

Relation interpersonnelle et dynamique des rapports de places dans les interactions en classe : Analyse de la relation enseignant-apprenants dans un débat en classe de FLE

Azzeddine Mahieddine
Doctorant, Université de Tlemcen



Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 13-25

Résumé : Cet article traite d'une dimension particulière des interactions en classe, qui est la relation enseignant-apprenants qui se construit au cours des activités didactiques. L'analyse porte précisément sur un débat qui s'est déroulé dans une classe de FLE avec des apprenants algériens ; elle a pour but de suivre la dynamique des «rapports de places» qui se développe dans le cours de l'interaction. Cette analyse montre finalement que le jeu de positionnement complexe qui peut se produire n'est pas sans lien avec la «culture de communication» en classe.

Mots-clés : interaction, relation interpersonnelle, rapports de places, culture de communication.

Abstract: this article deals with interactions in classroom from a particular dimension which is the relation between teacher and learners, which is built during teaching activities. Precisely, we analyse a debate which took place in a classroom of French as foreign language with Algerian learners. Our aim is to follow the dynamic of "interrelational positioning processes" which is developed during the interaction. Finally, this analysis highlights the link existing between the dynamic of interpersonal relation and the culture of communication in classroom.

Keywords: interaction, interpersonal relation, "interrelational positioning processes", culture of communication.

المخلص: تتناول هذه المقالة لبعدها من أبعاد التفاعل داخل القسم مادة، و المتمثل في العلاقة بين المعلم و المتعلم المؤسسة للنشاط التعليمي. لقد عمدت الدراسة لتحليل حوار حدث في قسم من أقسام تعليم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية. و تهدف الدراسة بهذا إلى رصد دينامية المواقع التي تتشكل عند التفاعل. و بالتالي فهي توضح أن لعبة التموقع المعقدة هي مرتبطة بثقافة التواصل داخل القسم.

الكلمات المفتاحية : التفاعل ، علاقة بين الأشخاص، المواقع ، ثقافة التواصل.

Les interactions en classe de langue ont constitué durant ces vingt dernières années un champ de recherche privilégié. Cette attention accordée à l'interaction a été suscitée notamment par les recherches sur l'appropriation des langues qui se situent dans une approche interactionniste ou sociocognitive, et pour lesquelles la dimension interactive est fondamentale. Dans ce contexte, on assiste en didactique des langues à un certain engouement pour l'interaction orale, considérée comme le moteur de l'apprentissage en classe. Les activités communicatives orales (exercices interactifs, activités ludiques, jeux de rôle, simulations, débats, etc.) occupent alors une place de choix ; l'objectif étant d'impliquer les apprenants dans des situations de communication authentiques, c'est-à-dire des situations où ils font un usage instrumental de la langue et développent de véritables comportements langagiers.

Le présent article a pour objet d'étude un débat, conçu comme une activité d'apprentissage du français langue étrangère, qui s'est déroulé avec des apprenants algériens de première année universitaire. Notre objectif est de mener une analyse sur une dimension particulière de cette situation d'interaction qui est la relation interpersonnelle qui se construit au cours de l'activité entre l'enseignant et les apprenants. Partant de l'idée selon laquelle « ce sont les sujets qui, par leurs attitudes et leurs productions langagières, «définissent» les situations dans lesquelles ils communiquent » (Vion, 1996 : 21), nous voulons, au-delà de la relation didactique (enseignant-apprenant) établie institutionnellement, examiner le jeu de positionnement ou la dynamique des « rapports de places » qui se réalise dans l'interaction.

1. Considérations théoriques

Que ce soit en classe de langue ou ailleurs, on ne peut communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale ; autrement dit, « communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à des rôles » (Vion, 2000 : 95). Avant de passer à l'étude de la relation qui se construit entre les participants au débat, nous allons présenter quelques concepts nécessaires à l'analyse.

