Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique

Making the Learner Talk in a Foreign Language: the « Model of Speech Progression » in Classroom Conversations

Laura Nicolas

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/926>

DOI : 10.4000/multilinguales.926

ISSN : 2335-1853

Éditeur

Université Abderrahmane Mira - Bejaia

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2015

Pagination : 27-45

ISSN : 2335-1535

Référence électronique

Laura Nicolas, « Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique », *Multilinguales* [En ligne], 5 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 17 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/926> ; DOI : 10.4000/multilinguales.926

Ce document a été généré automatiquement le 17 septembre 2019.

Multilinguales est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique

Making the Learner Talk in a Foreign Language: the « Model of Speech Progression » in Classroom Conversations

Laura Nicolas

NOTE DE L'ÉDITEUR

La problématique de cet article a été développée dans une thèse de doctorat soutenue par l'auteur en didactique des langues et des cultures, à l'université Paris 3, en 2014, et intitulée « La disposition enseignante à un "agir collectif" : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE ».

- ¹ « *Phénomène social, réalisé à travers l'énonciation et les énonciations* », « *réalité fondamentale de la langue* » (Bakhtine, 1977 : 136), l'interaction verbale est envisagée par le courant interactionniste, dont se réclame notre étude, comme l'élément par et pour lequel s'effectue l'acquisition de la langue étrangère (Pekarek Doelher, 2002 ; Arditty, 2004).

Jusque dans les années 1970, les interactions verbales étaient considérées comme un moyen pour renforcer les structures grammaticales apprises précédemment. L'appropriation des théories socio-cognitives (Vygotski, 1978 ; Bruner, 1983) par la psycholinguistique a mené à l'étude de l'impact de l'environnement social sur l'acquisition des langues secondes. L'étude de Wagner- Gough & Hach (1975) amène à inverser l'hypothèse d'une interaction-support d'acquisition pour instaurer celle d'une interaction-vecteur d'acquisition.

La syntaxe d'une langue étrangère peut se développer à partir de l'interaction, et non pas simplement s'en nourrir. L'hypothèse de l'*input* (*input hypothesis*) proposée par

Krashen (1985) postule que pour que l'acquisition puisse prendre place, l'apprenant doit être exposé à des données en langue cible qui dépassent légèrement son niveau actuel.

Cependant, peu de lumière est faite sur la modélisation des processus qui permettent de transformer les données en « prises » (*intake*), ou, en d'autres termes, sur l'intégration de ces données au sein du système de L2 de l'apprenant. Swain (1985) propose une alternative à l'*input hypothesis* avec l'*output hypothesis* : si l'apprenant atteint généralement un niveau de compréhension de la langue qui peut s'apparenter à celui des natifs, il a tendance à se reposer sur la capacité des natifs à le comprendre pour s'économiser l'effort syntaxique.

C'est seulement lorsque le natif met le non-natif dans l'obligation de formuler lui-même sa pensée en langue étrangère, comme c'est le cas en classe, que l'apprenant peut atteindre un niveau syntaxique supérieur.

De son côté, Long (1996) développe l'hypothèse de Krashen en postulant que pour que les données qui se situent légèrement au-dessus du niveau de compréhension du locuteur non natif puissent être acquises, il est nécessaire qu'ait lieu un processus de négociation du sens entre les deux locuteurs. Ce processus est rendu possible à travers une interaction de nature conversationnelle incluant des opportunités de réparation et de clarification du sens des énoncés.

Les conversations de classe, lieu d'un « faire parler » plurifocalisé

- 2 L'hypothèse interactionniste a encouragé la recherche à s'intéresser aux processus cognitifs à l'œuvre dans la démarche acquisitionnelle. Les constats issus de ces études ont fortement influencé les pratiques enseignantes à travers l'instauration de la doxa communicative. A la finalité première de l'enseignement (« faire apprendre l'apprenant »), se subordonne celle de le faire parler. La volonté d'atteindre l'objectif de « faire parler l'apprenant » est ici définie comme un « motif en vue de » (Schütz, 1998), une « visée » transversale à toutes les situations d'enseignement, quel qu'en soit l'objectif pédagogique :

« Une séance réussie est une séance où tous les élèves (une certaine proportion des élèves, voire tous les élèves) ont pris la parole. À l'oral et à la parole des élèves est attribué un rôle éminent : apprendre à parler en parlant ?, se socialiser ?, s'intéresser à ce qui se passe dans la classe en y prenant part ? En tout cas la « classe active » est particulièrement valorisée par l'enseignant. » (Crinon & al., 2008 : 138)

En conversation didactique, le motif « faire parler l'apprenant » prend la première place, une place dont les contours restent encore largement à définir.

