

Activités communicatives orales en classe de FLE: caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition



Eva Larsson Ringqvist

Université Linné (Växjö), Suède,
eva.larsson-ringqvist@lnu.se,

Ann-Kari Sundberg

Université de Linköping, Suède
ann-kari.sundberg@liu.se

Résumé : Cet article présente les premiers résultats d'un projet de recherche où seront examinées des activités orales dans la classe de FLE, dans le but de déterminer dans quelle mesure ces activités sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de la compétence communicative orale des apprenants. À partir d'enregistrements faits en classe de FLE au lycée en Suède, les caractéristiques interactionnelles de trois activités différentes sont relevées à l'aide de l'analyse conversationnelle. Pour juger de son potentiel d'acquisition, chaque activité est ensuite évaluée selon des critères fournis par la théorie interactionnelle de l'acquisition. Les résultats montrent la dominance de l'enseignant dans les interactions en ce qui concerne la circulation de la parole et le choix de thèmes. L'introduction d'une dimension interpersonnelle dans l'interaction semble importante pour donner lieu à des prises de parole spontanées et non reproductives de la part des apprenants.

Mots-clés : français langue étrangère, activités communicatives, interaction, acquisition

Oral communicative activities in FFL class: interactional features and acquisition potential

Abstract : This article presents the first results from a research project examining a range of oral activities in the French as a foreign language classroom with the aim of determining their potential to support the acquisition of an oral communicative competence by the learners. Starting with video recordings of French language classrooms in Swedish upper secondary schools, the interactional characteristics of three different oral activities are revealed through a conversational analysis of the material. In order to evaluate their potential for acquisition, the three activities are analyzed according to criteria brought forward by the interactional theory of language acquisition. The results indicate the dominance of the teacher in the interactions in terms of turn-taking and topic choice. The presence in the interaction of an interpersonal dimension seems to be essential for encouraging spontaneous and non-reproductive turns from the learners.

Keywords: French as a foreign language, communicative activities, interaction, acquisition

Introduction

Deux réalités conditionnent l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère à l'école et au lycée en Suède : l'accent mis sur l'acquisition d'une compétence communicative orale dans les programmes nationaux pour l'enseignement des

langues (Skolverket, 2011), d'un côté, et, de l'autre, la rareté des occasions, à l'extérieur du milieu guidé, qui s'offrent à l'apprenant désireux de développer sa capacité communicative dans la langue étrangère. Il s'ensuit que c'est le contexte didactique, et les différentes activités s'y déroulant, qui doivent fournir aux apprenants la possibilité d'atteindre les buts du programme. Nous nous retrouvons dans une situation, décrite par Hall (2010 : 202), entre autres, où l'essentiel des connaissances linguistiques des apprenants trouvent leur origine dans la participation de ceux-ci aux pratiques interactionnelles de la classe¹.

Ces constats forment l'arrière-plan et la motivation de ce projet de recherche où seront examinées un certain nombre d'activités orales se produisant dans la classe de français langue étrangère. Le but de l'étude est de décrire les caractéristiques interactionnelles inhérentes de ces activités et l'apport additionnel de la mise en scène du professeur, et de déterminer, à partir de ces observations, le potentiel des activités pour stimuler l'acquisition de la compétence communicative orale des apprenants.

1. Arrière-plan théorique et méthodique

La recherche a comme base théorique la théorie interactionnelle de l'acquisition d'une langue et se sert de l'analyse conversationnelle pour relever les caractéristiques interactionnelles des activités étudiées.

Selon la théorie interactionnelle, l'acquisition d'une langue et l'usage de cette langue dans l'interaction se conditionnent mutuellement (Firth & Wagner, 2007 : 806). Le savoir et le savoir-faire qui sont à la base de la compétence communicative s'acquièrent dans et par l'interaction avec d'autres locuteurs. Pour l'apprenant, l'acquisition d'une compétence communicative est donc liée à la possibilité de participer à des situations communicatives multiples et variées. Quant à l'apprentissage en milieu guidé, ces exigences constituent un défi, puisque l'interaction en contexte scolaire a ses propres caractéristiques qui la distinguent de la conversation ordinaire, en dehors de l'école. En particulier, la conversation didactique a toujours une finalité externe (Bigot, 1996 : 3) et les locuteurs se trouvent dans des positions asymétriques, l'un étant l'expert et les autres des apprenants. Francine Cicurel parle d'une situation paradoxale (2005 : 183) :

il faut apprendre à « parler naturellement » mais ceci dans le respect de règles liées à la situation didactique qui sont différentes des règles de communication en vigueur à l'extérieur de la classe.

Tout en tenant compte des particularités de l'interaction didactique dans une classe de langue étrangère, nous supposons qu'une activité orale qui permet aux apprenants d'agir, du moins momentanément, en locuteurs égaux et qualifiés, est favorable à

l'acquisition de la compétence communicative orale. Autrement dit, une activité orale en classe de langue devrait idéalement présenter une ou plusieurs des caractéristiques suivantes que nous retrouvons dans une conversation ordinaire (cf Waring, 2011, qui examine les initiatives d'apprenants en relation avec le potentiel d'acquisition). Elle doit ainsi :

- fournir aux interlocuteurs la possibilité de prendre la parole de leur propre initiative
- permettre aux interlocuteurs d'introduire un thème dans la conversation ou de donner une autre direction au thème en cours
- stimuler la créativité langagière plutôt que la reproduction d'un modèle donné
- impliquer l'usage d'une variété d'actes conversationnels.

Cependant, le potentiel d'acquisition d'une activité orale ne dépend pas uniquement de son rapprochement avec une conversation ordinaire. Il tient aussi à l'habileté du professeur à organiser l'activité et à installer dans la salle de classe une ambiance qui encourage les apprenants à prendre part à l'interaction, ainsi qu'à sa manière d'utiliser son rôle d'expert pour donner un étayage approprié.

