Pratiques argumentatives et dynamique interactionnelle des échanges en classe de FLE : analyse pragmatique des interactions verbales d'apprenants algériens en situation de débat

Practices argumentative and interactional dynamics of the exchanges in class of language; pragmatic analysis of the verbal interactions of Algerian learners in situation of debate

Naima Hocine

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8909>

DOI : 10.4000/ree.8909

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Naima Hocine, « Pratiques argumentatives et dynamique interactionnelle des échanges en classe de FLE : analyse pragmatique des interactions verbales d'apprenants algériens en situation de débat », *Recherches en éducation* [En ligne], HS3 | 2011, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 24 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8909> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8909>

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

Pratiques argumentatives et dynamique interactionnelle des échanges en classe de FLE : analyse pragmatique des interactions verbales d'apprenants algériens en situation de débat

Naima Hocine¹

Résumé

La compétence en expression orale, qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère, s'acquiert dans des situations d'interaction verbale. Le présent article a pour objectif de décrire la dynamique interactionnelle qui se développe dans des activités communicatives argumentatives en classe de langue. Cette étude qui porte sur des débats conçus comme des activités d'apprentissage et qui se sont déroulés dans des classes de FLE (Français Langue Etrangère) avec des apprenants algériens de première année secondaire, consiste à dégager et analyser les stratégies de communication utilisées par les apprenants ainsi que celles utilisées par l'enseignant pour les amener à prendre la parole. Les questions posées, les tours de parole, l'attitude de l'enseignant et les stratégies de communication dans une classe constituent les points essentiels de notre observation. Toutes les situations de communication orale dans lesquelles les élèves s'expriment en français ont été transcrites. Pour l'analyse des matériaux, la méthode est principalement qualitative avec quelques entrées quantitatives. L'étude peut être décrite comme une étude de cas.

Au cours de ces dernières années, les échanges qui se produisent en classe de langue ont suscité un intérêt croissant. Les études se basent sur des transcriptions et des observations de séquences classe, et se fixent pour objectif de montrer comment s'opère la transmission du savoir en contexte institutionnel, en prenant pour objet les interactions et les activités langagières observées au sein même de la classe de langue.

L'élaboration collective du discours est déterminée non seulement par l'espace interactif où les interlocuteurs sont placés dans une situation de coopération et d'intercompréhension mais aussi par le statut social et le rôle des interlocuteurs. Cette dimension collaborative des échanges est perceptible dans l'interaction exolingue. Notre objectif est de décrire la dynamique interactionnelle qui se développe dans des activités communicatives argumentatives en classe de langue. Nous nous interrogeons sur les modalités de travail des enseignants et sur la manière dont ils gèrent l'interaction et le débat, sollicitent et donnent la parole aux élèves. Comment dans cet espace clos et fortement ritualisé, que représente la salle de classe, l'enseignant ajuste-t-il son plan de cours en fonction des interventions verbales et non verbales des élèves lors du débat ? Comment reçoit-il les arguments de chacun ? Comment dirige-t-il les débats et récapitule-t-il les informations au fur et à mesure ? Comment se positionne-t-il entre son rôle d'autorité linguistique et le besoin de s'adapter cognitivement et linguistiquement aux élèves ? Quelle dynamique interactionnelle se développe dans chaque activité ? Quel travail discursif l'apprenant est-il amené à réaliser

Pour y répondre, nous nous sommes basés sur une approche pragmatique interactionnelle essentiellement orientée vers les théories interactionnistes et l'analyse conversationnelle. En effet, afin d'étudier l'acquisition de la langue étrangère, l'analyse de la conversation est

¹ Chargée de cours, Faculté des lettres et des langues, Département de Français, Université Hassiba Benbouali de Chlef et Doctorante, Ecole doctorale algéro-française, Université de Mostaganem (Algérie).

indispensable pour éclairer : le niveau de la compréhension langagière, l'interlangue, l'évaluation, le recours à la langue maternelle, l'écart entre la langue maternelle et la langue française, le niveau de la formation des enseignants

Notre méthodologie consiste à enregistrer des situations de communication en FLE entre enseignant et apprenants, à transcrire les enregistrements et à analyser le corpus. Notre corpus est constitué de transcriptions recueillies après avoir enregistré des situations de débat en FLE entre enseignant et apprenants algériens de première année secondaire qui en sont à leur 7^e année d'enseignement apprentissage de la langue française. Pour l'analyse des matériaux, la méthode est principalement qualitative avec quelques entrées quantitatives. L'étude peut être décrite comme une étude de cas. Nous avons choisi le débat car nous pensons que c'est une activité où la pratique spontanée de la langue pourrait être simulée.²

1. L'interaction en classe de langue étrangère : une communication dite exolingue

La situation d'enseignement/apprentissage est une situation interactive. Par interaction, nous entendons un processus communicatif entre deux ou plusieurs personnes, se développant en fonction de l'identité et de la parole de l'autre. L'interaction d'enseignement d'une langue est

caractérisée par la co-présence des participants ayant un statut asymétrique, par une visée didactique (un objet à apprendre ou à enseigner), et par un cadre institutionnel contraignant. Notre travail prend pour objet une forme de communication exolingue dite « inégale » où l'un des participants possède un savoir ou une compétence que l'autre n'a pas : « *Dans une conversation exolingue d'interaction, face-à-face entre un locuteur natif et un locuteur allophone, les échanges sont asymétriques : la langue utilisée est première langue pour l'un, langue étrangère (L2) pour l'autre* » (Vion, 1994). Vion parle d'interaction « à finalité externe », dans la mesure où les participants savent à l'avance, à quoi ils s'engagent. Les participants ont une connaissance inégalement partagée de la langue qui est donc un obstacle à la communication, mais elle est aussi ce qui motive et crée les conditions de communication. Francine Cicurel représente l'interaction qui est dite « verticale » de la manière suivante :

Locuteur expert — veut transmettre un corpus de connaissances —> locuteur
selon un découpage plus ou moins ordonné
par l'institution ou une méthodologie³

Les interactions en classe de langue sont spécifiques par leur caractère institutionnalisé mais aussi par leur caractère asymétrique⁴. Nous pensons que pour faciliter la communication, l'enseignant doit maintenir une relation qui tend vers la collaboration et l'entraide. Ceci doit se traduire dans la pratique par des répétitions, des questions, des reformulations, etc. On a donc observé la manière dont les locuteurs interagissent, selon quelles règles et quelles normes conversationnelles, et en déployant quelles stratégies communicatives.

