Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère

Claude Germain

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/563>

DOI : 10.4000/cediscor.563

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 17-26

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Claude Germain, « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 20 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/563> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.563>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère

Claude Germain

- 1 Le but de la présente étude consiste à identifier les traits spécifiques du discours d'enseignement par rapport au discours conversationnel. Afin de comparer ces deux types de discours, nous nous référerons d'une part, aux travaux d'analyse du discours telle que pratiquée par Eddy Roulet et autres chercheurs de « l'École de Genève » (Roulet, 1985) et, d'autre part, à nos propres analyses effectuées à partir d'enregistrements faits en classe de français langue seconde (désormais L2), en milieu adulte, dans la région de Montréal. La comparaison portera essentiellement sur deux points : d'un côté, la structure (à la fois conversationnelle et d'enseignement) et de l'autre, les facteurs déterminant la structure dégagée.

1. Une double structure

- 2 Selon Roulet, toute conversation serait construite sur une double structure, à la fois linéaire et hiérarchique.

1.1. La structure linéaire

1.1.1. Dans la conversation

- 3 La structure linéaire de la conversation repose sur le concept d'« incursion », défini comme toute « interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs » (Roulet 1985, p. 23). L'incursion s'analyse en trois constituants linéaires :
- un échange subordonné à fonction d'ouverture (« *bonjour, Mademoiselle* » « *bonjour, Monsieur* ») ;

- un échange principal à fonction de transaction ;
- un échange subordonné à fonction de clôture (« *merci, Monsieur* » – « *merci beaucoup, au revoir* » – « *au r'veoir* »).

1.1.2. Dans l'enseignement

- 4 Toute leçon comprend :
- une phase d'ouverture ou d'introduction : « Bon, si vous le voulez bien, on va commencer ».
 - une phase centrale, appelée phase « noyau ». Le noyau est constitué lui-même d'un ou de plusieurs « thèmes » abordés successivement. Chaque thème correspond, grosso modo, à une « partie » d'une leçon.
 - une phase de fermeture, qui correspond aux derniers moments de la leçon : « Il faut partir parce que l'autre professeur doit rentrer, hein, alors vous faites ces petits exercices pour mercredi, et ça, c'est déjà pas mal ».

1.2. La structure hiérarchique

1.2.1. Dans la conversation

- 5 Toute conversation, précise Roulet, est constituée non seulement d'une structure linéaire mais d'une structure hiérarchique. Cela se produit lorsqu'une incursion donne lieu à plusieurs transactions. Les transactions peuvent être :
- coordonnées (comme les achats successifs de plusieurs livres, dans une librairie) ;
 - subordonnées (une tentative d'achat d'un livre, subordonnée à une opération de commande d'un ouvrage) ;
 - enchâssées : des échanges peuvent être enchâssés dans l'ouverture ou la clôture d'une incursion (au téléphone, les salutations précédées d'une vérification de l'identité de l'interlocuteur).
- 6 Quant à l'« intervention », constitutive d'un « échange », elle est généralement formée d'un acte principal ou directeur, précédé et suivi d'actes subordonnés facultatifs (Roulet 1985, p. 27).

1.2.2. Dans l'enseignement

- 7 Qu'en est-il dans l'enseignement ? Si on poursuit l'analyse d'une leçon sur le modèle de l'analyse conversationnelle de « l'École de Genève », on peut dire que chaque « thème » se compose d'un certain nombre d'activités didactiques (désormais A.D.). Nous postulons en effet que l'unité d'analyse de l'enseignement est l'ACTIVITÉ DIDACTIQUE : la présentation d'un point de grammaire, une activité de compréhension orale, une explication de vocabulaire, un jeu de rôle, une simulation, etc. (Germain 1990).
- 8 Chaque leçon est constituée d'A.D. hiérarchisées les unes par rapport aux autres. L'étude de notre corpus révèle la présence de quatre types d'A.D. : des A.D. coordonnées, directrices, subordonnées et enchâssées.
- 9 Certaines A.D. sont coordonnées (ou juxtaposées). C'est ce qui semble se produire, par exemple, lorsque quatre élèves de L2 font à tour de rôle un exposé devant les autres élèves de la classe, sous la forme d'un compte rendu d'un article lu dans un journal (E1 = élève 1, et ainsi de suite) :

