans la réussite de l'apprenant (Gaussel, (2017). À vrai dire, cette modalité de la communication en classe de FLE dispose d'une ribambelle d'accès et peut être, force de le constater, étudiée à travers les genres oraux comme le débat (Garcia, 1980 ; Vion, 2000, Lafontaine, 2004) ; l'exposé oral (Zahnd, 1998 ; Eckenschwiller, 2019) ; la conversation (Vion, 2000, Traverso, 2009) etc. L'interconnexion oral/écrit est un autre aspect de la didactique de l'oral lancée depuis la fin des années 1990 grâce aux publications de Béguelin, (1998) ; Gadet & Guérin (2008) ; Blanche-Benveniste, (2010), et plus récemment encore Mazi (2021). Il existe également un oral dit pragmatique inauguré par Maurer (2001) et qui intéresse spécifiquement l'enseignement de la communication à l'école *via* les actes de parole. Il est important de mentionner dans le sillage de ces travaux, l'intérêt grandissant des didacticiens à l'Hexagone pour les gestes effectués par le corps qui accompagnent le discours de l'enseignant ainsi que les logiciels de transcription multimodale exploités à cet effet (ANVIL, Kipp, 2001 ou Elan, Sloetjes & Wittenburg, 2008). Nous citons à titre indicatif et non exhaustif l'ouvrage de référence co-dirigé par Tellier et Cadet (2014), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, et un deuxième ouvrage intitulé *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, (2019), co-dirigé par Mazur-Palandre et Colòn de Carvajal. Une recherche singulière sur les gestes pédagogiques identifiés au niveau des séquences d'ouverture et de clôture d'un cours d'expression orale au lycée animé par une enseignante de FLE en Algérie a été menée par Mazi (Université Badji-Mokhtar-

Annaba) et Azaoui (Université de Montpellier), publié en 2000 dans la revue *Antipodes* de l'université fédérale de BAHIA au Brésil.

La qualité de la formation à l'oral ne doit pas rester en sursis. Son pari consiste à détenir une place magistrale au sein de l'institution scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés tant par les praticiens du FLE que les apprenants. La légitimité de la didactique de l'oral se ramène à juste titre à développer des pratiques innovantes au moyen de dispositifs d'enseignement/apprentissage qui assurent une maîtrise harmonieuse de la communication. A propos de la formation à enseigner l'oral, Aubert-Gea, (2005 : 69), nuance ce point de vue en déclarant que « la formation sera donc une contribution à la production de savoirs sur la pratique et non de la pratique ». Elle ajoute que « les savoirs de la pratique sont des productions d'enseignants en situation, c'est-à-dire qu'ils se montrent plus qu'ils ne se formalisent ». Perrenoud, insiste sur ce point dans la mesure où la « maîtrise de l'oral est liée « au développement global de la personne et à la formation d'attitudes envers soi-même, la communication, la conversation, l'échange, les autres. Tout cela ne passe pas par des activités scolaires au sens étroit du terme mais par une éducation en un sens plus large » (1988 : 3).

Au demeurant, la didactique de l'oral peut être définie comme une discipline spécifique qui requiert une formation dans des contextes éducatifs variés, permettant l'enseignement/apprentissage d'une langue moyennant prioritairement la parole et engageant tout à la fois la mimo-gestuelle des locuteurs, leurs dispositions proxémiques ainsi que leurs cultures propres. (Mazi, 2022).

Dans le cadre du présent cours, ce sont la communication et les interactions didactiques qui sont au cœur des théories et exercices proposés en vue d'étayer la maîtrise des analyses des séquences orales authentiques en classes de FLE.

2. Des théories de la communication à la didactique des langues

Par essence, la communication qui a fini par cibler la didactique des langues, est un phénomène humain dont le progrès a connu plusieurs étapes à travers la multitude de théories et modèles technique, linguistique, psychologique et sociologique (*cf.* cours 1). C'est l'ethnographie de la communication qui s'intéresse particulièrement à la communication interpersonnelle et contextualisée. Ce courant sociologique a vu le jour suite à un travail de groupe ayant réuni des ethnographes américains comme Hymes, Gumperz, et le Canadien Goffman.

L'ethnographie de la communication « s'efforce à saisir ce que recèlent les sous-entendus, les insinuations, les non-dits des communications sociales ; elle essaie de mettre en relief la nature des rapports interpersonnels en passant au crible les mécanismes les plus minutieux de la parole » (Baylon et Mignot, 2003 : 252). Hymes a développé le concept de compétence communicative dont il sied de reconnaître que c'est celui qui a le plus marqué l'avènement du courant communicatif (l'approche communicative) dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans *le Dictionnaire de didactique de français*, il est fait mention que « ces travaux ont nourri la sociolinguistique et imposé à la didactique des langues la notion de compétence de communication, qu'on attache à D. Hymes » (Cuq, 2003 : 47).

3. Les racines de l'approche communicative

Cette approche s'est développée en France à partir des années 1970. Elle est née dans une atmosphère politique et sociale se distinguant par la construction progressive de la communauté européenne. En termes plus nets, l'avènement du courant communicatif en didactique des langues a suscité une sorte de redéfinition de ce que veut dire l'apprentissage dans le sens où il est transformé en un comportement adapté aux contextes de la communication en faisant usage des codes de langue cible. Si nous partons de l'affirmation selon laquelle « l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère » (Cuq et Gruca, 2003 : 244), nous comprenons que l'enseignement d'un apprentissage exclusivement linguistique est insuffisant ; il faut viser des savoir-faire que nous pouvons cerner dans le fameux concept de « compétence de communication » (Hymes, 1984).

3.1 Les principes fondamentaux de l'approche communicative

L'approche communicative représente une nouvelle perception de la didactique des langues en faisant impasse à la prédominance de la directivité dans l'enseignement classique tout en faisant prévaloir le caractère communicatif de la langue à enseigner. Cette tendance pédagogique corrobore un modèle théorique d'apprentissage des langues étrangères qui donne la primeur à l'apprenant et à la structuration du savoir en concertation avec lui. D'où l'idée d'établir un contrat didactique et d'entamer des négociations présents dans les préfaces des manuels scolaires s'inspirant de cette approche. C'est pour cela que Rogers affirme que « l'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans la méthode » (1972 : 160).

Le principe phare de l'approche communicative consiste dans le déplacement de la seule compétence linguistique vers la compétence

communicative. Ce mouvement induit la priorisation du sens par rapport à la forme afin de faciliter « la conquête du savoir » (Dalgalian, 1983 : 9). Dans ce cas, il n'est plus question de manipuler des structures linguistiques à vide parce qu'un apprentissage efficace et durable de la langue ne doit pas rester indéfiniment otage des exercices à répétition et ancrés dans des contextes artificiels. Il convient donc de prôner une pédagogie souple qui libère l'expression. Pour ce faire, l'enseignant est censé veiller à ce que les activités organisées en classe soient interactives et adaptées au public apprenant. C'est ce type d'activités traitées en groupe qui engage l'apprenant dans un processus de construction des aptitudes de communication. Par conséquent, il devient un locuteur capable de mobiliser son potentiel de ressources langagières pour communiquer car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Martinez, 1996 : 74).

3.2. La compétence communicative

Concept important de l'approche communicative, ses fondements sont attribuables à Hymes qui l'a développé dans son ouvrage *Vers la compétence de communication*, 1984. Émanant de la sociolinguistique nord-américaine, cette notion prend le contre-pied des présupposés de la théorie générative de Chomsky. Pour Hymes, l'idée d'une compétence exclusivement syntaxique est tout à fait discutable dans la mesure où il dépasse le couple compétence/ performance lorsqu'il parle d'« une connaissance conjugquée de normes de grammaires et de normes d'emploi » (Cuq et Gruca, 2003 : 47).

Pour cet ethnographe, la capacité de communiquer implique non seulement une maîtrise des règles de la morphosyntaxe d'une langue, mais également une compétence culturelle qui permet de savoir quand, où et comment faire usage de la connaissance du système (Fioux et Tirvassen, 1997 : 48).

En effet, il est possible qu'un locuteur soit en mesure de produire des énoncés grammaticalement incorrects sans que cela ne nuise à l'intercompréhension. Cela veut dire que certaines stratégies communicatives parviennent à surpasser les contraintes liées à la compétence linguistique et fournissent un bon exemple sur la nature pluricodique de la communication pour faciliter l'accès au sens du message. De plus, Hymes remet en question la bipartition qui discrimine la compétence de la performance dès l'instant où il considère que le savoir dont nous disposons de la langue et de son actualisation est dépendant des contextes sociaux.

La langue ainsi envisagée, devient un outil de communication imbriqué dans une pratique sociale. En ce qui concerne sa finalité, elle vise « la compétence de communication, qui prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication » (Galisson, 1980 : 14). Même si cette compétence est corollaire de la compétence linguistique, elle la dépasse en intégrant d'autres paramètres déterminés comme étant les composantes de la compétence communicative.

Activité n° 1

- Dans la séquence orale qui suit, les interventions de l'enseignante contribuent-elles ou non à améliorer la compétence communicative orale des apprenants ? Argumentez votre réponse.

1. **Pr** : il faut parler hein il faut : parlez comme vous voulez j'accepte tout ce que vous dites hein –

2. **E (Karim)** : un réveil qui sonne

3. **Pr** : levez la main oui

4. E (Karim) : un réveil qui sonne

5. Pr : alors essayez de de construire au moins deux phrases commence l'histoire avec au moins deux phrases hein

Activité n°2

- Définition du schéma facilitateur

Les tâches difficiles ou dont l'enseignant prévoit leur complexité l'incitent souvent à mettre en place un schéma d'interaction fortement guidé dans le but d'étayer la production des apprenants. Cicurel le désigne sous le nom de *schéma facilitateur* (1994) qui permet aux participants de suivre un scénario ou *script* entendu comme une série de comportements langagiers ou non afin de simplifier l'interaction et distinguer les conduites de l'enseignant à l'observateur (Causa, 2003 : 1).

- Dans quel tour de parole l'enseignante construit-elle un schéma facilitateur ?
- Dans cette séquence orale, l'enseignante demande aux apprenants de résumer librement l'activité d'expression orale. Ce projet qui permet de libérer la parole des apprenants et développer leur compétence communicative orale a-t-il réussi ou échoué ? Argumentez votre réponse.

196. Pr : pour la dernière fois allez expression libre vous me donnez et la comparaison entre les les vous me donnez et la phrase correcte° vous me donnez et la première position avec combien de points et le moyen de la comparaison entre les [arit] les autres moyens de communication j'in+ j'interviens pas amh qui veut prendre la parole **Q** oui j'interviens pas ah **xx**

- 197.E2** : tout
- 198. Pr** : oui le tout
- 199.E2** : les moyens
- 200. Pr** : le : moyen
- 201. E2** : « le moyen le le plus af+ le plus [**afikas**] pour° avoir des arguments pour° justifier son choix est : est la est la télévision »
- 202. Pr** : ave : c
- 203. E2** : avec « quarante-cinq »x – [**pwā**]
- 204. Pr** :ahem
- 205. E2** : quarante-cinq points – –le journaux public
- 206. Pr** : les journaux la place se place en deuxième position euh position
- 207. E2** : se place en [**duzʧɛm**] position
- 208. Pr** : avec
- 209. E2** : avec° les journaux publics
- 210. Pr** : avec° combien de points
- 211. E2** : « dix-huit° points »

Séquence n°2

Compétence finale attendue :

- Déterminer avec précision la composante de l'approche communicative à laquelle appartient chaque énoncé

Modalité de travail : individuel

Supports : mots et expression décontextualisés + séquences de cours d'expression orale transcrites

1. Les composantes de la compétence communicative

1.1. La compétence linguistique et la compétence sociolinguistique

Le terme de compétence s'origine dans la conception chomskyenne relative à la maîtrise du système de la langue et se limitant aux règles intériorisées par un sujet parlant dans le but de produire, reconnaître et interpréter des énoncés. Cette conception plutôt restrictive a été révisée grâce à l'élaboration du concept connu sous le nom de compétence communicative défini comme « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques » (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 29). Selon Canale et Swain, la compétence communicative se subdivise en quatre composantes : une compétence linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Pour ces deux chercheurs, la compétence linguistique veut dire :

la connaissance des aspects grammaticaux, lexicaux et phonologique de la langue et la capacité de manier ces aspects pour former des mots et des phrases. Compétence linguistique n'est pas connaissance des règles, mais capacité de les appliquer (Canale et Swain 1980 in Kramsch, 1991 : 83).

Quant à la compétence sociolinguistique, elle « porte sur la connaissance et les habilités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » et envisage des marqueurs des relations sociales qui varient en fonction de la langue, la culture et le statut des communicants ainsi que les conventions de prise de parole célèbres sous l'appellation de règles conversationnelles (CECR, 2001 : 93). Ces règles sont mentionnées par Canale et Swain dans leur définition de la compétence sociolinguistique : « savoir quoi dire à quel moment, dans quelle situation et comment le dire. Cette compétence est la connaissance des règles socio-culturelles de convenance » (*op.cit.* : 83).

1.2. La compétence stratégique

La compétence de communication repose sur la combinaison des composantes citées ci-dessus à une nuance près que l'apparition d'un déficit dans l'une d'entre-elles devrait trouver une compensation dans une autre. Autrement énoncé, lorsqu'un apprenant est confronté à des problèmes de communication, dus par exemple à des lacunes en langue, il tend à mobiliser des stratégies de communication qui vont lui permettre de réussir dans son interaction avec l'interlocuteur.

En revanche, le recours à ces stratégies a trait aussi à une autre réalité, celle relative à la facilitation de la communication et la transmission des connaissances. Il est question dans ce cas précis de stratégies communicatives d'enseignement qui engagent multiple procédés métalinguistiques. À ce titre, Canale et Swain définissent la compétence stratégique comme la « capacité à utiliser des stratégies de langage pour atteindre des objectifs de communication » (Gaonac'h, 1991 : 182). En résumé, dans tout processus d'enseignement/apprentissage, le développement et la manipulation de stratégies en langue est d'une importance magistrale pour acquérir une compétence communicative.

1.3. La compétence pragmatique

Au-delà de la manipulation des phrases qui supposent une compétence linguistique limitée au simple code de la langue, la compétence pragmatique inclut l'essentiel des interactions verbales et suppose donc une compétence interactive. Mais elle tient également à une maîtrise du discours qui dépasse la frontière de la phrase et suppose des règles d'utilisation qui rendent les énoncés produits au cours des échanges appropriés.

Le CECR élargit cette compétence à deux sous-composantes. La compétence discursive fournit à l'utilisateur qui apprend une langue les outils linguistiques qui lui facilitent la production d'énoncés à la fois cohérents et cohésifs (2001 : 96). Ce savoir-faire exige en l'occurrence des connaissances affirmées dans l'organisation formelle et thématique des phrases et une capacité à gérer le discours au même niveau mais aussi au plan interactif. En milieu scolaire, la compétence discursive se rattache à la façon de ménager le discours développé avec les membres de la classe où il est indispensable de savoir synchroniser la prise de parole et sa gestion (Canale et Swain : 1980 : in Kramsch, 1991 : 83). La compétence discursive concerne également le recours au discours oral afin d'atteindre des objectifs fonctionnels. C'est pour cette raison que la description faite par le CECR de la compétence pragmatique prévoit une sous-composante appelée compétence fonctionnelle.

D'abord il est question de micro-fonctions qui sont « des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts) lors d'une intervention dans une interaction » (2001 : 98). Parmi ces fonctions, il y a lieu de citer les actes de parole qui s'identifient en classe à une demande d'information ou de réponse fournie et dont le sens peut être déterminé grâce à la réaction de l'interlocuteur. Lors d'une interaction verbale, les micro-fonctions sont observables dans la structuration même du discours qui rend compte de l'ouverture et de la clôture des séquences et des schémas interactifs qui dominent. Le CECR signale la fonction de « remédiation à la communication » (2000 : 98), une fonction qui rappelle de ce fait son aboutissement ou son échec et les procédés employés pour la faire réussir ou la rétablir. La compétence fonctionnelle recouvre parallèlement des macro-fonctions considérées comme « des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral [...] et consistent en une suite (parfois importante) de phrases » (*ibid.*). Ceci se manifeste

dans les différents types de discours où les locuteurs doivent manifester des capacités à décrire, argumenter, expliquer, etc.

À la compétence fonctionnelle s'adjoint des modèles d'échanges verbaux qui schématisent les interactions nommés « schémas d'interaction » (*id.* : 99) qui ont pour rôle l'organisation de la communication. Celle-là recoupe des échanges structurés de manière alternative et figurant sous la forme de paires adjacentes telles que les question/réponses, déclaration : accord/désaccord...deux repères fondamentaux qui permettent de comprendre la progression des interactions didactiques.