L'analyse conversationnelle fournit des outils adéquats non seulement pour mettre à jour les traits qui caractérisent une interaction ayant lieu dans un contexte particulier, mais aussi pour tracer les moments d'apprentissage potentiel qui surviennent dans l'interaction (Gardner, 2012 : 230). La question de savoir si l'analyse conversationnelle permet également de se prononcer sur l'acquisition elle-même est controversée. Pour le moment, il suffit, cependant, de constater que l'orientation solidement empirique et la description détaillée des données, caractéristiques de l'analyse conversationnelle, en font une approche appropriée pour notre étude.

2. Corpus

Les matériaux qui sont à la base de l'étude consistent en environ 11 heures d'enregistrements vidéo faits dans trois classes différentes de français langue étrangère au lycée en Suède. Les apprenants se situent aux niveaux 3 et 4 selon le système suédois, ce qui correspond, grosso modo, aux niveaux A2 - B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Le contenu des cours enregistrés n'a pas été influencé par les chercheurs. Il reflète le programme prévu d'avance par les professeurs des trois classes et le corpus comprend ainsi aussi bien des cours de grammaire, où la langue d'instruction est essentiellement le suédois, que des cours de conversation. Dans ce matériel, nous avons relevé, pour cette première étude de caractère pilote, trois types d'activités orales où l'interaction inclut la classe entière et se déroule, en principe, en

français. Ces activités, dont la présence est inégalement distribuée sur les trois classes, sont :

- la « petite conversation », qui a lieu typiquement tout au début de la leçon (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 10 :18 minutes dans la classe A)
- la discussion basée sur un texte lu en classe ou à la maison (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 4:27 minutes dans la classe C)
- la présentation orale, faite par un ou deux élèves devant la classe (analyse quantitative et qualitative d'une interaction de 14:32 minutes dans la classe A).

La première activité se caractérise, entre autres, par le fait de présenter un oral non préparé, du moins en ce qui concerne la participation des apprenants, et de relever des thèmes ayant trait au quotidien des participants. La dernière activité est un oral préparé d'avance et effectué à partir d'un manuscrit écrit. Le contenu est de caractère plus « savant », les apprenants ayant fait des recherches sur le sujet présenté dans des sources diverses, généralement écrites. La deuxième activité se situe à mi-chemin entre les deux autres. Elle a comme point de départ un texte écrit qui peut, cependant, être exploité plus ou moins librement par le professeur et ainsi donner lieu à des prises de parole plus ou moins spontanées ou plus ou moins reproductives de la part des apprenants.

Dans les paragraphes suivants, nous relèverons d'abord les caractéristiques interactionnelles des trois activités examinées avant de passer à une discussion sur leur potentiel pour l'acquisition de la compétence communicative orale.

3. La « petite conversation »

Par « petite conversation », nous désignons une conversation introductrice qui suit les salutations et précède le travail plus strictement planifié du cours. L'interaction qui sert de base pour l'analyse s'étend sur un peu plus de dix minutes. Elle a lieu au début de la première leçon après les vacances de Noël dans une classe du niveau 4 (classe A). Le groupe est petit ; il y a six élèves, assis, avec l'enseignante, autour d'une table. Dans l'analyse de l'interaction, nous considérerons des aspects aussi bien quantitatifs que qualitatifs.

Symétrie/asymétrie et circulation de la parole

Après quelques préliminaires concernant un devoir qu'il fallait remettre, l'enseignante entame la conversation en posant une question à une apprenante, désignée par elle comme interlocutrice² :

- 2 EN: merci donc j'ai reçu - tous vos récits sur XXX je suis très contente est-ce que toi Mo [nom de personne] est-ce que tu as passé un Noël - eh formidable/ tu as eu des vacances reposantes/
- 3 Mo: oui
- 4 EN: oui qu'est-ce que tu as fait
- 5 Mo: mm - j'ai resté à la maison
- 6 EN: d'accord
- 7 Mo: et ~ ~ ~ j'ai
- 8 EN: tout le temps/
- 9 Mo: oui
- 10 EN: oui
- 11 Mo: et ~ ~ j'ai été avec mes amis

L'enseignante s'adresse, à tour de rôle, à chacun des apprenants et elle anime la conversation, comme dans ce bref extrait, en formulant des questions auxquelles les apprenants répondent. L'enseignante occupe ainsi une position centrale en ce qui concerne la circulation de la parole. Tout au long de la conversation, il n'y a aucun échange apprenant - apprenant et les occasions, pour les apprenants, de poser des questions de contenu similaire à l'enseignante sont, dans ce contexte scolaire, inexistantes (cf Waring, 2012 : 13, pour des constatations semblables à propos de questions de routine). En surface, nous avons donc une suite de dialogues entre l'enseignante et un des apprenants, ce qui n'exclut pourtant pas, nous le verrons, que les autres apprenants prennent aussi part à l'interaction en tant qu'auditeurs actifs. Comme Schwab le souligne (2011 : 15), la participation, dans les situations où le professeur agit devant la classe entière, inclut les activités de chaque personne présente dans la classe³. Même les apprenants qui ne contribuent pas verbalement à l'interaction font partie de la structure participationnelle en étant ce que Goffmann appellerait des « overhearers » ou des « ratified participants » (Crichton, 2011 : 8).