La dénomination « conversation didactique » recouvre « les moments de la classe de langue où la parole est donnée aux élèves afin qu'ils réutilisent librement sur des thèmes de leur choix les matériaux linguistiques qu'ils ont appris précédemment [...] » (Cuq, 2003 : 56). Ainsi définie, la conversation relève de la très large catégorie des activités dites « communicatives » (Pekarek Doelher, 2002), qui visent à faire parler l'apprenant. Ces activités amènent à travailler les compétences sociales et psycholinguistiques du langage parlé, souvent à partir de mini-dialogues. Ces derniers, annoncés par un titre d'inspiration fortement pragmatique (« faire connaissance », « se présenter », « demander » etc.), initient l'apprenant aux savoir-faire et savoir-vivre jugés essentiels au bon déroulement de la communication orale « en contexte ».

- 3 Les approches communicatives et actionnelles ont également encouragé la mise en place de différentes *pratiques de l'oral* dans la classe, pratiques disséminées tout au long du cours mais non étiquetées de manière institutionnelle. Le courant de la didactique professionnelle a généré une littérature prolifique au sujet des pratiques, qui sont définies comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement* » (Altet, 2003 : 37). Désignant tout d'abord « *ce que font les enseignants lorsqu'ils sont en présence des élèves* » (*ibid.*, 36), la notion de « pratique » rend compte, par extension, de ce qui est fait pour les élèves, présents ou absents : préparation et présentation du cours, organisation matérielle de la classe, gestion des tours de parole, de l'encadrement et de l'évaluation des travaux (*ibid.*). Un fort accent est mis sur la dimension praxéologique du « faire » professoral, une dimension mise en relation avec le caractère finalisé de l'enseignement.
- 4 Le « schéma producteur de parole » (ou « canevas didactique de production discursive ») défini par Cicurel (1992) s'attache précisément à décrire la pratique de l'enseignant quand il se trouve en interaction avec les élèves. Ce modèle descriptif aborde l'interaction à partir de l'étude des facteurs de progression du discours suivis par les participants en conversation. Ce modèle est sous-tendu par différentes « injonctions » enseignantes, d'ordre méta-pédagogique, qui sont implicitement reconnues par les participants dans la mesure où elles relèvent du contrat didactique. L'injonction de base « Parlez ! », se voit ainsi déclinée en différentes « sous-injonctions » qui font écho aux multiples préoccupations du professeur, tant par rapport à l'objet langue qu'en termes de gestion de la parole. « Parlez de », « Parlez mieux », « Parlez encore », « Parlez comme » et « Ne parlez plus » constituent l'architecture complexe du motif « Faire parler l'apprenant ».

Plutôt que de centrer notre propos sur l'une des sous-injonctions qui viennent d'être mentionnées, nous proposons d'élargir le spectre d'analyse à l'ensemble des sous-injonctions, en opérant la catégorisation suivante :

- les sous-injonctions que nous qualifions de « didactiques » dans la mesure où elles se rapportent à l'objet « langue étrangère », par opposition à tout autre contenu d'enseignement : « Parlez de ! » (« sur »/ « dans » la langue étrangère), « Parlez mieux ! » et « Parlez comme ! ».
- les sous-injonctions d'ordre « pédagogique », qui sous-tendent l'organisation interactionnelle nécessaire à l'étude sur/dans la langue : « Parle, toi ! », « Parlez encore ! », « Ne parlez plus ! ». Nous ferons précéder cette description du schéma producteur de la présentation d'une auto-injonction enseignante : « Parler soi-même pour faire parler l'apprenant ». Il apparaît en effet essentiel de souligner la nature intrinsèquement dialogique du discours didactique : l'incitation verbale à la prise de parole, souvent de nature interrogative, constitue un mode de gestion des discours apprenants privilégié par les enseignants (Maulini, 2005).

Méthodologie d'enquête : de l'interaction aux logiques d'action des enseignants

- 5 Notre étude de terrain est effectuée en France, au sein d'un GRETA, organisme de formation professionnelle pour adultes. Nous avons observé, sur une durée de quatre mois, une classe de FLE pour migrants composée de vingt apprenants d'origines

diverses (Russie, Chine, Vietnam, Maroc, Indonésie, entre autres), d'âges (de 20 ans à 45 ans), de statuts (réfugiés politiques, étudiants, ressortissants étrangers mariés à des Français, etc.) et de niveaux de langue variés (A2 et B1). L'enseignante est une femme française de 50 ans et possède une expérience d'enseignement du FLE d'une dizaine d'années.