Activité n°1

- Reliez chacune des séries d'éléments suivants à la compétence correspondante de laquelle ils dépendent. (compétence sociolinguistique- compétence pragmatique- compétence linguistique)

1^{ère} série

-morphèmes -racines-affixes –mots –conjugaisons -déclinaisons

2^{ème} série

-marqueurs de relations sociales-règles de politesse -expressions de la sagesse populaire-différences de registre-dialecte et accent

3^{ème} série

-souplesse -tours de parole -développement thématique -cohérence et cohésion

Activité n°2

- Déterminez la stratégie employée par l'enseignante pour gérer les interactions dans les séquences orales suivantes.
- Cette stratégie est néanmoins nuancée dans la deuxième séquence. Relevez l'outil qui permet de la distinguer de la gestion de la première séquence.

Séquence orale transcrite n°1

1. **Pr** : donc on va voir connaître
2. **E1** : connaître
3. **Pr** : quel est parmi ces moyens là qui sont qui figurent sur la première colonne quel est le moyen parmi ces moyens là le plus efficace pour°
4. **E4** : « connaître le programme des candidats »
5. **Pr** : connaître le programme des candidats
6. **E2** : se faire une idée
7. **Pr** : oui
8. **E2** : « se faire une° idée du candidat »
9. **Pr** : se faire une idée du candidat
10. **E1** : « faciliter eh son choix »
11. **Pr** : faciliter son choix
12. **E** : « avoir des arguments pour justifier son choix »
13. **Pr** : ahem avoir des arguments pour faciliter son choix

Séquence orale transcrite n°2

1. **Pr** : le moyen alors vous lisez sur le tableau
2. **E** (Benyoub) : « le moyen le plus efficace pour connaître le programme des candidats c'est la télévision »
3. **Pr** : avec combien de points **Q**
4. **E2** : avec euh « soixante-quatre » eh avec euh eh euh

5. **Pr** : avec soixante-quatre points donc° la télévision se place en premier lieu à comparé avec les autres moyens de communication quelle remarque faites-vous **Q**
6. **E1** : son niveau est plus élevé
7. **Pr** : son niveau est plus élevé que
8. **E1** : que les autre°s moyens de communication
9. **Pr** : que les autres moyens de communication donc vous comprenez en premier lieu en deuxième lieu en troisième lieu **Q** amh – – en premier lieu se place la télévision en deuxième lieu
10. **E** : des journaux
11. **Pr** : des journaux très bien alors euh la télévision – c'est un moyen de –pas de communication mais de quel est ce qui xxx **Q** pourquoi il est placé en premier lieu **Q**
12. **E5** : un moyen audio-visuel
13. **Pr** : très bien c'est un moyen audio – visuel
14. **E2** : visuel
15. **Pr** : audio donc pour mieux convaincre hein l'audio-visuel est le moyen le plus ef...ficace d'accord **Q**

Unité didactique n°3

Gestion de la parole en classe de FLE

Séquence n°1

Compétence finale attendue :

- **Savoir identifier la stratégie communicative activée par l'enseignant**

Modalité de travail : binôme

Support de travail : 5 séquences de cours d'expression orale titrées et transcrites

1. Pour commencer : ressources pour gérer la parole

Le passage par la langue orale est indispensable pour apprendre une langue. Ceci étant, rien ne vaut mieux pour la maîtrise de l'oral que de s'en servir. Mais par quels moyens ? La réaction à cette question est à rechercher dans des processus intégrés dans les activités orales pratiquées en classe dans un réel travail de groupe qui donne la pleine mesure à une activité forgée dans et par la communication. Notre propos ne consiste pas à cerner tous les processus qui concourent à la réalisation de cette activité qui se développe grâce aux documents support et la complexité de leur exploitation, les buts fixés d'avance ou développés en cours de route, les stratégies adoptées pour « huiler » les échanges et transmettre les connaissances, la distribution de la parole en classe, les différentes tâches qu'il faut savoir co-gérer etc., bref, un terrain où l'expert (professeur) et le public apprenant se trouvent engagés dans des échanges minés de contraintes et ayant un impact sérieux sur leurs rapports intersubjectifs et sur le profil même de la communication. Nous essayerons autant que faire se peut de faire le relevé de ceux qui nous paraissent les plus pertinents du point de vue interactif. La présentation et les explications que nous faisons de ces processus n'ont donc pas pour ambition de suivre une ligne de conduite strictement élaborée à laquelle les participants à l'action didactique et surtout l'enseignant doivent se conformer à la lettre.

Cependant, elles présentent l'avantage de montrer que cette somme de ressources nécessaires dans toute communication orale en classe de langue étrangère s'inscrit dans une logique de partenariat. Il importe aussi de rappeler qu'il n'est pas question que l'enseignant les travaille en permanence au moment de sa prestation afin d'optimiser les occasions de réussite de son cours. Car tout simplement cela est impossible étant donné la complexité de l'action. Par contre, il

est toujours possible de les gérer de manière rationnelle en fonction du degré de leur efficacité et de l'urgence de la situation. Quoi qu'il en soit, seul le savoir-faire que requiert une pratique réfléchie de l'oral permettra d'en faire le meilleur usage pour l'intérêt de tous.

1.1. Les stratégies de communication

1.1.1. Questions définitoires

Les écarts dans les rôles interactifs et les compétences langagières en classe de FLE évoquent d'entrée de jeu les moyens utilisés pour communiquer. Partant de l'affirmation que « toute production dépend de stratégies de communication » (Gaonac'h, 1991 : 147), outre l'analyse des interactions verbales, il semble indispensable de s'appuyer sur certaines questions connexes aux stratégies communicatives afin d'expliquer les comportements langagiers des enseignants et des apprenants.

La diversité des points d'ancrage et des sens attribués à cette notion oblige à s'arrêter devant quelques définitions. Pendanx précise que « les stratégies de communication visent essentiellement [...] à réguler l'interaction, et tout spécialement à pallier les lacunes de la compétence langagière » (1998 : 25-26). En effet, certaines stratégies de type interactif permettent le plus d'efficacité dans la communication par la prise en considération de l'interlocuteur discursif. Le CECR positive les situations d'emploi de ces stratégies en refusant de les interpréter « comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication » (2000 : 48). La définition qu'il propose ignore la porosité des termes tels que manque ou absence en optant pour celui d'équilibre :

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès [...] en fonction de son but précis (*ibid.*).

Cette définition renvoie à des principes relevant de la métacognition que nous retrouvons chez Færsh et Kasper (1983) qui, eux, distinguent des problèmes d' « exécution » ou de « planification » dans l'accomplissement des tâches communicatives et nécessitant le recours à des moyens indirects pour les surpasser. C'est ainsi qu'il est question des stratégies communicatives définies comme étant des « plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui paraît à un individu comme un problème pour atteindre un but commun particulier » (Bange, 1992 : 58-59).

En plus de ces deux principes, le CECR prévoit celui de « contrôle », en précisant que « l'un des facteurs importants du contrôle des opérations productives est le feed-back.. » (*id.* : 75). Tous les deux sont intégrés aux diverses formes d'activités de communication (*id.* : 48). La notion de stratégie est également nuancée par Cicurel : « pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait intention stratégique » et ajoute que la classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions (2002 : 10).

La distinction établie entre ce qui relève de la planification et de l'action improvisée en cours des interactions oriente l'attention sur un autre aspect des stratégies communicatives que nous découvrons avec Vion. Il aborde la question des stratégies en les déterminant en termes d'« actions », et écarte du coup l'idée d'« intentions communicatives » en arguant que « la stratégie se construit dans l'échange de telle sorte qu'il s'agit plutôt de lignes de conduite négociées et

construites ensemble ». Il ajoute que « le sujet ne saurait être conscient de tout ce qu'il communique, même lorsqu'il s'agit d'adopter une ligne de conduite » (2000 : 90-91). Cette position met en évidence la nécessité d'adapter ses stratégies à celles de son partenaire. Cela conduit à aborder aussi bien les stratégies communicatives de l'enseignant que celles de l'apprenant même si ces dernières ne feront pas l'objet de notre analyse.

1.1.2. Stratégies communicatives de l'enseignant

La transmission des connaissances par l'enseignant fait appel à des stratégies qui visent surtout à faciliter leur assimilation et à rendre l'activité en cours moins contraignante et pour lui et pour son public.

La détermination des procédés qui agissent sous la dépendance des stratégies communicatives de l'enseignant est incontournable afin de cerner cet aspect de la compétence communicative orale. Nous cherchons donc à savoir dans quelle mesure elles conditionnent les productions langagières des apprenants et le maintien de l'interaction. En s'inspirant de la définition donnée par Bange (1992), Causa entend par stratégies communicatives d'enseignement « l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici par l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, ici la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution des problèmes communicatifs » (2003 : 1). Pour un maximum d'efficacité dans le traitement des stratégies adoptées par l'enseignant, il importe d'en effectuer une typologie. Causa en recense trois : « stratégie de réduction », « stratégie d'amplification » « stratégie contrastive » (*id.* : 2-4-7). Elle distingue en premier lieu la stratégie de réduction qui « consiste en un emploi réduit de la langue cible » au plan formel, fonctionnel, métalinguistique et culturel. Vient en second lieu la stratégie d'amplification qui se réalise en fonction d'une

traduction intralinguale ou de reformulation. Elle « se caractérise par un effet de redondance en langue cible » en exigeant la mobilisation « de procédés métalinguistiques » (2003 : 4) qui visent l'accès au sens et par conséquent l'explication. Cicurel parle à ce propos d'un « souci métalinguistique de l'enseignant qui surveille sa parole en vue de maintenir une communication satisfaisante avec son groupe » (1985 : 16). Elle distingue deux opérations effectuées par l'enseignant : « en nommant les choses, il leur attribue le signe étranger qui leur correspond. C'est l'opération de dénomination » (Id. : 44), « en expliquant le signe inconnu par le moyen de la paraphrase [...] ou de la définition, par le recours au contexte ou par le biais d'un exemple » (*ibid.*). L'étayage interactionnel est un procédé qui constitue de notre point de vue le point d'attache entre les stratégies et les interactions et qui fait partie des stratégies d'amplification. Selon Causa, il consiste en

l'emploi excessif -souvent non justifié par l'observateur externe- de consignes interactionnelles détaillée à travers lesquelles l'enseignant essaie de simplifier la tâche ou encore de centrer l'attention de l'apprenant sur un élément précis à savoir ce qui est pour lui l'objectif de l'activité pédagogique (2003 : 5).

L'étayage à outrance ne manquerait pas de nuire au contrat didactique car il minimise l'initiative de l'apprenant en calquant la parole de l'enseignant ; ce dernier usurpe sa place énonciative par un travail de contre-étayage.

En fait, il existe d'autres procédés que nous pourrions ranger avec ceux de la stratégie d'amplification étant donné qu'ils ciblent aussi bien la régulation des interactions que l'explication. Cicurel en recense la sollicitation, l'acte d'informer, l'appréciation, la gestion de la parole sous une multitude de formes (1985 : 118). La stratégie contrastive consiste dans la mise en rapport explicite de deux systèmes linguistiques. Le premier procédé consiste à relever les similitudes et les différences en tenant compte des systèmes linguistiques de langue cible vs

maternelle, le deuxième dans l'exploitation systématique des langues en présence dans la classe (Causa : 2003 : 7).

1.1.3. Stratégies communicatives de l'apprenant

La dichotomie faite entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies communicatives par Frauenfeld et Porquier (1976) a permis de lier les premières à l'activité de « saisie » et les secondes à « la connaissance » et son rapport avec « la sortie ». Elles englobent « des stratégies de formulation », « des stratégies d'évitement » et « des stratégies de sollicitation » (Véronique, 1992 :16).

Au plan interactif, cette dernière nécessite la coopération de l'enseignant, car le recours à ces stratégies traduit des difficultés de communication qui proviendraient des contraintes de la tâche que l'enseignant est censé faciliter. En s'inspirant des travaux de Tarone (1980), Færsh et Kaspar (1980) et de Knapp-Potthoff et Knapp (1982), Bange classe les stratégies des apprenants sous le titre *Stratégies de résolution des problèmes de communication* (1992 : 60) qui constituerait le dénominateur commun de certaines définitions de stratégies parmi lesquelles les « stratégies d'évitement », les « stratégies de réalisation » et les « stratégies de substitution » (*id.* : 59). Elles se caractérisent par l'arrêt provisoire du but de la communication afin d'« écarter un obstacle, de réparer une panne qui s'opposait à la poursuite de ce but ». En reprenant les stratégies de réduction, Pierre Bange parle de « stratégies d'abondants ou de réduction des buts de communication visés ».

Au plan fonctionnel, cela se traduit par une réduction de la communication, de l'initiative, de thèmes, etc. Au plan formel, le locuteur se réfugie dans des structures linguistiques sécurisées.

Cependant, il existe des stratégies appelées « stratégies d'acceptation des risques » entraînant des schémas hypothétiques au plan formel : invention de mots, mise en œuvre de son interlangue ou un autre système linguistique. Au cours de l'interaction, on constate des demandes d'achèvement par le recours à la paraphrase (*id.* : 61).

2. Les tâches communicatives

2.1. Le paradoxe des tâches communicatives

L'interprétation du discours d'autrui dans une relation didactique marquée par la dissymétrie des rôles interactionnels et doublée d'une inégalité au niveau linguistique entraîne certaines ambiguïtés. En effet, l'incohérence dans le discours se traduit par des ambiguïtés au niveau des intentions, des tâches didactiques ou communicatives et des rôles visant à établir un rapport de force (Kramsch, 1991 : 50-57).

Mais la focale sera portée ici particulièrement sur celles des tâches vu qu'elles peuvent aisément englober au moins partiellement les intentions communicatives et les rôles des interactants.

En fait, l'ambiguïté des tâches est due à un manque de cohérence entre le message de l'enseignant et l'interprétation que l'apprenant en fait. Cela peut se manifester dans des consignes dont le rôle est de faciliter le travail de l'apprenant mais qui s'avèrent contraignantes. Inversement, les réponses ou les sollicitations de l'apprenant qui ne reçoivent pas une prise en charge appropriée de l'enseignant créent souvent un dysfonctionnement dans la communication.

Kramsch attribue cette ambiguïté à « l'attention exclusive à la forme » (*id.* : 54). Il est question d'une pratique interactive considérée comme « la confusion entre le niveau communicationnel-thématique et le niveau

métalinguistique » (Bange, 1992 : 38). Lorsque l'évaluation de l'enseignant est portée sur la correction de la langue, il détourne la communication du fond vers la forme. Aussi, le fait de donner des réponses justes mais non-conformes aux attentes de l'enseignant provoque des malentendus car la finalité des échanges est mal perçue. Mais cette confusion qui frustre les attentes tant de l'enseignant que celles des élèves est également répandue dans les consignes qui impliquent une double contrainte et tend de ce fait à dérouter la personne ciblée. Il arrive que l'enseignant satisfait de sa supériorité instructive abuse de son autorité et propose un flux d'informations important qui, en échappant à son contrôle, traduisent des énoncés contenant des messages incompatibles. Il peut formuler à titre d'exemple des questions qui imposent une double contrainte. En général, il s'agit des cas où un récepteur se voit adresser deux indications dont l'effectuation est difficile en raison de leur contenu partiellement ou totalement contradictoire précisent Romano & Salzer. Ils font savoir que

L'une des choses extraordinaires dans le mécanisme de la double contrainte est que celui qui émet le message (souvent l'enseignant ou l'autorité...) n'est lui-même pas conscient du fait qu'il y a, dans ce qu'il vient d'énoncer deux indications contradictoires entre lesquelles le destinataire risque de naviguer, sans pouvoir avancer (1987 : 123).

2.2. Des repères pour la compréhension des tâches communicatives

La notion de tâche constitue l'apanage de la communication et l'apprentissage dans la perspective actionnelle prônée par le CECR. L'élargissement du langage des seules interactions en face à face à une action plus complexe finalisée et mobilisant plusieurs partenaires a mis en avant la notion de co-action. (Puren, 2001). Suite à cette conception interpersonnelle de l'activité langagière, nous reprenons les fonctions interactives de Kramsch inspirées des

travaux de sociologie de Schein (1996). Les tâches qui y sont définies concernent à la fois l'individu et le groupe en apprentissage et en soutien. L'intérêt pour l'action en collaboration oriente l'attention pour la compréhension des tâches de groupe où enseignant et apprenants interagissent pour « perfectionner leur faculté de communiquer l'un avec l'autre dans la langue étrangère » (1994 : 81). Les tâches qui permettent l'apprentissage de la communication sont « prendre l'initiative (identifier la tâche, faire des suggestions, prendre la parole, interrompre, ménager le discours, etc.) ; solliciter et donner une opinion, des informations ; clarifier, commenter élaborer les idées des autres ; résumer ce qui a été dit » (*id.* : 81-82). Pour ce qui est du soutien du groupe, ils s'accomplissent en donnant « des signes d'approbation, de désapprobation, de compréhension; évaluer, juger, citer ce que les autres ont dit; répéter, confirmer ce qu'il a entendu, compris; aider ou offrir un compromis en cas d'impasse communicative (lexicale ou grammaticale) ; encourager le locuteur verbalement, non-verbalement; veiller au bon ordre et à la juste répartition des tours de parole » (*id.* : 82). Par ailleurs, De Nuchèze conçoit les tâches que doit remplir un apprenant dans une situation d'échanges didactiques en FLE comme autant « d'activités langagières qui constituent à l'évidence le contenu de tout cours de langue » (1984 : 41). Les activités qu'elles proposent sont les suivantes : « Structurer, informer, évaluer, paraphraser, reformuler, définir, poser des questions sur des problèmes des sens ou de fonctionnement de la langue et commenter les informations reçues en retour, traduire, juger un aspect ou l'autre de l'apprentissage, reproduire, conceptualiser, appliquer des principes, produire, inventer ». Prendre part à ces activités nécessite selon elle une « compétence linguistique », « une compétence situationnelle » où le sujet parlant doit « savoir se situer dans le réseau des échanges didactiques » et enfin « une compétence discursive » ou pragmatique (*ibid.*).