La position centrale de l'enseignante se montre également par le fait que non seulement c'est elle qui désigne son interlocuteur, c'est aussi elle qui clôt la conversation avec celui-ci pour interpeller un autre interlocuteur. Cette prérogative du professeur est un des signes visibles d'une relation inégalitaire entre les participants (cf Bigot, 1996 : 5). Dans l'extrait suivant, l'enseignante termine ainsi un dialogue avec A, où il a été question d'un livre que l'apprenante a lu pendant les vacances. Comme c'est souvent le cas, le « très bien » a ici une fonction à la fois structurante et évaluative :

118 EN: très bien/ ~ oui ~ non mais il faut que tu lises les deux autres livres aussi parce qu'ils sont très bons - donc T [nom de personne] qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances

Nombre de tours de paroles et longueur moyenne des énoncés

Une fonction de la structure « question - réponse », instaurée par l'enseignante pour faire parler les apprenants, est que le nombre de tours de parole est le même pour l'enseignante et pour les apprenants : 94 tours pour l'enseignante et entre 6 et 22 tours pour les apprenants pris individuellement, mais avec un total de 94 tours de parole pour les apprenants comme groupe (pour des observations semblables, voir Cicurel, 2011 : 33, et Stoltz, 2011 : 47). En revanche, la dominance de l'enseignante apparaît lorsqu'on compte le nombre de mots prononcés par chaque interlocuteur et la longueur moyenne de leurs tours de parole respectifs. Dans cette interaction, l'enseignante prononce ainsi les trois quarts des mots et ses énoncés sont, en moyenne, entre deux et quatre fois plus longs que ceux des apprenants.

Actes de parole

Nous avons vu que le nombre égal de tours de parole de l'enseignante, d'une part, et des apprenants, de l'autre, est en rapport avec une structure basée sur des questions posées par l'enseignante et des réponses données par les apprenants. Cependant, l'acte de poser des questions n'est pas un monopole exclusif de l'enseignante. Il arrive, bien que rarement, qu'un apprenant utilise, à l'intérieur d'un dialogue, son tour de parole pour poser une question à l'enseignante. Dans l'extrait suivant, l'apprenant M fait référence à une expression utilisée par un autre élève un peu plus tôt, ce qui montre qu'il a participé à l'interaction comme auditeur actif, même lorsqu'il n'a pas été interpellé directement lui-même :

133 M: oui mais j'ai aussi été un peu dans [nom du village]

134 EN: à [nom du village]/

135 M: oui

136 EN: ah oui parce que tu as quoi à [nom du village]/ ~ c'est quoi que tu as à [nom du village]/

137 M: eh ~ ma- mon père et pour mon grand-parent par- **qu'est-ce que tu dis**

138 EN: les grands-parents paternels/

139 M: par- [EN : oui] paternels oui

Nous ne pouvons pas affirmer qu'il y ait effectivement acquisition du mot « paternel » de la part de M, mais l'exemple montre clairement une orientation vers l'apprentissage (« orientation to learning » ; Gardner, 2012 : 236).

Introduction des thèmes

Dans cette interaction, c'est l'enseignante qui introduit les thèmes dont on va parler. Cela n'empêche pas que les propos des apprenants puissent parfois donner une autre direction à la conversation, comme ici où il est question des cadeaux de Noël :

- 34 EN: des livres/
 35 Mo: mm - oui un livre cuisinier
 36 EN: ah oui/ on espère que tu vas faire la cuisine alors
 37 Mo: (*rigole*)
 38 EN: est-ce que tu as fait la cuisine pendant Noël/
 39 Mo: nn- non (*en hochant les épaules*)
 40 EN: non/ ~ pas beaucoup/
 41 Mo: pas beaucoup
 42 EN: c'est ta mère ou ton père qui le fait ou les deux ensemble/
 43 Mo: les deux
 44 EN: aha très bien

Cependant, il faut noter que c'est toujours l'enseignante qui prend l'initiative de développer un thème secondaire et c'est elle qui décide du moment où il faut retourner au thème principal.

Feed-back et corrections

Les tours de parole de l'enseignante comprennent souvent deux mouvements : un mouvement de réaction, de feed-back à la réponse donnée par l'apprenant, et un mouvement où elle initie une nouvelle question ou sollicitation. Pour ce qui est du feed-back, on a déjà pu remarquer, dans les extraits cités, que l'enseignante laisse souvent passer sans commentaires des erreurs de langue commises par les apprenants. La focalisation est sur « meaning and fluency », selon la terminologie de Seedhouse, 2004, plutôt que sur « form and accuracy ». Lorsqu'il y a une correction, celle-ci prend typiquement la forme d'une reprise avec reformulation :

- 76 EN: [...] toi- est-ce que tu as acheté quelque chose pendant les soldes A [nom de personne]/
 77 A: eh hier
 78 EN: hier/

79 A: j'ai acheté une livre

80 EN: **UN livre/**

81 A: oui

82 EN: c'était quoi/

Souvent, la forme correcte, fournie dans le feed-back de l'enseignante, n'est pas répétée par l'apprenant qui semble se concentrer sur la transmission d'un contenu.

Par ailleurs, il existe, dans les tours de parole des apprenants, de nombreuses reprises auto-initiées, ce qui pourrait témoigner d'un souci de correction formelle typique des interactions en milieu guidé (Kasper, 2009 : 27 - 28) :

75 J: oui -- petites petites choses pour **ma- mon appartement**

137 M: j'ai resté à **mon maison- ma maison**

143 M: eh -- **ma- mon père** et pour mon grand-parent par- qu'est-ce que tu dis/

179 K: (*rit*) eh -- **mon- ma sœur il- elle** a - quatre ans oui

La répétition, sans reformulation ou correction, est aussi utilisée fréquemment comme feed-back dans les tours de parole de l'enseignante et signale alors le bon fonctionnement de l'intercompréhension et une invitation à continuer :

48 EN: est-ce que tu as été à Hong Kong/ non/

49 J: non j'ai été à Stockholm **trois fois**

50 EN : **trois fois/**

51 J: trois fois et Göteborg **deux nuits**

52 EN: **deux nuits à Göteborg** qu'est-ce que tu as fait -- dans les deux- deux villes/

53 J: étais **avec les copains**

54 EN: **avec des copains/**

55 J: oui

Étayage local et global

La répétition, concurrencée par la reformulation, apparaît également dans les mouvements d'initiative des tours de parole de l'enseignante, et sert alors d'étayage pour faciliter la compréhension et la production des apprenants (cf Faraco, 2002, sur le rôle de la répétition dans l'interaction en classe de langue seconde). La reformulation auto-initiée d'une question est un procédé particulièrement fréquent :