A.D. 1 (exposé par E1)
A.D. 2 (exposé par E2)
A.D. 3 (exposé par E3)
A.D. 4 (exposé par E4)

- 10 Certaines A.D. sont dites « directrices » (dir.) si elles paraissent correspondre au but ou à l'objectif principal à atteindre. D'autres A.D. sont orientées en fonction des A.D. directrices. Il s'agit d'A.D. subordonnées (sub.) :

A.D. dir. (discussions en sous-groupes)
A.D. sub. (présentation du vocabulaire qui a fait problème lors des discussions en sous-groupes)

- 11 De plus, certaines A.D. sub. sont rétroactives si elles consistent en une sorte de retour sur des activités antérieures ou sur un contenu déjà présenté (comme une activité de récapitulation de la matière) :

A.D. dir.	(mise en commun)
A.D. rétro	(récapitulation)

- 12 Les A.D. sub. peuvent également être préparatoires (prép.) si elles consistent à préparer une A.D. dir. ou même une autre A.D. sub. préparatoire (des prép. à des prép.) (Gagné 1992 ; le mode de représentation en boîtes est inspiré de Guespin 1984).

A.D. prép.	A.D. prép. (situation pour termin. du condit.)
	A.D. dir. (pratique collective)
A.D. prép.	A.D. prép. (rappel ; explications ; pratique ; réflexions)
	A.D. dir. (conversation 2 x 2)
A.D. dir.	(mise en commun)

- 13 Enfin, certains A.D. sub. sont parfois enchâssées les unes dans les autres, lorsqu'elles se situent à l'intérieur d'autres A.D. elles-mêmes hiérarchisées :

A. prép.	A.D. prép.	A.D. sub.1 (rappel emplois condit.)
		A.D. sub.2 (explications, emplois)
		A.D. sub.3 (pratique)
		A.D. sub.4 (réflexion individ.)
		A.D. dir (conversation 2 x 2)
A.D. dir. (mise en commun)		

- 14 Il ne s'agit là que d'analyses préliminaires, non définitives. Mais on peut déjà constater que, par rapport aux structures hiérarchiques de la conversation, dans l'enseignement les A.D. sub. prép. et les A.D. sub. rétro, paraissent être beaucoup plus fréquentes que dans la conversation quotidienne.
- 15 De plus, il est à noter que en analysant plusieurs leçons successives, des liens peuvent être assez clairement mis en évidence. Par exemple, il se peut qu'un enseignant, lors d'une leçon, assigne un devoir à faire à la maison et, à la leçon suivante, corrige le devoir en question. Dans un pareil cas, l'A.D. « assignation d'un devoir » serait une A.D. sub., dont l'A.D. dir. est réalisée à la maison et qui serait suivie lors d'une leçon subséquente d'une A.D. sub. « correction du devoir » (Germain 1991). Il s'agit alors d'une A.D. sub. discontinue.

2. Facteurs qui déterminent la double structure

2.1. Dans la conversation

2.1.1. Complétude interactionnelle et complétude interactive

- 16 Dans le domaine de l'analyse conversationnelle, la structure du discours paraît déterminée par les contraintes de l'interaction verbale, qui sont de deux types : la complétude interactionnelle et la complétude interactive.
- 17 La COMPLÉTUDE INTERACTIONNELLE se produit lorsqu'il y a un double accord entre interlocuteurs concernant la clôture d'une négociation, suivant un processus en trois temps :
1. une INITIATIVE du locuteur
 2. une RÉACTION de l'interlocuteur
 3. un ACCORD du locuteur.
- 18 Si la réaction est favorable, il s'agit d'un échange simple, à trois constituants. Si la réaction est défavorable, le locuteur ne peut clore l'échange. Il doit donc contrer la réaction défavorable et relancer son initiative, poursuivre la négociation jusqu'à ce qu'il y ait double accord. En pareil cas, il y a échange complexe, à plusieurs constituants (Roulet 1985 p. 15).
- 19 Le déroulement d'une négociation est également déterminé par la COMPLÉTUDE INTERACTIVE, entraînée par la première (la complétude interactionnelle). La complétude interactive n'est évaluée que par l'interlocuteur qui peut juger si l'intervention du locuteur lui fournit tous les éléments nécessaires pour qu'il puisse prendre position, exprimer son accord ou son désaccord, etc.