La variété des tâches participe de la variété des stratégies résolument tournées vers la communication. Dans la classe de FLE, les rôles interactifs trop réglementés donneraient lieu à ces mêmes tâches mais relevant du seul ressort du professeur donc peu susceptibles de développer des compétences langagières ou d'impliquer l'apprenant dans la co-construction du discours.

Activités :

- Analysez les séquences orales ci-dessous en mettant à chaque fois en exergue la stratégie communicative mobilisée par l'enseignant.

Séquence 1. L'enseignante explique la procédure à entreprendre pour résumer ce qui a été dit.

1. Pr : voilà donc les trois états– de– l'eau dans la nature– essayons maintenant donc vous me dictez – toutes les informations– que nous avons pu dégager à partir de notre schéma donc ensemble nous allons essayer de décrire mais ici on va le faire avec vous vous l'avez fait oralement maintenant on va le faire à l'écrit euh vous me dictez moi j'écris le texte pour décrire le cycle de l'eau dans la nature on le fait oralement d'abord et après euh vous me le dictez vas-y euh Kbayli essaye d'utiliser donc alors ce qu'on va faire on va utiliser le pré : sent

2. E (Znati) : les articulateurs

3. Pr : oui on va utiliser lo euh les articulateurs d'abo : rd ensui : te

4. E (Ghzali) : ensuite enfin

5. Pr : hein – – allez-y

Séquence 2. L'enseignante tente de faire construire par les élèves une situation initiale pour le récit.

1. Pr : ahem continuez continuez l'histoire – – l'animal dérangé pa : r la sonnerie

2. E? : la sonnerie du réveil – –

3. Pr : ahem et voilà qu'il retrouve à chaque fois

4. E (Houari) : l'animal° est contre° le réveil

5. E? : le réveil

6. Pr : d'accord : l'animal il est contre

7. E (Houari) : le réveil

8. Pr : oui – il n'aime pas la sonnerie du réveil ahem alors est-ce que vous pouvez constituer une petite histoi : re **Q** une introduction hein pas : une histoire juste l'introduction bon euh vous pouvez l'interpréter autrement ah – l'animal n'aime pas le réveil ou alors – vous pouvez dire [ot] chose voir l'image d'une autre manière – donc le rapport il s'agit d'un vous avez dit ce qu'il y a d'important dans les dans l'image c'est – c'est la sonnerie vous venez de le dire c'est la sonnerie qui dérange l'animal ou alors **Q** bon la la sonnerie dérange l'animal ça dérange vraiment l'animal **Q**

Séquence 3. L'enseignante essaie de faire comprendre aux apprenants la relation entre le réveil et le type de serpent à découvrir.

1. Pr : qu'est-ce qu'il fait avec sa queue **Q** – qu'est-ce qu'il fait avec sa queue **Q** le serpent co+comment si vous voyez pas le serpent est-ce que vous : pouvez savoir qui y a un serpent **Q**

2. E? : le serpent reste silencieux

3. Pr : avec des – grâce à – vous voyez pas le serpent mais vous sentez qu'il y a un serpent comment le sentez-vous **Q**

4. E (Yacine) : avec – sa queue

5. Pr : ne avec "nèfs" → même vous voyez pas vous voyez pas y a y a pour (énervement de l'enseignante)

6. E (Salah) : la sonnerie

7. Pr : voilà : donc le rapport qui existe entre le réveil : et le serpent c'est

8. E (Karim) : le serpent les deux ont une sonnerie

9. Pr : le son

10. E? : le son

11. Pr : la sonnerie du réveil et le serpent –

12. E (Karim) : qui

13. Pr : qui fait

14. E (Karim) : sonnerie

15. Pr : donc de quel type de serpent **Q** – – vous entendez euh vous entendez quoi **Q** quand vous voyez pas le serpent vous savez que : qu'il y a un serpent c'est le serpent – à –

16. E (Amel) : sonnette

17. Pr : très bien – à sonnette donc le réveil sonnerie du réveil hein le réveil sonne – et : le serpent – – la le rapport qu'il y a entre les deux c'est (l'enseignante écrit au tableau)

18. E (Salah) : la sonnette

19. Pr : sonnette° sonnerie

Séquence 4. L'enseignante prévoit un terme à expliquer qui risque de faire obstacle à la compréhension.

1. Pr : parmi ces mots- là est-ce qu'il y a un mot que vous aimerez voulez commenter **Q**

2. E2 : « tracts »

3. Pr : tract que-ce qu'un tract **Q**

4. E2 : euh

5. E3 : une inscription

6. Pr : hem c'est un bout de papier là comme ça il représente des informations avec° une photo ou bien euh généralement on : l'utilise° dans les campagnes électorales lors de lors du vote on distribue [ɛlə] des bouts de papiers comme ça avec la photo du candidat et : ça s'appelle un tract

Séquence 5. L'enseignante achève la séquence en cherchant à définir ce qu'est un meeting.

1. Pr : journaux c'est bon **Q** meetings

2. E2 : des : euh euh –

3. Pr : meetings°

4. E1 : les associations

5. Pr : non – de quelle langue euh **Q**

6. E1 : en anglais

7. Pr : c'est un mot anglais très bien emprunt + emprunté par la langue française qui veut dire° une rencontre avec le candidat et avec° le public° c'est clair **Q** très bien bon que représentent ces mots- là **Q** que désignent-ils **Q** affi : ches conversation journaux

Séquence n°2

Compétence finale attendue :

- Décrire l'acte de parole à partir de corpus de la vie quotidienne

Modalité de travail : individuel

Support de travail : transcription de paroles à partir de fiches réalisées par Maurer (2001)

1. L'implication du sujet parlant

1.1. L'énonciation / la double énonciation

En plus des règles grammaticales qui régissent l'ordonnement des formes linguistiques, l'introduction de la dimension cognitive met en exergue le rôle du sujet parlant dans l'analyse du discours. À cette fin, Benveniste établit une distinction entre l'emploi des formes qui sert à la description de la langue et l'emploi de la langue qui engage un locuteur qui « mobilise la langue pour son compte » et devient par là même le sujet de l'énonciation (1970 : 79-80). Dans une perspective plus large, le but de la linguistique de l'énonciation est de décrire les rapports entre l'énoncé et les composantes du cadre énonciatif qu'énumère Kerbrat-Orecchioni : les protagonistes du discours (émetteur et destinataire (s) ; la situation de communication : les circonstances spatio-temporelles ; les circonstances générales de la production/réception du message : la nature du canal, contexte socio-historique, contraintes de l'univers du discours, etc (1980 : 30). La détermination de la situation de communication, les interrogations faites par les théories de l'énonciation sur l'identité de l'énonciateur, et l'existence dans la classe d'un discours en langue étrangère qui feint de faire référence à une réalité extérieure nous incite à aborder la dimension fictionnelle du langage.

Cicurel affirme que dans une classe de langue, il est possible « d'asserter sans avoir à répondre de la vérité de la proposition exprimée » (1996 : 81). Dans l'approche communicative, cette pratique est exploitée dans le but de reconstituer des faits à travers des activités de jeux de rôle, voire de simulation qui s'inscrivent dans le cadre d'un apprentissage tacite de la langue. En impliquant la notion de « double énonciation », Trévisse (1979), montre que le sujet parlant module son discours selon les données de la situation de communication : à l'énonciation

véritable qui est celle de la classe, se superpose une autre, l'énonciation translatée, exigée par le thème de travail ou le jeu de rôle (Pendanx, 1998 : 41).

En procédant de la sorte, un apprenant comprendra mieux ce que peuvent vivre les autres et mûrira sa manière de fantasmer la situation en classe en occupant une certaine place énonciative. Par ailleurs, en se servant de la langue, l'énonciateur peut adopter une attitude qui instaure une distance vis-à-vis de l'énoncé produit.

1.2. Les actes de parole

La théorie des actes de langage représente l'un des fondements de la pragmatique linguistique notamment avec les philosophes d'Oxford (Austin et Searle). En 1962, Austin, dans son ouvrage *Quand dire c'est faire* montre qu'au-delà de la description de la valeur informative des énoncés, il y a lieu de s'intéresser à leur aspect intentionnel ainsi qu'à leurs fonctions pragmatiques. Il détermine dans l'acte de parole trois niveaux ou actes solidaires : le locutoire qui est à la disposition du locuteur tel que la sélection des concepts à verbaliser, les mots à leur faire correspondre, l'agencement syntaxique, la prononciation des sons...tout ce qui est constitutif de l'énoncé et de sa production (Baylon et Mignot, 2003 : 102), l'acte illocutoire qui est l'accomplissement intentionnel de l'énoncé et l'acte perlocutoire qui vise à agir sur le destinataire –ici apprenant ou enseignant– à changer le monde par les effets de ce même accomplissement (Cuq, 2003 : 160).

En dépit de l'originalité de cette théorie, on lui reproche d'avoir décontextualisé l'acte de parole et de ne pas s'inscrire dans une dynamique interactive. Dans l'approche interactionniste du discours (Roulet, 1987), l'acte de parole se voit intégré dans un modèle dynamique du discours. Toute intervention

est constituée d'acte (s) de parole où il est possible de distinguer des fonctions illocutoires et des fonctions interactives. Les fonctions illocutoires initiatives donnent des droits ou imposent des contraintes à l'interlocuteur (demande d'information, invitation...), les fonctions réactives, peuvent être positives ou négatives ; seules les interventions qui clôturent l'échange contiennent une fonction illocutoire réactive alors que les autres se présentent en même temps comme réactive de la fonction antérieure et initiative de celle qui suit. Pour ce qui est des fonctions interactives, elles permettent d'après Baylon et Mignot (2003 : 198) « d'explicitier le rôle argumentatif d'un constituant subordonné vis-à-vis de l'acte directeur ». La complétude interactionnelle et interactive qui ouvre droit à la négociation, l'enchaînement, la cohésion et aussi la cohérence du discours permet, dans le modèle dynamique de Roulet d'aborder les actes de langage au sein des échanges. La focalisation sur les fonctions interactives de l'acte de parole a permis de dégager deux types d'acte : d'abord l'acte directeur « qui donne le sens général de l'intervention : il est obligatoire », les autres actes « qui viennent le préparer, le justifier, argumenter en sa faveur sont dits actes subordonnés » (*id.* : 197). Austin a introduit le terme performatif, de l'anglais « *to perform* », qui signifie accomplir et appréhende ainsi le langage comme moyen d'action. Le langage est composé d'actes qui se mesurent non seulement en termes de vrai ou faux mais aussi par leur échec ou leur réussite.

De ce fait, il s'interroge sur le bien-fondé d'un acte qui n'est pas finalisé et qui échoue en élaborant la notion de conditions de félicité auxquelles sont soumis les actes de parole. Vu qu'ils ne sont pas neutres, en situation scolaire, les actes de langage sont aussi mesurables à travers leur échec ou leur réussite et parfois, s'accommodent difficilement avec les conditions de réussite.

Dans les échanges où un apprenant n'est pas satisfait d'accomplir des actes subordonnés ; ce dernier tente des actes directeurs qui dénotent de son refus

d'adhérer au discours de son enseignant qui voit sa position institutionnelle dévalorisée (Ricci, 1996 : 147-148). Encore une fois, grâce aux actes de parole, il est toujours possible de revoir le rapport de places et comprendre leur instabilité dans une relation didactique.

2. Gestion de la parole entre enseignant et apprenants

2.1. Le tandem question/réponse :

Il paraît assuré que pour échapper au débordement et à l'aléatoire, l'enseignement/apprentissage d'une langue doit impérativement se doter d'un cadre interactif qui régule les rapports entre enseignant et apprenants.

La classe, souvent décrite comme un espace ritualisé, permet de dire que le processus de communication fonctionne normalement sur la base d'un circuit fait de questions et de réponses. En rappelant le principe de l'influence réciproque dans l'interaction, et l'idée que les actes langagiers ont des objectifs, il en résulte que tout destinataire de message peut se retrouver en position de destinataire.

Poser des questions ne peut rester indéfiniment l'apanage de l'enseignant, et il en est de même pour les réponses car certains épisodes imprévus contraignent l'enseignant à se passer de cette tâche.

Dans l'analyse conversationnelle, les ethnométhodologues ont identifié des couples d'énoncés qui structurent l'échange désignés par l'appellation paires adjacentes comme la paire question /réponse (Berthoud & Mondada, 1992 :112). Parmi les propriétés des paires adjacentes, Schelgoff repère la situation dissymétrique qui met en place une personne qui parle et une autre qui doit l'écouter (Baylon : 1996 : 227). En rejetant la linéarité des références initiales et les réponses qui suivent Goffman (1987 : 60) fait savoir que

Pourvu que la scène s'y prête, le suivant à parler peut choisir de refuser le cadre dialogique, ou bien de l'accepter, ou encore de s'en tailler un là où aucun n'apparaissait. On rendrait ainsi justice à la souplesse de la parole [...] et l'on comprendrait mieux pourquoi il s'y produit tant d'interruptions, de non réponses, de remises en route et de chevauchements.

En classe de FLE, la non-linéarité dans la prise de parole enchâssée entre les questions et les réponses est de mise et rend compte du phénomène de la lutte pour le pouvoir à travers un dialogue interrogatif. Cela se manifeste comme le montre Ricci (1996 : 147) au travers de sollicitations non autorisées par l'enseignant, l'apprenant qui fait fi de ses remarques ou interrompt sa parole aux risques et périls de sa face et de sa position haute.

Entre la recherche d'un consensus ou d'un conflit, la vraie question qui se pose réside dans l'innocence ou la préméditation qui revêt l'ensemble de ces attitudes.

2.2. Les tours de parole

L'intérêt de l'analyse de la conversation pour l'organisation locale des interactions a conduit des chercheurs comme Sack, Shegloff & Jefferson (Baylon, 1996 : 225) à localiser des règles méthodiques qui assurent la synchronisation et la transition des tours de parole.

Pour rendre compte de ces règles, ils proposent un modèle articulé autour de deux composantes : la construction des tours et l'allocation des tours. Dans la première, il est prévu une seule personne qui parle à la fois et le tour est considéré comme « l'unité fondamentale qui sert à construire une conversation » (*id.* : 252). Le système d'alternance des tours est réduit par Sack et Al dans la formule *ababab* et concerne de ce fait uniquement les interactions développées entre deux locuteurs. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 160). L'emplacement des tours

est marqué par des places transitionnelles au moyen de signaux verbaux comme l'achèvement d'une question, non verbaux comme la pause ou mimo-gestuels tels que le regard.

Kerbrat-Orecchioni rappelle que ces places ne sont que potentielles et que certaines stratégies sont capables d'annuler ou modifier leur fonction (*id.* : 167). La deuxième composante retient deux façons pour allouer des tours de parole : la sélection du locuteur par le locuteur en cours ou l'auto-sélection. Force est de reconnaître que les principes retenus pour la sélection des locuteurs se limitent aux interactions duelles. Le même auteur fait remarquer que

Plus les participants sont nombreux, et plus le fonctionnement du système des tours est complexe. Il se complique déjà avec le "trilogue", puisque l'on n'a que très exceptionnellement le schéma ababab, et que les possibilités de schéma séquentiel sont en nombre infini (id. : 169).

Par exemple, en situation scolaire, la classe ne peut que se distinguer par un certain nombre de personnes dépassant nettement le nombre de deux. Elle nécessite donc une certaine discipline en vue d'optimiser la compréhension et réduire au maximum le parasitage des interventions. C'est à l'enseignant que revient le droit de la régulation des tours et de l'arbitrage en fonction de la nature de l'activité, du contenu thématique et du type d'interaction. Par ailleurs, et comme le faisait remarquer Kramsch (1991 : 60), certains tours de parole ne ressemblent à rien d'autres qu'à des interventions réactives de celui qui écoute. Elle introduit la notion de « prédominance » de ce qui est dit pour percevoir l'intention de l'émetteur et l'attention des récepteurs. Dans le cas d'un tour de parole, sa prédominance peut concerner l'intensité de la voix, le temps de parole, le contenu, le rôle du sujet parlant etc.