- 2 EN: [...] est-ce que tu as passé un Noël ~ eh formidable tu as eu des vacances reposantes
- 118 EN: oui ~ comment se fait-il qu'elle est- qu'elle est très très méchante/ ~ elle est très méchante cette mère ~ pourquoi elle est méchante/ tu sais pourquoi/
- 130 EN: hm et ils ont quel âge tes grands-parents/ est-ce qu'ils sont très vieux/
- 142 EN: ah oui parce que tu as quoi à [nom du village]/ - c'est quoi que tu as à [nom du village]/
- 146 EN: qu'est-ce qu'ils ont là-bas/ ils ont une maison ~ à [nom du village]/ est-ce qu'ils habitent là-bas/

Mahieddine, 2009, parle également d'un étayage qui concerne un aspect plus global de l'interaction. Ce sont « toutes les conduites langagières ou stratégies ayant pour effet d'encourager ou d'amener les apprenants à prendre la parole » (p 246). Il peut s'agir de détendre l'atmosphère ainsi que de fournir aux apprenants l'occasion de s'exprimer. Pour ce qui est de l'ambiance de la classe, l'acte de communiquer ses propres expériences personnelles, souvent en combinaison avec l'usage de l'humour, peut, dans les tours de parole de l'enseignante, être considéré comme un effort pour diminuer la distance entre celle-ci et les apprenants et installer une situation plus égalitaire entre les interlocuteurs. C'est ainsi que nous interprétons l'extrait suivant:

- 154 EN: [...] c'était bien/ tu as beaucoup mangé chez les grands-parents/
 155 M: oui
 156 EN: oui comme d'habitude je me souviens mes grands-parents j'ai beaucoup mangé moi ah
 157 M: c'est bon
 158 EN: oui mais c'est (*montre comme elle a grossi*) vous pouvez regarder comme j'ai grossi ah j'ai trop mangé moi

Les tours de parole de l'enseignante contiennent également nombre de signes d'attention et d'approbation (des « oui », des « d'accord ») qui témoignent d'une écoute attentive. Les expressions d'appréciation du type « très bien » pourraient également être vues comme un moyen d'encourager et de valoriser la participation des apprenants dans l'interaction, même si l'expression « très bien » a aussi, et parfois principalement (voir plus haut), une fonction structurante. En ce qui concerne l'étayage qui consiste à fournir aux apprenants l'occasion de participer à l'interaction, nous voyons que l'enseignante a opté pour un modèle où elle pose des questions aux apprenants à tour de rôle. Ce procédé assure un espace communicatif à chaque apprenant. Celui-ci est interpellé par l'enseignante et n'est pas obligé de s'aventurer sur la scène en prenant la parole

sur sa propre initiative.

Résumé des caractéristiques interactionnelles de la « petite conversation »

En résumé, nous pouvons dire que cette interaction est caractérisée par un climat psychologique favorable à la participation des apprenants et ceux-ci acceptent le contrat didactique en fournissant des réponses aux questions de l'enseignante et en répondant en français ; il n'y a presque pas d'alternances codiques dans ce passage. D'autre part, l'enseignante occupe une position dominante pour ce qui est du choix de thèmes et de la circulation de la parole. Le schéma interactionnel est assez rigide : les échanges sont exclusivement initiés par l'enseignante, les actes conversationnels réalisés par les apprenants sont peu variés et on ne voit pas d'échanges entre apprenants. L'enseignante fournit la moitié des tours de parole, ce qui est attendu, mais aussi la majorité des mots, ce qui est également attendu. Nous avons aussi vu que l'enseignante intervient rarement pour corriger les énoncés des apprenants, mais elle fournit un étayage assez varié qui peut être propice à l'acquisition.

4. Discussion à partir d'un support textuel

Faire parler les apprenants à propos d'un document écrit est une autre activité communicative « classique » de la classe de langue. L'interaction que nous analyserons par la suite se déroule dans une autre classe (Classe C), avec un autre professeur. Les apprenants sont moins avancés que ceux de l'interaction précédente, il s'agit d'un cours du niveau 3. La durée totale de l'interaction est de quatre minutes et demie.

La classe a lu et écouté ensemble un petit texte, qui porte le titre « Pas de deux » et traite des danseurs à l'Opéra de Paris. Le manuel propose des exercices destinés à faire ressortir des opinions personnelles sur le métier de danseur et sur le comportement du protagoniste. Le format invite de plus à des échanges entre apprenants (« Discutez avec un ami »). L'enseignante choisit de faire autrement, peut-être parce que le groupe est petit (sept élèves), peut-être parce qu'elle juge que les apprenants n'ont pas le niveau qui leur permettrait de se détacher du texte et d'en discuter librement. À la place, l'enseignante procède à un questionnement qui vise à faire reproduire le contenu du texte :

- 1 EN: vous fermez les livres s'il vous plaît (*bruit : les étudiants ferment leur livres*) Marc est où où est Marc - il est dans quelle ville/- pour commencer/
- 2 F: Paris
- 3 EN: Paris oui il est à Paris c'est vrai (*des étudiants se raclent la gorge*) et qu'est-ce qu'il fait/ qu'est-ce qu'il fait Marc
- 4 F: il est danse (*rires*)

- 5 EN: il danse oui il est danseur c'est ça ~ et qu'est-ce qu'il fait au début du texte qu'est qu'il fait au début du texte

Symétrie/asymétrie et circulation de la parole

L'interaction se caractérise par une multitude de questions répétées ou reformulées dans les tours de parole de l'enseignante et par des réponses brèves dans les tours des apprenants. Une analyse quantitative montre que l'enseignante produit plus de 86 % des mots prononcés pendant l'interaction et que la longueur moyenne des énoncés des apprenants n'est que 2,2 mots. À la différence de l'interaction précédente, les apprenants sollicitent la parole lorsque l'enseignante s'adresse au groupe entier et c'est l'enseignante qui désigne le locuteur en place, en général parmi ceux qui ont sollicité la parole. L'enseignante use aussi de son autorité professorale pour désigner quelquefois un locuteur qui n'a pas sollicité la parole, probablement parce qu'elle veut ainsi établir une participation plus égale parmi les apprenants.