- 20 Si l'interlocuteur juge que l'initiative ou la réaction n'est pas assez claire ou justifiée pour prendre position favorablement ou défavorablement, il n'y a pas de complétude interactive. L'interlocuteur doit donc suspendre la négociation principale afin d'ouvrir une négociation secondaire : il s'agit d'un échange subordonné à la principale. La principale ne peut reprendre que lorsque la négociation secondaire est close (Roulet, p. 28).

2.1.2. Les contraintes

- 21 Pour l'expression de l'accord et du désaccord, il faut que les propositions satisfassent à deux types de contraintes :
- des *contraintes communicatives*, c'est-à-dire des stratégies visant à capter et à soutenir l'attention de l'interlocuteur et des procédés de reformulation ayant pour fonction d'assurer une bonne transmission du message (en particulier la reformulation paraphrastique) ;
 - des *contraintes rituelles*, ou procédés visant à ne pas « perdre la face », à « sauver la face ». Chacun doit sauvegarder une image positive de soi et protéger l'intégrité de son territoire. Selon la théorie de Goffman (1973), toute intervention verbale constitue une menace potentielle pour les faces positive et négative des interlocuteurs. D'où le recours à des processus visant à neutraliser ces menaces potentielles, donnant lieu à des « échanges réparateurs ».

2.2. Dans l'enseignement

2.2.1. Complétude interactionnelle et complétude interactive

- 22 Dans le domaine de l'enseignement, comme il s'agit aussi d'un discours verbal, on trouve une double complétude, à la fois interactionnelle et interactive (cette dernière étant cependant dotée de caractéristiques propres, comme on le verra plus loin).
- 23 La COMPLÉTUDE INTERACTIONNELLE paraît pouvoir être décrite, comme c'est le cas pour tout discours, en trois temps :
- une INITIATIVE du locuteur (en l'occurrence, l'enseignant) ;
 - une RÉACTION de l'interlocuteur (l'apprenant) ;
 - un ACCORD de l'enseignant si la réaction a été favorable.
- 24 Tel est le cas d'échanges verbaux en classe de L2, illustrés à l'aide de l'extrait suivant tiré de notre corpus. Il s'agit d'un exercice de transformation de la forme infinitive de certains verbes à la forme conditionnelle avec « je » (P = professeur ; G = groupe-classe ; E = élève) :
- P : Le verbe « voir ? » INITIATIVE
 G : « Je verrais » RÉACTION
 P : « Je VERRais » ; « envoyer ? » ACCORD ; INITIATIVE
 E : « J'enverrais » RÉACTION
 P : « j'enverrais » ; « faire ? » ACCORD ; INITIATIVE
 G : « Je ferais » RÉACTION
 P : « Je F'RAIS... » ; « recevoir ? » ACCORD ; INITIATIVE
 G : « Je recevrais » RÉACTION
 P : « Je receVRAIS » ACCORD
- 25 Dans un échange de ce type, comme la RÉACTION des élèves de la classe est favorable, le locuteur (l'enseignant) peut clore la négociation en répétant la bonne réponse donnée

par les élèves et en ouvrant immédiatement un nouvel échange. Il s'agit ici d'une série d'échanges simples à trois constituants.

- 26 De plus, comme c'est le cas pour le discours dans la vie quotidienne, si la réaction est défavorable, l'enseignant ne peut clore l'échange. Le locuteur tente de contrer la réaction défavorable et de relancer son initiative jusqu'à ce qu'il y ait double accord entre les interlocuteurs. C'est ce qui se produit dans l'extrait suivant :

P : [...] Tout l'monde va dire... « j'ai lu un article sur », et vous dites le SUJET de votre article, d'accord ?

E1 : J'ai lu un article sur Monsieur Reagan

P : Monsieur ?

E1 : Reagan

P : Ah bon, OK, il n'est plus à la mode !