1.1. Le contrat didactique

L'enseignant met en place des activités, donne des directives, pose des questions, corrige... Il s'efforce ainsi de créer des conditions propices à l'apprentissage. L'apprenant qui accepte son guidage se retrouve avec lui dans un projet commun : celui d'apprendre une langue. C'est ce projet commun qui fonde le *contrat didactique*. Pour G. Brousseau (1986), « le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements de l'élève attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage » (Brousseau : 1986, cité par Cornu & Vergnioux, 1992 : 48). Il renvoie à certaines normes qui régissent la relation enseignant / apprenant. Il n'est donc pas possible d'analyser la communication en classe sans se référer à ce contrat.

L'existence d'un contrat didactique entre les partenaires de l'échange va donner lieu à certaines attentes et à l'exercice de certains rôles. Par conséquent, comme

l'affirment U. Dausendschön-Gay et U. Krafft « leur activités ne s'expliquent pas exclusivement par les nécessités d'assurer l'intercompréhension mais par une volonté d'enseigner et d'apprendre » (1991 : 47).

1.2. Statut, rôle et rapport de places

Dans la classe, à l'intérieur de cet espace social bien défini, les interactants ont des *statuts* particuliers : celui d'*enseignant* et celui d'*apprenant*. La notion de *statut* est définie par R. Linton de la façon suivante :

« La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommée *statut* (*status*) par rapport à ce système. » (Linton, 1977 : 71) (L'auteur souligne).

Selon cet auteur, le statut peut être défini par : les catégories d'âge et de sexe, l'activité professionnelle, les relations familiales, les groupes associatifs et les positions de prestige. Il ne se limite donc pas à la seule profession. L'enseignant en classe occupe une position statutaire liée à sa fonction professionnelle dans ce contexte¹. Quant au statut d'élève, il ne se définit pas par l'exercice d'une profession mais par l'institution sociale, par le fait d'être inscrit dans un établissement scolaire. Nous pouvons donc dire que dans la classe, les statuts d'enseignant et d'apprenant sont des positions stables, institutionnalisées, objectives et antérieures au déroulement des interactions. La notion de *rôle*, en étroite relation avec celle de statut, a été définie par R. Linton comme

« l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut » (*ibid.* : 71-72).

Ainsi l'enseignant et l'élève assument chacun un rôle relatif à leur statut professionnel ou institutionnel. R. Vion parle de « rôle institutionnalisé » pour signifier le fait qu'un enseignant agisse en tant qu'enseignant, qu'un avocat agisse en tant qu'avocat... La notion de rôle, dans ce cas, permet de « rendre compte des schémas d'actions attachés à la réalisation d'une position sociale effective » (Vion, 2000 : 106). S'agissant du rôle de l'enseignant, L. Dabène (1984) distingue trois fonctions principales, qu'il doit assumer conjointement ou alternativement :

- *Vecteur d'information* : l'enseignant est appelé à transmettre un certain savoir sur la langue.
- *Meneur de jeu* : l'enseignant propose les tâches, organise et régule les échanges langagiers.
- *Evaluateur* : l'enseignant évalue les productions des élèves par rapport à la norme qu'il représente.

Il arrive cependant qu'au cours d'une interaction, un individu se retrouve en train de jouer un rôle qui n'est pas déterminé par son statut, mais par les circonstances de l'échange. Dans ce sens, R. Vion (*ibid.*) distingue, à côté des

« rôles institutionnalisés », les « rôles occasionnels » qui sont plutôt aléatoires et imprévisibles. Ceci conduit à une conception dynamique du rôle, qui est construit dans l'interaction ; autrement dit, l'exercice d'un rôle n'est pas toujours entièrement prédéterminé ; il ne passe pas par l'application d'un scénario précis. Il existe une marge de liberté et chacun s'investira d'une manière plus ou moins personnalisée dans l'accomplissement d'un rôle donné. La notion de *place* (Flahault, 1978) renvoie à un aspect plus dynamique de la relation entre les participants à un échange :

« La *place* désigne la *position sociale* revendiquée par une personne au cours d'une interaction sociale. [...] il s'agit d'une *donnée interactionniste* qui n'a de sens que dans un contexte de communication sociale. La place de la personne est corrélative de la place revendiquée par autrui ; elle est *négociable* et n'est jamais gagnée pour de bon, comme l'atteste l'expression *se faire remettre à sa place* » (de Nuchèze et Colletta, 2002 : 134).