Feed-back et corrections

Dans son feed-back, l'enseignante prend soin de préserver la face de l'apprenant, même lorsqu'il y a des choses à corriger dans sa réponse. Elle confirme l'exactitude de la réponse, sa conformité avec ce qui se trouve dans le texte, souvent en répétant la réponse de l'apprenant et en ajoutant un « oui », un « c'est ça ». Lorsqu'il y a correction, celle-ci se fait souvent par une extension où l'énoncé de l'apprenant est intégré et modifié :

- 1 EN: vous fermez les livres s'il vous plaît (*bruit : les étudiants ferment leurs livres*) Marc est où/ où est Marc ~ il est dans quelle ville/~ pour commencer
- 2 E: Paris
- 3 EN: **Paris oui il est à Paris c'est vrai**
- 5 EN: il danse oui il est danseur c'est ça ~ et qu'est-ce qu'il fait au début du texte/
- 6 E: **attende l'autobus**
- 7 EN: **oui il attend l'autobus**

Étayage

L'étayage « psychologique », qui a pour but de détendre l'atmosphère et de favoriser la participation des interlocuteurs, est ici visible surtout dans les évaluations positives exprimées par l'enseignante dans ses mouvements de feed-back. À part cela, il n'y a guère de place pour l'interpersonnel dans cette interaction. Ce n'est pas dû à l'objet de l'interaction, ce de quoi on parle, mais plutôt à la façon dont on est invité à en

parler. Comme nous l'avons vu, l'enseignante pose des questions, livres fermés, sur le contenu d'un texte et ne laisse pas de place ou ne s'attend pas à des digressions sur le plan interpersonnel. Plusieurs indices montrent que la reprise exacte des formulations du texte est valorisée, comme dans ce passage où le ton montant dans le tour de parole de l'enseignante signale que son énoncé est laissé en suspens et doit être complété par l'apprenant, technique typique d'un discours didactique (Pekarek Doehler 2006 : 133) :

- 24 EN: oui mm ~ le maître de ballet va présenter Susan Adcock qui est-elle/
25 F: eh fille une fille américaine
26 EN: une fille américaine oui
27 F: danseuse
28 EN: danseuse aussi ~ elle est comment/
29 F: eh grande et ~ belle (*petit rire*)
30 EN: **oui elle est grande/**
31 F: mince
32 EN: mince

Alternance codique

Le suédois est relativement présent dans cette interaction, surtout dans les tours de parole des apprenants où environ un cinquième des mots prononcés sont en suédois. L'enseignante a parfois, mais rarement, recours au suédois. Dans l'échange suivant, elle explicite son acte de parole (« je vous pose une question ») et reformule en suédois le contenu de la question qu'elle vient de poser en français. On peut noter que la traduction en suédois concerne une partie de l'énoncé qui, peut-être, ne constitue pas l'obstacle. La difficulté lexicale, soulevée par l'apprenant, est résolue d'une autre façon, par une reformulation :

- 15 EN: qu'est-ce qu'il va faire/ ~ ce jour-là ~ il est danseur ~ il va peut-être ~
qu'est-ce qu'il va faire/
16 E: **va betyder det/** ~ danseur
qu'est-ce que ça veut dire
17 EN: il va danser **ja frågar va han ska göra**
je vous demande ce qu'il va faire

Dans un autre passage, c'est l'enseignante qui perçoit une difficulté lexicale possible. Elle donne la traduction, ne se fiant pas, semble-t-il, à ce que le « mm » de l'apprenant soit vraiment affirmatif :

- 31 EN: [...] elle est très douée vous connaissez ce mot douée/
32 E: mm
33 EN: **begåvad**

- douée
 34 E: oui
 35 EN: elle est douée
 36 EE: oui

Résumé des caractéristiques interactionnelles de la discussion à partir d'un support textuel

Nous pouvons constater que le schéma interactionnel de cette interaction est rigide et que l'enseignante a le monopole aussi bien du choix de thèmes que de la circulation de la parole. Dans ses énoncés évaluatifs, l'enseignante se soucie de préserver la face des apprenants et instaure ainsi un climat où les apprenants ne devraient pas se sentir trop intimidés. D'autre part, l'interaction ne stimule pas la créativité des apprenants. Sur une échelle créativité - reproduction (Pekarek Doehler, 2002 : 127), cette interaction se situe vers le pôle reproductif. Le but didactique de l'activité est de faire réutiliser, par les apprenants, les expressions figurant dans un texte lu en classe. Les apprenants acceptent, plus ou moins, de jouer le jeu, mais leurs tours de parole sont peu élaborés.

5. La présentation devant la classe

Pour cette dernière activité, nous sommes de retour dans la classe où avait lieu la conversation sur les vacances de Noël. On a lu en classe un texte littéraire dont l'action se situe au Canada francophone et les apprenants ont eu comme tâche de faire des présentations, deux par deux, devant la classe sur un sujet qui concerne le Canada francophone. Dans l'extrait analysé (durée environ 15 minutes), deux des garçons parlent de la guerre de sept ans. Il s'agit clairement d'un écrit oralisé : les garçons font leurs présentations à partir d'un manuscrit écrit, même s'ils lèvent les yeux vers l'auditoire de temps en temps. Le caractère d'oral préparé d'avance est souligné, en plus, par le fait qu'avant de commencer, les apprenants écrivent au tableau, sur la demande de l'enseignante, les mots qui pourraient causer des difficultés de compréhension. Aussi, quand l'enseignante demande à l'un des garçons de faire sa présentation une deuxième fois, pour qu'on puisse mieux comprendre et poser des questions, il répète plus ou moins littéralement ce qu'il a dit lors de sa première présentation, incluant de fait les fautes de français. La présentation, qui montre donc tous les traits caractérisant un écrit oralisé, est suivie directement d'une séquence de conversation où l'enseignante a l'ambition d'animer une discussion à propos du contenu de la présentation.