2. Les stratégies communicatives

Au cours de l'interaction en langue étrangère, l'élève se trouve confronté à plusieurs problèmes comme trouver le bon mot, la bonne structure, comprendre son interlocuteur. C'est en tentant de résoudre

² Le premier cours (Séquence : organiser son argumentation / texte support : manuel scolaire) et le second cours (Séquence : organiser son argumentation / débat sur des affiches publicitaires) se sont déroulés dans une classe de 1.A.S du lycée Polyvalent de Relizane. Le troisième cours a eu lieu au lycée Ahmed Francis de Relizane et le quatrième cours au lycée technique de Oued rhiou-Relizane (Séquence : organiser son argumentation / débat sur des thèmes variés : sport-métier-voyage-cinéma-loisirs).

³ Schéma réalisé par Francine Cicurel.

⁴ Les notions de relations verticales et de relations horizontales sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1992) respectivement en termes de statuts et de rôles, et en termes de degré de familiarité et d'intimité entre les individus.

ces problèmes que l'apprenant fait appel à ce que l'on appelle des stratégies de communication qui ne sont pas des stratégies d'apprentissage car leur but n'est pas le même. Comme nous l'avons vu dans le point précédent, les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée et à court terme alors que les stratégies d'apprentissage, elles, visent l'acquisition de savoir-faire pour la communication en langue étrangère, à long terme. Cependant pour certains auteurs comme Pierre Bange « *il y a congruence entre communication et apprentissage* » (Bange, 1992b) et si les stratégies de communication conduisent soit à un élargissement de l'interlangue soit à une automatisation, un réglage de l'interlangue, elles peuvent devenir des stratégies d'apprentissage. Il a établi une taxinomie de stratégies de communication :

- les stratégies d'évitement : l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. Ces stratégies ne permettent donc pas à l'apprenant d'élargir son interlangue ;
- les stratégies de réalisation de buts de communication notamment les stratégies d'élargissement : l'apprenant prend des risques et accepte les fautes afin de privilégier la communication ;
- les stratégies de substitution : l'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant le professeur ou en ayant recours à la langue maternelle afin de résoudre un problème.

Les séquences ci-dessous extraites des cours filmés permettent de dégager et d'analyser les stratégies de communication mises en place par les apprenants algériens lors d'une interaction en classe de Français Langue Etrangère.

■ **Les stratégies de substitution**

- *Le code switching : selon Hamers et Blanc (1983)*

« *L'alternance de codes (code-switching) est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* ». C'est l'une des stratégies les plus courantes des bilingues entre eux, l'alternance met en œuvre des stratégies verbales qui construisent du sens et elle constitue une ressource communicative complexe au service des bilingues. L'étude de l'acquisition d'une LE (Langue Etrangère) ne peut faire abstraction du rôle joué par les langues en présence et en contact, ce qui nous amène à prendre en compte les phénomènes de l'alternance codique ; autrement dit en acquérant une LE, l'apprenant peut faire appel à des connaissances antérieures. L'usage de l'alternance codique en classe de langue, loin de représenter une solution de facilité pour l'apprenant ou un simple indice d'incompétence, constitue une aide, en assurant l'efficacité de la communication et en constituant un tremplin pour l'apprentissage (Moore, 1996).

Extrait 1 Cours 3 :

(Voir annexe pour les codes de transcription utilisés)

Après un long silence, le professeur réinterroge l'élève.

P : bien ces enfants / qui vont / qui vont avoir des moments ? / difficiles

E Kh : très difficiles

P : oui ↑ donc qu'est-ce qui va se passer ? / qu'est-ce qui va se passer ?

E Kh : quoi ?

P : ces gens qui sont victimes (en parlant du divorce) / auraient des problèmes / quel genre de problèmes

E Kh : [al inħraf] (la délinquance)

P : on appelle ça de la DÉlinquance juvénile la la délinquance

L'élève, après un long silence et sous la pression des interrogations de l'enseignant, fait appel à la langue maternelle et à la mimique, mais, contrairement aux deux autres extraits, cette élève y a recours plus en tant que sujet personne qui veut sauver sa face.

Extrait 2 Cours 1 :

- 1 E : euh l'image représente euh un jeune étudiant qui assit \
- 2 P : un jeune ?
- 3 E Benm : étudiant
- 4 E Kh (Khoudja): cultivé
- 5 P : pourquoi étudiant ? [fkun ligalak] étudiant ?
- 6 E Benm : monsieur [rah jaqra fi] (il lit) un roman / il veut préparer sa mémoire
- 7 P : SA mémoire ! / SON mémoire !
- 8 E Benm : son mémoire

Comme dans la séquence précédente, l'élève utilise le code switching pour exprimer son idée et la défendre car celle-ci est remise en cause par l'intervention du professeur à la ligne 5 et par celle d'une autre élève à la ligne 4. L'élève a un but communicatif et ne l'abandonne pas, même en passant par la langue maternelle. « *L'apparition du code-switching peut être liée aux conditions émotives ou communicatives dans lesquelles se déroule l'acte de langage* » (Morsly,1986) Le professeur intervient à la ligne 5 et demande, en arabe, une explication favorisant ainsi l'aspect communicatif, puis à la ligne 7 non pas pour reprendre ou commenter l'idée de l'élève en français mais pour apporter une correction marquée par une accentuation syllabique sur le plan de la forme à la ligne 8, passant ainsi du communicatif au formel.

Extrait Cours 4 :

- 1 E F : j'aime l'informatique parce que :: [jaktasib] (acquérir)
- 2 P : Non ! en français ! / alors (silence, l'élève ne répond pas)

Dans cette séquence, l'apprenant après avoir eu recours à une stratégie de substitution fait appel à une stratégie d'évitement suite à la remarque de l'enseignante qui lui refuse une utilisation de la langue maternelle. Son intervention est purement régulatrice. Au lieu de reprendre le terme en français et lui apporter son aide, l'enseignant régule l'intervention de l'apprenant en insistant avec l'emploi du connecteur « alors », mais l'apprenant préfère se taire et évite de répondre, intimidé sans doute par la remarque qui lui a été faite à la ligne 2 perçue comme un reproche.

• *Circonlocution*

Extrait 1 Cours 3 :

- 1E Kh : j'aime les films sociaux parce que euh / qu'il nous raconte euh les problèmes de la vie \
- 2 P : quel genre de problèmes ? / s'il vous plaît
- 3E Kh : par exemple, un exemple ?
- 4P : oui
- 5E Kh : le problème de divorce / entre les mariés le problème de gens \
- 6P : le problème des gens
- 7E Kh : le problème des gens qui viennent ici à l'école et après ils ne rentrent pas à la classe /
- 8 E Kh : ils restent euh \
- 9P : tu parles de qui ?
- 10E Kh : je parle de la problème des gens
- 11P : de ?
- 12E Kh : de problème des gens / qui fument.

Dans cet exemple, l'élève a recours à une stratégie de substitution. N'ayant pas trouvé dans la langue française les expressions « échec scolaire » et « délinquance » qu'elle ajusterait à son discours à la ligne 8 et 13, elle emploie des circonlocutions. Au lieu de dire « l'échec scolaire » et la « délinquance », elle les substitue, pour garder la parole et ne pas perdre la face devant l'enseignant qui semble ne pas comprendre ce qu'elle veut dire exactement et ce qu'elle entend par « le problème des gens ». Il lui demande donc plus de détails à la ligne 3 et une explication à la ligne 10, tout en apportant des corrections à la ligne 7 et 12.