- 6 L'intérêt que nous portons aux injonctions sous-jacentes à la conduite de l'interaction didactique suppose la mise en place d'une démarche méthodologique qui permette à la fois l'observation des actions effectuées en classe (les interactions « visibles ») et l'analyse des « logiques profondes » (Bucheton, 2009 : 46) qui sous-tendent ces interactions.

À partir du postulat selon lequel les discours de classe constituent des indicateurs sur les actions et les représentations des acteurs, un lien fort est ici établi entre les discours observés dans la classe et la portée pragmatique de ces discours (ce que font les participants, à partir de leurs échanges, et les représentations qu'ils ont de leurs actions). La classe et l'après-classe sont, dans cette perspective, intrinsèquement liées : l'enseignant n'est pas entendu exclusivement sous l'angle d'un « producteur de discours » (approche discursive) ou d'un « interactant » (approche interactionnelle) mais, dans une approche pragmatique en tant qu'« acteur » (Chiss & al., 2005). L'enseignant, praticien réflexif, est donc envisagé comme sujet responsable d'une action d'enseignement, poursuivant des objectifs didactiques et pédagogiques visant la transmission de la langue étrangère, d'une part, et acteur, a posteriori, de la co-construction, avec le chercheur, de la pensée enseignante qui a guidé l'action d'enseignement, d'autre part.

- 7 Nous présenterons donc d'une part des séquences de classe, filmées puis transcrites selon la convention de l'équipe IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) de Paris 3, et, d'autre part, des entretiens dits d'« auto-confrontation »
- 8 ¹, de type semi-directif, qui ont été menés auprès de l'enseignante, à l'issue des séances enregistrées.

« Parler soi-même pour faire parler l'apprenant » : l'interrogation enseignante

« L'objet principal du travail de l'enseignant, car l'essentiel de son activité professionnelle, consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interactions avec les élèves ». (Tardif & Lessard, 1999 : 323)

« L'Enfer, c'est le silence de l'autre », écrit Kerbrat-Orecchioni (1990 : 15) afin de souligner la nature intrinsèquement interlocutive de la parole ; dans l'univers de la classe, le silence des apprenants possède un statut qui dépasse celui d'« échec perlocutoire » (ibid.) qui est assigné aux silences en milieu non didactique. En effet, le silence des apprenants annihile – momentanément – l'objectif contenu dans la conversation de classe, qui est justement celui de converser. Si « pour le discours (et par conséquent pour l'homme) rien n'est plus effrayant que l'absence de réponse » (Bakhtine, cité par Todorov, 1981 : 171), cet effroi de l'humain face au silence de l'autre se voit renforcé dans le cas de l'enseignement des langues. Il existe en classe de FLE une nécessité pédagogique fondamentale de la mise en mots. Après la perspective communicative (faire parler), l'approche actionnelle (faire faire) a donc cristallisé chez le professeur de langue la compréhension profonde de la nécessité d'une participation active des apprenants, en

tant que cette participation, souvent verbale, constitue le lieu privilégié d'acquisition de la langue étrangère. La reconnaissance de la nécessité de la parole apprenante amène l'enseignant à faire preuve d'« *interactivité* » (Tardif & Lessard, 1999 : 323), une disposition dont la manifestation première se trouve dans l'instauration, puis le maintien d'une « *atmosphère communicative* » (Bucheton, 2009 : 58) propice aux prises de parole des élèves. De nombreux facteurs jouent dans l'instauration et le maintien de cette atmosphère, parmi lesquels le rôle du questionnement.

- 9 Observons l'exemple suivant², extrait d'une séquence de conversation. L'enseignante (E) est debout face à 15 apprenants assis autour d'une table en U :

25 E	vous connaissez/ le bonnet d'âne/ + qu'est-ce-que c'est l'bonnet d'âne/ ++ qu'est-ce-que c'est qu`cette bête là\ + au coin avec le bonnet d'âne + vous faisiez ça vous faites ça dans vot- dans vos pays respectifs/ ++
26 Kamila	punition/
27 E	oui ben on doit être vraiment cruels en france [...]