Symétrie/asymétrie et circulation de la parole

À cause de la spécificité de la situation, la dominance de l'enseignante est ici moins nette. Comptée en pourcentage des mots prononcés au cours de l'interaction,

sa participation monte néanmoins à environ 40%, ce qui est dû à sa position centrale dans la discussion qui suit les présentations. Quant aux deux présentateurs, la forme de l'interaction leur donne une position privilégiée. Ils s'expriment dans des tours de parole étendus, en principe sans être interrompus. À eux deux, ils prononcent plus de la moitié des mots de l'interaction entière. Il s'ensuit que, dans cette activité communicative, les apprenants de l'auditoire s'expriment très peu, malgré les efforts de l'enseignante pour les faire parler au sujet du contenu des présentations. Le rire des apprenants, quand l'enseignante annonce la procédure à suivre et qu'il faut se préparer à avoir beaucoup de questions, pourrait témoigner d'un certain embarras. Les apprenants semblent prévoir qu'ils ne seront pas en mesure d'animer la discussion par des commentaires ou des questions.

Pour ce qui est de la circulation de la parole, les présentateurs ont planifié de parler chacun à leur tour, mais il existe aussi des échanges, courts mais spontanés, entre les deux garçons :

- 37 M: eh oui la guerre a commencé dans 1754 dans l'Amérique du Nord mais il n'a pas déclaré avant eh 1756 - quand des conflicts* a commencé dans l'Europe aussi - au début France gagnait la plupart de des affrontements (*cherche le mot qui est écrit au tableau*) - mais dans 17 - 58 -des généraux* anglais Amherst et Wolf ont réussi - eh avec reprendre Louiseburg -- une ville dans Canada je trouve
- 38 K : oui Louiseburg
- 39 M: oui une ville [K : oui] de l'Amérique de Nord

Dans la phase qui précède les présentations et dans la discussion qui les suit, il arrive que des apprenants s'auto-sélectionnent comme locuteurs, soit pour poser une question à l'enseignante, soit pour répondre à une question adressée au groupe entier. Un bref échange est particulièrement intéressant. Il a lieu au début de la leçon, avant le commencement des présentations. Un apprenant pose une question à l'enseignante, qui est aussi leur professeur de psychologie, question qui n'a rien à faire ni avec les présentations ni avec le cours de français :

- 5 EN: (*en train de donner des instructions aux présentateurs*) je voudrais que: vous expliquiez les mots qui pourraient être compliqués - d'accord/
- 6 M: (*s'adressant à l'enseignante*) tu as les livres/ - tu as les livres psychologiques/ (*K et M se lèvent et vont au tableau*)
- 7 EN: oui ils sont là (*EN sort des livres d'un sac plastique*)

Puisqu' il s'agit d'un échange en marge de l'occupation didactique qui est au centre de l'attention, on aurait pu s'attendre à une alternance codique vers le suédois, mais, comme on peut le constater, l'apprenant se tient au français même dans ce contexte.

Feed-back, corrections et étayage

Un des présentateurs fait, à la demande de l'enseignante, sa présentation une deuxième fois. Cette répétition est précédée d'une intervention de l'enseignante où elle corrige explicitement une faute de prononciation chez l'apprenant :

43 EN: oui et aussi: que tu prononces **la guerre** (*en donnant la bonne prononciation*) tout le temps pas **guerre** (*donne la mauvaise prononciation, [gœ :r], de K*) **la guerre**

44 K: **la guerre** (*répète la bonne prononciation*)

L'apprenant oublie constamment de se corriger et l'enseignante doit, encore une fois, lui rappeler la bonne prononciation. Par la suite, la prononciation de ce mot provoque plusieurs auto-corrrections - et des rires - et ces auto-corrrections sont parfois accompagnées d'expressions parfaitement adéquates en français :

48 K: [...] il y avait en premier lieu deux rai- deux raisons pour la guerre - en Europe il y avait toujours des tensions eh - qui s'est produit par la guerre ([œ:]) guerre (*rires*) **c'est pas possible** la guerre qui s'est agi de la succession en Autriche - cette tension eh était entre eh la Prusse et l'Autriche* eh mais puisque - puisqu eh eh la Prusse était alliée avec l'Angleterre et l'Au- l'Autriche* était alliée avec la France le tension eh le cette tension ont influencé eh ces deux pays aussi --- l'autre cause de guerre ([œ :]) eh guerre - **mon dieu** -

Le fait que l'apprenant K continue à parler français en passant de la présentation préparée aux méta-commentaires spontanés ainsi que l'allure idiomatique de ceux-ci, révèle une certaine flexibilité linguistique et une bonne maîtrise des aspects pragmatiques de la langue étrangère.

En dehors de cette correction de la prononciation, d'un mot essentiel dans le contexte précis, il est vrai, l'enseignante corrige rarement la langue et met au centre le contenu des énoncés des apprenants. Elle semble s'efforcer à créer une ambiance peu intimidante et exprime des évaluations positives envers les présentateurs (49 EN: « très bien et c'est très intéressant je trouve »). Il est aussi évident qu'elle traite les deux présentateurs comme des acteurs compétents, possédant parfois des connaissances qu'elle n'a pas elle-même (117 EN : « vous êtes très intéressés par l'histoire je sais »). La question qu'elle leur pose (100 EN: « moi je voudrais savoir: qui étaient -- les rois dans ces deux pays est-ce que tu peux tu sais ») semble être une question ouverte, à laquelle elle ne saurait répondre elle-même.

