

Analyse des interactions verbales en milieu formel et/ou informel

BENSEKAT Malika

(Université de Mostaganem)

Dans le cadre de notre expérience personnelle et de notre pratique professionnelle dans l'enseignement du FLE, nous avons constaté que dans les méthodes de FLE, les dialogues sont en fait essentiellement basés sur le mode des discours écrits. Au-delà de caractéristiques de surface (présence de plusieurs locuteurs et alternance de prise de parole) le fonctionnement de l'interaction n'y est pas fondamentalement présent. L'homogénéité thématique, le mode d'enchaînement des contenus ainsi que les constructions syntaxiques relèvent de l'écrit.

Au sein de ce vaste domaine, nous mettrons ici l'accent sur la façon dont les locuteurs gèrent l'enchaînement discursif dans leurs productions verbales, en particulier dans deux types de situations d'interaction, le dialogue entre amis (entre pairs) et le discours pédagogique. Ce couplage, qui peut surprendre a priori, correspond en fait aux deux types de discours qu'on peut considérer comme déterminants dans la formation linguistique.

Certes, nous aurions pu nous attacher à observer uniquement les échanges verbaux menés dans un contexte informel. Nous avons cependant choisi de les comparer avec ceux qui sont menés en classe de langue, lieu de déploiement d'une intense activité métalinguistique.

En effet, ce à quoi vise la classe n'est pas de faire parler couramment les apprenants avec l'enseignant, mais de transmettre/acquérir les connaissances nécessaires pour que les apprenants n'aient pas de difficultés lorsqu'ils pratiquent le français en dehors de la classe de langue. Tout cela nous a amenée à dire que si la classe de langue vise à la pratique du français en situations réelles, il y a certainement ou il devrait y avoir, parmi les activités quelques-unes qui ressemblent à la réalité langagière et qui sont donc censées pouvoir mettre en valeur l'appropriation de la langue en situation réelle. Autrement dit, dans le cas où les échanges verbaux en classe de langue ne contiendraient pas de telles activités et seraient constitués uniquement par des exercices grammaticaux, les apprenants rencontreraient un écart non négligeable entre la pratique de leur français et ce qu'ils apprennent en classe de langue. C'est cet écart que devrait remplir un rapprochement entre la réalité et les activités à mener en classe de langue.

Partant de ce constat, notre analyse consiste à souligner que le problème réside dans l'absence de dialogues porteurs des caractéristiques les plus fréquentes en situations authentiques et de soulever qu'en termes d'enseignement, on peut craindre que cette uniformité ne permette pas vraiment de préparer les apprenants à la diversité des discours oraux rencontrés en situation réelle.

Notre réflexion est basée sur la transcription des échanges verbaux recueillis dans des situations vécues.

Ces données sont constituées par des cours de français langues étrangères destinés à des étudiants de première et deuxième année licence de français ainsi que par des situations de contact entre étudiants (entre pairs) en dehors de la classe de langue.

Les questions que nous posons pourront recevoir des réponses diverses selon l'approche théorique prise pour y répondre. La diversité des approches que l'on rencontre provient du fait que l'appropriation d'une langue étrangère n'est pas un processus simple, mais un phénomène complexe et multidimensionnel. Si l'on désire circonscrire le processus psycho cognitif d'appropriation d'une langue en dehors de la classe par opposition à celui qui s'observe en classe de langue, on peut recourir, par exemple, à la « théorie du contrôle » (« monitor theory »¹ proposée par Krashen (1981).

1. Les termes « monitor theory » sont traduits par (théorie du contrôle) chez Klein (1984, trad. française 1989 : 44). Cette théorie postule que l'adulte possède deux systèmes indépendants pour développer ses connaissances en langue étrangère, à savoir l'« apprentissage conscient de la langue » (« conscious language learning ») et « l'acquisition subconsciente de la langue » (« subconscious language acquisition »). Selon cette théorie, lorsque le sujet « apprend » une langue il est attentif à et donc conscient de la forme linguistique des énoncés qu'il produit, mais ce n'est pas le cas dans l'« acquisition qui est marquée par l'absence d'une telle conscience chez le sujet. Elle précise, par ailleurs que l'« acquisition » suit souvent un processus dont l'ordre est stable et commun aux sujets adultes, alors que l'« apprentissage » n'est possible que lorsque le « contrôleur » (« monitor ») est consciemment mis en marche.