- *Paraphrase*

Extrait 1 Cours 3 :

Le professeur demande aux élèves de parler de leur préférence concernant les films et d'apporter par la suite, des arguments, une élève parle des films d'action et justifie son choix.

P : le malfaiteur est / toujours / arrêté ou tué / vers la fin du ?

E Dj(Djaddour) : l'histoire

E Chi (Chibani) : du film

P : du film oui si tu veux

E Mo (Mohamed) : ils nous montrent qu'est ce qu'il fait la police

P : ils nous montrent / les ?

E Dj : les activités ! les activités

P : les activités de de/ travail de la police ↓ oui

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève utilise une paraphrase « qu'est-ce qu'il fait la police » au lieu d'employer le terme « activités ». Il s'agit toujours d'une stratégie de substitution. Le professeur enchaîne avec une requête lexicale et c'est un autre élève qui intervient pour répondre.

- *Traduction latérale*

Extrait 2 Cours 2 :

Le professeur demande aux élèves de décrire et de commenter une page de publicité.

P : Lagraa ! suivez #euh tu montres à tes camarades la photo #/ que représente cette photo ? que vois tu ?

E Lag : cette photo une fleur / c'est un / c'est un euh/usine de de tourne soleil

P : tourne ? tournesol ou tourne soleil ?

E Benma : sol

P : c'est quoi ?

P : c'est une marque de ? Levez le doigt #

E Lag : c'est une fleur

Après un rappel à l'ordre, l'enseignant donne la consigne de l'activité. Face à cette requête, l'élève répond par un mot erroné « tourne soleil », qu'il a directement traduit en se référant à sa langue maternelle. Le professeur s'empresse de corriger cette erreur en lui demandant d'abord de répéter dans le but de lui faire prendre conscience de son erreur, puis lui pose une question alternative qui est en fait une fausse question car l'élève s'est rendu compte de son erreur et donc il se corrige.

■ *Les stratégies d'évitement ou de réduction*

Extrait 1 Cours 3 :

Le professeur demande aux élèves de justifier leur choix concernant leur sport préféré.

E Ma (Maarouf) : il y a trois passes

P : pardon ?

E Ma : il est trois passes

P : c'est un jeu de trois passes et ça tu euh / tu tu aimes ce sport parce qu'il / qu'il y a trois passes ?// c'est pas grave (silence)

E Ma : parce qu'il n'y pas de // il n'y a pas de (silence)

P : il y a un problème de::/ de bagage / oui /

De peur de commettre une erreur et de se faire corriger, l'élève préfère réduire son but communicationnel en les abandonnant derrière un silence, il était sécurisé par une prise de parole collective, où chaque élève exprime son opinion et parle sans être désigné. Mais une fois que le professeur lui attribue la parole individuellement, il réduit son intervention puis évite de parler. L'enseignant demande une explication, celle-ci est suivie d'un silence puis l'élève tente de répondre mais il ne trouve pas les mots, du coup, il préfère se taire. Le professeur l'explicite en lui faisant une remarque concernant le manque de bagage linguistique.

Extrait 2 Cours 4 :

P : parce qu'il y a le calme / je préfère la campagne parce qu'il y a le calme Si Ali ! ensuite les filles allez y # oui qu'est ce que tu préfères la ville ou la campagne ?

E F : la campagne

P : pourquoi ? comme ça ? (...) (silence) les autres !

L'élève craint de commettre une erreur et ne prend pas le risque de formuler une phrase pour donner des arguments qui justifieraient son choix. Son intervention se réduit à un seul mot puis à un silence.

■ Les stratégies d'élargissement

Extrait 1 Cours 4 :

E M (Morsly) : je peux raconter une histoire ?

P : oui si c'est pour expliquer le choix du football

E M : les garçons / dans ma classe / les garçons un jour / les garçons un jour les garçons / on a cotisé / de l'argent \

P : on écoute arrête arrête Bouzena ! (rappel à l'ordre)

E M : les garçons de ma classe on a décidé d'acheter un ballon / euh le lundi après-midi le temps [ngul smawathum] madame (on cite les noms ?)

P : non/ non / ce n'est pas la peine / oui terminez #

E M : et::/ toute la classe / une dizaine on quinzaine / il sont partis à la recherche d'un ballon

P : oui

E M : ils sont partis chez le premier vendeur

P : oui

E M : il était trop cher alo:rs / alors / on est parti euh chez le:: deuxième

P : oui

E M : c'éta::t aussi :: trop cher / dans le euh / dans le troisième / chez le troisième

P : qu'est ce qu'il y avait ?

E M : le troisième le troisième [mqaf ħ a makaf] (pas de négociation du prix) nous a vendu les ballons un de deux cents dinars et l'autre / de quatre cents dinars

P : oui

E M : nou::s / nous avons trois cents dinars

P : trois cents dinars ?

E M : oui

P : et qu'est-ce qui s'est passé après ?

E M : il n'a pas voulu nous vendre euh le ballon

E L (Lounassi) : lui il s'est trompé

P : à trois cents dinars ? (Rire)

E M : oui [mab V af inaqaasalna fi al suma mazal] (il n'a pas voulu diminuer le prix), [galna makaf al mqaf ħ a] (ne nous avait-il pas dit qu'il ne verrait pas le prix à la baisse ?) et ,il n'y pas de [mqaf ħ a mqaf ħ a makaf] (pas de négociation du prix) / alors / nous avon::s / resté : euh à peu près euh / un quart d'heure

P : oui

E M : à le supplier

P : oui

E M : en fin de compte il nous a dit euh // de lui ramener l'argent euh / le lendemain

P : oui

E M : on a:: pris le ballon / mais il était un peu dégonflé

P : oui

E Ta : il était dégonflé

P : oui

E M : alors on est parti chez quelqu'un

P : oui

E M : mais malheureusement::t il l'a trop

P : oui oui

E M : chargé de l'aire

P : oui

E M : dans le stade / le premier dégagement

E L (Lounassi) : c'est lui c'est lui madame !on l'a: troué madame

E M : mais le ballon:: est sorti// dans le deuxième dégagement / personne n'a contrôlé le ballon sur terre il a explosé (geste) (rire) on a joué même pas dix minutes. Mais nous les garçons on euh// on aime beaucoup le football / c'est c'est le sport préféré à tous les garçons et euh / et les clubs comme comme le real Madrid et le Barça

On voit ici que l'élève est très à l'aise. Il est clair que son but est de communiquer et de relater son histoire au-delà de l'exercice demandé par le professeur qui lui montre son intérêt en posant des questions sur le contenu, ce qui encourage l'élève à poursuivre son récit. Pour cela, il n'hésite pas à intercaler dans son discours des mots arabes en explicitant des mots dont il ne connaît pas la traduction. Il utilise des stratégies d'élargissement, il y a donc apprentissage.