Écrit oralisé versus production libre

Lors de leurs exposés, les présentateurs parlent à partir d'un manuscrit écrit et nous avons vu que leur production orale porte les traits caractéristiques d'un écrit oralisé. Dans quelle mesure cet écrit oralisé peut-il être réutilisé dans une production plus libre ? Pour les auditeurs, la tâche de formuler des questions sur le contenu d'une présentation qui, vraisemblablement, leur a causé des difficultés de compréhension à plusieurs niveaux, est trop difficile. Pour ce qui est des présentateurs eux-mêmes, nous pouvons noter que quand M est interpellé lors de la discussion après la présentation, il arrive à formuler quelque chose tant bien que mal à propos du sujet de la présentation, sans faire appel à ses notes :

73 EN : comment est-ce que la guerre a fini M (*s'adresse à M qui a fait la présentation*) /

74 M: eh 1763

75 EN: oui et comment

76 M: comment /

77 EN: qui a gagné

78 M: eh jo oui eh l'Angleterre
oui

79 EN: l'Angleterre [M: oui] comment

80 M: eh ~ eh la guerre était finie dans l'Amérique du Nord [EN: oui] dans 1759
[EN : d'accord] on peut dire --- quand il a ils ont le l'Angleterre ont pris Québec

81 EN: aha (*affirmation*)

82 M: mais -- eh -- mais des disputes est dans des autres places

Résumé des caractéristiques interactionnelles de la présentation devant la classe

Pour résumer, on peut constater que le trait caractéristique de la partie centrale de cette interaction est l'écrit oralisé utilisé par les deux présentateurs. Il n'y a pas d'échanges entre les apprenants sauf entre les deux présentateurs et les efforts de l'enseignante pour rendre l'auditoire plus actif dans la séquence qui suit les présentations échouent. Sinon, on peut noter que, dans cette classe, l'enseignante a réussi à créer une atmosphère où le français est la langue de communication, même lorsqu'il y a des interventions d'ordre pratique.

6. Discussion : Le potentiel acquisitionnel des activités

Les caractéristiques interactionnelles des trois types d'activités communicatives ainsi que l'organisation des activités en classe forment le point de départ pour le deuxième volet de l'étude, à savoir le potentiel acquisitionnel des activités didactiques. Pour

juger de ce potentiel, il faut évidemment s'appuyer sur une théorie de l'acquisition/apprentissage d'une langue, qui, dans notre cas, a été la théorie interactionnelle. Nous avons déjà relevé le dilemme qui concerne les pratiques orales d'une classe de langue par rapport aux conversations ordinaires, à l'extérieur de la classe. La particularité de l'interaction didactique se reflète, nous l'avons vu, entre autres choses, dans la circulation de la parole, où le professeur use de son autorité pour s'auto-sélectionner comme locuteur et pour désigner son interlocuteur, et les thèmes de conversation, introduits, développés et terminés par le professeur.

Constatons d'abord qu'un défi permanent pour l'enseignant d'une langue étrangère est celui de faire parler les apprenants (Muller, 2012 : 2, parle, à ce propos, d' « une problématique fondamentale d'enseignement »). Nous avons vu dans notre corpus que la participation à l'interaction est généralement assurée par une structure basée sur les questions du professeur et les réponses, parfois peu élaborées, des apprenants. Dans une certaine mesure, l'enseignant peut régler la participation des apprenants individuels par des stratégies concernant la circulation de la parole. Dans la conversation qui a lieu dans la classe la première fois qu'on se voit après Noël, l'enseignante choisit de s'adresser successivement à un apprenant après l'autre et force ainsi chaque apprenant à interagir avec elle. Cette stratégie peut fonctionner quand le groupe est petit, mais comporte néanmoins des risques. Les apprenants qui « attendent leur tour » peuvent trouver la situation stressante et celle-ci n'invite pas non plus à des échanges entre apprenants, échanges qui, selon Bigot (1996 : 6) sont propices à l'acquisition et permettent d'échapper momentanément aux contraintes de la conversation didactique.

L'activité didactique qui est basée sur les présentations des apprenants est également contraignante en ce qui concerne la participation : même les apprenants les plus silencieux doivent prendre la parole pour faire leurs exposés devant la classe. La question qui mérite d'être posée est dans quelle mesure il s'agit d'une pratique orale et, aussi, dans quelle mesure l'auditoire est impliqué dans l'interaction. Pour celui qui présente, il est évident que l'activité ne concerne pas que l'expression orale ; il faut trouver des renseignements sur le sujet dont on va parler et rédiger cette information de façon cohérente par écrit (puisque'on a un support écrit). Dans les exemples de cette activité que nous avons dans nos matériaux, le caractère proprement oral de l'exercice, concernant, par exemple, la technique de présentation et la prononciation, n'est pas mis en évidence. Tout comme pour le processus d'écriture, méthode souvent utilisée pour le développement de la langue écrite, on pourrait s'imaginer un processus d'oral où la présentation de quelques minutes devant la classe ne serait pas le point final de l'activité, mais constituerait une première ébauche à retravailler, en travaux par paires ou sous la direction du professeur.

Quant à la discussion à partir d'un support textuel, celle-ci peut se faire de bien des façons différentes. Dans notre exemple, le contenu de l'interaction se limite strictement à ce qui se trouve dans le texte. Les apprenants acceptent, plus ou moins, de jouer le jeu, mais il n'y a aucun investissement personnel de leur part dans l'interaction. Muller (2012 : 5 - 6) souligne, en se référant à P. Bange, la nécessité d' « un enjeu communicatif » portant sur le contenu. Pour stimuler l'acquisition, les apprenants doivent être encouragés à prendre des risques et à s'exprimer en tant que sujets personnes et pas uniquement comme sujets apprenants. Nous retrouvons dans nos matériaux d'autres interactions, basées elles aussi sur des textes étudiés en classe, où l'enseignante fait des excursions vers un monde qui se trouve en dehors du manuel et en dehors de la salle de classe. La structure de l'interaction est là aussi essentiellement du type question - réponse - feed-back, mais le professeur la manie de façon à permettre l'introduction de l'interpersonnel et aussi avec une certaine flexibilité quant aux thèmes traités. Par ses questions, elle invite les apprenants à actualiser leurs connaissances sur un grand nombre de sujets, elle parle elle-même et fait parler les apprenants des expériences et opinions personnelles. Cela indique que même dans un contexte où le professeur interagit avec la classe entière et où le schéma question - réponse domine, les apprenants peuvent momentanément agir de manière plus active et indépendante et atteindre une certaine « learner agency » (cf Waring, 2011 : 201 qui reprend le terme de L. van Lier). Une interaction qui fait entrer l'interpersonnel et permet des digressions semble ainsi pouvoir donner lieu à des prises de parole plus spontanées et à des actions langagières plus variées de la part des apprenants.