2.3. Les aléas des tours de parole

Nombreux sont les dysfonctionnements qui perturbent le déroulement de la communication humaine. Que ce soit en solo ou en groupe, l'étude des conversations a abordé ce phénomène afin de comprendre ces ratés des tours de parole. Inévitables, fréquents, délibérés, spontanés, brefs ou longs, telles sont en gros les caractéristiques de ces ratés.

Kerbrat-Orecchioni y distingue les silences anormalement longs, les hétéro- interruptions et les auto-interruptions dont est responsable le locuteur (1990 : 173). Lorsqu'elle est volontairement provoquée, il s'agit « d'un coup, de force exercé par L2 contre L1, une forme de violation territoriale ». (*id.* : 174). L'interruption risque donc d'interférer avec un chevauchement.

Toutefois, il arrive que les interlocuteurs démarrent ensemble ou que l'un d'entre eux opère une anticipation sur la place transitionnelle qui doit en principe marquer la fin du tour, l'interruption est donc involontaire et les chevauchements sont en général de courte durée. Le nombre des participants aidant, les écarts au plan linguistique et communicatif entre les apprenants eux-mêmes et entre apprenants et professeur, le rapport de places etc., constituent autant d'ingrédients qui favorisent la prolifération de toutes sortes de dysfonctionnements de la communication en classe. Les tours de parole tendent à osciller entre une compétition qui n'est pas toujours facile à contrôler et une régulation conditionnant les initiatives. Une question qui n'est pas personnalisée encourage plusieurs volontaires à parler en même temps ; elle peut aussi confiner les apprenants dans un silence religieux. Dans certains cas, les ratés des tours de parole supposent le recours à des stratégies de communication que l'observateur peut déceler. Le même énoncé est répété après la fin d'un chevauchement par l'interlocuteur qui s'impose, ce qui se traduit selon Schegloff par une stratégie de réparation de la communication perturbée (1987). Dans les interruptions délibérées, un apprenant

incapable d'achever son tour, donne un signal à l'endroit de l'enseignant pour l'aider à surmonter sa difficulté, on parle donc de stratégie de sollicitation, pour ne citer que ces deux cas. Le troisième cas des ratés est celui de l'« intrusion », qui désigne une prise de parole par un successeur inopportun (*op. cit.* 180).

Dans une situation scolaire, les cas d'intrusion ne sont pas rares, mais ils sont parfois considérés comme salutaires. La dynamique interactionnelle qu'impose parfois la situation de communication, la peur du vide communicationnel, tend à valoriser ces interventions auto-proclamées. Un apprenant ne sachant quoi répondre ou qui cède volontairement sa parole en mettant en œuvre une stratégie d'évitement favorisera le transfert du tour de parole ou son usurpation, et épargnera ainsi l'arrêt de la communication.

Il est possible d'affirmer que les ratés sus-cités ont une influence fondamentale sur l'orientation de l'interaction verbale et sont de ce fait, la trace indéfectible des interventions des interlocuteurs où tous les « coups » sont prévisibles. Droit à la parole et obligation de la céder, empiètement sur la parole d'autrui, son monopole, son désistement, stratégies de communication et problèmes de la face représentent autant d'éléments perturbateurs de la communication qui se chevauchent sans interruption.

2.4. Le consensus didactique

Nonobstant le privilège de l'enseignant sur l'apprenant au plan institutionnel et linguistique, la perspective d'un consensus qui stabilise leur relation est *a priori* une finalité visée par tous. Vion affirme que « Quel que soit le type d'interaction en cause, c'est-à-dire le rapport de places dominant, la recherche du consensus passe par une quête de type fusionnel dont la conversation semble être le modèle » (2000 : 255).

Le cadre interactif qui définit -mais pas de manière définitive - la situation de communication, aide à mieux assumer le rapport de places en classe comme il permet de le relativiser par l'intrusion de modules conversationnels autorisant un travail d'équipe.

Convient-il d'ajouter que même dans des échanges canoniques, le fait d'accorder le droit de répondre à la suite d'une question et d'admettre sa sanction par un *feed-back* négatif qui ne remet en cause ni la face ni les aptitudes de l'élève, constitue la preuve qu'ils sont malgré tout dans la zone du consensus qui peut certes, s'avérer artificiel ou fragile par la suite. Déboucher sur un consensus n'est sans doute pas une règle absolue. Et il va de soi que tous les échanges ne s'apparentent pas à des efforts de coopération ou encore moins à des conflits. En situation scolaire, ces deux versants antagonistes de l'interaction peuvent cohabiter. Il arrive que des avis divergents sur un objet discursif précis limitent la possibilité d'un accord mutuel. L'ouverture d'une nouvelle séquence comme acte de diversion ou stratégie d'évitement d'un désaccord est à prévoir. Très souvent, l'intervention de l'enseignant ne se fait pas trop attendre. Appuyé par les avantages que lui concèdent l'institution et sa compétence linguistique, il se voit accorder également le rôle d'arbitre admis par l'ensemble des participants.

En définitive, il faut reconnaître que le consensus n'est pas toujours une fin en soi, plutôt une quête continue qui naît d'une mise en commun de projets appelés à dépasser toutes les contraintes de la communication et guidée par l'ambition d'y parvenir. Les conditions qui favorisent son aboutissement sont à rechercher dans des termes tels que l'acceptation, la conversation et la négociation.

Pour attirer l'attention sur l'hétérogénéité des compétences et l'utilité de la différence afin d'établir la communication, Kerbrat-Orecchioni fait remarquer que « communiquer, c'est mettre en commun ce qui ne l'est pas d'emblée » (1990 : 33).

Pour finir, Vion lève le voile sur cet aspect important de l'interaction qui est la non-linéarité et la coopérativité et précise que le consensus peut être l'objectif d'une interaction ou faire l'objet d'une négociation dans une situation conflictuelle (*op. cit.* : 2000 : 256).

2.5. Les échanges langagiers en classe de FLE : ubiquité du discours métalinguistique

La parole en classe de langue se distingue par le fait que « l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue » (Cicurel, 1985 : 15). Il ressort de cette affirmation aussi bien dans le discours de l'enseignant que dans celui de l'apprenant que les échanges ont souvent une portée métalinguistique variable et quasi-dominante.

De ce fait, Pandanx constate que tout ou presque est métalinguistique dans les énoncés de l'enseignant (1988 : 43). On retrouve cette forte focalisation sur le métalangage dans les SPA (Séquence Potentiellement Acquisitionnelle), (De Pietro, Mathey & Py, 1980) où l'on définit les séquences sur la base d'échanges orientés « non plus tant sur le contenu informationnel que sur la forme » (Trévisse, 1992 : 97). Mais cette situation peut aussi être rencontrée dans toute interaction didactique. Bange explique que la communication en classe de langue étrangère « y est en fait réduite à des variations sur les conventions linguistiques » ce qui implique selon ses dires une confusion entre le niveau communicationnel /thématique et le niveau métalinguistique (1992 : 74).

Méthodiquement, l'apprentissage d'une langue se réalise tantôt en explicitant les règles de son fonctionnement « l'enseignant donne les règles, décrit, explique, corrige », tantôt en recourant à une actualisation implicite de ces règles « l'enseignant parlant la langue de ses élèves ou la faisant parler à ses élèves » (Frauenfelder et Porquier, 1979 : 37-64). Chez l'apprenant, prendre part à

des échanges participe des mêmes principes cités en haut mais dépend surtout et pour une bonne part de sa compréhension de l'enjeu communicatif des activités.

En ce qui concerne les activités explicitement métalinguistiques, Cicurel admet que « les apprenants savent qu'ils effectuent un travail sur la langue » (1985 :33). Elle précise que le souci de comprendre tend à les mobiliser dans le sens d'un développement « inconscient » de l'activité métalangagière qui n'est pas toujours « observable » mais reconnaissable à travers des séances d'autocorrection, des sollicitations d'explication ou même dans la reformulation de la production d'autrui (*id.* : 46).

Afin de tirer au clair cet aspect sous-jacent du langage, Jakobson (1963) postule que « nous pratiquons le métalangage sans nous rendre compte du caractère méta-linguistique de nos opérations » (*id.* : 41). Dans le cas d'un enseignement /apprentissage d'une langue, l'activité métalinguistique constitue une de ses composantes privilégiée. Ce faisant, la nécessité de se faire comprendre en classe se traduit par son existence « de façon permanente » (Cicurel, 1985 : 40).

2.6. Éléments conclusifs

De toute évidence, la maîtrise de l'oral est facilitée par la prise en considération des ressources interactives citées ci-dessus. Parallèlement, leur mise en œuvre nécessite des ajustements progressifs et adaptés au public apprenant. Ce mode d'action constitue en substance le principe fondamental de l'entreprise de l'enseignant pour un maximum de rendement dans la gestion des tâches interactives. Or il n'est guère possible d'atteindre la qualité d'interaction espérée sans la création de véritables situations de communication dans lesquelles l'enseignant s'investit à travers des stratégies de communication qui permettent d'orchestrer les interventions des apprenants et de propulser le cadre participatif.

La dynamique de la communication qui en découlera est censée inciter les participants à s'engager pleinement dans les activités orales. Ainsi, ils devraient saisir les opportunités idoines afin d'intervenir de manière réactive ou initiative selon la nature de l'échange développé en collaboration et le rôle interactionnel tenu par chacun d'entre eux. C'est cette même dynamique qui fera découvrir les faces masquées des interactions en classe.

En priorisant ainsi des échanges communicatifs qui dépassent le cadre préétabli du système linguistique notamment quand il s'agit d'une situation scolaire d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le ménagement des tâches communicatives qui se trouve à l'arrière-plan engagera la responsabilité des interactants dans l'aboutissement ou l'échec de leurs actions car elles devraient se baser surtout sur la négociation. Plus encore que sa maîtrise qui reste tout de même conditionnée par bien des ressources interactives complexes, il est légitime de dire qu'à l'oral rien n'est cependant acquis d'avance.

La configuration de la communication est forcément soumise aux mouvements des objets de discours et aux enjeux communicatifs mis en branle par les interactants qui sont des éléments flexibles et imprévisibles. Plus il est

consacré de l'importance à ces éléments, mieux nous nous rendons compte de la réalité du déploiement des processus interactifs qui fonctionnent assez souvent grâce à des « aléas » ou ratés qui peuvent fournir une base de données satisfaisante à l'observateur des interactions.

Activité

Décrivez l'acte de parole en cause dans le corpus ci-dessous en le reliant aux catégories suivantes et en précisant s'il est exprimé de façon consensuelle ou non consensuelle : demander une information personnelle-demander une permission-se présenter, entrer en contact-refuser d'obéir à un ordre-donner un ordre-exprimer un souhait-refuser une proposition, décliner une offre-exprimer un désaccord-accepter des compliments

a/ *Non, non !*

Pas du tout !

N'importe quoi !

Je ne suis pas d'accord du tout.

b/ *T'es malade ou quoi ?*

Et puis quoi encore ?

Ça va pas, non ?

Vous êtes complètement fou, mon ami...

Perdriez-vous la raison ?

c/ *Je veux...*

Je voudrais...

J'aimerais...

Est-ce que je peux avoir... ?

Est-ce que je pourrais avoir... ?

Puis-je avoir ...

Pourrais-je avoir... ?

d/ *J'ai soif !*

De l'eau !

À boire !

e/ *Tu m'as bien regardé ?
Pour qui me prenez-vous ?
Je ne suis pas votre serviteur...
C'est à moi que vous parlez ainsi ?
Qui êtes-vous pour me donner un ordre ?*

f/ *Toi là-bas ! Vous, là-bas !
Salut, moi, c'est....*

g/ *Je voudrais ...
J'aimerais...
Avec votre autorisation...
Si tu n'y vois pas d'inconvénient...*

h/ *Dites-moi...
Répondez-moi...*

i/ *C'est bien vrai !
Je le sais bien !
Je le savais déjà.
C'est maintenant que tu t'en aperçois !
C'est vrai, je suis le meilleur !
Tout le monde le dit !*

(Maurer, 2001 : 104-124)

Unité didactique n°4

Les interactions verbales

Séquence n°1

Compétence finale attendue :

- **Savoir lire une séquence orale avec les différents signes conventionnels de transcription**

Modalité de travail : individuel

Support : séquence d'un cours d'expression orale composée de 33 tours de parole selon la convention de transcription de l'équipe de GARS

1. Pour commencer : aperçu historique

Aborder historiquement la notion d'interaction incite d'abord à reconnaître que son origine remonte jusqu'à la sociologie nord-américaine où elle a pu faire son apparition. Moutlt courants semblent se partager l'idée de la circularité de la parole entre interlocuteurs sans vraiment prétendre à un droit de propriété exclusif sur cette notion. Nous citons en guise d'illustration l'ethnométhodologie, courant interactionniste fondé par Garfinkel en 1967. Ce dernier propose le concept d'*ethnométhodes* qui représente des savoirs et des savoir-faire communs aux membres d'une société en vue de résoudre des problèmes communicatifs dans la vie quotidienne (Vion, 2000 : 52). Dans cet esprit, c'est la conversation en tant qu'organisatrice de la vie sociale qui a été choisie comme objet d'étude moyennant une démarche empirique.

Dans le sillage de ce courant est née l'analyse conversationnelle développée au départ par Sack. Son travail ethnométhodologique est essentiellement axé sur les interactions verbales contextualisées ainsi que leur segmentation. L'exploitation du matériel d'enregistrement s'est dès lors imposée afin de maintenir une trace permanente des données recueillies. Les recherches qui ont induit la transposition de cette démarche en didactique des langues sont fort nombreuses et dénotent éventuellement d'une prédisposition méthodologique à jeter un pont entre l'analyse des interactions dans un cadre non institutionnel et les interactions développées en milieu scolaire, voire guidé. Alors que les recherches en acquisition des langues (RAL) se sont cantonnées pendant plusieurs années dans l'observation des progrès langagiers réalisés par des immigrés dépourvus d'instruction les rendant dès l'abord aptes à communiquer dans la langue du pays d'accueil. Cette logique a aussitôt rendu possible la prise de recul par rapport au legs de la sociologie interactionniste pour le réinvestir dans des

études centrées sur la nature du discours en classe et la conversation exolingue (Arditty, 1987 ; Gajo & Mondada, 2000 ; Pekarek Doehler, 1999, 2000 etc.). Ces travaux, fait savoir Pekarek Doehler « fournissent des bases empiriques pour relativiser la distinction longtemps perpétuée entre l'acquisition en milieu naturel et celle qui a lieu en milieu guidé » (2000 : 16).

2. L'interaction verbale

Au fond, la conception goffmanienne des interactions verbales ne fait pas défaut au cadre général de la mouvance interactionniste mais observe plutôt un raisonnement qui marque l'originalité de ce chercheur :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres (1973 : 23).

Cette définition de l'interaction peut justifier le découpage des cours oraux en trois grands moments, c'est-à-dire la séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et la séquence de clôture dès lors où la seule activité forme une interaction à part entière et l'occasion pour un certain nombre d'acteurs de se rencontrer dans un espace classe et d'interagir sur des objets de savoir.

2.1. La hiérarchisation des unités de l'interaction

L'analyse conversationnelle a montré que la conversation dispose d'une syntaxe propre qui permet d'opérer un traitement de l'interaction au niveau macroscopique faisant ainsi la lumière sur la fonctionnalité des grands

mouvements séquentiels agissant dans les phases d'ouverture, centrale, et de clôture. L'interaction se définit comme « l'unité de rang supérieur » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 214). Son élément de base est sans conteste le tour de parole, « orienté dans sa construction comme dans sa fonction à la fois vers le tour précédent et vers le tour suivant » (Bange, 1992 : 32). De plus, ce terme désigne en premier chef, « le mécanisme d'alternance des prise de parole » et « par métonymie, la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé de l'interaction » (*op.cit.* : 159). La séquence est l'unité dialogale intervenant entre l'interaction et l'échange. Kerbrat-Orecchioni lui concède une définition qui l'engage dans un mouvement à deux vitesses. Définie comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique » (1990 : 218), la séquence, selon son emplacement dans l'interaction, se voit pourvue d'un contenu informationnel qui thématise une action à but défini. L'échange en tant qu'unité dialogale de dernier rang, est formé d'au moins deux interventions à la condition d'être produites par des locuteurs différents ; « l'intervention du premier locuteur (intervention initiative) imposant des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur » (Traverso, 2009 : 37). Cette unité monologale la plus grande de l'interaction (Vion, 2000 : 169), a une forme simple mettant en œuvre un seul acte de langage ou une forme plus complexe dotée de plusieurs actes. Traverso note que tout le système de l'interaction est construit sur la base de l'acte de langage qui est une « action verbale minimale effectuée par un locuteur » (*id.* : 36).