3. Les tours de parole

Comme Kerbrat Orecchioni le constate, toute interaction verbale se présente comme une succession de tours de paroles, et pour qu'il y ait dialogue, il faut au moins deux interlocuteurs qui parlent « à tour de rôle » (Kerbrat Orecchioni,1996) c'est-à-dire que le locuteur en place « current speaker » a le droit de garder la parole un certain temps, mais a aussi le devoir de la passer d'une manière ou d'une autre, à un moment donné à son interlocuteur. Le successeur (next speaker) a le devoir de laisser parler le locuteur en place et d'écouter, mais aussi de réclamer la parole après un certain temps, de la prendre quand le locuteur en place la lui passe. Naturellement les rôles de locuteur en place et de successeur changent constamment pendant l'interaction verbale.

Le fait que dans une conversation spontanée, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs, implique entre autre chose et d'après la description classique de Sacks Schegloff Kasperson (1974) les éléments suivants :

- il y a un équilibre relatif de la longueur des tours ;
- une seule personne parle : des chevauchements ne sont pas rares dans une conversation spontanée mais ils ne doivent pas se reproduire trop souvent ou se prolonger trop longtemps ;
- les transitions d'un tour à un autre, sans silence prolongé ou chevauchement, sont fréquentes ;
- il y a toujours une personne qu'il parle, c'est-à-dire que les moments de silence entre les tours sont très courts ou réduits au minimum ;
- l'ordre des tours n'est pas fixé, mais varié et la distribution relative des tours n'est pas fixée d'avance ;
- la longueur de la conversation n'est pas décidée d'avance ;
- le but de la conversation est de converser ce que les interlocuteurs disent et n'est pas spécifié d'avance.

Les changements de tours sont négociés par les participants eux-mêmes, il y a un point de transition possible (Kerbrat Orecchioni, 1996) soit c'est le locuteur en place qui sélectionne le successeur, soit c'est le successeur qui « prend » la parole, par un processus d'auto-sélection. Les « ratés » du système des tours sont inévitables et fréquents, ces « ratés » peuvent se traduire par des silences prolongés entre deux tours, par des interruptions, par des chevauchements de paroles et par des intrusions.

L'examen des séquences de cours 3 et 4 montre que parfois plusieurs élèves parlent en même temps, les chevauchements sont assez abondants, la transition des tours est décidée par le professeur, mais leur distribution relative en revanche ne l'est pas. Les élèves sont les initiateurs des chevauchements puisqu'ils ne respectent pas le système des tours : plusieurs candidats se présentent, il y a donc chevauchement.

Les élèves en profitent, on le voit bien, chacun crie de son côté une réponse afin de capter l'attention de l'enseignant et celles des camarades. L'ordre des tours est fixé et la distribution relative des tours est décidée par le professeur avec des questions fermées appelant le plus souvent un oui ou un non. Les « ratés » du système des tours, qui peuvent se traduire par des silences prolongés entre deux tours, sont présents. Il y a un déséquilibre relatif de la longueur des tours. En effet ceux du professeur sont beaucoup plus longs, ceux de l'élève ne se limitent qu'à un mot.

Dans les cours 1 et 2, l'ordre des tours est fixé et la distribution relative des tours est décidée par le professeur. Les « ratés » du système des tours et les intrusions sont absents. En revanche il y a des interruptions de l'ordre fixé par l'enseignant qui intervient à chaque fois pour reprendre la parole, et des chevauchements de parole par une volonté de répondre à la question et de capter l'attention du professeur.

Une analyse quantitative des tours de parole nous a permis d'obtenir les résultats suivants. Nombre d'élèves ayant pris la parole par rapport à l'effectif de la classe : Cours 1 = 15/32 ; Cours 2 = 16/32 ; Cours 3 = 22/46 ; Cours 4 = 8/26. Nous avons ainsi complété la grille⁵ suivante :

<i>Phénomènes</i>	<i>Enseignant</i>	<i>Elèves</i>
<i>Nombre de tours de parole</i>	Cours 1 : 217 Cours 2 : 252 Cours 3 : 279 Cours 4 : 277	255 dont 60 collectifs 219 dont 65 collectifs 311 dont 78 collectifs 279 dont 31 collectifs
<i>Volume des tours (nombre de mots)</i>	Cours 1 : 13 à 53 en début de séquence / 23 en milieu de séquence Cours 2 : 4 à 17 en début de séquence / 40 en milieu de séquence Cours 3 : 20 à 32 en début de séquence / 8 en milieu de séquence Cours 4 : 22 à 65 en début de séquence / 26 en milieu de séquence	1 à 12 1 à 11 1 à 8 1 à 7
<i>Paraverbal :</i> - <i>prosodie</i> (<i>accentuation phonique</i>) - <i>vocalisation</i>	Lors des changements de destinataire : différence de hauteurs, allongements de syllabes Euh	Allongement des syllabes, pauses longues, hésitations (stratégies psycholinguistiques, stratégies de réduction)
<i>Chevauchement :</i> - <i>interruption</i> - <i>coopératif</i>	Cours 1 : 8 chevauchements et 8 interruptions Cours 2 : 23 chevauchements et 13 interruptions Cours 3 : 13 chevauchements et 23 interruptions Cours 4 : 10 chevauchements et 28 interruptions	

Sur un plan quantitatif, un comptage des tours de parole en classe de langue donne le plus souvent la proportion d'au moins 50 % de temps de parole pour l'enseignant. A cela s'ajoute les prises de parole collectives et le temps de parole divisé par le nombre d'élèves ayant pris la parole. On peut affirmer que l'enseignant monopolise la parole en quantité d'interventions et en volume de parole. On peut relever cependant que dans les cours 1 et 2, on comptabilise un assez bon nombre de tours de parole de la part de l'élève puisqu'il s'agit de décrire des pages publicitaires, documents authentiques. Dans ces deux derniers cours, l'enseignant évite de sanctionner l'élève par des corrections et laisse libre cours à la parole de l'élève qui, ayant perçu l'activité comme communicationnelle, développe des stratégies d'élargissement. En revanche, pour ce qui est du cours 3 et 4, la participation des élèves est très limitée par rapport à l'ensemble de la classe. Cela s'explique en partie par le choix du support et par l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves qui tend à rejeter beaucoup de réponses pourtant justes.

⁵ D'après la grille d'analyse proposée par De Nuchèze (2001) que nous avons réadaptée pour ne retenir que l'aspect verbal.

En analysant les tours, on a pu relever que, de manière générale, la parole de l'élève est quantitativement limitée et qualitativement organisée, planifiée par l'enseignant et donc rarement initiatrice de l'échange. En effet, l'enseignant est le locuteur principal de la classe et monopolise la parole. Il suffit de diviser le temps de parole du groupe par les 30 ou 40 élèves pour s'en rendre compte.