Si l'on souhaite envisager le langage dans son contexte et dégager la spécificité de l'usage du langage, on peut se référer à l'ethnographie de la communication qui envisage la parole dans son contexte (à l'exemple de Gumperz, de Hymes), à la sociologie du langage qui privilège le rituel dans une rencontre humaine (celle de Goffman entre autres ² et à l'éthnométhodologie qui tente de décrire l'ensemble des implicites sociaux (celle de Turner...), ainsi qu'à la pragmatique interactionnelle de Roulet (1981)³ conçue en s'inspirant de la théorie des actes de langage; théorie qui avait été conçue par Austin⁴

2 . Goffman lui aussi peut être compté parmi les éthnométhodologues dans la mesure où il envisage la vie de tous les jours en tant que « mise en scène » (Goffman 1959, trad. française 1973 : 23) ou en tant que représentation (ibid., trad. Française 1973 : 23). Avant ce travail , il a poursuivi des recherches de sociologie au Canada, s'intéressant à Durkheim d'une part et à l'anthropologie culturelle d'autre part. Il est aussi influencé par la psychologie sociale de G-H. Mead à Chicago. En effet, comme le souligne, Lindehfeld & Simoin (1981), « habituellement, on considère Goffman comme « difficile à classer » »(ibid. : 126).

3 .Roulet a conçu pour la première fois la pragmatique interactionnelle dans un article publié en 1981. L'approche qu'il a présentée dans cet article est développée par l'équipe qu'il dirige à l'université de Genève. On trouve une version remaniée de son approche pragmatique dans l'ouvrage qu'il a publié avec son équipe (voir à cet égard Roulet & al. 1958).

4. En étudiant la pragmatique du langage, Austin (1962, trad. française 1970) distingue trois actes : « acte locutoire » (c'est-à-dire l'acte consistant à dire quelque chose), « acte illocutoire »(c'est-à-dire l'acte effectué en disant quelque chose) et « acte perlocutoire » (c'est-à-dire l'acte consistant dans la production de certains effets sur l'interlocuteur) (ibid., trad. française 1970 : 109).

et développée par Searle, de l'approche Goffmanienne et de l'analyse de conversation, approches qui portent toutes les trois sur la structure des échanges verbaux. On pourra ainsi mettre en lumière la ressemblance et la différence du fonctionnement du langage lié aux structures de l'échange verbal entre amis dans une situation ordinaire et en milieu scolaire. Les recherches que nous mènerons dans le présent travail s'inscrivent dans une perspective qui met en cause différents facteurs : linguistique, psychologique, cognitif et pédagogique.

Ainsi, il est nécessaire de dégager les spécificités situationnelles de la classe de langue ainsi que celles du contact entre amis en dehors du milieu scolaire. Pour cela, nous allons nous appuyer sur des travaux tels que ceux de Goffman, de Gumperz, ou de Charaudeau, nous allons également nous référer aux recherches portant sur la compétence de communication telles que celles de Hymes, de Porquier ou de Py. Il nous semble également nécessaire de décrire la structure des échanges verbaux, car quelques-uns des aspects métalinguistiques du discours dans une interaction peuvent être définis en fonction des énoncés auxquelles ils s'attachent structurellement et pragmatiquement (comme le conçoivent les recherches de Bouchard & De Nuchèze 1987) et par rapport même à la structure principale de l'échange verbal.

Pour cette raison nous allons recourir aux approches conversationnelles comme celle de Sacks, de Schegloff ou de Jefferson ainsi qu'à la pragmatique interactionnelle conçue et développée par Roulet. Remarquons également que les recherches novatrices que Cicourel a menées sur

les activités métalinguistiques du discours en classe de langue vont nous servir de base dans notre examen de l'usage de la langue en classe de langue.

1. Description des situations d'interaction du point de vue de l'échange verbal

Pour notre travail, l'intérêt consistera ainsi à mettre en lumière la structure fondamentale de chacune de nos interactions, pour cela, nous allons décrire quelques caractéristiques interactionnelles de nos situations d'interaction.