Cette définition montre bien que la place est une donnée relationnelle qui ne peut par conséquent être appréhendée qu'en termes de *rapport de places*². La place d'un individu se définit toujours par rapport à celle de son interlocuteur à un moment précis de l'interaction. La notion de place permet donc de cerner le jeu de positionnement complexe que l'on peut observer entre les participants à une conversation.

1.3. Du «cadre interactif» à «l'espace interactif» : la dynamique de la relation interpersonnelle

La distinction que fait R. Vion (2000) entre le *cadre interactif* et l'*espace interactif* nous paraît intéressante pour cerner la relation qui se construit entre les interactants. Nous utiliserons ces concepts pour notre analyse. Le *cadre interactif* est défini comme « la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, rapport qui se maintient jusqu'au terme de l'interaction » (Vion, *ibid.* : 110). Il correspond au rapport de places dominant l'ensemble de l'interaction.

En classe, le cadre interactif est préétabli en termes de positions sociales institutionnelles, c'est-à-dire qu'il est lié aux statuts d'enseignant et d'apprenant, et correspond à la relation didactique (la relation enseignant-apprenant). On peut dire à la suite de Watzlawick *et al.* (1972) que l'enseignant occupe une position *haute* (par rapport au savoir à transmettre et de par les différentes fonctions qu'il est amené à assumer) et l'élève une position *basse*. La notion d'*espace interactif* est utilisée pour montrer qu'au-delà du cadre interactif, il se crée une dynamique des rapports de places par et dans l'interaction. Selon R. Vion :

« [...] quel que soit le poids des déterminations sociales « extérieures » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller ». (2000 : 112)

Ainsi, au cours d'une interaction, on peut assister à un jeu de positionnements complexe et une négociation des rapports de places. Ceci s'effectue par le biais de la circulation d'« *insignes de place* » (F. Flahault, 1978) ou « *taxèmes* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ce sont des signaux, de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants à un échange et qui ont pour but d'indiquer, de revendiquer, de renforcer ou de modifier un rapport de places.

Dans la classe, où le cadre interactif confère à l'enseignant une position haute, on peut observer la production de différents taxèmes par lesquels il indique sa position : le fait d'être debout sur l'estrade (taxème proxémique), de corriger ou d'interrompre un apprenant (taxèmes verbaux), etc. D'autres comportements peuvent remettre en jeu ce rapport de places. Le fait, par exemple, qu'un apprenant conteste une information ou un point de vue formulé par l'enseignant est une attitude par laquelle il quitte - provisoirement - sa position basse. L'enseignant qui abandonne son bureau pour s'asseoir avec ses élèves (dans une place non différente de la leur) est un geste qui le met dans une position moins inégalitaire.

2. Description de la situation observée

Le débat qui fait l'objet de notre analyse s'est déroulé dans une classe du département de français de l'université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen. C'est une activité prévue dans le programme du module intitulé *Pratique systématique de la langue*³. Un groupe de seize étudiants de la 1^{ère} année de licence de français y ont participé. Le débat portait sur le thème de l'immigration et la fuite des cerveaux. Il a été dirigé par un enseignant du département, qui était assis avec ses étudiants, sans occuper une position spatiale privilégiée (tables disposées en U). Cette activité a duré 90 minutes. Elle a été enregistrée puis transcrite (transcription orthographique).

3. Analyse

3.1. Le cadre interactif : la relation didactique comme toile de fond

Dans le débat, le cadre interactif correspond à la relation didactique. C'est elle qui définit le rapport de places dominant. Cette relation didactique, qui confère à l'enseignant une position «haute» et à l'apprenant une position «basse», figure comme une toile de fond pendant toute la durée de l'activité.

A priori, ce cadre interactif est inévitable du moment que les partenaires (enseignant et étudiants) se trouvent dans l'institution, liés par un contrat didactique ; ils sont là pour actualiser leurs statuts respectifs d'enseignant et d'apprenants et l'activité dans laquelle ils sont impliqués a pour finalité l'apprentissage de la langue ; d'ailleurs cette finalité favorise d'emblée l'inégalité de la relation entre enseignant et apprenants.