Il convient donc de s'interroger sur les modalités de prise de parole des apprenants. Les séquences extraites de notre corpus vont nous permettre d'observer comment celle-ci se manifeste. L'élève n'a jamais le loisir de l'initiative de la parole. S'il se permet une digression ou tout simplement et sincèrement d'emmener la discussion dans une direction qui lui semble pertinente, son propos est qualifié hors sujet. Ainsi, l'élève (les élèves en tant que groupe-interlocuteur) ne prend que la place assignée par l'enseignant. De manière générale, ses prises de parole (qui sont des réponses aux sollicitations de l'enseignant) sont courtes et partielles. On peut observer deux modalités de prise de parole.

- *L'élève complète l'énoncé de l'enseignant. On peut parler d'acte de « complétion » ou de « texte à trous oral ».*

Extrait 1 Cours 2 :

P : qu'est-ce qu'elle a organisé cette chaîne radio ? (sollicitation)

E Aw : un jeu (réponse)

P : un jeu / et les gagnants euh qu'est ce qu'ils vont avoir ?

E : de voiture (validation)

E Dj : une voiture

P : combien de voitures ? lis-nous#

E Dj : quatre voitures

P : quatre / donc c'est-à-dire quatre monospaces

E Dj : et et des milliers d'euros

P : et de milliers d'euros / c'est-à-dire de de l'ar ?

E : de l'argent

*P : de l'argent / donc là on a une euh / une photo qui représente *

E Dj (Djidel) : jusqu'au trois juillet

P : jusqu'au ? trois juillet Djidel dis nous pourquoi est ce que euh / le cadeau euh il est posé sur / euh euh qu'est-ce qu'on voit derrière le:: cadeau ?

E Dj : la plage

P : une plage / alors que représente l'image de la plage ?

E Benma : l'été

P : l'été et puis quoi encore ? (sollicitation)

E Dj : les vacances (réponse)

E : les vacances !

P : les vacances donc le concours va se passer quand ? durant les ? (validation)

E Benma : dans l'été

E Se : les vacances

P : les vacances / donc c'est un concours c'est un concours organisé a quelle date ?

E : trois juillet

P : et les gagnants / vont recevoir ?

E : quatre

E : quatre voitures

P : quatre voitures

E Dj : et dix milles euros

Dans cet extrait, se manifeste « ce qu'on appelle "l'échange ternaire", qui superpose la parole de l'enseignant et celle de l'élève » (Parpette, 2004) : une fois la réponse obtenue, l'enseignant reprend de manière systématique chacun des mots sollicités et obtenus. Ce faisant, il valide cette réponse. Ce type d'échange « sollicitation-réponse-validation » par ce phénomène de reprise montre la forte prise en charge de la parole de l'élève par l'enseignant. L'élève fournit une

réponse correcte, celle-ci ne le devient que reprise par l'enseignant qui, généralement, au lieu de se contenter d'un « oui » ou d'un « bien », qui expriment également une validation, se livre à une répétition complète, signe d'une « reprise en main de la parole ». Certains enseignants vont même parfois pousser jusqu'à la dernière syllabe du mot attendu.

Extrait Cours 3

E : J'aime les films l'histoire ancien comme Dar Sbitar Mohamed Dib

P : qui raconte des : /hist -?

E : des histoires !

P : tu préfères les films historiques, des histoires qui se euh réfèrent au présent / plutôt au passé de la famille algé ?

E : Algérienne

E K : la guerre monsieur la guerre de l'Algérie avec la France

P : très bien la guerre de ?

E Kh (Khedim) : l'Algérie

P : donc c'est la période colo ?

E : coloniale

P : coloniale /et là ça fait référence à quelle eih vie là ? c'est la vie fran ?euh / vie là ? c'est la vie fran ?

E : française

P : coloniale /et là ça fait référence à quelle eih vie là ? c'est la vie fran ?euh / vie là ? c'est la vie fran ?

E : française

- L'élève donne une réponse partielle à une question « étroite » : où, quand, qui, quoi...

Extrait Cours 6 :

P : qu'est-ce que je vois / ok

E Aw : et un perroquet

P : comment s'appelle ce XXX (inaudible)?

E : un perroquet !

P : bon / d'abord on commence par l'image / on commence par l'image alors l'image représente quoi ? un

E : un perroquet

P : un↑ perroquet / donc vous commencez l'image représen::te / un perroquet / puis ensuite on va:: / on passe à ce qui est écrit c'est-à-dire le ? (geste pour designer le slogan)

E : le slogan

P : le slogan / le slogan publicitaire / alors lis-nous# / ce que tu vois sur euh/ le slogan

E Aw : les infos suivent mais ne se répètent pas

P : donc c'est une publicité de quoi Awidad ?

E Aw : chaîne radio

P : d'une chaîne de radio qui s'appelle ↑Fran::ce ?

E : France infer

P : infer / alors / quelle est la relation entre / le slogan:: / et l'image qui représente un::?

E Benma : la répétition

4. Utilisation de la langue maternelle

L'usage de la langue maternelle en classe de langue est une conséquence psycho-sociologique des décisions interactives prises par l'enseignant et de la façon dont les apprenants conçoivent leur rôle et leurs fonctions dans la classe. Cet emploi est

l'expression directe des rapports interactionnels liés au format d'interaction qui sous-tendent le discours en langue étrangère. Il existe d'autres cas où la langue maternelle vient se substituer à la langue étrangère, comme nous le montrent les extraits ci-après.

Extrait Cours 1 :

P : alors quelle est l'explication / l'expression / le bon train / de lecture / le bon train de lecture / le bon train de lecture Benmahouna oui
E Benm : c'est c'est une place qui est
P : une place qui /
E Benm : où les gens lire
P : où les gens
E Benm : lire des livres
P : LIRE les livres ?
E Benm : c'est une place tranquille monsieur
E Sek: [ʔ alah ʔ ir fal] train [lijaqraw]
P : oui tu as raison Sekkar

Dans ce court extrait, l'interaction est ressentie comme interprétation et compréhension mutuelle. Le message est si important pour l'élève qu'elle utilise sa langue maternelle pour exprimer son point de vue, la langue étrangère étant ressentie comme un obstacle. Les buts communicationnels dominent et la langue maternelle est le véhicule de la communication véritable.

Extrait Cours 4 :

E Sa (Saidi) : travail
P Sa : tu travailles pendant les vacances ? très bien qu'est-ce que tu fais comme travail ?
E Sa : euh (silence)
P : ah non ! [mata ʔafmuf !majiliqf taʔafmu] (ne soyez pas timides, vous ne devez pas être timides)

Dans ce court exemple, le professeur suspend le cours afin d'intervenir suite à l'attitude timide de l'élève qui a peur de perdre la face devant ses camarades. Il tente donc de les mettre à l'aise et de les encourager à prendre la parole.