Le modèle genevois a permis de dégager deux types d'actes qui structurent principalement l'intervention : d'abord « l'acte de langage qui donne le sens général de l'intervention est appelé acte directeur : il est obligatoire » ensuite les autres actes qui ont pour rôle de « le préparer, le justifier, argumenter en sa faveur sont dits actes subordonnés » (Baylon et Mignot, 2003 : 197). Ces actes ne sont pas

toujours impartiaux et opposent souvent les interlocuteurs en situation scolaire. Dans les échanges où l'apprenant n'est pas satisfait d'accomplir des actes exclusivement subordonnés, il tente des actes directeurs qui dénotent de son refus d'adhérer au discours de l'enseignant qui voit sa position institutionnelle dévalorisée (Ricci, 1996 : 147, 148).

Activité n°1

À la lumière de la convention de transcription proposée ci-dessous, lisez la séquence didactique en interprétant au fur et à mesure les signes conventionnels utilisés.

- Rappel

En s'interrogeant sur la pratique du chercheur-interactionniste, Arditty appréhende la transcription comme étant « le passage de l'oral à l'écrit qui constitue le premier pas du traitement » tout en affirmant que le chercheur n'est pas restreint par le recours à un seul type de transcription ou même de représentation des données (2005 : 10). Pour la transcription des interactions que nous avons analysées, nous avons exploité un matériel acoustique et visuel. Ce choix s'explique par l'intérêt que nous portons à la dimension verbale de la pratique de la langue et à l'agir de l'enseignant. Les difficultés à transcrire des corpus étendus basés sur « la matière phonique » (Blanche-Benveniste, 1997 : 24) et la complexité de leur interprétation nous incitent à avantager plutôt la transcription orthographique¹. La convention de transcription adoptée s'inspire

¹ « La forme graphique des mots est celle des dictionnaires » (Blanche-Benveniste, 1997 : 29).

pour une bonne part de celle proposée par l'équipe de GARS tout en procédant à certaines modifications et ajouts par convenance personnelle².

Signes conventionnels et modélisation	Signification
(Q)	Signalement des questions
(/)	Auto-interruption
M ex : choi Si	Syllabe ou mot accentué
♪	Son bruisé
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
: ex : Il parti : ra	Allongement d'une voyelle
→ [] ex : [guli guli] → <i>dis-moi dis-moi</i>	Mot ou énoncé étranger à la langue française suivi d'une traduction littérale en italique
[] ex : [stelo]	Prononciation défectueuse renfermant une transcription en API
^a ex : d ^a main = demain	Élision d'une voyelle
° ex : pour°	Prononciation d'un schwa
_ (1 seconde) _ _ (2 secondes) _ _ _ (3 secondes)	Au-delà de trois secondes la durée de la pause est indiquée entre parenthèses
¢ ex : éco ¢ = école	Inachèvement d'un mot

Tableau n° 5 : Signes conventionnels de la transcription des interactions verbales

Pour ce qui est des interjections et des régulateurs d'écoute, ils sont traduits en fonction de l'enregistrement. Cependant, nous insistons sur le fait que les apartés et les commentaires hors sujet qui tendent à se proliférer surtout au début de l'expérimentation ne sont pas transcrits. Nous proposons à présent la table des conventions de transcription :

² Tableau n° 5 ci-dessus contient les signes qui ne figurent pas dans la transcription de l'équipe de GARS.

1. Majuscules : pour les noms propres
2. Interruption avec coupure de la bande ///
3. Incompréhensible : xxx (autant de x que de syllabes discernables)
4. Chevauchements
5. Multi-transcription /...../
6. Commentaire de l'observateur- transcripteur (.....)
7. Amorce d'un mot + par exemple : vous ob + vous observez l'image
8. Discours rapporté : « »
9. Syllabation : ... mer...cre...di (id. : 34)

Séquence orale transcrite

1. **Pr** : allez qu'est-ce que vous avez sous les yeux **Q** nous avons un support qu'est-ce qu'il représente **Q**
2. **G (Ramzi)** : une image ↓
3. **Pr** : une image ↑ que représente-elle cette image **Q**
4. **G (Nawfel)** : madame
5. **F (Yasmina)** : madame
6. **Pr** : oui Yasmina
7. **F (Yasmina)** : ah euh un jeune homme qui est en train de lire
8. **Pr** : très bien où est-ce qu'il se trouve ce jeune homme **Q**
9. **G (Nawfel)** : train ↓
10. **Pr** : comme vient de dire votre camarade
11. **F (Yasmina)** : dans un train
12. **G (?)** : dans un train
13. **Pr** : dans un
14. **G (?)** : train
15. **Pr** : train très bien / d'où on a tiré cette ce support **Q**

16. **F (Yasmina):** Science et vie ↓ Science et vie
17. **Pr :** Science et vi : e
18. **F (Yasmina) :** septembre deux mille
19. **F (Fatima) :** septembre deux mille
20. **Pr :** très bien qui est une revue scientifique d'accord
21. **F (Fatima) :** oui
22. **G (Nawfel) :** oui madame ↓
23. **Pr :** très bien – vous avez dit qu'il s'agit d'un homme qui lit dans un livre dans un train comment vous le trou + trouvez ce monsieur **Q**
24. **F (Yasmina) :** il est calme
25. **G (Farid) :** heureux ↑
26. **Pr :** il est calme heureux
27. **F (Yasmina) :** il a le regard calme
28. **G (Mourad) :** il est calme
29. **Pr :** il est trop calme
30. **G (?) :** xxx
31. **F (Fatima) :** à l'aise ↓
32. **Pr :** encore –
33. **F (Fatima) :** intéressé

Séquence n°2

Compétence finale attendue :

- Identifier le thème et les étapes inclus dans des séquences d'ouverture et de clôture

Modalité de travail : binôme

Support :

- Projection de films vidéoscopiques des séquences à analyser
- séquences d'ouverture et de clôture transcrites de cours d'expression orale

1. L'organisation globale de l'interaction

Les travaux précurseurs des conversationnalistes américains (Garfinkel, 1967 ; Schegloff & Sacks, 1972, 1973, Schegloff, 1986) sur l'interaction, en particulier ceux portant sur les conversations téléphoniques, ont montré que les interlocuteurs instaurent un cadre qui structure l'interaction et contribue à l'observation d'une discipline dans les échanges de parole. Ce cadre est composé de phases pertinentes distribuées synchroniquement et interactivement appelées séquences préliminaires ou pré-séquences, séquence d'ouverture, séquence de pré-clôture et séquence de clôture. Il a été noté que des séquences à longueurs variables tendent à s'échafauder entre ces séquences et forment ensemble le corps ou le noyau de l'interaction. Nous les désignons par mesure de précision par l'appellation *séquences noyau*.

1.1. La séquence d'ouverture

Il va sans dire que tout contact verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs a un début. La séquence d'ouverture « correspond à la mise en contact des participants » et joue un rôle décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2009: 32).

La séquence d'ouverture ne doit pas être pensée comme une unité de l'interaction réduite à la seule fonction d'introduire un thème. La notification de certains actes à l'adresse de son interlocuteur s'avère indispensable avant d'entrer

dans le vif du sujet. L'identification des pré-séquences qui prennent en charge ces actes préliminaires se reconnaissent à travers le rôle de détonateur qu'elles jouent dans toute invitation à la communication.

À la suite de Levinson (1983), Bange écrit que « les pré-séquences ont pour fonction de préparer l'organisation coordonnée d'une action commune » et contiennent trois moments : « A cherche à savoir si B est disponible pour accomplir une action que A s'apprête à lui proposer » ; « B donne une réponse indiquant que c'est le cas (souvent accompagnée d'une invitation à accomplir l'action visée) » ; « A réalise son intention » (1992 : 47, 48). Ce protocole est mieux observé encore dans les ouvertures des conversations téléphoniques et incite l'appelant à ménager l'appelé et à éviter d'exprimer directement l'objet de son appel. Berthoud et Mondada, énumèrent les actes que comportent les séquences d'ouverture décrits par Schegloff (1968) au moyen desquels « les participants se définissent mutuellement la situation d'amorçage de l'interlocution » en insistant sur le fait que les étapes délimitées sont en liaison avec la gestion du topic en ce que à la fois elles constituent une préparation au moment où l'on commence à traiter d'un topic et qu'elles offrent de multiples occasions de produire des topics secondaires » (1992 : 113). En premier lieu, elles citent le couple « *summons/answer* » ou sommation/ réponse qui assure la prise de contact entre les interlocuteurs et qui reprend la sonnerie du téléphone et la réponse de celui qui décroche ; il s'ensuit une séquence d'identification qui permet une reconnaissance réciproque des voix, l'échange des salutations qui prennent place dans des paires adjacentes ritualisées, et la phase nommée par Schegloff (1986) *howareyou sequence* qui porte par exemple sur l'état de santé, le moral (*id.* : 114). Lorsque ce protocole arrive à son terme et que les actes de la pré-séquence se sont succédé sans accroc, l'appelant se trouve dans l'obligation d'exprimer formellement, dans une séquence subséquente, le but de son appel. Cette phase

cruciale est appelée *l'anchor position*, (position d'ancrage) c'est-à-dire la position où l'on introduit ce dont on veut parler » (*ibid.*). Le dépassement de l'aspect cérémonial de l'ouverture d'une conversation fait place à une rivalité thématique entre les interlocuteurs et évoque par l'occasion le type de relation qui les lie et le degré de formalité de la situation.

Le premier arrivé à *l'anchor position* expliquent les mêmes auteures, introduit le topic et s'accapare ne serait-ce que provisoirement le contrôle de la conversation. C'est-à-dire que l'introduction du topic est une affaire de pouvoir qui s'exerce au cours de la conversation (*ibid.*).

Les conversations ordinaires ne sont certes pas très concernées par ce mode de thématisation. Ce sont surtout les interactions qui se déroulent dans un cadre officiel ou imposant *de facto* une relation dissymétrique qui révèlent toute l'envergure que prend la gestion thématique dans la sélection d'un thème général ou de thèmes secondaires. Ils sont soit imposés, soit inscrits dans une réelle ou pseudo négociation interactionnelle.

En élargissant le débat sur les stratégies d'introduction du topic, Berthoud et Mondada font savoir que les routines d'ouverture offrent de par leur ordre intrinsèque des ressources (actes inclus dans la pré-séquence) pour l'introduction du *first topic*. Cette séquence est susceptible d'inclure la mention d'agenda qui fait que les interlocuteurs sont munis de topics à traiter contrairement aux conversations informelles (1995 : 281). Dans les interactions didactiques, la faiblesse des improvisations et les écarts statutaires sont des facteurs favorables à l'initiation des thèmes à sens unique, *id est* imposés par l'enseignant. L'enseignant qui entre en scène est rassuré par un *script* et un thème global qui articule l'activité orale et guide les productions.

Activité 1.

- Quel est le thème de la leçon d'après cette séquence ?
- Ce thème est-il imposé, négocié ou suggéré par l'enseignante ?

Séquence orale transcrite

1. **Pr** : allez qu'est-ce que vous avez sous les yeux **Q** nous avons un support qu'est-ce qu'il représente **Q**
2. **G (Ramzi)** : une image ↓
3. **Pr** : une image ↑ que représente-elle cette image **Q**
4. **G (Nawfel)** : madame
5. **F (Yasmina)** : madame
6. **Pr** : oui Yasmina
7. **F (Yasmina)** : ah euh un jeune homme qui est en train de lire
8. **Pr** : très bien où est-ce qu'il se trouve ce jeune homme **Q**
9. **G (Nawfel)** : train ↓
10. **Pr** : comme vient de dire votre camarade
11. **F (Yasmina)** : dans un train
12. **G (?)** : dans un train
13. **Pr** : dans un
14. **G (?)** : train
15. **Pr** : train très bien / d'où on a tiré cette ce support **Q**
16. **F (Yasmina)** : Science et vie ↓ Science et vie
17. **Pr** : Science et vi : e
18. **F (Yasmina)** : septembre deux mille
19. **F (Fatima)** : septembre deux mille
20. **Pr** : très bien qui est une revue scientifique d'accord
21. **F (Fatima)** : oui
22. **G (Nawfel)** : oui madame ↓
23. **Pr** : très bien –

Activité n°2.

- Au niveau de quel tour de parole s'arrête la phase de pré-séquence ?
- Quel est le thème de la leçon ?
- Est-il imposé, négocié ou suggéré ?

Séquence orale transcrite

1. **Pr** : alors c'est bon je peux commencer **Q** (**Après avoir écrit la date et le type d'activité l'enseignante s'adresse à l'observateur et accompagne sa sollicitation d'un geste de la main**) alors euh bon je vais vous prop *ç* je vais essayer de vous passer *ç* - nous avons ici **Q**
2. **G (Raouf)** : [d u kh a n] → *Tabac*
3. **Pr** : qu'est-ce que nous avons **Q**
4. **G (Raouf)** : cigare Rothmans L M [u] → *Et Gauloise*
5. **F (?)** : cigarette
6. **G (?)** : paquet
7. **F (?)** : paquet de cigarette
8. **Pr** : paquet
9. **G (Karim)** : un paquet de cigarette
10. **Pr** : paquet de cigarette
11. **G (Toufik)** : [r y t m a n s]
12. **Pr** : je vous passe ceci - - je vous passe ça (**L'enseignante se déplace et remet des paquets de cigarette aux élèves**) vous pouvez jeter un coup d'œil ensemble ah allez
13. **G (Slimane)** : [r y t m a n s]
14. **Pr** : qu'est-ce que je vous demande **Q** observez - -
15. **F (?)** : [w a f n f u f u] → *Qu'est-ce qu'on regarde* **Q**
16. **Pr** : observez ces paquets de cigarette sur toutes leurs fa**CETTES** et dites-moi qu'est-ce qu'on peut lire **Q**
17. **G (Slimane)** : [r y t m a n s]

18. **Pr** : qu'est-ce que vous lisez **Q**
19. **F (Radia)** : le nom du paquet ↓
20. **Pr** : le nom de ↑enfin la marque
21. **F (Alia)** : la marque la marque du paquet
22. **F (?)** : la marque de la cigarette
23. **Pr** : ensuite
24. **G (Slimane)** : fumez ↑
25. **Pr** : encore
26. **G (Karim)** : fumer la cigarette ↓euh [p y p] fumer pas bon fumer pas bon pour la cigarette
la santé
27. **F (Radia)** : il conseille
28. **G (Karim)** : fumer pas bon pour la santé
29. **Pr** : est-ce que tu as un paquet **Q**
30. **G (Slimane)** : non
31. **Pr** : non ah alors (**Rire de l'enseignante**)
32. **G (Raouf)** : madame ↓
33. **F (Alia)** : fumer nuit à votre en : tourage
34. **Pr** : fumer nuit à votre entourage encore
35. **F (Alia)** : entourage
36. **F (Kaouter)** : l'histoi : re euh
37. **F (Saloua)** : fumer [p r ə v o k] le canc €
38. **Pr** : on on continuera avec votre camarade d'abord
39. **F (Kaouter)** : l'histoire venant de ce paquet
40. **Pr** : [w e] encore - sur la face ah oui
41. **G (Toufik)** : la marque
42. **G (Slimane)** : Rothmans
43. **Pr** : oui
44. **F (Alia)** : c'est ah la compagnie qui produit euh
45. **Pr** : lis
46. **F (Alia)** : « la consommation du tabac est nocive pour la santé »
47. **Pr** : la consommation du tabac est nocive ° pour - la santé

48. **F (Alia) :** santé
49. **Pr :** alors sur l'une des faces° sur l'une des fa : ces - - on peut lire - quoi **Q** fumer nuit ah la la cigarette [w a l a] → **ou** le tabac **Q**
50. **F (Alia) :** la consommation la consomma **ç** non
51. **Pr :** la consommation la consommation du tabac alors là ↓ (**L'enseignante écrit sur le tableau et parle en même temps**)
52. **F (Alia) :** « la consommation du tabac ↓est nocive pour la santé »
53. **Pr :** consommation du tabac est nocive pour le la santé - - n'écoutez pas n'écoutez pas tututu du tabac est no**CIVE** no**CIVE** un synonyme **ME** nocive - la consommation du tabac est nocive pour la santé
54. **F (Leila) :** euh mal **x x** ou ↓
55. **G (Belkacem) :** c'est un ↓
56. **Pr :** c'est pas bien c'est
57. **G (Toufik) :** danger
58. **F (Alia) :** [d ã n g e]
59. **Pr :** c'est un danger
60. **G (Raouf) :** danger [a] madame (**Le a dans ce tour de parole fait fonction d'une interpellation utilisée couramment dans le dialecte algérien et qui pourrait être l'équivalent de eh en français**)
61. **Pr :** dangereux alors nocive pour la santé - - ↑ (**L'enseignante écrit sur le tableau**)
62. **F (Kaouter) :** madame ↓
63. **Pr :** oui /autre, autres / / information, informations/
64. **F (Radia) :** madame le nombre de ci + cigarette↓
65. **Pr :** toujours sur la même face oui
66. **F (Kaouter) :** « interdiction » c'est « interdiction de vente de vente aux mineurs »
67. **Pr :** interdiction de vente aux mi**NEURS**
68. **F (Kaouter) :** aux mineurs↓
69. **G (Toufik) :** aux mineurs
70. **Pr :** c'est quoi mineurs **Q**
71. **F (Kaouter) :** euh euh sur
72. **G (Toufik) :** [**K a s a r**] → *Mineur*