Le rapport de places dominant se manifeste de différentes façons tout au long du débat. Nous avons relevé plusieurs types d'indices :

Tout d'abord, l'enseignant est le premier à prendre la parole. Il choisit le débat comme activité et annonce (certes, d'une manière suggestive) le thème :

1. EN. Vous savez on parlait la dernière fois y a deux ou trois jours avec des étudiants - y avait un sujet qui m'a interpellé - et: j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui [...]

Pendant ce temps, les étudiants sont en attente de recevoir des consignes, qu'ils suivront bon gré mal gré.

Dans le même ordre d'idée, c'est l'enseignant qui va clore le débat au moment qu'il juge opportun ; personne ne pourra le décider à sa place :

640. EN. eh ben:: si personne n'a: plus rien à dire - on va peut-être euh: se quitter bons amis (rires) et on va terminer avec ça

L'ouverture et la clôture de l'interaction font partie des rôles interactionnels de l'enseignant. C'est une spécificité de la classe :

« C'est une caractéristique de la classe que, à la différence de ce qui se passe dans de nombreux types d'interactions [...], les ouvertures et les clôtures (aussi bien de l'ensemble que de chacune des grosses unités) ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposés par l'enseignant. » (Bange, 1992 : 72)

Le *cadre participatif* (Goffman, 1987)⁴ est géré par l'enseignant. Il reste en effet celui qui contrôle dans une large mesure la circulation de la parole ; ce qui constitue un taxème de position haute par lequel il met en œuvre son rôle d'enseignant :

- | | | | |
|------|------|-----|---|
| Ex.1 | 99. | EN- | [...] oui - vas-y |
| Ex.2 | 102. | EN- | tu voulais dire / |
| Ex.3 | 132. | EN- | laissez-le parler |
| Ex.4 | 474. | EN- | Attends une seconde parce que: y en a une qui parle euh: que j'attends depuis tout à l'heure - ensuite on revient à Amine - oui / |

Cette gestion du cadre interactif s'observe également chaque fois qu'il sollicite la participation des étudiants (généralement par des questions) et tente de relancer le débat lors d'une „panne d'inspiration”:

- | | | | |
|------|------|-----|---|
| Ex.1 | 56. | EN- | vous réagissez par rapport à ça / |
| Ex.2 | 149. | EN- | allez - les autres -- vous resteriez ici ou vous partiriez / -- Souhila qu'est-ce que tu penses/ |
| Ex.3 | 310. | EN- | [...] est-ce que vous avez d'autres exemples autour de vous / |
| Ex.4 | 412. | EN- | le savoir etc. la science ça n'a pas été évoqué / - est-ce que quelqu'un peut nous dire quelque chose là-dessus / |

La majorité des interactions sont verticales (enseignant-étudiant). L'enseignant est donc l'interlocuteur principal et occupe de ce fait une place centrale dans le réseau de communication.

Nous avons remarqué que, même si les étudiants prennent spontanément la parole, il existe chez eux une tendance à s'orienter vers l'enseignant pour parler (23 prises de parole commencent par „monsieur»). Cela est vraisemblablement dû à leur

culture scolaire au sens où ils auraient acquis des représentations et des habitudes (voire des réflexes) quant à la circulation de la parole en classe. Cette attitude peut aussi être interprétée comme une manifestation du contrat didactique au sens où les apprenants essaient de satisfaire aux attentes de l'enseignant.

- Le cadre interactif, structuré par la relation didactique, se manifeste également par les interventions de l'enseignant qui corrige ou aide linguistiquement les apprenants. Ces séquences à focalisation métalinguistique, qui émergent ponctuellement tout au long du débat, placent l'enseignant en position haute et viennent rappeler que l'activité est sous-tendue par un contrat didactique et que sa finalité est l'apprentissage du code de la communication. Voici un exemple :

- Ex. 34. B- [...] selon eux ils ont heurté ici par des problèmes sociaux par exemple
 35. EN- par des problèmes sociaux oui
 36. B- euh voilà - euh par exemple euh: la crise du logement [...]