33 E	alors c'est quoi un bonnet d'âne\
34 As	hum
35 E	alors c'est quoi un bonnet d'âne/ + vous voyez que: ce que c'est un bonnet d'âne/
36 Nadia	avec des oreilles comme ça/ (geste des oreilles)

- 10 L'enseignant de langue est, par la nature de sa profession, un individu loquace, généralement persuadé que sa parole constitue un vecteur essentiel d'apprentissage de la langue. La recherche reconnaît la prédominance de la parole enseignante, tant en termes de fréquence que de durée (Cicurel, 2011), un constat dont se font écho nos résultats de terrain (les TP de l'enseignante observée constituent 42 % des TP, toutes séquences confondues, tandis que les 18 apprenants se partagent 58 % des TP restant). Cette prédominance de la parole enseignante nous semble s'expliquer par la nécessité de provoquer la parole apprenante, de la solliciter et de la réguler. Aussi le travail du maître consiste-t-il premièrement à « *habiter la classe* » (Clanet, 2002 : 83), à instaurer une atmosphère communicative :

« Pour apprendre une langue il faut la PARLER + la première motivation pédagogique [...] c'est mettre à l'aise ++ solliciter + l'oral ++ de façon à ++ solliciter l'attention d'la personne + qu'elle s'investisse dans la séance ++ donc rien de tel que de parler + [...] j'les fais parler d'eux-mêmes + alors on y va + on parle »
(Enseignante)

L'enseignante met clairement en relation la nécessité de la prise de parole apprenante et son rôle de sollicitateur. Dans l'extrait 1, le TP25 de l'enseignante contient quatre énoncés interrogatifs : les trois premiers constituent des négociations de savoir

(« qu'est-ce-que c'est/ »), tandis que le quatrième est une demande de narration d'expérience personnelle (« vous faisiez ça/ »).

Outre le fait que le nombre de questions enseignantes est conséquent, « l'effet TGV » (Astolfi, 1996 : 19) de ce « bombardement » (*ibid.*) interrogatif est surtout dû au fait que E ne semble pas laisser le temps aux As de répondre mais enchaîne sur une question soit identique, soit proche. Kamila propose une paraphrase paradigmatique qu'elle pense sans doute être synonymique mais qui de fait est de nature hyperonymique (« punition »).

E évalue cependant de manière positive la proposition apprenante, et « embraye » sur un mode interactionnel, puis conclut son exposé en revenant à sa question de départ : « et on leur mettait un bonnet d'âne/ alors c'est quoi un bonnet d'âne/ ».

Nous pourrions résumer le déroulement de cette série interrogativo-explicative en trois phases :

- une tentative échouée d'instauration d'un polylogue (25),
- une phase di-logale entre E et Kamila (26-33),
- une phase di-logale entre E et Nadia (33-36).

La sollicitation enseignante est clairement orientée vers la production de paroles apprenantes, en fonction desquelles elle oriente son propre discours (sollicitation d'ordre métalinguistique initiale, puis contextualisation, puis sollicitation).

- 11 La demande de dire du « maître-accoucheur » (Waendendries, 1995 : 58) constitue un acte de langage appelant une proposition de la part de l'apprenant, ou du moins tentant de provoquer un mouvement de réponse. « *Conduire l'enseignement, c'est conduire une conversation. Et conduire cette conversation, c'est poser des questions* » (Maulini, 2005 : 37). L'efficacité interactionnelle du questionnement fait de lui l'outil premier dans la sollicitation de la parole apprenante. Le rythme soutenu des interrogations enseignantes traduit une préoccupation de ne pas laisser la place au silence, qui générerait l'instauration d'une ambiance communicative :

« [...] à partir du moment où on est euh : dans la phase d'expression orale comme ça comme c'était le cas là hein + euh : + il faut de toute façon un animateur + donc je : effectivement j'avais le relancer + je il faut qu'il y ait une dynamique c'est-à-dire que : + il faut que + on peut pas laisser le silence s'installer [...] là automatiquement l'attention se relâche + les gens vont commencer à discuter : euh ça va voilà + donc FAUT PAS en fait que ça se passe comme ça » (Enseignante)

L'enseignante insiste ainsi sur l'aspect nocif du silence prolongé, en tant qu'il est inhibiteur de prise de parole apprenante, et souligne son propre travail de régulation du discours apprenant (« relancer »). Mais le travail de l'enseignant, qu'il s'effectue sur une modalité interrogative (le questionnement) ou assertive (les régulateurs), ne se limite pas au maintien d'une atmosphère communicative dénuée d'objectif pédagogique ; le motif « faire parler » se décline au contraire en sous-injonctions différemment motivées. Nous nous attacherons à observer dans un premier temps celles qui nous semblent sous-tendues par une visée proprement didactique, soit qu'elles invitent les apprenants à parler sur un thème particulier (« Parlez de ») soit qu'elles incitent à un travail d'ordre métalinguistique (« Parlez sur la langue », « Parlez mieux »/« Parlez comme »).