G : [rit]

- 27 Dans cet extrait, comme l'enseignant n'a vraisemblablement pas entendu le nom « Reagan », il se doit de relancer son initiative en posant la question « Monsieur ? ». Il s'agit d'un échange complexe.

- 28 Par ailleurs, en ce qui concerne la COMPLÉTUDE INTERACTIVE, il semble bien qu'en salle de classe, dans la majorité des cas, elle soit évaluée surtout par le locuteur (l'enseignant), et non par l'interlocuteur (l'élève), comme c'est couramment le cas dans la communication hors de la salle de classe. C'est ce que l'on trouve dans l'extrait suivant :

E9 : J'ai lu un article sur les amendes de la loi 160

P : OK. Vous savez quelle loi c'est, la loi 160 ?

E5 : Lac Meech « accord »

E9 : Non ! il y a plein de

P : C'est quelle loi, c'est quelle loi, la loi 160 ?

E9 : Eh, c'est eh...

P : La loi sur les problèmes des infirmières, non ?

E9 : Eh, oui, oui et aussi sur les eh oui

P : Le retour au travail des infirmières et la grève des infirmières.

- 29 C'est ainsi que, si la réaction a été défavorable, l'enseignant ne peut clore l'échange : il RELANCE son initiative et la négociation se poursuit. Il pose une autre question jusqu'à ce qu'il obtienne une réponse satisfaisante. C'est l'enseignant qui juge que la réaction de l'élève, bien que satisfaisante par rapport à la question posée, mérite d'être complétée par un supplément d'information (« vous savez quelle loi c'est, la loi 160 ? »). Ce qui ouvre de nouveau la négociation qui n'atteindra sa complétude interactive qu'au dernier énoncé de P. Mais, là encore, c'est le locuteur (l'enseignant) qui évalue si les interventions des élèves sont satisfaisantes ; ce ne sont pas les interlocuteurs (les élèves).

- 30 Dans une conversation courante, hors de la salle de classe, les deux interlocuteurs sont soit sur un pied d'égalité, soit d'un statut inégal mais où le rôle dominant est celui de l'interlocuteur (voir les exemples dans Roulet 1985, dans lesquels l'interlocutrice – dont le statut est dominant – est l'employée d'une agence de voyage ou d'une librairie) ou celui du locuteur (comme dans le cas d'une entrevue chez un médecin). Dans ce dernier cas seulement, le type de discours entre le médecin et le patient ressemble au type de discours entre l'enseignant et ses élèves. C'est que, dans une salle de classe, c'est l'enseignant qui a un statut dominant et non l'interlocuteur comme cela se produit dans les conversations quotidiennes. C'est ce qui fait, semble-t-il, que c'est le LOCUTEUR qui juge le plus souvent, en salle de classe, de la complétude interactive, et

non l'interlocuteur, comme c'est le cas dans la majorité des exemples rapportés par Roulet. Il y a là, semble-t-il, une caractéristique du discours de la salle de classe.

- 31 Ce qui ne signifie pas pour autant que l'inverse ne puisse pas se produire, à la manière des échanges quotidiens, comme le révèle l'exemple suivant, tiré de notre corpus.

E4 : Qu'est-ce que c'est le conditionnel ?

P : C'est ça !

E4 : Oui, non mais je comprends pas en anglais, qu'est-ce que c'est ?

P : Ben, c'est pas en anglais, c'est en français [ht], c'est en français

E4 : Oui, mais en anglais ?

P : Oui, OK, attends une minute là ! attends une minute, on regarde comment on fabrique ça en français d'abord

E4 : Oui

P : OK, tu vas voir après, je vais répondre à ta question plus tard, d'accord ?

E4 : OK

P : Tu me la redemanderas si j'oublie...

2.2.2. Contraintes communicatives et contraintes rituelles

- 32 L'extrait précédent peut aussi servir à illustrer le cas d'une contrainte rituelle : afin de ne pas perdre la face (son rôle dominant), l'enseignant décide de ne pas répondre sur-le-champ à la question de E4 et lui propose de ne répondre que plus tard (ce qui se produira effectivement, sans que E4 ait à poser de nouveau sa question).