Ces séquences montrent bien que la finalité „apprendre la langue de l'interaction” est prise en compte par les partenaires et qu'elle reste un enjeu. Elles rappellent aussi que l'enseignant, outre le fait d'être un participant au débat, assume un rôle lié à son statut professionnel.

- Enfin, un autre indice de la relation didactique dominante est constitué par les nombreuses répliques de l'enseignant à caractère évaluatif. Nous avons relevé beaucoup de «oui», «très bien», «d'accord».

- Ex.1 107. B- oui oui en Algérie - euh: il travaille comme un: un éboueur et: il a eu
 euh: ses diplômes avec mention - avec mention très bien - et: il fait le
 nettoyage de la ville -- si cette personne a:: a un peu de connaissances
 elle va travailler sûr
 108. EN- très bien - donc on est en train de:: de rassembler toutes les:: toutes
 les raisons [...]
Ex.2 423. M- y a une bibliothèque ici - mais tu peux pas:: lire un livre euh:
 [?- calmement] - tu trouves euh:: le salon de thé ou je sais pas quoi
 424. EN- oui -- très bien on a des arguments [...]

Ces répliques appréciatives ne s'expliquent que par le cadre de la relation didactique où elles s'inscrivent.

3.2. Au delà du cadre interactif : la recherche d'une relation égalitaire

Nous venons de voir que la relation didactique qui, par nature, place l'enseignant en position haute, faisait inévitablement figure de toile de fond (cadre interactif). Toutefois, à l'intérieur de ce cadre, peut s'ouvrir un **espace interactif** où le rapport de places dominant est remis en jeu. Dans ce sens, nous allons voir comment la relation a pu être «renégociée» au cours de l'activité ; c'est-à-dire comment, à travers des échanges, enseignant et étudiants construisent une relation qui échappe (ou tente d'échapper) à la relation didactique inégalitaire.

Nous avons observé que c'est d'abord l'enseignant qui, malgré la position haute que lui confère son statut, tente de mettre en place une relation plus égalitaire. Nous avons relevé plusieurs types de taxèmes qui le montrent :

- Il y a tout d'abord le taxème non verbal de nature proxémique. Dans la configuration donnée à la classe (disposition des tables en U), l'enseignant a abandonné son bureau (position topographique haute) pour s'asseoir avec les étudiants à une place indifférenciée.

- Nous avons aussi remarqué les réactions de l'enseignant qui refuse qu'on passe par «*monsieur*» pour prendre la parole (TP⁵ 19 et 416), marquant ainsi sa volonté de s'inscrire dans une relation plus égalitaire ; voici un exemple :

- 16. M- monsieur
- 17. EN- oui
- 18. M- en ce qui concerne la réussite
- 19. EN- je vous ai dit **ne passez pas par monsieur** - vas-y allez

La même intention apparaît dans le TP 7 :

- 7. EN- ben oui - tu as raison en plus --- que pensez-vous de ce phénomène / alors là **vous pouvez prendre la parole quand vous voulez** - vous dites ce que vous voulez - et à partir de ce que vous dites on va construire un - une conversation un débat tout simplement - allez

Nous voyons que l'enseignant tente, dès le début du débat, d'éviter un déroulement de l'activité où il serait au centre de la communication. Il veut s'affranchir de la gestion des tours de parole et incite les étudiants à des échanges horizontaux (apprenant-apprenant). Donc, par les tours de parole 19, 416 et 7, l'enseignant produit des taxèmes par lesquels il renonce explicitement à sa position haute pour un rapport plus égalitaire.

C'est aussi dans ce sens que nous pouvons interpréter l'emploi répété, par l'enseignant, du pronom personnel «on» qui fonctionne comme un «marqueur d'empathie» (Bigot, 2005 : 51) :

- Ex.1 1. EN- [...] j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui [...]
- Ex.2 3. EN- [...] je voudrais bien qu'on discute de cela [...]

- Dans le même ordre d'idées, nous avons remarqué que l'enseignant annonce le thème du débat sous forme de suggestion (avec utilisation du conditionnel notamment) :

- Ex.1 1. EN- [...] y avait un sujet qui m'a interpellé - et: **j'aimerais bien** qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui - c'est celui de euh: la: la fuite des cerveaux [...]
- Ex.2 3. EN- [...] **je voudrais bien** qu'on discute de cela [...]