Extrait Cours 4 :

1P : alors pour l'avenir / alors est-ce que tu vas travailler avec le niveau de la première A.S
2 E B (Bouhaloufa) : non↑
*3P : qu'est-ce que tu vas faire comme travail ? / s'il vous plait /qu'est-ce que tu *
4 E B : impossible au moins terminal
5P : au moins terminal c'est-à-dire ? [ha ʔ ada xalina al nas ba ʔ ia truʔ la fransa xalina
6 nasam ʔ u] (Adda laisse nous écouter ce que les gens ont à nous dire !
7 : des personnes veulent partir en France
8 E SI : mademoiselle [nruʔu basaʔ ngulu f ta ndiru] (on part mais on dit pourquoi)
9 P : non : ça y est en France en français regardez Bouahloufa tu veux partir en France / pour
10 : travailler / est-ce que tu as cherché un travail ici en Algérie et tu l'as pas trouvé ? tu as
11 : cherché un travail ici ?
12 E B : non
13 P : non ! / alors pourquoi / pourquoi / pourquoi tu as l'idée de partir à l'étranger pour
14 : travailler ?// pourquoi ? / tu es convaincu qu'ici en en Algérie il n'y a pas de travail ? / hein
15 E B : là-bas c'est facile [qulfi sahal] (tout est facile)
16 P : alors là-bas / là-bas / en France / tout est facile / voilà c'est l'idée de Bouhaloufa / là-
17 : bas / en France TOUT est Facile maintenant s'il vous plait / on va / on va écouter euh
18 : Slimani ensuite on revient à Bouhaloufa

Dans cet extrait le professeur s'exprime en arabe à la ligne 5 et 6 pour lancer un rappel à l'ordre en direction de l'élève Adda, mais aussi pour attirer son attention et celle de ses camarades sur l'importance qu'il donne à l'objet de la communication et pour les encourager à participer au débat. Il s'agit aussi d'un rapport de connivence. A la ligne 8, un autre élève en profite pour demander des précisions quant à la consigne donnée. Le professeur intervient rapidement pour rappeler qu'il faut s'exprimer en français à la ligne 9. Elle tente de l'encourager à poursuivre son

idée à la ligne 13 et celui-ci répond en arabe. Aucun commentaire n'est fait par l'enseignante qui reprend l'idée en français.

P : alors / il vous plait / on on revient maintenant /on revient maintenant au sport pour / s'il vous plait terminer / j'ai remarqué que la musique ne vous intéresse pas vraiment je pense que vous mentez 3 / euh / alors alors vous êtes des menteurs / vous avez compris le terme ? [ntuma matasam ؤ u f al 4musiqā ?] (vous ! vous n'écoutez pas la musique !)
5 E Sa : [nastralū musiqā] (on écoute de la musique) cheb Hasni Nancy Aadjram (rire)
6 P : ça y est ! Ben alors ?

Le professeur, face à des élèves démotivés et désintéressés ou encore qui n'osent pas prendre la parole de peur de commettre une erreur, les provoque verbalement en arabe, les élèves réagissent mais en langue maternelle dans le but de s'affirmer et de s'exprimer, mais aussi pour contrebalancer l'autorité du professeur exercée à travers le discours étranger qui leur est imposé. Ils cherchent donc « à s'en distancier en utilisant leur propre langue » (Kramsch, 1991).

5. Les reprises

La reprise constitue très vraisemblablement le phénomène linguistique le plus caractéristique du langage de l'enseignant. Il est massivement observable dans les corpus. De plus, les enseignants ont conscience qu'ils se répètent. La reprise a une fonction régulatrice de la compréhension, de l'apport des contenus, de l'organisation matérielle et du temps. Elle sert à effectuer un nombre important d'actes très différents. Elle est aussi un marqueur ou un indicateur tout autant affectif (tension, émotivité) que cognitif (perte de fil de son propre discours, défaut de mémoire, stratégie discursive). « *Nous parlerons de reprise chaque fois qu'une séquence discursive antérieure se trouve reproduite telle quelle sans qu'aucune modification linguistique n'affecte l'ordre verbal* » (Vion, 1992).

On appelle auto-répétitions, les répétitions qui sont le fait d'un seul locuteur qui réitère son propos ou partie de celui-ci au moins une fois. Les hétéro-répétitions correspondent aux répétitions qui reprennent tout ou partie de la parole de l'autre. En plus des répétitions il y a des reformulations dont on distingue les auto-reformulations et les hétéro-reformulations. La reformulation est « *définie comme une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* ». Tout comme les reprises, « *les reformulations peuvent s'effectuer sur sa propre parole (auto-reformulations) ou sur celle du partenaire (hétéro-reformulations).* » (Vion, 1992)

■ L'hétéro-répétition

Dans la classe de langue, l'hétéro-répétition a trois fonctions : permettre à l'enseignant de reprendre la parole comme si en répétant l'enseignant s'excusait de reprendre la parole aussi vite (notion de face) ; rendre audible à toute la classe un énoncé (une réponse) ; évaluer positivement l'élève qui répond.

Extrait Cours 3 :

P : je voudrais que ça soit ↑ dans l'ordre

E You : basket-ball

E Al (Alim) : football

E Tl : tennis

P : du tennis

E : le volley

P : le volley

E Ba (Baghdadi) : l'automobile l'automobile

P : l'automobile

E X : le sport du volley

E Kh (Khedim) : handball

P : handball

E Na : judo

P : judo / ça c'est le / ce qu'on appelle des sports de↑ ? des sports de com- ?

E : bat

P : combat / oui les sports de combat

E X : boxe

P : oui la boxe

On remarque cependant que tout énoncé tenu en classe n'a de valeur qu'après avoir été répété par l'enseignant. C'est un phénomène qui caractérise l'interaction didactique. Dans les cours dialogués, seule la parole de l'enseignant est légitime. La parole de l'élève ne sera légitimée que par sa reprise par l'enseignant. De même, une prise de parole non autorisée même si elle apporte l'information correcte et attendue ne sera pas légitimée.

■ **L'auto-répétition**

L'enseignant répète son propos après avoir été interrompu par un événement dans la classe. Il se répète à l'intérieur de son énoncé car il cherche ses mots, marque qui témoigne de la dimension affective forte liée à la situation d'enseignement. L'auto-répétition est aussi un moyen linguistique bien pratique qui permet de capter l'attention, de temporiser, de relancer le questionnement après une réponse incorrecte ou pas de réponse.