Conclusion

Pour conclure, soulignons encore une fois que la conversation dans une classe de langue est autre chose qu'une conversation ordinaire : elle a une finalité didactique, il y a un interactant expert et des interactants apprenants, elle fait partie d'une action didactique planifiée. Ceci est à la fois un atout et un inconvénient pour l'acquisition de la compétence communicative. Atout parce qu'il existe un expert qui prend constamment en charge de fournir un étayage compétent aux apprenants, inconvénient parce que la conversation, dans ce cadre institutionnel, offre peu de possibilités aux apprenants pour influencer la circulation de la parole et le contenu de la conversation. Cependant - nous l'avons vu dans les activités examinées - il existe des moments où la structure assez rigide de question - réponse est assouplie et où les apprenants assument un statut d'interactants plus proche de celui qui est présent dans une conversation ordinaire. Pour l'enseignant, c'est un véritable défi de profiter de ces moments pour en faire des moments d'acquisition, défi d'autant plus grand qu'il faut agir sur le champ, sans planification préalable, et souvent même se décider à rompre le cours des actions

planifiées. Mais cela aussi, sortir du planifié pour s'orienter vers l'imprévu, a l'effet de rapprocher la conversation didactique d'une conversation ordinaire et, par là, de favoriser l'acquisition d'une compétence communicative plus variée.

Bibliographie

- Bigot, V. 1996. « Converser en classe de langue: mythe ou réalité ? ». *Les Carnets du Cediscor*, 4 : 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009, consulté le 23 octobre 2012, URL : <http://cediscor.revues.org/362>, pp. 1 - 9.
- Cicurel, F. 2005. La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. In : *Les interactions didactiques : enjeux, ressources, perspectives. Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Crichton, H. 2011. "Production and reception formats: an alternative participation framework for analysis of classroom discourse?" *British Educational Research Journal*, iFirst Article, September 2011, pp. 1-16.
- Faraco, M. 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 ». *AILE* 16, En ligne, consulté le 23 octobre 2012, URL : <http://aile.revues.org/788>.
- Firth, A. & Wagner, J. 2007. "Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA". *The Modern Language Journal*, 91, pp. 800 - 819.
- Gardner, R. 2012. "Conversation analysis and orientation to learning". *Journal of Applied Linguistics*, vol. 5, n° 3, pp. 229 - 244.
- Hall, J. K. 2010. "Interaction as method and result of language learning". *Language Teaching*, vol. 43, n° 2, pp. 202 - 215.
- Kasper, G. 2009. "Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view ?" *IRAL* , 47, pp. 11-36.
- Mahieddine, A. 2009. *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat de didactique, Université Abou-Bakr Belkaïd, Tlemcen.
- Muller, C. 2012. « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue ». *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXI, n° 1, mis en ligne le 12 avril 2012, consulté le 09 décembre 2012. URL : <http://apliut.revues.org/2224>.
- Pekarek Doehler, S. 2002. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 ». In : *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Pekarek Doehler, S. 2006. « 'CA for SLA' : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, n° 2, pp. 123 - 137.
- Schwab, G. 2011. "From dialogue to multilogue: a different view on participation in the English foreign-language classroom". *Classroom Discourse*, vol. 2, n° 1, pp. 3 - 19.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning, Monograph Series. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Skolverket. 2011. Ämnes- och läroplaner. Ämne: Moderna språk. www.skolverket.se.
- Stoltz, J. 2011. *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Linnaeus University Dissertations, no 53/11. Växjö: Linnaeus University Press.
- Waring, H. Z. 2011. "Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom". *Classroom Discourse*, vol. 2, n° 2, pp. 201 - 218.
- Waring, H.Z. 2012. "'How was your weekend?': developing the interactional competence in

managing routine inquiries”. *Language Awareness*, vol. 22, n° 1, pp. 1 - 16.

Notes

1. "the substance of learners' language knowledge is linked to, indeed arises from, learners' extended involvement in the regularly occurring interactional practices constituting their specific contexts of learning"
2. Les conventions de transcription actualisées dans les passages cités sont les suivantes :

EN	Enseignant(e)
M, K, etc.	Abréviations des pseudonymes des apprenants
- ou - - ou - - -	Pauses de diverses durées. Lorsque la durée de la pause dépasse 3 secondes, la durée est indiquée entre parenthèses (x secondes)
:	Allongement du son ou de la syllabe qui précède
/	Intonation montante
MAJUSCULES	Ton appuyé, emphase
il y avait en premier lieu deux rai- deux raisons pour la guerre	Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé
XXXX	Passage inaudible
(rire), (montre comme elle a grossi)	Commentaire sur le non-verbal
M: eh jo oui eh l'Angleterre oui	Passages produits dans une langue autre que le français - traduits en français et marqués en caractères gras
M: par- [EN : oui] paternels oui	Lorsqu'un locuteur X intervient brièvement pendant le tour de parole d'un locuteur Y, les propos de X sont notés entre crochets à l'intérieur même du discours de Y
conflicts*	Prononciation erronée

Les caractères gras sont utilisés afin de signaler ce sur quoi portent les commentaires.

3. "Participation in whole-class situations includes the activities of every person present in the classroom."