- 33 Quant aux contraintes communicatives auxquelles doit obéir la complétude interactive, elle paraissent être les mêmes en salle de classe et hors de la salle de classe. En effet, c'est bien à l'enseignant que revient le rôle de capter et de soutenir l'attention de ses interlocuteurs ; c'est également l'enseignant qui doit s'assurer de la bonne transmission de ses messages par la reformulation de ses énoncés, comme cela se produit dans l'exemple suivant :

P : Quand les professeurs ont fait la grève il y a longtemps, les professeurs ont eu aussi des amendes, vous comprenez « des amendes » ? quand il faut payer, comme quand vous stationnez en stationnement interdit, vous devez payer une amende, alors là les professeurs, les syndiqués ont eu de grosses amendes, mais finalement le syndicat a contesté ça...

- 34 Il est cependant à remarquer qu'il peut arriver qu'un interlocuteur prenne l'initiative de demander une clarification. Tel est le cas qui se produit dans l'extrait suivant, où l'élève E3 s'adresse à un autre élève (E6) qui ne comprend pas très bien ce que lui demande E3, ce qui entraîne l'entrée de l'enseignant dans la conversation afin de paraphraser la question de E3.

E3 : Est-ce que tu te réjouis de la victoire de la Coupe Stanley par les Canadiens ?

E6 : Je m'excuse mais voulez-vous répéter/répète s'il-vous- plaît ?

E3 : Oui, est-ce que tu te réjouis

E6 : Réjouis ?

P : Oui, réjouis, est-ce que tu étais contente ?

E6 : OK, oui, j'ai réjoui...

- 35 Toutefois, cette complétude est spécifique au discours de la salle de classe, compte tenu du rôle quand même dominant de l'enseignant.

2.2.3 Contraintes de la planification et activités de routine et d'improvisation

36 De plus, l'enseignement semble obéir à d'autres contraintes, rarement mentionnées dans les écrits en didactique des langues. Il y a en effet deux autres facteurs qui interviennent pour façonner la double structure de l'enseignement :

- des contraintes de *planification*, venant tant de l'enseignant que du programme suivi ou du manuel utilisé, ce qui va à l'encontre de toute tentative d'improvisation ;
- des événements propres à la salle de classe, à savoir, les activités de *routine* et d'*improvisation*.

Les activités routinières, le plus souvent considérées négativement, sont pourtant sécurisantes, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Ce seraient les activités de routine qui, dans les faits, permettraient précisément de libérer en quelque sorte l'enseignant de prises de décisions difficiles, laissant ainsi le champ libre à l'improvisation afin de résoudre les nombreux problèmes qui se posent au cours d'une leçon. Dans cette perspective, ce serait le jeu de l'équilibre entre la routine et l'improvisation qui contribuerait à modifier la structure hiérarchique d'une leçon, comme la question inattendue d'un élève, entraînant une « déviation » par rapport à la planification antérieure du cours.

Conclusion

37 En somme, l'analyse conversationnelle et l'analyse de l'enseignement présentent des similitudes mais il semble se dégager quelques éléments propres au discours de l'enseignement. La spécificité discursive de l'enseignement tiendrait à la fréquence de certains types de hiérarchisation (notamment la grande fréquence des A.D. préparatoires et des A.D. rétroactives), à la complétude interactive évaluée par le locuteur et non par l'interlocuteur, et à deux autres types de contraintes, provenant de la planification du cours d'une part, et des événements propres à la salle de classe d'autre part (routines et improvisations).

RÉSUMÉS

L'analyse d'enregistrements révèle que le discours de la classe de L2 posséderait une double structure, linéaire et hiérarchique, comme le discours conversationnel tel qu'analysé par Roulet (1985). Mais le discours de la classe obéit à des contraintes supplémentaires : la planification du cours et les événements propres à la salle de classe (routines et improvisations).

With the analysis of audio tapes, it seems that discourse in second language classrooms has two structures, linear and hierarchical; such is the case with daily conversation as analysed by Roulet (1985). However, there are a few more constraints in classroom discourse: the planning of the lesson and events specific to the classroom (routine and improvisation).

AUTEUR

CLAUDE GERMAIN

Université du Québec, Montréal (Canada)