Extrait Cours 1 :

P : alors que le téléspectateur : r / ne peut ne peut pas / donc voilà / bien donc on va / la dernière / on va on va lire maintenant quel est votre point de vu sur la question ? ça ça veut dire / est-ce que / vous êtes d'accord / sur le message / sur le message sur le message que véhicule cette photographie//? ça veut di:re est ce que vous êtes d'accord / qu'il vaut mieux lire et regarder / la télévision / qui veut passer au tableau pour répondre / s'il y a des gens qui ne sont pas d'accord / vous passez aussi / mais vous me donnez des arguments / pour me dire pourquoi ? / voilà est-ce que vous êtes d'accord ? oui ↑ non ↑ donnez moi une phrase # Belazrag

■ **L'auto-reformulation**

Dans la relance du questionnement, les enseignants ont recours le plus souvent à l'auto-reformulation qui doit permettre à l'élève de comprendre ce qui n'aurait pas été compris puisque la réponse a été incorrecte. C'est un acte d'explication comme dans l'exemple suivant.

Extrait Cours 1 :

P : voilà / alors quel est ici le rapport (silence) d'abord de quoi parle l'énoncé ?

E Be : le train

P : que dit l'énoncé ? / où est-ce qu'on lit le mieux ?

E Se : monsieur

P : Sekkar

E Se : le livre mieux que la télévision (réponse attendue)

P : le livre ?

E Se : mieux que la télévision

P : il est mieux que la télévision / donc le livre est est un meilleur support↑ que la télévision / donc là l'auteur / l'énoncé dans l'énoncé donc on compare entre / le livre et ?

E : la télévision

Extrait Cours 1 :

P : donc / on va s'impliquer↑ / ça veut dire quoi s'impliquer ? / je ne vais pas rester ↑ / NEUtre ↓ je ne suis ni pour ni contre / exemple si nous parlons de la guerre // en Irak en Palestine / il y en a beaucoup dans le monde / est-ce qu'on peut rester NEUtre ? / je ne suis ni pour ni contre

E : non

P : donc si je suis proaméricain / je suis avec les Américains / je vais m'impliquer pour la guerre / je suis pour ?

E : oui

P : maintenant je suis contre les Américains donc ?

E A (Awidad): contre la guerre

P : donc qu'est-ce que je veux ?/ je m'implique je m'implique / je ne vais pas rester neutre↑ ? / alors dans ce texte-là est-ce que l'auteur / est-ce qu'il s'implique / ou est-ce qu'il est neutre ? (écrit au tableau)

De manière générale l'explicitation par la reformulation doit permettre de comprendre ce qui est exposé. Lorsqu'il est question d'un cours dialogué, on observe presque toujours ce phénomène de la reformulation en cascade censée amener l'élève à pouvoir répondre et par conséquent comprendre.

Extrait Cours 2 :

P : est-ce que / est-ce que est-ce que j'ai / suivez # / est-ce que sur cette /sur la page 102/ est-ce que je::/ je n'ai qu'une image ? qu'est-ce que je vois ? reformulation sous forme de question ouverte ? Est-ce que je n'ai:/ je n'ai pas autre chose ? est-ce qu'il n'y a pas autre chose ? est-ce que je n'ai que l'image ? question fermée

E X : monsieur monsieur euh

P : levez le doigt

E Ben : un slogan

P : j'ai un:?

E X : un message

L'enseignant poursuit généralement les reformulations de son questionnement jusqu'à ce qu'un élève réponde.

Extrait Cours 4 :

P : ah ! tu parles toujours d'internet / oui / ensuite ? // qu'est-ce qu'il y a? (...) (silence) Très bien alors j'ai remarqué QUe↑ / vous avez des préféren : ces / pour le sport / l'informatique / IE :↑ dessin / et euh la lecture / hein alors maintenant pour l'informatique / pardon pour l'internet est-ce que / seulement pour euh avoir des relations avec le monde entier euh / (silence) c'est un outil de communication etc.

E Se (Serradj) : suivre l'histoire de l'humain en XXX (inaudible)

P : très bien/ ensuite ? (...)

■ L'hétéro-reformulation

L'hétéro-reformulation permet à l'enseignant de reprendre la parole, comme avec l'hétéro-répétition, en intégrant la réponse de l'élève dans l'énoncé de son cours, en évaluant positivement. L'enseignant attend des réponses qui sont autant de balises qui lui permettent d'avancer et de se persuader que les élèves comprennent. Les réponses des élèves jouent un rôle de régulation de la compréhension. L'enseignant perçoit ainsi s'il peut continuer ou s'il doit temporiser en relançant le questionnement, en expliquant. L'exemple suivant illustre l'hétéro-reformulation.

Extrait Cours 2 :

E se : cette voiture est petite pour bien/ pour mieux pour circuler

P : voilà ! cette petite voiture elle est faite pour circuler / facilement dans ?

E : les villes

Extrait Cours 3 :

E Ch (Chaif) : la souffrance monsieur

E X: le chômage

E Dj(Djaddour) : la souffrance la souffrance

P : le chômage donc les problèmes sociaux / oui quoi encore ?

■ Incitation à prendre la parole

L'enseignant face à des élèves timides ou démotivés, utilise différentes expressions pour inciter les élèves à parler.

Extraits Cours 3 :

P : populaire voilà ! très bien / parce que c'est un jeu un jeu populaire / tout le monde aime le football parfois même les/ Femmes par exemple hier/ il y avait une une grande finale / il y avait même de femmes / il y avait même des femmes qui suivaient avec grand intérêt //allez #vite ! vite ! vite !vous dormez ! réveillez vous bon sang! Ça dort ! (silence)

P : tout le monde doit /intervenir d'accord ? essayez#/// quel genre de film /aimez vous voir::r↑ ? // quel genre de film aimez vous voir ? justifiez votre point de vue / on vous demande justifiez c'est-à-dire donner les raisons de votre↑ ?/ de choix d'accord ?/alors //on commence

Extraits Cours 4 :

E : j'aime la musique

P : sans complexe / sans complexe / vous me dites pourquoi ?

E Adda: j'aime la musique parce que ça reposant

P : allez vous me dites pourquoi ? vous me dites pourquoi ? vous me dites pourquoi ? / allez-y # (...) (silence) en principe / en séance de l'oral / en principe c'est l'élève qui :: Parle / c'est pas le professeur allez y # allez rapidement (...) (silence) Amine toujours !

P : on va prendre / on va prendre le voyages on veut un petit peu oublier le travail / on est en période de vacances / on va essayer de parler un petit peu / des voyages / maintenant puisque vous ne voulez pas / parler je vais vous faire parler

E Se (Serradj) : [dra ʔ !] (de force)

P : oui [dra ʔ !] (de force)

P : hein ?

E Sa (Saidi) : travail

P : tu travailles / pendant les vacances tu travailles très bien / qu'est-ce que tu fais comme travail ?

E Sa : euh (timidité de l'élève)

P : ah non ! [mataħafmuf !majliqf taħafmu !] (ne soyez pas timides ! vous ne devez pas être timides) // allez-y # Inès!