73. **Pr** : moins de
74. **F (Alia)** : moins de dix-huit ans
75. **Pr** : moins de dix-huit ans très bien alors nous avons aussi interdiction de ven : te aux
miNEURS /autre, autres/ / information, informations/ Al + Alia (**L'enseignante écrit sur le tableau**)
76. **F (Kaouter)** : euh non euh la nicotine contient la
77. **Pr** : donc la contenance en nicotine et en
78. **F (Alia)** : goudron
79. **Pr** : très bien donc nous avons contenance et ces deux matières sont des matières comment
Q
80. **G (Raouf)** : zéro neuf [a]→ *eh* madame
81. **F (Alia)** : dangereuses
82. **Pr** : deux matières dangereuses très bien contenance en nicotine et
83. **G (Toufik)** : [g o t r a n] → (**En rabe dialectal algérien, ce mot veut dire cade ; l'élève en ignore le sens et propose le mot [g o t r a n] par rapprochement phonétique avec le mot goudron**)
84. **Pr** : goudron très bien et sur l'autre face sur la face latérale qu'est-ce qu'on a pu lire Q
(**L'enseignante écrit sur le tableau**)
85. **F (Alia)** : euh « fumer fumer nuit à votre entourage ↓ »
86. **Pr** : très bien donc sur la face face latérale sur la face latérale fumer (**L'enseignante écrit sur le tableau et parle**)
87. **F (Alia)** : nuit
88. **Pr** : nuit à
89. **F (Alia)** : à votre entourage
90. **Pr** : à votre entourage je cherche un peu de craie peut être que j'en ai / oui on a fini qu'est-ce qui est écrit là-bas Q
91. **F (Radia)** : « fumer provoque le cancer »
92. **Pr** : fumer
93. **F (Radia)** : « provoque le cancer »
94. **Pr** : provoque le cancer très bien (**L'enseignante écrit sur le tableau**) sur la face de côté qu'est-ce qui est écrit Q

95. **F (Latifa)** : les mêmes ↓
96. **Pr** : les mêmes informations très bien et là sur votre paquet qu'est-ce qu'il y a sur la face latérale **Q** qu'est-ce que vous avez **Q**
97. **F (Latifa)** : « fumer provoque des maladies cardio-vasculaires »
98. **Pr** : très bien fumer (**L'enseignante écrit et parle**)
99. **F (Latifa)** : provoque
100. **Pr** : provoque (**L'enseignante écrit et parle**)
101. **F (Latifa)** : des maladies
102. **Pr** : des maladies (**L'enseignante écrit et parle**)
103. **F (Latifa)** : cardio-vasculaires
104. **Pr** : cardio ...vasculaires (**L'enseignante écrit sur le tableau**) alors à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui c'est quoi **Q** de quoi on parle **Q**
105. **F (Alia)** : danger
106. **Pr** : de quoi on parle **Q** le thème
107. **F (Latifa)** : le tabac
108. **F (Saloua)** : le tabagisme
109. **Pr** : le tabac
110. **F (Saloua)** : le tabagisme↓
111. **Pr** : très bien du du tabac [w a l a] → **Ou** la cigarette
112. **F (Radia)** : la cigarette
113. **Pr** : du tabagisme aussi O.K. très bien

1.2. La séquence de clôture

D'une façon ou d'une autre, les interactants se résolvent toujours à opérer des actes qui signifient mettre un terme aux échanges avec la possibilité de projeter la reconduite de la conversation dans une prochaine rencontre. Traverso compare la séquence de clôture à « la fermeture de la communication et à la séparation des participants » (2009 : 32). Bange, s'inspirant de Sack, indique que

la séquence de clôture est « une procédure qui permet de coordonner l'arrêt de la pertinence des règles d'alternance des locuteurs en même temps qu'elle permet de respecter l'intérêt des participants à mentionner ce qu'ils jugent utiles pour la conversation » (1992 : 43).

Cette dernière phase de l'interaction plus difficile à gérer que les ouvertures, possède la faculté de servir à dresser un bilan ou de faire une lecture critique du fonctionnement de l'interaction et du résultat auquel les interactants sont parvenus.

La clôture d'une conversation est hypothéquée aussi par un lot d'actes préliminaires qui signalent l'approche de cette clôture et le désengagement des participants. Les conversationnalistes nomment cette phase *pre-closing*, c'est à dire les pré-clôtures qui expliquent par ailleurs le pourquoi de l'arrêt synchronisé des échanges. Elles ont pour fonction, ajoute Traverso, « de permettre aux interlocuteurs d'indiquer qu'ils s'orientent vers la clôture (« bon ben j'veais y aller »), et autres indicateurs souvent non verbaux, par exemple faire mine de se lever » (*op.cit.* : 32).

Ajouté à cela, la pré-clôture, étant la première partie de la clôture proprement ratifiée, offre selon Berthoud et Mondada, « la dernière possibilité d'insérer des *mentionables* qui n'auraient pas eu l'occasion d'être développés dans le reste de la conversation » (1995 : 281). Ces *mentionables* qui renseignent sur l'élasticité de l'interaction et le dépassement des thèmes prévus, peuvent être explicites, et partant font œuvre d'une clôture explicite qui contient une pré-clôture : « quelqu'un a-t-il quelque chose à ajouter avant que l'on passe au point suivant ? » ou implicite par le recours à des procédés multiples : « l'inachèvement des interventions, l'absence d'auto et hétéro-enchaînement aux points de transition, la raréfaction des régulateurs et leur production différée » accompagnés de silences et des pauses qui freinent le rythme des échanges (Traverso, 2009 : 39).

Les échanges de pré-clôture sont ainsi fondamentalement composés de régulateurs verbaux et prosodiques, d'un changement dans les postures physiques et l'occupation de l'espace qui s'affichent tel un compte à rebours annonçant l'épuisement de la machinerie conversationnelle et ayant comme aboutissement l'arrêt unilatéral ou conjoint des réciprocity langagières. Une fois ce processus achevé, l'échange terminal assure la relève pour asseoir définitivement l'arrêt des tours de parole, la proposition de nouveaux thèmes et par conséquent la production langagière. Il a pour rôle « la suspension coopérative des règles de prise de tour et assure en même temps des fonctions rituelles : par exemple un échange de *good-bye* » (Bange, 1992 : 43). Les actes conclusifs scellant la conversation varient selon les situations et admettent une diversité de formules.

Activité

- Montrez comment l'enseignante est ouverte à la parole des apprenants dans la séquence de clôture qui suit.
- Quel est le tour de parole qui permet de confirmer la clôture de l'interaction ?
- Identifiez l'intervention professorale qui marque l'arrêt définitif des échanges.

Séquence orale transcrite

1. **Pr** : allez on récapitule on récapitule résumé [w a l a] → **ou** récapitulatif de tout ce qu'on a dit
2. **F (Alia)** : la cigarette n'est pas bon
3. **Pr** : oui
4. **F (Alia)** : on conclut
5. **Pr** : tu te lèves

6. **F (Alia) :** on conclut que la cigarette n'est pas bonne pour la santé et que fumer - conduira- à la mort ah donc je dis aux fumeurs d'arrêter de fumer
7. **Pr :** tout fumeur doit arrêter de fumer
8. **F (Alia) :** fumer oui
9. **Pr :** oui encore oui en quoi vous a servi cette leçon **Q**
10. **F (Radia) :** la cigarette n'est pas bien pour la santé ↓
11. **Pr :** lève-toi
12. **F (Radia) :** ah la cigarette n'est pas bien pour la santé donc il faut stop
13. **F (?) :** arrêter
14. **Pr :** stopper ↓
15. **F (?) :** arrêter
16. **F (Radia) :** stopper de fumer
17. **Pr :** oui
18. **F (Radia) :** pour préserver ta vie
19. **Pr :** pour préserver
20. **F (Radia) :** la vie
21. **Pr :** notre vie préserver la vie de façon générale très bien encore Karim vous voulez dire quelque chose **Q** oui lève-toi
22. **G (Karim) :** oui madame
23. **Pr :** oui lève-toi
24. **G (Karim) :** que la cigarette a des conséquences pour la vie
25. **Pr :** sur
26. **G (Karim) :** sur la vie du d'homme
27. **Pr :** pas seulement du du fumeur
28. **G (Karim) :** mais euh et
29. **Pr :** mais
30. **F (Alia) :** et son entourage
31. **G (Karim) :** même au
32. **G (Raouf) :** la vie↓
33. **G (Karim) :** pour l'entourage↑
34. **Pr :** pour l'entourage
35. **G (Karim) :** pour l'entourage qui euh qui
36. **Pr :** très bien donc la cigarette a des conséquences comment **Q** des conséquences
37. **F (Alia) :** négatives
38. **Pr :** négatives
39. **F (Radia) :** négatives
40. **G (Karim) :** négatives
41. **Pr :** un autre un autre mot négatives
42. **F (Alia) :** anti
43. **G (Slimane) :** qui n'est pas bon
44. **Pr :** pas bonne né : **FASTE**
45. **F (Alia) :** né...**FASTE**
46. **Pr :** des conséquences néfastes sur la vie du fumeur et de son entourage
47. **F (?) :** néfastes
48. **F (Alia) :** la vie

49. **F (?) :** du fumeur

50. **Pr :** ça va **Q** c'est bon **Q** (**L'enseignante s'adresse à l'observateur**) très bien ↓
donc on va transcrire ceci à l'écrit vous essayez de faire un dialogue entre deux

Séquence n°3

Compétence finale attendue :

- Déterminer la position interactionnelle de l'enseignant par rapport aux interventions de son public apprenant

Modalité de travail : binôme

Support : séquences orales transcrites (classes endolingues et exolingues)

1. Le rapport de places dans l'interaction verbale en classe de FLE

Les relations entre interactants sont très complexes car elles sont encadrées dans un système de gradation des places qui n'assure pas forcément la pérennité d'un seul type de rapport jusqu'à l'expiration de l'interaction. Les caractéristiques classiques de ce système sont le pouvoir, la soumission, le partage, l'émulation. Il en découle que toute relation se présente soit sous le profil dominant vs soumis ou celui d'égal à égal reconfigurables selon la conduite tenue par les protagonistes au cours des échanges. La terminologie diffusée par les interactionnistes s'accroche en général aux termes de relation verticale et horizontale.

Dans sa description des éléments qui incorporent l'interaction selon des facteurs externes, Traverso évoque les rôles situés sur l'axe horizontal ou axe de la proximité/ distance qui fait rencontrer des anonymes ou des intimes, et l'axe vertical ou de pouvoir où prévaut la dominance parmi les participants (2009 : 18). Le traitement de l'organisation globale de l'interaction nous a donné l'occasion de situer le phénomène des rapports de places sur l'axe des macro-séquences de l'interaction et l'axe thématique. Nous le reprenons dans ce qui suit du point de vue institutionnel et interactionnel. Nous savons, avec Vion, que ce rapport couvre à la fois les notions de statut et de rôle. Le lien entre elles est bien étroit eu égard au fait que le rôle est pris pour le versant actif du statut en désignant « ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (Linton, 1977 : 71, 72) au moment où le statut réfère à une série de positions sociales que le sujet assume : sexe, âge, profession, position familiale, confessionnelle, politique etc. (Vion, 2000 : 78). Les observations de classe obligent à ne pas perdre de vue le cadre institutionnel dans lequel se passe l'interaction. Le cadre institutionnel suppose l'existence de rôles institutionnels qui permettent de

s'exprimer en tant qu'individus exerçant une profession et dans lequel les places institutionnelles prennent le dessus sur le positionnement adverse (*id.* : 106- 107).

Cette situation est à l'avantage de l'enseignant sans pour autant qu'elle soit totalement abaissante pour les apprenants. Le rôle du savoir social implicite, appartenant au domaine de la connaissance universelle des choses disponibles chez les individus, encourage l'acceptation de cette même situation. Sa légitimité se justifie en second lieu par le caractère prétentieux qui naît de la volonté à aligner les échanges et les rapports entre enseignant et apprenants en la présence d'un contrat didactique qui prédéfinit les attentes et les obligations entre eux.

De façon générale, les interactions sociales sont à la merci de normes qui dictent le genre de rapport à entretenir par les participants qui se résignent à se ranger dans une position inférieure ou supérieure selon leurs statuts respectifs.

Ainsi, Goffman discerne une règle symétrique qui admet que « chaque individu a par rapport aux autres les mêmes obligations et les mêmes attentes que ceux-ci ont par rapport à lui » et une règle asymétrique qui, contrairement à la précédente, « fait en sorte que l'on traite les autres autrement que l'on en est traité » (1974 : 47- 48). Vion nous apprend que les interactions fondées sur la base d'un rapport complémentaire « font apparaître une position haute corrélée à une position basse ». En illustrant par le rapport entre le médecin et son patient ou celui plus proche de notre thématique de recherche qui est celui de professeur avec son étudiant, il montre à quel point « certaines interactions se déroulent à partir d'un rapport de places inégalitaires institutionnalisées ». Face à cela, les interactions qui agissent sur un axe horizontal s'apparentent à la situation suivante : « les places ne sont pas prédéfinies en termes de statuts professionnels ou de place institutionnelle » et par conséquent, elles sont provisoirement occultées en faveur d'une relative égalité relationnelle incluant l'histoire interactionnelle ³des

interactants (*op.cit.* : 129, 135). Toutefois, la langue étrangère dans laquelle s'exprime l'enseignant avec l'aisance d'un natif lui donne un certain pouvoir sur son public apprenant. Nous retrouvons ici les termes de Romano et de Salzer qui notent que « la relation pédagogique est le plus souvent fondée sur la complémentarité : l'enseignant en position haute de guide et l'apprenant en position basse de guidé » (1987 : 78). En pareil cas, on assiste désarmé devant une communication sans interaction où le pourvoyeur du savoir, le cas échéant, l'enseignant, dirige sa leçon sans jamais ou presque témoigner d'une disponibilité auprès de ses apprenants. Nous savons grâce aux différentes fonctions de l'interaction, que celle-ci donne vie au sens et à la relation.

Ce faisant, toute communication est inscrite dans un contexte dans lequel les participants s'échangent des informations en même temps qu'ils échafaudent leur relation commune. La circulation de l'information se définit chez Durand en y intégrant la notion du savoir : « savoir c'est disposer d'une information stockée ; informer c'est modifier la répartition entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas » (1981 : 81).

Rechercher de l'information explique en substance toute l'importance qu'elle peut avoir dans la détermination des statuts et les motifs des comportements humains. Le statut et le rôle de l'enseignant tout comme ceux des apprenants sont pour partie brevetables à travers leur écart par rapport au savoir linguistique et l'imposition d'un détenteur pivot des informations échangées.

L'usage de la parole prouve chez Kerbrat-Orecchioni que ce rapport de places n'est pas limité au contexte, mais dépend de ce que font les interactants et du déroulement de l'interaction : « les comportements langagiers peuvent certes refléter certaines relations de pouvoirs existant a priori entre les interactants, mais ils peuvent aussi les confirmer, les contester, les constituer » (1992 : 74).

Pour revenir aux interactions scolaires, on est en droit de confirmer, que de ce point de vue, il n'est question que d'un parti pris qu'enveloppe une position radicalisée. L'interaction en classe n'opère pas exclusivement en référence à une relation schématisée sur le modèle autoritaire/autorisé qui déresponsabilise l'apprenant en le transformant en un spectateur. Cela étant dit, l'attention portée sur toutes les parties en classe révèle une perception ouverte de cette question de rapports de place :

L'élève [...] ne se limite pas seulement à recevoir, décoder, assimiler les messages. Il répond activement, se transformant en retour en émetteur. Il sollicite l'enseignant par de nouvelles demandes et propositions, qui entretiennent, en permanence, le processus d'autoformation. L'enseignant et l'élève, instaurent donc, dans la communication entre eux, un processus réciproque d'autoformation (Giuni, 1986 : 56 cité par Romano & Salzer, 1987 : 18).

Activité n°1

- Faites une analyse de la séquence orale ci-infra dans laquelle vous mettez en valeur le rapport de places qui prévaut.