Préoccupations d'ordre didactique : « parlez de ! » (« sur » / « dans »), « parlez mieux ! » et « parlez comme ! »

- 12 Observons la séquence suivante, extraite d'une séance de conversation de classe portant sur le thème des sanctions éducatives. En amont, E incitait les apprenants à s'exprimer sur les types de sanctions propres à leur culture. Luigi, étudiant italien, vient de raconter que les maîtres d'école mettaient les élèves turbulents de l'autre côté du tableau. En TP68, E réagit à son propos et embraye, sur le même sujet, en incitant l'apprenante Lan à prendre la parole à son tour :

[illegible]

81 Nadia	c'est c'est amour propre c'est xxx blesser ++	
81 E	donc l'humiliation ça blesse + blesser hein c'est ça fait mal hein blesser + ça blesse + alors faites bien attention à ça + c'est l'amour propre\	PARLEZ MIEUX

87 E	alors qu'est-ce-que c'est qu'est-ce-que ça veut dire l'amour propre/ + est-ce-que c'est l'amour euh: quand on se lave les mains et on a les mains propres/ non\	PARLEZ MIEUX
88 ?	c'est notre noblesse euh: c'est nous: + ce qu'on pense à nous- mêmes\ +	
89 Nadia	donc ça ra- ça ramène à + propre + hein vous savez que propre a deux sens hein et là on le voit bien + y'a le contraire de sale + ce qui n'est pas notre: sens + donc là donc vous avez utilisé un mot + quelqu'un d'autre peut essayer	PARLEZ MIEUX NE PARLE PLUS,
	de dire/ donc l'amour + propre donc c'est un amour qui est qui est à qui/	(toi), mais PARLEZ (les autres)
92 As	xxx	
93 E	à soi-même\ [...] est-ce-que c'est une solution + de punir hein on est dans la punition/ euh un enfant à l'école parce que il est dis- pas sage pourquoi/	PARLEZ DE
94 Kamila	ça j'aimerais bien euh les parents ils fassent ça à la maison + mais pas	
95 E	j'aimerais alors j'aimerais bien que les parents FASSENT ça à la maison\	PARLEZ MIEUX
96 Kamila	j'aimerais bien que les parents fassent ça à la maison + mais pas de- devant tout le monde	
97 E	++ pas devant tout le monde vous lan vous disiez ça aussi c'était ça aussi vous + c'était euh devant tout le monde + donc vous considérez la punition n'est peut-être pas mauvaise en elle- même + par contre c'est l'humiliation qui elle pour vous c'est mauvais\	PARLE, toi
98 Kamila	oui	

99 E	parce que ça se passe devant tout le monde\	PARLEZ ENCORE
------	---	------------------

- 13 Analyser cet extrait d'un point de vue didactique signifie l'étudier dans son aspect lié à une discipline particulière, ici le français en tant que langue étrangère. Sorte d'hydre à deux têtes, le motif « faire parler en langue étrangère » se décline selon deux principales modalités : un « faire parler sur la langue cible » (préoccupation métalinguistique), d'une part, et un « faire parler dans la langue cible » (préoccupation conversationnelle) d'autre part (Bange, 1992 ; Cicurel, 2011).

Cette dichotomie langagière, spécifique à la classe de langue, influence à la fois le déroulement interactionnel des échanges didactiques et les processus cognitifs engagés dans le processus d'apprentissage.

- 14 L'interaction didactique provoque un « renversement de la relation de communication normale en se donnant pour but ses propres moyens » (Blanc & Griggs, 2010 : 188). Le contenu du message et le processus d'apprentissage fusionnent, le vecteur et l'objet passant par le même médium, le langage.
- 15 L'extrait ci-dessus illustre l'alternance continuelle entre la focalisation des participants sur le thème (« parler de ») et la focalisation sur le code langagier (« parler mieux et comme »), qui font écho aux deux faces de la communication didactique (parler dans la langue/parler sur la langue). Ainsi, le TP68 invite explicitement Lan à s'exprimer sur un thème (celui de la punition), mais dès que l'apprenante prend la parole, la focalisation de l'enseignante se porte sur le code (TP72, 74, 77, 79 et 81).

Plus bas, E relance le débat sur une injonction de type « parlez de la punition » (TP93) ; mais, aussitôt l'injonction satisfaite par la réponse de Kamila, E se focalise sur le code langagier avec une reformulation visant à satisfaire l'injonction « parlez mieux (« utilisez le subjonctif ») ».