-L'interaction didactique

Dans toute interaction langagière, les protagonistes tiennent un rôle conversationnel, dans l'interaction didactique l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'apprenant. Il s'agit de savoir de quelle manière se manifeste ce pouvoir au sein du dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir.

Dans la conversation ordinaire, comme dans le dialogue didactique, quand le locuteur pose une question, cet acte illocutoire place l'interlocuteur devant un triple impératif :

- Celui de donner une suite verbale à sa demande ;
- Que cette suite verbale soit une réponse ;
- Et que cela soit, si possible, une bonne réponse.

Dans la conversation ordinaire, par contre, le questionneur peut, à son tour, se voir attribuer le rôle du questionné, dans la classe de langue, le rôle du questionneur

semble revenir à l'enseignant en raison de la dissymétrie des locuteurs devant le code langagier.

La seconde dissimilitude entre le dialogue ordinaire (hors la classe) et le dialogue en classe de langue repose sur la condition préliminaire que J Searle (1972) pose à la réalisation de toute question à savoir que le destinataire (questionneur) ne connaît pas la réponse. Nous remarquons en situation scolaire que la demande ne correspond que très rarement à un besoin d'information : l'enseignant connaît la réponse mais exige de l'obtenir de l'apprenant.

-Contraintes spatio-temporelles

La production d'une parole n'est pas exempte des contraintes imposées par le milieu (Kerbrat. Orrecchioni 1990: 77 - 79). Elle est en effet souvent délimitée par une contrainte spatiale ou spatio-temporelle, qui dispose un sujet parlant à choisir un thème convenant à la situation et qui justifie ce que le sujet a ainsi choisi. Certaines interactions sont influencées principalement par une contrainte temporelle et certaines autres, par une contrainte spatio-temporelle.

Pour l'échange verbal entre l'enseignant et l'apprenant la contrainte à la fois spatiale et temporelle joue un rôle important dans la légitimation du thème que l'on aborde en situation d'enseignement / apprentissage. Aussi longtemps que l'enseignant et les apprenants restent en classe de langue, ils sont autorisés à enseigner / apprendre la langue, cette légitimation étant instaurée non seulement par un facteur spatial (l'étendue spatiale circonscrite par la salle de classe) mais également par un facteur temporel (la durée temporelle fixée par l'établissement scolaire).

La contrainte situationnelle, qu'elle soit spatiale au spatio-temporelle, permet aux interactants de se dispenser de toute annonce du but primaire de l'interaction. Pour commencer une conversation ordinaire entre deux amis, il n'est pas nécessaire pour l'interactant d'annoncer à son ami qu'il veut lui parler, bien qu'il doit préciser au moins sur quelle sujet il va discuter, comme le montrent les extraits suivants de notre corpus.

Exemple : (E: étudiante, le chiffre désigne le tour de parole dans la totalité du corpus).

E 003: c'est à quelle heure / le cours de PSL ?

Dans cet exemple, extrait du corpus recueilli à l'université de Mostaganem, on observe que l'étudiante ne précise pas son objectif fondamental qu'elle pourrait exprimer en disant : *je viens chercher une information ou c'est pour savoir l'heure du cours et non pas pour autre raison que je m'adresse à toi*. L'étudiante annonce juste quelle information elle cherche.

Il en va de même pour l'interaction en classe de langue. Le fait que l'enseignant et les apprenants se réunissent dans une salle à l'heure institutionnellement déterminée constitue une bonne raison pour commencer le cours.

Au début de la séance, l'enseignant devrait préciser la démarche que va suivre la classe, mais il n'a pas besoin d'expliquer à ses apprenants la raison pour laquelle ils se sont rassemblés en disant par exemple : *c'est pour vous faire apprendre la langue (et non pas causer avec vous)*

que je suis venu ici, dans cette classe, comme l'illustre l'exemple suivant extrait de notre corpus :

Exemple : (P: enseignante de français, A₃: apprenant, le chiffre désigne le tour de parole dans la totalité du corpus).

P 001: alors on va commencer vous prenez la question/ de la leçon (2s), euh la question de la leçon précédente / alors euh. Mademoiselle euh X est-ce que vous voulez / ou pouvez répondre à la question ?

A₃002 : oui Madame

Dans cette séquence, on observe que la séance commence par une directive professorale qui annonce la démarche de la séance (*alors on va commencer vous prenez la question de la leçon précédente en P001*).