- Cette façon d'impliquer les apprenants dans le choix du thème, qui devient en quelque sorte négocié, est un taxème par lequel l'enseignant tente d'entrée de jeu de rééquilibrer la relation didactique inégalitaire.

- Cette recherche d'une relation plus égalitaire apparaît également dans le fait que l'enseignant, au moment des corrections, ménage d'une certaine façon la face des étudiants. Ses énoncés correctifs sont presque systématiquement suivis d'un «oui», parfois même d'un «très bien» :

Ex.1	199. 200.	I- EN-	il fait des tours dans les pays arabes oui des tournées très bien
Ex.2	491. 492.	H- EN-	moi j'ai tous les chances pour y aller vivre en France oui toutes les chances oui

Or, nous savons que le contrat didactique en vigueur permet de neutraliser les atteintes potentielles aux faces des apprenants (Dausendschön-gay et Krafft, 1991) et que par conséquent, l'enseignant n'aurait pas besoin de produire ces „adoucisseurs” lors de ses activités de correction. Leur présence montre alors que l'enseignant tente de redéfinir la situation de communication didactique.

3.3. Repositionnement initié par l'apprenant

Nous avons observé au tour de parole 574 l'ouverture par un étudiant d'une séquence qui remet en jeu le rapport de places dominant :

574.	F-	monsieur je veux vous poser une question
575.	EN-	vas-y
576.	F-	Monsieur
577.	EN-	à moi /
578.	F-	Oui
579.	EN-	d'accord ~ j'assume (<i>rires des étudiants</i>)
580.	F-	je suis sûr que vous avez la chance de: d'aller ailleurs ~ de travailler là-bas ~ pourquoi vous n'avez pas:: (<i>rires des étudiants</i>)
581.	EN-	bonne question -- ben là euh:: j'ai pas de réponse à vous donner puisque je suis là avec vous - et:: je crois que je resterai avec vous - jusqu'à la fin (<i>rires des étudiants</i>) [?- jusqu'au bout] - c'est vrai
582.	B-	monsieur vous les profs vous avez la possibilité de rester là-bas et travailler - pourquoi:
583.	EN-	euh:: c'est les mêmes raisons pour euh: que viennent d'évoquer ceux qui ne voulaient pas partir [...]

Jusque là, la gestion du cadre participatif était un rôle assumé par l'enseignant; c'est lui qui pose les questions ou sollicite la participation des étudiants pour faire progresser le débat. Ce qui contribuait, entre autres, à le placer en position haute. Au tour de parole 574, l'étudiant F, en posant une question à l'enseignant, va inverser les rôles.

Nous remarquons que la question n'est pas posée directement (574. F- *monsieur je veux vous poser une question*). Conscient qu'il est en train de modifier le rapport de places dominant, établi institutionnellement, l'étudiant préfère passer par une négociation du nouveau rapport de places ; sans doute peut-on interpréter cela comme une façon de prendre des précautions et/ou de ménager la face de l'enseignant. Ce dernier réagit avec étonnement (577-578-579) mais

accepte ce jeu de positionnement. Toutefois cela semble constituer une menace pour sa face. Les rires des étudiants (579) montrent qu'ils sont conscients que l'intervention de leur camarade vient bouleverser l'ordre interactionnel établi jusque là. En tout cas, nous pouvons affirmer que le comportement et les réactions des uns et des autres, qui ont accompagné ce changement de rapport de places, montrent que la relation didactique inégalitaire et les rôles qui y sont afférents sont profondément ancrés dans leurs représentations sur le fonctionnement interactionnel de la classe.

3.4. Symétrie⁶ / asymétrie et dynamique du rapport de places

La gestion du cadre participatif constitue, nous l'avons vu, un premier niveau d'asymétrie où l'enseignant occupe généralement une position haute ; ce qui le conduit d'ailleurs à être au centre de la communication. Ce constat est justifié par des analyses quantitatives que nous avons menées concernant le nombre de tours de parole et la circulation de la parole dans ce débat. Le calcul du nombre de TP par participant a en effet montré chez l'enseignant un taux de participation égal à 41,87% des tours de parole. Par ailleurs, l'analyse de la circulation de la parole a montré que seuls 4,82% des TP correspondent à des échanges entre pairs ; tous les autres sont des échanges du type enseignant ↔ apprenant(s). L'enseignant domine donc largement l'espace interlocutif.