Séquence orale transcrite

Prof en Afrique ça se passe comme ça Luis, normalement le fiancé offre une bague de fiançailles non? ou bien ?
Luis pas toujours
Prof non? qu'est-ce qu'il offre s'il n'a pas d'argent ?
(silence)
Prof on fait quand même un cadeau, non? un bracelet, une gourmette hein ?
Luis il y a des choses traditionnelles et spéciales
Prof ah oui c'est intéressant lesquelles ?
Luis c'est un...
Prof qu'est-ce que c'est comme objet ?
Luis c'est quelque chose qu'on appelle mikuele
Prof pardon ?
Luis mikuele

Prof vous pouvez écrire ça au tableau ?
 (Luis va au tableau et écrit *mikuele*)
Prof mikuele qu'est-ce que c'est ?
Luis quand vous allez vous marier vos parents vous offrent ça, oui

(Cicurel, 1992 : 18)

Exercice n°2

- Faites une analyse de la séquence suivante en commentant les places interactionnelles occupées par les interactants.

Séquence orale transcrite

Paolo euh je suis arrivé au bureau depuis une demi-heure
 plus él il y a
Rafaël non il y a
Pro faut être tolérant Rafaël, faut pas dire non, faut être très tolérant faut pas dire non
 (rires)

(*id.* : 26)

Activité n °3

- Dans la séquence suivante, déterminez la position occupée par l'enseignant.
- Quelle stratégie utilise- il à cet effet ?

Séquence orale transcrite

E1 oui mais ma montre s'est arrêtée depuis dix minutes ça marche pas ?
Prof non ça marche pas
E1 c'est bizarre parce que c'est la même chose si ma montre est arrêtée/ s'est arrêtée
Prof hum on y reviendra tout à l'heure ça parce que ça c'est plus... il n' y a pas de(inaudible) quand vous utilisez en général quand on utilise il y a, on utilise, quel temps avec il y a ?
E12 passé composé

(*id.* : 27)

Séquence n°4

Compétence finale attendue :

- Analyser des interactions entre l'enseignant et ses apprenants en mettant en exergue la focalisation de l'enseignant : forme, fond, interaction

Modalité de travail : binôme

Support : 5 séquences orales transcrites de cours d'expression orale

1. Les fonctions de l'interaction verbale

Quel que soit le type d'interaction en observation, il n'est guère possible d'entreprendre une approche globale de l'interaction sans se référer aux fonctions qu'elle pourrait remplir dans une situation donnée. Ce principe est fondé sur l'idée que la complexité de ce phénomène de la communication humaine oblige à s'occuper des rôles sociaux et interlocutifs qui se font et se défont au fur et à mesure du déroulement de l'interaction.

Selon Vion (2000 : 93), la détermination des fonctions de l'interaction verbale coïncide avec celle des rôles qu'elle joue dans la vie sociale et par la prise en compte des phénomènes langagiers et sociaux qui s'y développent. La première des fonctions est « la construction du sens » (*id.* : 94). La conception que promeut Vion dépasse les limites d'un modèle mécanique du genre émetteur/message/récepteur pour la production du sens qui la rattache plutôt à un travail interactif. Il convient de rappeler que cette fonction concerne autant l'interprétation que la négociation du sens. En deuxième lieu, l'auteur parle de la « construction de la relation sociale » (*id.* : 95).

L'établissement de ces relations est prédéterminé par des rapports de places oscillant en général entre la complémentarité et la symétrie. Néanmoins, l'apparition d'un espace interactif qui remodèle le type de relation entre interactants offre justement la chance d'émergence de modules dans l'interaction restructurant ainsi la relation préexistant à son développement. En troisième lieu, vient « la construction des images identitaires » (*ibid.*). Cette fonction est ancrée dans l'esprit de l'interactionnisme symbolique particulièrement avec les notions de « soi » Mead (1963) et de figuration et de face de Goffman (1974). Le soi

« correspond donc à un fragment d'identité construit par l'attitude des autres » (*id.* : 35) mais correspond également à un rôle social assumé par l'individu. Dans ce courant, il est vu que « la communication permet la construction d'images identitaires, de sorte que l'interaction contribue directement à la construction du sujet et de sa personnalité » (*ibid.*). En dernier lieu, « la gestion des formes discursives » (*id.* : 96). Cette dernière est soumise à la réalisation de tâches discursives pendant l'interaction et remet en surface la dimension langagière de la communication. La prise en compte du langage comme lieu de l'action et de sa structuration implique d'après Vion (2000 : 97) l'analyse « des actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe ». Encore une fois, l'idée de gestion conjointe évoquée par Vion renvoie à la notion de rapport de places entre protagonistes en interaction et leurs objectifs.

1.1. Les composantes de l'interaction verbale

En vue d'analyser les interactions verbales, l'approche interactionniste pratique un revirement dans la méthode d'observation coutumière du structuralisme. Elle part donc du principe fondamental que seul un travail de terrain peut rendre compte fidèlement de la lecture des résultats obtenus. La tradition voulait auparavant que la description soit faite en sélectionnant des productions quasiment artificielles manipulées en laboratoire.

Ce faisant, parler des composantes de l'interaction verbale revient à localiser la situation dont elles sont les ingrédients qui, ensemble, lui donnent un sens. Une situation ne saurait être la même en dépit de sa reconstitution dans un cadre communicatif réunissant des conditions de réalisation approximatives. Les

interlocuteurs sont constamment tiraillés par de nouveaux enjeux et des rapports de forces modulables.

En somme, l'indivisibilité de l'interaction et du contexte où elle évolue, conduit les linguistes Baylon & X. Mignot (2003 :193) à affirmer que l'environnement dans lequel s'inscrit une communication (le cadre, la situation, l'institution, etc.) est porteur de règles et de codes qui tendent à lui conférer une spécificité : on ne communique pas de la même façon dans un bureau, une salle de cours, une soirée amicale, dans la rue.

1.2. Situation ou contexte en interaction

En dépit des tentatives de définition de ces deux notions, elles demeurent assez problématiques et se prêtent à différentes acceptions. De ce fait, la question de la primauté à accorder à l'aspect linguistique, social ou encore interpersonnel n'a pas été tranchée. Il est utile de faire appel aux points de repère suivants pour mieux les comprendre : d'abord en ce qui concerne la situation de communication. Vion y voit deux points de vue considérant la situation donnée comme un résultat prédéterminé dont l'interaction est guidée par des normes et des règles sociales et une activité construite par les sujets (*id.* : 105). En outre, en pragmatique ou dans l'analyse conversationnelle la tendance veut que le contexte interpersonnel soit avantagé par rapport au contexte social dont les recherches sont surtout centrées sur les interactions entre individus. Pour des raisons pratiques nous nous référons à la position de Kerbrat-Orecchioni qui met côte à côte les deux notions selon un emploi recommandé par Bar Hillel en 1970. Elle s'inspire du modèle de Fraser & Brown (1979) qui décortiquent le contexte en trois composantes : le site ou *setting*, le but ou *purpose* et les participants ou *participant* (1991 : 77-80). En ce qui concerne le but de l'interaction, Kerbrat-Orecchioni soutient qu'il est localisable

entre le site qui dispose de sa propre destination et les participants qui ont des objectifs personnels (*id.* : 79).

Il convient de préciser que la classe de langue étrangère se distingue par deux réalités aussi indissociables qu'omniprésentes : la situation dans laquelle se déroule les échanges est dans une grande mesure déterminée d'avance, c'est-à-dire externe à l'interaction entre maître/élèves et risque en même temps de se voir redéfinir grâce à la fluctuation des rapports de force ou de places. Ces derniers ont une incidence directe sur le fonctionnement des interactions incitant les sujets présents à faire usage de stratégies de communication. Selon E. Goffman, les participants engagés ou non dans la conversation sont à inclure dans le cadre participatif qui recouvre au même titre que leur effectif, statut et rôle (1981 : 9 in Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 82).

Ce qui est remarquable dans la configuration faite au contexte est que la notion des relations entre interactants et leur nature font d'elle une composante non négligeable qui sera examinée ici sous l'angle de l'instabilité des rôles interactionnels.

2. Facettes de rapport de places dans l'interaction didactique

L'ambition d'une égalité dans les échanges et les rapports en situation didactique devra buter sur son caractère illusoire notamment avec la présence d'un contrat didactique qui soutient et prédéfinit la situation d'interaction par l'instauration d'un système d'obligations et d'attentes mutuelles entre le professeur et les élèves.

En conversation exolingue, il a été vérifié que plusieurs séquences enregistrées présentent en réalité des occasions d'apprentissage comme si les

interlocuteurs avaient conclu un contrat. La dissymétrie étant un fait avéré et assumé, la marque la plus pertinente de ce contrat est la constitution des « places énonciatives » dont le jeu interactif permet de fixer les normes et les rapports existant entre les partenaires (De Pietro, Matthey, Py, 1988 : 6). La mise en relation de ces places énonciatives se réalise au moment de l'interaction au moyen d'une bifocalisation sur la fond et sur le code. Dans le cas où le contrat didactique est négocié et renégocié au début ou au cours des activités, les échanges s'ouvrent sur les ajustements réciproques et les initiatives qui aplanissent les inégalités.

Il convient de noter que parmi les enjeux en cours dans les interactions didactiques, nous citons l'absence de collaboration de la part des apprenants. Cette situation interactive a pour incidence des dysfonctionnements dans l'évolution de l'interaction ainsi que la déstabilisation des rôles interactionnels.

2.1. Les strates de focalisation

Le cadre interactif des échanges verbaux en classe instaure d'emblée des rapports de place sous-tendus par une finalité externe qui « favorise l'inégalité de la relation entre le professeur et les apprenants » (Bigot, 1996 : 39). L'écart dans les répertoires linguistiques des participants engagés dans des interactions trop didactisées se caractérise par une focalisation de l'attention, notamment de la part de l'enseignant sur un point précis de l'activité afin d'assurer son bon fonctionnement. L'un des traits pertinents dans la communication en situation exolingue est que

Les interlocuteurs portent leur l'attention de manière alternative ou simultanée d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les modes de formulation, transmission, interprétation, etc (De Pietro, Matthey, Py, 1988 : 2).

Ces deux niveaux de focalisation sont à l'origine de la notion de « bifocalisation » (Bange, 1987) qui permet un contrôle des opérations de communication à partir d'une « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble » et une « focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension ». (P. Bange, 1996 : 195). Certains types d'interactions replacent l'élément périphérique dans la zone de focalisation centrale.

L'affirmation selon laquelle la classe de LE est un « lieu où l'interaction a pour but et pour objet la langue elle-même » (*id.* : 199) paraît légitimer la priorité qu'accorde l'enseignant au code. Or la mise à l'écart du contenu de l'échange réduit celle-là à la formulation d'énoncés corrects. Nous rencontrons ce type de focalisation dans des séquences latérales dites de « reformulation » où l'intérêt porté à la forme devient la finalité de l'échange (*ibid.*). La position haute qu'accorde le cadre interactif en situation scolaire en faveur de l'enseignant, souvent conduit par la volonté de faciliter la tâche à l'apprenant provoque un schéma d'interaction fortement guidé. L'enseignant distribue la parole, ouvre et clôture la conversation, choisit les thèmes, pose les questions, met l'accent sur tel ou tel élément de l'interaction, met en surface un autre niveau de focalisation, celui de la régulation des interactions. Dans ce mouvement, et s'inspirant de la notion de Bange, Cicurel introduit le terme de « trifocalisation » (1992) qui situe l'attention de l'enseignant de langue étrangère « à la fois sur la forme, sur le contenu des messages et sur le déroulement interactionnel ». Il s'empare par voie de conséquence la place énonciative de l'apprenant (Cicurel, 1994 : 115).

3. Types d'interactions

L'essor des analyses conversationnelles a permis de s'intéresser de manière particulière à l'interaction notamment avec le développement de la philosophie du langage de Grice et les prolongements interactionnistes de l'école de Chicago avec Goffman (Vion, 2000 : 119). Néanmoins, cet intérêt pour l'interaction n'a pas conduit à une définition des types d'interactions à cause d'une méconnaissance de la diversité des attitudes adoptées au cours d'une interaction au point où « le terme conversation allait coïncider avec celui d'interaction » (*ibid.*). Ainsi, Goffman, dans sa description des rituels qui régissent l'interaction tend à lui imposer la co-présence des partenaires :

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres (Goffman, 1973 :23).

Or une approche plus large qui tient compte de la dimension communicative des interactions permet d'affirmer qu'elles ne peuvent être limitées à une « situation de face à face » (Vion, 2000 : 101).

Par ailleurs, la reproduction de modèles figés à partir des types et genres de textes sur les interactions n'a pas contribué à l'ébauche d'une typologie les concernant.

Contrairement donc à cette vision, Vion parle de « la coarticulation des types » (*id.* : 141) qui prend sens dans le dynamisme qui nourrit toute interaction. De ce fait, il s'appuie sur la notion de « l'hétérogénéité textuelle » pour faire l'analogie avec l'hétérogénéité de toute forme d'interaction (François, 1980 : 255). Pour Cicurel (1996 : 21-22), le type ne doit pas être pris pour « une image simplifiée de la réalité » puisque l'interaction est susceptible de convoquer concomitamment ou de manière successive « plusieurs types d'interactions ».

3.1. Délimitation des critères pour une typologie des interactions

En s'appuyant sur la notion de dialogisme de Bakhtine, Vion affirme que « toute production linguistique [...] doit être considérée comme un matériau interactif » (*op.cit.* : 123). À partir de cette position, tout l'enjeu d'une typologie des interactions consiste dans l'existence ou non d'un échange, à la limite immédiat, dans la structure de l'interaction. C'est le cas des productions littéraires, journalistiques, ou de certains discours officiels pourvus de communication sans structure d'échange.

A contrario, il est des interactions où la structure d'échange est prédominante avec en sus des traits distincts tels que la symétrie inhérente à des types comme : la conversation, la discussion, le débat ou la dispute, la complémentarité que nous retrouvons dans la consultation médicale, l'enquête, l'entretien et la transaction (*id.* : 124-139).

Vion reprend les critères provenant de l'école de Palo Alto et sélectionne la coopération *vs* la compétition, la nature des finalités et le degré de formalité (*id.* : 21). Ces critères représentent des balises et non des concepts qui permettent d'analyser les interactions. Cette dernière nécessite l'appréhension du cadre social et de la relation interlocutive. Deux objets qui favorisent « la négociation des types d'interaction » à travers lesquels évoluent les sujets en co-présence (*id.* : 20-21). On s'intéresse dans ce cours à la conversation et la discussion en ce qu'elles ont de particulier dans les rapports de places dans les interactions entre enseignant et apprenants en contexte scolaire.

Dans le domaine de la didactique du FLE, plusieurs travaux se sont intéressés dans l'analyse des interactions aux deux principales facettes de la

communication qui sont la symétrie et la complémentarité et leurs incidences sur les interactions développées.

3.2. La conversation

Reprenant la définition du *Dictionnaire Larousse*, Bigot souligne le caractère familier de l'échange de propos dans la conversation (1996 : 33). Elle présente un certain nombre de caractéristiques exposées par Vion : « la symétrie », « la coopérativité », « une finalité interne » basée sur le renforcement des liens sociaux (ils peuvent aussi avoir une finalité externe), « l'informalité de son fonctionnement » (Id. : 135). Sur ce dernier point, Arditty dit que dans une conversation « l'échange lui-même doit paraître comme non prémédité et non limité *a priori* » (1987 : 18). Bigot rajoute en guise de précision le caractère « spontané » et « implicite » de la circulation de la parole (1996 : 36). Quand bien même les rapports entre participants dans une conversation seraient symétriques, en classe de FLE, les interactions tendent à se développer dans un mouvement inégalitaire institutionnalisé de façon implicite ou explicite entre le professeur et les apprenants.

Cet état des choses fait écho à la notion de « discipline de la conversation » de Goffman où les interlocuteurs observent une conduite dictée par les conventions et les critères de leur groupe social (1974 : 110). Cicurel, dans sa définition de l'interaction didactique parle « d'un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage » (1993 : 95). La conversation, insiste Bigot, s'attelle à la même finalité et son but est de faire évoluer la compétence communicative de l'apprenant (*op.cit.* : 36).

3.3. L'engagement et le détachement en conversation

La réciprocité que suscite toute relation didactique par le biais du contrat didactique incite à évoquer deux phénomènes propres à la conversation observés par Goffman (1974 : 102) lors de son étude des interactions sociales : « l'engagement et le détachement ». Il fait remarquer que « celui qui participe à une conversation s'aperçoit que ses interlocuteurs et lui-même sont liés par l'obligation de s'y engager » (*ibid.*). Il ajoute que l'engagement qu'il qualifie métaphoriquement de « transe socialisée » (*id.* : 101) peut ne pas avoir lieu et provoquer le détachement qu'il définit comme « une sorte de méfait que l'on pourrait appeler « mésengagement » (*id.* : 104). Par ailleurs, dans un contexte d'apprentissage en collaboration ou médiatisé, Cicurel explique qu'« apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe » (2002 : 8).