La conversation entre amis (quotidienne) ainsi que l'enseignement / apprentissage en classe de langue étant des interactions qui subissent une contrainte spatiale au spatio-temporelle.

Il existe aussi des échanges verbaux dénués d'une telle contrainte, et dont le thème est justifié uniquement par le fait que le sujet qui s'adresse à un autre le lui précise par voie verbale. C'est de ce cas que relève l'interaction dans laquelle une personne aborde un inconnu pour lui demander un endroit. Pour commencer une telle interaction, il fait expliquer la raison pour laquelle il s'est adressé à l'autre et légitime l'interaction.

Ce type d'interaction est en général marqué par une séquence justificative du contact, c'est entre autres qu'il

n'existe pas de contrainte spatiale ou spatio-temporelle légitimant ce contact.

On peut circonscrire l'objectif de chacune de nos interactions de la façon suivante :

- L'interaction didactique entre enseignant et apprenants se donne pour but d'enseigner la langue ;
- L'échange verbal entre celui qui demande une information et celui qui est abordé par ce dernier se donne pour but d'acquérir l'information ;
- Quant à la conversation quotidienne entre amis à l'université pour passer le temps, elle relève de l'interaction à finalité « gratuite » ou « interne » (parler pour parler).

-« Statut » et « rôle » des sujets interactants

Certains de nos interactants peuvent être caractérisés par un « statut » relatif à leur profession. Être enseignant en classe de langues étrangères: cela crée un « statut » social défini par des préoccupations spécialisées. Quant au « statut » d'apprenant en classe de langue, il ne se définit pas par l'exercice d'une profession socialement reconnue, mais par l'institution sociale, la carte d'étudiant, par exemple, justifiant de l'inscription dans un établissement universitaire. De tels « statuts » professionnels ou institutionnels sont liés aux « rôles » dans chacune de nos interactions. Par exemple, l'enseignant assume un « rôle » professoral lié à son « statut » professionnel (le « rôle » à remplir dans chaque situation d'interaction s'attache à son « statut » qui est déterminé par sa profession). Et dans tous les cas que l'on trouve parmi nos interactions, les « statuts » professionnels ou institutionnels s'imposent comme « statuts actuels », alors que les autres « statuts »

parmi lesquels on compte celui qui est défini, par exemple, par le système âge - sexe ou par les relations familiales, ne sont pas pris en compte comme primordiaux et donc restent « *latents* ».

Il est à souligner que c'est en jouant un « *rôle* », « *statutaire* » ou « *actanciel* », que les interactants réalisent l'objectif de l'interaction.

-Relation asymétrique entre les participants par rapport au savoir discursif

Il ne peut exister d'interaction dans laquelle la relation entre interactants soit tout à fait symétrique dans la mesure où personne n'a le même savoir et où les vécus sur lesquels se fonde le savoir d'une personne varient selon les individus. L'un peut avoir l'avantage sur l'autre (ou les autres) dans une interaction donnée, mais il est tout à fait possible que cette relation soit inversée dans une autre interaction.

D'une manière générale, une asymétrie apparaît entre interactants lorsque ces derniers ne partagent pas le même savoir discursif mis en question dans l'interaction et qui est à négocier au cours de l'interaction.

Dans l'interaction entre enseignant et apprenants en classe de langue, une asymétrie est établie entre autres par rapport au savoir langagier qui est l'objet de transmission. L'enseignant est le possesseur « *idéal* » du savoir langagier alors que les apprenants ne détiennent ce savoir qu'insuffisamment.

L'observation de nos corpus recueillis dans les classes de langue nous permet de dire que la plupart des échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie, parmi lesquels on trouve l'exemple suivant:

Exemple : (P1 : enseignante au département de français, A1 apprenant; le chiffre désigne le tour de parole dans la totalité du corpus).

P 58 : [...] bon / regarder hein ? (5s) regardez bien hein ? / regardez bien s'il vous plait / euh : (3s) s'il vous plait / [...] je regarde / [...] je regarde / je regarde le livre / je / je regarde (3s) le livre / je regarde le livre / je verbe complètement / je regarde le livre / je regarde / mon livre (4s) LE livre / mon livre ce livre / égal / LE / je regarde LE / je LE / je le regarde / OK. ? (8S) vous comprenez monsieur ? [...].