Conclusion

Dans le débat, l'activité discursive des apprenants a été centrée principalement sur les actes conversationnels suivants : apporter des idées nouvelles, des opinions personnelles, rapporter des faits ; réagir en développant ce que d'autres ont dit / réagir en donnant son point de vue par rapport à ce que d'autres ont dit ; développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée ; réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit / défendre un point de vue personnel. Cette activité paraît donc favorable au développement des procédés discursifs tels que l'expression de l'opinion ou l'argumentation.

L'examen de séquences enregistrées a fait apparaître des phénomènes complexes. Pour les apprenants, communiquer suffit et, de ce fait, ils abandonnent, évitent leurs difficultés linguistiques ; les productions sont simplifiées ou se limitent à des brides de phrases, et lorsque les difficultés apparaissent, elles sont résolues par le biais de stratégies de substitution et de réduction dont le but est de contourner le problème. D'autre part, l'attention portée sur la langue

est très superficielle et n'atteint pas le degré de prise de conscience, de sorte que les données ne sont pas saisies et sont utilisées plus tard dans d'autres contextes.

La classe est marquée par des échanges quantitativement distribués de manière inégale entre enseignant et apprenants, par une relation asymétrique ne permettant pas aux élèves de produire bon nombre d'actes de parole réservés à l'enseignant. La classe est caractérisée par des échanges stéréotypés, des prises de parole rares, brèves et convenues chez la plupart des apprenants, des malentendus et quiproquos sur les consignes et les attentes des enseignants, des questions sans objet informationnel réel. En ce qui concerne les types de questionnement du professeur, on voit que la question pédagogique n'a que des rapports très lointains avec les questions formulées dans les échanges quotidiens, la plupart des questions sont posées à des fins de contrôle, et leur fonction essentielle semble être de vérifier si les élèves fonctionnent ou non dans le cadre de référence de l'enseignant.

L'objectif essentiel de la classe est la pratique communicative de la langue. Si l'oral joue un rôle clé dans l'apprentissage de toute classe de langue, force est de constater que la prise de parole est rarement spontanée. La plupart du temps, l'échange est artificiel : le professeur sollicite les élèves et cela entretient une certaine passivité. Si l'on ajoute à cela la crainte de la correction systématique et pourtant nécessaire, ainsi que l'aspect peu communicatif des activités proposées, on est très vite confronté à un déséquilibre dans la prise de parole. Autre fait marquant que nous avons relevé à travers l'analyse de notre corpus : le professeur a souvent tendance à combler les silences éventuels ; il monopolise ainsi la parole et écourte inévitablement le temps d'expression déjà réduit dont dispose chaque élève. Dans les pratiques de classes interactives, le rôle de l'enseignant doit consister à donner la parole aux élèves pour les impliquer dans la construction du savoir. Aussi lui revient-il non seulement de prendre la parole, mais aussi de la distribuer efficacement et donc, de gérer l'alternance des tours de parole.

La classe doit donc être repensée et devenir autant que faire se peut un lieu de communication semblable aux autres lieux de socialisation. Activités de simulation, pédagogie du projet, valorisation des activités ludiques, des « tâches communicatives », tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle est nécessaire pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement réinvestissable en dehors du lieu scolaire. Il faudrait procéder à des restructurations et changer les pratiques scolaires, autrement les réformes actuelles n'existeraient que sous forme de textes officiels et d'instructions ministérielles, sans une application concrète et effective sur le terrain, tout comme l'ont été les réformes précédentes.

Bibliographie

Ministère de l'Education Nationale Commission Nationale des Programmes Français 1ère année secondaire *Projet de programme*, Janvier 2005.

ARDITTY J. & VASSEUR M.Th. (1999), « Interaction et langue étrangère », *Langage*, n°131, Edition Larousse.

BAILLY D. (1998), *Les mots de la didactique de la langue : le cas de l'Anglais*, Paris, Ophrys

BANGE P. (1992a), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Crédif-Hatier/Didier, Coll. LAL (Langues et apprentissage des langues).

BANGE P. (1992b), « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Aile*, n°1, pp.53-85.

CASTELLOTI V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé international, Coll. Didactique des langues étrangères.

De MAN De VRIENDT M.J. (2000), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde 1-parcours et procédures de construction du sens*, Bruxelles, Education De Boeck Université.

- KERBRAT ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales*, Tome 1, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT ORECCHIONI C. (1995), *Les interactions verbales*, Tome 2, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT ORECCHIONI C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.
- KRAMSCH C. (1991), *Interaction et discours en classe de langue*, Paris, Crédif-Hatier/Didier, Coll. LAL.
- PARPETTE C. (2004), « La parole de l'enseignant, richesse et complexité », Journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, Inspection Académique du Rhône.
- MARTINEZ P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Que sais-je ? ».
- MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. F.
- MORSLY D. (1992), « L'interaction linguistique dans la communication », *Discours en/jeu(x) intertextualité ou interaction des discours*, 8èmes Journées d'étude du Département de Français (I.L.E Université d'Alger), 5-6-7 Avril 1986, Alger, Office des publications universitaires, pp.276-284.
- PARPETTE C. (2004), « La parole de l'enseignant, richesse et complexité », Journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, Inspection Académique du Rhône.
- PEUTOT F. (2005), « Le langage de l'enseignant, un obstacle à la compréhension », Mémoire de Master Professionnel, Université de Lyon 2.
- SPRINGER C. (2002), « Recherches sur l'évaluation en L2 », *Notions en questions n°6 : La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS éditions, pp.61-73.
- VASSEUR M.Th. (2002), « Les analyses interactionnistes et la compétence », *Notions en questions n°6 : La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS éditions, pp.37-49.
- VION R. (1992), *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Sitographie :
- COSTE D. (2002), « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? », Acquisition et Interaction en Langue Étrangère [En ligne], L'Acquisition en classe de langue, mis en ligne le 4 décembre, disponible sur <http://aile.revues.org/document747.html>.
- CICUREL F. (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », l'acquisition en classe de langue, Edition Aile n°16, mis en ligne le 14 décembre. <http://aile.revues.org/document801.html>
- PEKAREK S. (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », Edition Aile n°12, mis en ligne le 16 décembre <http://aile.revues.org/document934.html>
- STOLTZ J. (2006), « L'expression orale en classe de langue : une étude sur les tours de parole des conversations en classe de français langue étrangère », Actes du XVI^e Congrès des Romanistes Scandinaves <http://magenta.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI07-Stoltz/>

Conventions de transcription

/	micro pause reprise de souffle
//	pause
///	pause longue
\	interruption
:::	allongement
[]	transcription phonétique
CAPITALES	accentuation phonique
()	commentaires du scripteur et traduction
↑	intonation montante

↓	intonation descendante
?	modalité interrogative
!	modalité exclamative
#	modalité injonctive
E :	parole d'élève
P :	enseignant
XXX	séquence inaudible