Le travail d'ordre métalinguistique qui a été observé s'effectue par l'enseignante à travers trois procédés discursifs :

- reformulations implicites (TP72, 79 et 94) qui traduisent une posture corrective ;
- décontextualisation des termes (par exemple : « humiliation » en TP74) ;
- insertion de commentaires métacommunicatifs (« c'est important d'en connaître », TP77).

La préoccupation métalinguistique de l'enseignante se poursuit, à travers l'injonction « parlez mieux », durant plusieurs tours, la focalisation de E se déplaçant de la proposition « devant » à l'adjectif « humiliant » qu'elle-même introduit (TP74). S'ensuit une glose métalinguistique orientée vers la définition du terme et de ceux qui partagent le même champ sémantique (verbe « subir ») ou lexical (« humiliation », « humilié »). L'échange qui se poursuit ensuite entre E et Nadia voit l'introduction de nouveaux termes (« amour-propre », « blesser »), qui sont à leur tour décontextualisés par les interactants.

- 16 Le travail métalinguistique s'effectue à travers deux injonctions : « parlez mieux » (incitation à se corriger et/ou à définir, expliquer, exemplifier les termes) et « parlez comme » (monstration de modèle par l'enseignante, généralement suivis par la répétition des apprenants, comme en TP71, 81 et 96).

On pourrait considérer que le topic, « ce dont on parle » (Berthoud, 1996 : 10) est mis de côté durant le travail d'ordre métalinguistique, avant d'être repris en TP93. Mais il nous semble que ce serait nier la porosité des frontières entre le topic et les éléments qui en

constituent le sens, c'est-à-dire le code langagier, le lexique (« humiliation », « amour-propre ») et la construction syntaxique (le verbe « subir », « être humilié », « ça blesse »). De fait, le motif « parler mieux la langue » permet la réalisation du motif « parler dans la langue » ; cela nous amène à définir la conversation didactique comme un échange de discours visant une finalité didactique d'ordre conversationnel (tâches jouant un rôle facilitateur) qui inclut nécessairement une finalité métalinguistique (tâches centrées sur l'apprentissage du langage) afin de, conjointement, mener à bien des « projets conversationnels » distincts.

- 17 Le dernier point de notre propos sera justement d'exemplifier la manière dont l'enseignante gère ces projets conversationnels, via des sous-injonctions que nous qualifierons de « pédagogiques ». La nécessité de faire parler l'ensemble des apprenants contient en soi l'obligation inverse de contrôler les prises de parole des apprenants les plus loquaces tout en incitant les plus taciturnes à s'exprimer.

Préoccupations d'ordre pédagogique : la gestion des prises de parole des apprenants : « parle, toi ! », « parle encore ! », « ne parle plus ! »

- 18 Dans l'extrait 2, la démarche de l'enseignante relève de la co-construction d'explications et de définitions. Cette construction se réalise progressivement, sous la forme de sollicitations en direction des apprenants et d'intégration de leurs propositions dans l'énoncé de l'enseignante.

Nous qualifierons les injonctions qui sous-tendent ces incitations enseignantes comme étant d'ordre pédagogique plutôt que didactique, dans la mesure où cette gestion de l'interaction ne relève pas de l'objet enseigné (le FLE) mais de la relation communicative engagée (la conversation) dans le but de transmettre cet objet. Le contenu disciplinaire pourrait être de nature mathématique, l'enseignant n'en serait pas moins confronté à la nécessité de gérer les prises de parole apprenantes.

On a traditionnellement décliné le schéma classique de la régulation de l'interaction sur un modèle ternaire où l'enseignant incite à la prise de parole, où l'apprenant y réagit, et où l'enseignant apporte un feedback, correctif ou non. Les TP enseignants alternent entre évaluation et régulation, ces deux actes pouvant fusionner au sein du même tour, ou bien se trouver « dispersés », du fait de la nature collective de l'interaction, et des possibles interférences d'autres apprenants au sein du trilogue didactique, qui se transforme alors en polylogue (Bouchard, 2005).

Nous avons déjà souligné que la sollicitation semble être la forme privilégiée par l'enseignante pour réguler les prises de parole des apprenants (80 % des TP de l'enseignante ont une tonalité interrogative). Cependant, la répétition (TP70) ou les régulateurs évaluatifs (« hein », « hum », « oui »), qui manifestent l'attention portée à l'apprenant en même temps qu'ils évaluent son propos, semblent également, quand ils sont prononcés avec une intonation montante, inciter l'apprenant à la poursuite de son discours (« parlez encore ! »).