L'asymétrie porte également sur la maîtrise du code de la communication (la langue française). Dans cette situation didactique, elle est reconnue et acceptée, et se manifeste notamment par les nombreuses séquences où l'enseignant corrige ou soutient linguistiquement les étudiants.

En revanche, nous ne pouvons pas affirmer que l'enseignant occupe une position supérieure par rapport à l'objet du discours (le thème du débat). Les questions qu'il pose ne sont pas de « fausses questions »⁷ mais des questions d'opinion. Dans cette situation d'interaction qu'est le débat, chaque participant apporte des idées, donne son point de vue, se situe par rapport à celui des autres..., alimentant ainsi la réflexion sur le sujet.

Enfin, le guidage thématique ou la négociation sur les thèmes (ou sous-thèmes du débat), est aussi un moment où se définissent, dans l'interaction, des rapports de place. Selon S. Pekarek « celui qui a le pouvoir d'ouvrir, de clore ou de manipuler les thèmes abordés et ainsi la structure de la conversation se trouve en position haute face à son interlocuteur » (1994 : 83). Sur ce plan, nous avons observé que l'enseignant ne détient pas le monopole du guidage thématique puisque 80,73% des échanges ont été initiés par les apprenants. Ceux-ci sont intervenus dans une large mesure dans l'organisation thématico-structurale du débat.

4. En guise de conclusion : le poids de la « culture de communication » en classe.

Nous avons utilisé le concept de *cadre interactif* pour rendre compte du rapport de places dominant qui s'établit d'entrée, et celui d'*espace interactif* pour suivre les mouvements du rapport de places qui ont lieu au cours de

l'interaction. Dans le débat, avec l'enseignant au centre des échanges, c'est la relation didactique asymétrique qui constitue le cadre interactif (l'enseignant est en position « haute » par rapport aux apprenants). Néanmoins, nous avons observé des moments où ce rapport de places est remis en jeu; ce sont des moments où enseignant et apprenants construisent une relation qui échappe (ou tente d'échapper) à cette relation didactique inégalitaire.

Sur un autre plan, cette analyse nous a permis également de remarquer l'influence qu'exerce sur l'interaction enseignant-apprenant(s) la « culture de communication » (Lüdi, 1999) en classe. Celle-ci est définie comme les « ensembles de normes discursives, communicatives et linguistiques, de logiques des usages langagiers et de droits et obligations que construit et perpétue l'enseignement, contribuant à créer des attentes, des attitudes et des valeurs chez les élèves et chez les enseignants » (*ibid.* : 30).

Dans l'analyse que nous avons effectuée, nous allons reprendre deux éléments qui montrent le poids de cette culture de communication en classe :

- Les réactions de l'enseignant qui refuse qu'on passe par « *monsieur* » pour prendre la parole, et qui veut donc s'affranchir de la gestion des tours de parole. Cette attitude, par laquelle il marque sa volonté de s'inscrire dans une relation plus égalitaire, est aussi une tentative pour détourner les apprenants d'un fonctionnement interactionnel très ritualisé où il figure comme le patron de la communication.
- L'attitude de l'apprenant F qui souhaite poser une question à l'enseignant (TP 574). En effet sa manière de préparer l'interrogation (« monsieur, je veux vous poser une question »), la réaction des autres apprenants (rires) et celle de l'enseignant (surprise), montrent bien qu'il y a un bouleversement d'un certain ordre interactionnel. Les réactions des uns et des autres laissent transparaître une certaine représentation du fonctionnement interactionnel de la classe où l'enseignant apparaît comme « un maître tout-puissant, gérant de la parole, des gestes et des tâches, pourvoyeurs d'information et de savoir, distributeur de jugements et de sanctions ». (Coste, 1984 : 16).

La relation interpersonnelle et les rapports de places qui s'établissent en classe sont finalement liés à cette culture de communication qu'apprenants et enseignants se sont appropriés au fil de leurs expériences en classe.