Cependant, l'asymétrie de la relation entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux-mêmes, qui n'est pas forcément préjudiciable si on se souvient que le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction », (*ibid.*) s'avère dangereuse dans certaines pratiques interactionnelles en classe où on préfère « ne jamais risquer de prendre la parole pour ne pas s'exposer au déshonneur public d'une erreur ! » (*ibid.*).

De plus, l'accaparement de la parole par l'expert ou la primauté réservée aux apprenants qui font montre d'une compétence communicative plus développée que celle de leurs pairs conduirait à la passivité de ces derniers qui se résignent au statut de spectateurs. Perrenoud fait savoir que « dans les situations de communication, on ne prête qu'aux riches » et que les élèves qui refusent de s'exprimer ou qui peinent à le faire, développent des mécanismes de défense à la faveur du monopole de la parole par d'autres élèves (1988 : 8). Pour bien élucider cette divergence dans l'attitude des interactants, Goffman établit la mise en garde

suivante : toute conversation comporte des normes dont la transgression telle que l'emballement des uns aura pour conséquence le détachement des autres (1974 : 109). Ce détachement se manifeste par une décentration du foyer de l'attention par le participant passif vers des objets extérieurs à la conversation : repli sur soi, repli sur l'interaction, repli sur autrui (*id.* : 104-107).

En classe de FLE, si des signes de récupération à destination des apprenants non engagés ne sont pas prévus, il y a un grand risque de rupture du contrat didactique qui les lie au groupe-classe.

3.4. La discussion

Il s'agit d'une forme d'interaction dont la complexité est due à son apparition « dans un cadre interactif complémentaire ou symétrique » (Vion, 2000 : 136). Il a cerné sa dynamique en faisant valoir que « la discussion semble être la seule interaction à se jouer des critères qui permettent, par ailleurs de procéder à une typologie » (*id.* : 137).

Cette souplesse dans la production est problématique dans la mesure où la discussion risque de s'engager dans deux directions opposées : la complémentarité et la coopérativité. Toutefois, elle couvre certains aspects qui la spécifient en incluant une finalité « interne » et « externe ». En d'autres mots, son bien-fondé selon le même auteur est de « confronter des contenus pour eux-mêmes » mais surtout de véhiculer des « enjeux symboliques » qui influent les connaissances des interlocuteurs au plan culturel et de là remettre en surface leur divergence (*ibid.*).

L'émergence de la discussion dans le sillage de la conversation qui a pour fonction essentielle « la réactualisation des liens sociaux », « a de bonnes chances de se développer dans la coopérativité » en remettant à plat l'inégalité statuaire (*ibid.*). En l'occurrence, l'ambivalence qui semble marquer la discussion peut être

recentrée sur le principe de l'équilibre entre la symétrie et l'asymétrie dans les échanges. De même, l'intérêt de la discussion dans l'analyse des interactions en classe de langue réside dans la modification des rapports de places ; là où l'enseignant accepte de se passer de son rôle de détenteur indiscutable du savoir, régulateur assidu des tours de parole et initiateur des thèmes. Il peut prendre l'option d'occuper un rôle interactionnel assimilable à celui de l'apprenant et se contente de faire quelques observations en qualité d'interactant pris dans la discussion.

Activité

- Faites l'analyse interactive des séquences orales ci-dessous de façon à mettre en exergue le rapport de places qui prévaut entre l'enseignant et les apprenants.

Séquence 1. L'enseignante cherche une interprétation d'une scène figurant dans la BD : réveil lancée d'un coup de pied.

1. Pr : c'est à dire vous essayez d'analyser ce que vous voyez hein pourquoi rejeter le réveil à votre avis **Q** pourquoi xxx xxx l'animal hein ? qu'est-ce qui est écrit **Q** hein essayez de construire une petite analyse à partir de ce que vous voyez donc interprétez l'ima : ge interprétez – ce que vous voyez – encore donc vous avez dit l'animal dérangé par le son+ la sonnerie du réveil oui

2. E (Yacine) : fou de rage il le jette fou de rage il le jette

3. Pr : fou de rage il jette le réveil d'accord ahem –

4. E (Yacine) : pui : s le serpent croise encore une fois

5. Pr : il croise encore une fois le réveil et le serpent

Séquence 2. Il s'agit d'achever l'activité d'expression orale en interrogeant les élèves sur le choix même de cette BD mais également sur leurs points de vue.

1. **Pr** : donc à votre avis quelle impression a-t-il voulu créer l'auteur **Q** c'est-à-dire pourquoi a-t-il choisi cette image euh **Q**
2. **E?** : parce que les deux ont une sonnerie
3. **Pr** : celui qui raconte l'histoire qu'est-ce qu'il veut vous faire entendre **Q**
4. **E?** : conclusion
5. **Pr** : quelle est cette conclusion **Q**
6. **E?** : il y a [dezanimal] qui aiment la sonnerie et l'autre pas [lezem]
7. **Pr** : ce n'est pas faux et toi tu aimes ou tu n'aimes pas **Q**
8. **E?** : non ça dérange
9. **Pr** : on sort de l'histoire maintenant xxx tu n'aimes pas le réveil ? le narrateur à propos du temps qu'est-ce que tu peux dire à ce sujet **Q** le but de l'histoire à votre avis hein **Q** pourquoi l'auteur a choisi le réveil **Q**
10. **E?** : le réveil est une chose importante dans la vie
11. **Pr** : importante dans la vie oui
12. **E?** : dans la vie quotidienne
13. **Pr** : oui :
14. **E (Mehdi)** : indiquer le temps
15. **Pr** : le temps indique le temps oui il permet de comprendre la notion du temps chacun va écrire la fin de l'histoire c'est- dans la dernière étape étape du récit

Séquence 3. L'activité s'achève par une question concernant les raisons de la prédominance de la télévision dans un sondage.

1. **Pr** : c'est le moyen le plus efficace pourquoi **Q** parce qu'il – **Q**
2. **E?** : euh xxx
3. **Pr** : parce qu'il mobilise hein xxx parce qu'il mobilise plusieurs types de médias
4. **E?** : xxx
5. **Pr** : la télévision est xxx

6. **E (Malek)** : on entend euh
7. **E4** : l'image
8. **E (Malek)** : on entend euh
9. **Pr** : le son
10. **E (Malek)** : le son
11. **Pr** : poste
12. **E** : euh euh
13. **E4** : l'image
14. **Pr** : l'image très bien le son – l'image et heu – – les petites notes écrites qui passent euh à la télévision
15. **E6** : la précision
16. **Pr** : la précision bon est-ce qu'il de [test] qui passent des textes qui passent à la télévision
17. **E (Malek)** : oui
18. **Pr** : très bien donc ça mobilise différents types de médias je cite xxx tout à l'heure le son
l'image
19. **E** : le son l'image
20. **Pr** : et les textes
21. **E** : les textes
22. **Pr** : c'est clair **Q**
23. **E** : oui
24. **Pr** : très bien c'est tout **Q** – – – pas de questions **Q**
25. **E (Malek)** : non
26. **Pr** : c'est bon **Q** (S'adressant à l'observateur).

Séquence 4. La question implique une tâche communicative.

1. **Pr** : quel est le rôle du réveil pour vous **Q** pas pour l'animal **Q**
2. **E (Mehdi)** : programmation de l'homme
3. **Pr** : programmation de l'homme
4. **E (Mehdi)** : indiquer l'heure indiquer l'heure
5. **Pr** : indiquer l'heure très bien – oui : donc indiquer l'heu : re continuez

6. E (Houari) : xx pour euh

7. Pr : oui vas-y vas-y – – vous avez oublié **Q** – – donc indiquer : l’heure – et l’heure c’est quoi **Q**

8. E (Amel) : le temps

9. E (Mehdi) : c’est le temps

10. Pr : c’est le temps très bien

Séquence 5. Rejet des réponses non illustrées par des exemples.

1. Pr : non un exemple un exemple de l’état liquide de la mer

2. E (Karout) : la pluie

3. E (Kbayli) : la pluie

4. E (Karout) : la pluie

5. Pr : la pluie oui

6. E (Kbayli) : ah l’éta : t gazeux

7. Pr : tel que

8. E (Karout) : la vapeur

9. E (Kbayli) : tel que la vapeur

10. Pr : seulement la vapeur

11. E (Kbayli) : non

12. Pr : non :

13. E (Tlili) : non :

14. Pr : le brouillard –

15. E (Kbayli) : oui

16. E? : oui

17. Pr : le brouillard aussi c’est l’état gazeux

18. E (Rania) : gazeux

19. Pr : de l’eau oui

Éléments bibliographiques

- Arditty, J. (2005). « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche » In Bigot, V & Cicurel, F (Coord), *Les interactions en classe de langue*. Paris : Le français dans le monde. pp 8-19.
- Aubert-Gea, C. (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral ?* Paris : L'Harmattan. 249 p.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J., Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. LAL. Paris : Hatier/Didier. 223 p.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. LAL. Paris : Hatier/Didier. 223 p.
- Bange, P.(1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles » In Véronique, D. (coordination). Bange, P., Catoll, M., Berthroud., A.-C., Trévisé, A., Mondada, L. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Aile n°1. Paris 8 .pp.54-81.
- Bange, P. (1996). « Considération sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ». In Vion, R., Bigot, V., Eliane, B., Soares da Rocha, D.-O., Cicurel, F., Py, B., Causa, M., Ricci, L., Bousquet, S., Waendebdries, M., Bange, P. *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Les carnets de Cediscor 4.Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp.195-199.
- Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique, Société, Langue et Discours*. Nathan, 2ème édition. pp. 225-252.
- Baylon, C & Mignot, X. (2003). *La communication*. Paris : Nathan. 416 p.

- Béguelin, M.-J. (1996). Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahier de linguistique française*, 20, 229-253.

- Berthoud, A.-C & Mondada, L. (1992). « Entrer en matière dans l'interaction verbale : Acquisition et co-construction du *topic* en L2 » In Véronique, D (Coord), *Acquisition et Interaction en langue Étrangère*. Paris : Aile n° 1. pp 107- 142.

- Berthoud, A.-C & Mondada, L. (1995). « Modes d'introduction du topic dans l'interaction verbale » In Véronique, D & Vion, R (Coord), *Modèles de l'interaction verbale*. Université de Provence : PUP. pp 277- 301.

- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys. 164 p.

- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français* (nouv. éd.). Gap : Ophrys.

- Bigot., V.(1996). « Converser en classe de langue : Mythe ou Réalité ? ». In Vion, R., Bigot, V., Eliane, B., Soares da Rocha, D.-O., Cicurel, F., Py, B., Causa, M., Ricci, L., Bousquet, S., Waendebdries, M., Bange, P. *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Les carnets de Cediscor. 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp.36-43.

- Causa, M. (2003). « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère ». *Marges linguistiques*, M.L.M.S. éd : Saint-Chamas. septembre 2003. pp 1-6.

- Cicurel, F. (1994). Schémas facilitateurs et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Didier Érudition. Paris. 115 p.

- Cicurel, F. (1996). « L'instabilité énonciative en classe de langue » In Vion, R., Bigot, V., Eliane, B., Soares da Rocha, D.-O., Cicurel, F., Py, B., Causa, M., Ricci, L., Bousquet, S., Waendebdries, M., Bange, P. La construction interactive des discours de la classe de langue. 81 p.

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.

- Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 191 p.

- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUF. 254 p.

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international. 303 p.

- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1983). *Pour un nouvel enseignement des langues et une formation des enseignants*. Paris : Clé international. 143 p.

- De Nuchèze., V.(1984). « Quelques propositions pour l'analyse pragmatique des échanges langagiers en situation didactique » In Bouchard, R., Morsel, M.-H., V., Dabène, L. *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue*. Ellug, Grenoble. 3. pp. 41-49.

- De Pietro, J.-F., Matthey., M., Py., B. 28-29 avril 1988. 28-29 « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » In Actes du troisième Colloque Régional De Linguistique, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg .pp.8-2.

- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... : état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40.

- Durand, J. (1981). *Les formes de la communication*. Paris : Interférences/Communications. 215 p.

- Eckenschwiller, M. (2019). *Réussir son exposé oral. Prendre la parole avec aisance*. Lyon : Chronique Sociale. 96 p.

- Fioux, P., Tirvassen., P. (1997). « Approches communicatives » In Moreau, M.-L. (coordination). *Sociolinguistique Concepts de base*. Hayen ; éd : Pierre Mardaga. pp.47-48.

- François, F.(1980). *Linguistique*. Paris : PUF.255 p.

- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Éditions : Nathan/pédagogie .pp.131-133.

- Frauenfelder, U., Porquier, R. (1979). « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », *Travaux de recherche sur le bilinguisme* n° 17. pp. 37-64.

- Gadet, F. & Guérin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21- 27.
- Gagnon, R ; De Pietro, J.-F ; Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Presses Universitaires de Namur. pp 11-40.

- Garcia, C. (1980). Argumenter à l'oral : de la discussion au débat. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* n° 28. pp 95-124.

- Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : Apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFÉ n°117. ENS Lyon. 32 p.

- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/ Didier. 239 p.
- Galisson, R. (1980). *D'hier et d'aujourd'hui la didactique générale des langues étrangère*. Paris : Clé international. 160 p.
- Goffman, E (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome 1. Paris : Édition de Minuit. 251 p.
- Goffman, E. (1974). *Les rites de l'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit. 230 p.
- Halté, J.-F. & Rispaïl, M. (Éd.). (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan. 297 p.
- Halté, J.-F. (2005). « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière », dans HALTÉ, J.-F & RISPAÏL, M (Dir (s).), M.-F. CHANFRAULT-DUCHET et al. « L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités », Paris : L'Harmattan. pp. 11-31.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin. 290 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris : Armand Colin. 318 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome 3. Paris : Armand Colin. 347 p.
- Kipp, M. (2001). Anvil-A generic annotation tool for multimodal dialog. *Proceeding of the 7th European Conference on Speech Communication and Technology* (Eurospeech), Aalborg. pp 1367-1370.

- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Didier. 191 p.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. Québec français n° 133. pp 67-70.
- Linton, R. 1977. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod. 138 p.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. 74 p.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste. 220 p.
- Mazi, F & Azaoui, B. (2020). Analyse multimodale de la pratique d'une enseignante de FLE durant les séquences d'ouverture et de clôture. AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones. São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil : Universidade Federal da Bahia, vol. n° 1. pp 270-292.
- Mazi, F. (2021). La planification de l'enseignant : espace d'articulation entre l'écrit et l'oral argumentatif. Forum de l'enseignant. vol. 17 n°1. pp 376-393
- Mazure-Palandre, A & Colón de Carvajal, I (Dir). (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble : UGA Éditions. 347 p.
- Nonnon, É. (1992). L'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ? *Innovations*, 23/24, 9-22.

- Nonnon, É. (2011). « L’histoire de la didactique de l’oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques*, 149/150 pp 184-206.

- Pekarek Doehler, S. (2000). *Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*. Aile n° 12. pp.2-11.

- Picard, D. (1992). *De la communication à l’interaction : l’évolution des modèles*. Communication et langages. Volume 93. N°1. pp. 69-83.

- Ricci, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d’une liberté didactique » In Cicurel, F & Éliane, B. (Coord), *La construction interactive des discours en classe de langue*. Les carnets du Cediscor n° 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp 131-151.

- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.160 p.

- Romano, C & Salzer, J. (1987). *Enseigner, c’est aussi savoir communiquer*. Paris : Les Éditions d’organisation. 254 p.

- Sloetjes, H & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-Elan and ISO DCR. In: Calzolari, K, al (Dir), *Proceeding of the 6th international conference on language and evaluation*. Marrakech : European Language Ressources Association, pp 816-820.

- Tellier, M & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l’enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues. 310 p.

- Traverso, V. (2009). *L’analyse des conversations*. Espagne : Armand-Colin. 128 p.

- Trévisse., A.-C.(1992). « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère » In Véronique, D., Bange, P., Catoll., M., Berthoud., A., Mondada, L. Aile n°1. Paris 8 .97 p.
- Véronique., D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives » In Véronique, D. (coordination). Bange, P., Catoll., M., Berthoud., A.-C., Trévisse, A., Mondada, L. Aile n°1. Paris 8. pp.11-16.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale*. Paris : Hachette Supérieur. 302 p.
- Waendendries, M.(1996). « Le guidage du dialogue en classe de langue : analyse d'extraits » In Cicurel, F., blondel, Eliane. (coordination). La construction interactive des discours de la classe de langue. Les carnets de Cesidor 4.Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.182 p.
- Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. Repères. Recherches en français langue maternelle n° 17. pp 41-54.
- **Sittographie**

Perrenoud, Ph. *A propos de l'oral*.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html