Mais ces incitations à la prise de parole se voient fortement complexifiées de par la nature collective de la plupart des situations d'enseignement des langues. L'enseignant doit, de fait, faire taire l'un pour faire parler l'autre. L'extrait 2 offre un exemple de cette double contrainte professorale : dès le début, le but poursuivi par l'enseignante de faire parler l'apprenante Lan, une jeune fille peu loquace. Si l'objectif de la faire parler

paraît initialement atteint (TP69, 71 et 73), E s'en préoccupe encore puisque sa citation répétée de Lan en TP97 semble constituer une forme d'incitation à la (re)prise de la parole de cette apprenante.

Or, cette incitation n'aboutit pas à la prise de parole de Lan, puisque Kamila y apporte une réponse. Dans cette classe, E se trouve face à des apprenants loquaces, en particulier Nadia dont les interventions sont non directement sollicitées (TP78 et 89) et spontanées (TP81). Le TP90 illustre ainsi l'injonction « ne parle plus (Nadia) mais parlez (les autres) ». E évalue l'apport de Nadia (« donc là donc vous avez utilisé un mot »), une évaluation personnalisée qu'elle fait immédiatement suivre d'une incitation à la prise de parole des pairs : « quelqu'un d'autre peut essayer de dire/ »).

Le désengagement enseignant vis-à-vis de l'apprenant-locuteur s'accompagne d'un engagement vis-à-vis d'un autre interlocuteur, jugé, à ce moment-là, plus « pertinent ». En conversation, où tous les apprenants sont encouragés à participer à la discussion, apparaît la nécessité, pour l'enseignant, de faire en sorte que tous puissent s'exprimer³. La nécessaire gestion enseignante du « locuteur très actif » (Rabatel, 2004 : 49) repose sur une évaluation fine et située de la fréquence et de la durée des prises de parole apprenantes, ainsi que de la pertinence de ces prises de parole par rapport au topic en cours de discussion.

L'analyse conjointe des séquences et des entretiens rapportés dans cet article a eu pour objectif de montrer que l'interaction verbale constitue l'actualisation d'injonctions et d'auto-injonctions, invisibles à l'œil nu, et qui pourtant régissent la progression des discours de classe.

Après avoir souligné sur la prédominance de la parole enseignante en tant qu'elle répond à l'auto-injonction de « parler soi-même pour faire parler les apprenants », nous avons insisté sur les aspects didactiques (thématiques et métalinguistiques) et pédagogiques (interactionnels) des discours de classe pendant des pratiques de conversation. L'injonction « parlez ! » illustre les préoccupations enseignantes pour favoriser une parole sur un thème particulier (« parlez de »), une parole qui nécessite un travail portant sur le code langagier et la norme linguistique (« parlez comme » et « parlez mieux »).