Notes

¹ Comme l'affirme R. Linton dans la citation, le statut est relatif à la situation d'interaction. Ailleurs qu'en classe, l'enseignant occupera d'autres positions statutaires : celle de mari, de père... Il en est de même pour l'apprenant qui aura d'autres statuts en dehors de l'école ou de l'université.

² Selon F. Flahault (1978 : 58), « chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse ; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport ».

³ Le module intitulé *pratique systématique de la langue* (1^{ère} année de licence) a pour but de consolider le niveau de langue des étudiants qui entament une licence de français. Une partie importante du programme est consacrée au développement de la compétence communicative

orale qui fait défaut chez beaucoup d'étudiants étant donné que leur cursus scolaire était presque exclusivement centré sur l'écrit. Les activités d'oral, parmi lesquelles figure le débat, ont donc pour but d'ouvrir des espaces de communication où les étudiants puissent développer leur compétence à communiquer et interagir en face-à-face.

⁴ Nous empruntons la notion de *cadre participatif* pour désigner les participants qui interviennent verbalement dans l'interaction.

⁵ TP : tour de parole.

⁶ Nous entendons par *symétrie* une relation égalitaire entre les participants, qui peut être relative à différents facteurs : maîtrise du code de la communication, occupation de l'espace interlocutif, guidage thématique, etc.

Pour l'école de Palo Alto ainsi que pour des interactionnistes français (Kerbrat-Orecchioni (1990) et Vion (1992) notamment), la distinction entre l'interaction «symétrique» et l'interaction «complémentaire» renvoie au «comportement» qui se réalise à travers le «rôle» que joue chaque participant : « Dans le premier cas, les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir, leur interaction peut donc être dite *symétrique* [...]. Dans le second cas, le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre pour former une «gestalt» de type différent : on l'appellera *complémentaire* ». (Watzlawick, Beavin et Jakobson, 1972 : 66, cité par Vion, 2000 : 124).

⁷ Les «fausses questions» sont les questions dont il connaît déjà la réponse.

Bibliographie

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

Brousseau, G. 1986. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Cornu, L., A. Vergnioux. 1992. *La didactique en questions*. Paris : Hachette Education.

Coste, D. 1984. « Les discours naturels de la classe ». *Le Français dans le Monde*, n° 183, pp. 16-25.

Dabène, L. 1984. « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 55, pp. 39-46.

Dausendschön-Gay, U. et Krafft, U. 1991. « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact ». In C. Russier, H. Stoffel, D. Véronique (eds) : *Interactions en langues étrangère*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, pp. 37-48.

De Nuchèze, V., J. M. Coletta (eds). 2002. *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Berne : Peter Lang.

Flahault, F. 1978. *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

Goffman, E. 1987. *Façons de parler*. Paris: Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.

Linton, R. 1977. *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod.

Lüdi, G. 1999. « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde ». In V. Castellotti, V. et D. Moore (coord.). *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain*, n° 5, Lyon : ENS-Éditions, pp.25-51.

Pekarek, S. 1994. *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans des interviews semi-directives de recherche*, N° spécial ARBA 2, Basel : Romanisches Seminar.

Vion, R. 1996. « L'analyse des interactions verbales ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, pp.19-32.

Vion, R. 2000. *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

Watzlawick, P. et al. 1972. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Annexe : conventions de transcription

EN	Enseignant
A, B, C...	Etudiants
?	Etudiant non identifié
~ ou -- ou ---	Pauses de diverses durées (un ~ équivaut à 1 seconde).
: ou :: ou ::: (ex : on::)	Allongement du son ou de la syllabe qui précède (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
/	Intonation montante
(rires des étudiants)	Commentaire de transcription

Pour une meilleure lisibilité des transcriptions, lorsqu'un locuteur X intervient brièvement pendant le tour de parole d'un locuteur Y, alors que celui-ci n'est pas encore terminé, les propos de X sont notés entre crochets à l'intérieur même du discours de Y.

Exemple :

80. Y non c'est ceux qui sont allés euh avant nous qui : [X- racontent] nous donnent l'impression que : c'est mieux