L'interaction didactique se réalise ainsi à travers deux modes communicatifs, l'un métalinguistique, qui amène un travail sur le code, tandis que l'autre, le mode conversationnel, vise un travail en termes de conduites discursives. L'interaction didactique est également constituée de discours dont la gestion doit être équilibrée (« parlez encore » et « ne parlez plus »). La fonction métacommunicative première du professeur consiste ainsi, en parallèle de la gestion du topic et du code langagier, à instituer une certaine équité interactionnelle à partir d'un équilibre entre les motifs « faire parler » et « faire taire » l'apprenant. Finalement, c'est sur la multiplicité des préoccupations professorales et sur leur juxtaposition au sein d'une même séquence, voire d'un même tour de parole, que l'étude effectuée ici a permis d'insister.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY J., « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 2004, 167-201.
- ALTET M., « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, 107, 1994, 123-139.
- ALTET M., « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 2003, 31-43.
- ASTOLFI J.-P., « Mettre l'élève au centre... oui mais au centre de quoi ? », *Actes du forum 1995 de l'enseignement primaire*, 1996, 11-32.
- BAKHTINE M., *Le Marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.
- BANGE P., *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, 1992.
- BERTHOUD A.-C., *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys, 1996.
- BRUNER J. S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.
- BLANC N., GRIGGS P., « Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère », dans RABATEL, A. (dir.), *Reformulations en contextes polysémiotiques*, Besançon, Presses universitaires de Besançon, 2010, 187-209.
- BOUCHARD R., « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, 31, 139-155, 2005.
- BUCHETON D., *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares, 2009.
- CHAUDRON C., *Second language classroom. Research on teaching and learning*. Cambridge, CUP, 1988.
- CHISS J.-L. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, 2005.
- CICUREL F., « Le canevas didactique de production discursive », *Intercompreensao 2, Revista de didactica das linguas*, Santarem, Portugal, 1992.
- CICUREL F., *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.
- CLANET J., « Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves », dans BRESSOUX, P. (dir.) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique : Programme École et Sciences Cognitives*, 2002, 243-262.
- CLOT Y., FAÏTA D., « Genre et style en analyse du travail. Concept et méthodes », *Travailler*, 4, 2000, 7-42.
- CRINON J., MARIN B., BAUTIER E., « Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant » dans BUCHETON, D., DEZUTTER, O., (dirs.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, 2008, 123-147.
- CUQ J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- GASS S. M., MACKEY A., *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales, Tome I*, Paris, Armand Colin, 1990.
- KRAMSCH C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier, 1984.
- KRASHEN S. D., *The input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman, 1985.
- LONG M. H., "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research", *TESOL Quarterly*, 17, 1996, 359-382.
- MAULINI O., *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005.
- PEKAREK DOEHLER S., « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 » dans CICUREL, F., VERONIQUE, D. (dirs.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, 2002, 117-130.
- RABATEL A., *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon, Presses Universitaires Lyon, 2004.
- SCHÜTZ A., *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- SWAIN M., "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", dans GASS, S., MADDEN C. (dirs.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1985, 235-253.
- TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- TODOROV T., *Mikhaïl Bakhtine : Le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981.
- VYGOTSKY L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard: Harvard University Press, 1978.
- WAENDENDRIES M., Profession : maître-accoucheur, *Le Français dans le Monde. R&A*, (Numéro spécial), pp. 57-62, 1995.
- WAGNER-GOUGH J., & HACH E., The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 1975, 297-307.

NOTES

1. L'auto-confrontation (ou *stimulated recall* [Gass et Mackey, 2000]) est une technique de recueil de données et une méthode d'analyse de l'activité humaine, issue de l'ergonomie et de la psychologie du travail (cf. Clot & Faïta, 2000), et qui consiste à confronter un ou plusieurs participants à leur propre activité en les incitant à commenter une vidéo de cette activité.
2. TP signifie « Tour de parole », E = Enseignant, As = apprenants ; les noms des apprenants identifiés est reporté en toutes lettres face à leur TP. Un « + » signifie une pause, un « : » marque un allongement de la voyelle finale, et un « - » indique une troncation. Les intonations sont indiquées par le signe « / » quand elle est montante, « \ » quand elle est descendante. Les paroles inaudibles sont marquées par le signe « xxx ».
3. Nous insistons sur le facteur temporel : la réalisation du programme en temps et en heure et la supervision de l'allure, du rythme et de la durée des activités font partie intégrante des préoccupations enseignantes. Aussi la durée et la fréquence des prises de parole de chaque apprenant relèvent-elles autant de la gestion du temps que d'un souci pour une juste répartition de cette parole.

RÉSUMÉS

Interrogeant le dialogue didactique sous ses aspects thématiques et interactionnels, cet article revisite le « schéma producteur de parole » proposé par Cicurel (1992, 2011) en l'illustrant à partir d'un corpus issu d'une recherche effectuée auprès d'une classe de Français Langue Étrangère pour adultes migrants. « Faire parler l'apprenant » constitue un motif central de l'agir professoral, qui se décline en une série d'injonctions visant à faire s'exprimer *chacun* des apprenants *dans* la langue étrangère, *au sujet de* cette même langue, tout en préservant une certaine cohérence thématique, ces multiples focalisations enseignantes se réalisant principalement à travers la modalité interrogative de la langue.

This paper focuses on the thematic and interactionist aspects of second language classrooms speech, and more specifically on the “model of speech progression” that has been proposed by Cicurel (1992, 2011). We will describe the model through the analysis of data that has been collected in a classroom of French as a foreign language for migrants, in France. “To make learners talk” is the main goal to which language teachers aim and which they seem to reach through a consistent questioning. The “model of speech progression” will be studied through teachers’ injunctions to have *every* student talk *in* the foreign language and *about* this language, while attempting to maintain the thematic consistency of the dialogue.

INDEX

Mots-clés : didactique des langues, interactionnisme, conversation didactique, schéma producteur de parole, questionnement

Keywords : applied linguistics, interactionism, classroom conversations, model of speech progression, questioning

AUTEUR

LAURA NICOLAS

Laboratoire IMAGER, EA 3958 - Université Paris Est Créteil (UPEC) France