A1 59 : oui (rire).

Cet échange verbal est constitué par l'explication de l'usage du complément d'objet direct : le, ainsi que par la confirmation de la compréhension de l'apprenant initié par l'enseignante. La longue tirade professorale en P 58 montre que la locutrice – enseignante pense que le complément d'objet direct constitue un problème pour l'apprenant et fait ainsi l'objet de l'enseignement. Nous observons dans cet exemple, une asymétrie entre l'enseignante et cet apprenant concernant un savoir langagier qui touche ici la syntaxique. Par ailleurs, l'explication par l'enseignante de la règle grammaticale en P 58 est la marque, non seulement du fait qu'il existe une asymétrie entre les sujets par rapport à une informa-

tion, mais également du fait que la locutrice veut la réduire en apportant à l'autre l'information exigée.

Ainsi, en formulant de tels énoncés, les interactants manifestent une asymétrie relative au savoir discursif existant entre eux d'une part, et leurs efforts pour l'atténuer d'autre part.

- La protection des faces et la gestion de la politesse

L'interaction est une activité reposant sur des relations fragiles entre des individus qui ont momentanément des visées convergentes :

Exemple: (E₁ et E₂ : étudiantes au département de français, le chiffre désigne le tour de parole dans la totalité du corpus.).

E₁007: et t'as pas bien répondu ?

E₂008: ah/ (rire) non (rire)/pourquoi tu penses que je suis bête (rire).

E₁009 : mais non ! (rire).

E₂010 : non (2s)/bien sûr j'ai travaillé/(rire).

Dans cet exemple, l'étudiante₂ produit en réponse à la question, un énoncé qu'on peut qualifier d'auto dénigrant en s'attribuant une propriété socialement négative : « être bête ». ce faisant, elle attaque directement sa propre face, ce qui rompt l'équilibre interactionnel : l'étudiante₁ est contrainte de réparer le déséquilibre en rejetant la proposition négative, ce qu'elle fait dans l'énoncé « mais non » accompagné d'un rire. Le retour à l'équilibre initial ne sera totalement réalisé que lorsque l'étudiante₂ prononcera le « non », signalant qu'elle peut répondre sérieusement à la question. Les rires de la part des deux interactants montrent que cet échange était plu-

tôt ludique, mais il aura nécessité malgré tout les réparations d'usage.

2. La communication orale dans le contexte de l'enseignement

L'observation des pratiques courantes dans les classes de langues étrangères montrent que l'expression orale des apprenants pose quelques problèmes, en effet, J. Courtillon a écrit «*la production, surtout orale, et le point faible de l'enseignement d'une langue vivante*» (Courtillon 2003: 63).

Il y a d'abord le temps de parole donné aux apprenants, toujours très réduit en comparaison avec celui réservé à l'enseignant; la seule personne, d'ailleurs qui pose des questions, lance les sujets, dévie la conversation, donne l'ordre de se taire etc.

Nous remarquons, par ailleurs, dans nos classes de langue, qu'il n'existe presque pas des moments où les apprenants sont invités à se placer dans des situations qui se rapprochent le plus possible d'une interaction naturelle et spontanée (l'objectif principal de ces activités est d'improviser avec les moyens linguistiques acquis à tel ou tel stade d'acquisition).

C'est d'ailleurs, au cours de l'expression spontanée que l'apprenant se heurte à ses limites proprement linguistiques et peut de lui-même ressentir le besoin d'aller plus loin (le fait de pouvoir exprimer ses idées, de communiquer tant bien que mal avec les erreurs, sans être corrigé systématiquement, représente une importante source de motivation). Une trop grande concentration du

travail pédagogique sur la correction peut donc sérieusement affecter cette source d'énergie pour l'apprentissage.

Conclusion

En nous fondant sur les recherches interactionnistes et sociologiques, nous avons dégagé quelques-unes des caractéristiques principales de nos interactions.

Ces recherches interactionnistes et sociologiques envisagent l'échange verbal non pas comme la simple transmission d'un message du destinataire au destinataire, mais comme l'accumulation successive de ce processus dans une situation donnée. De ce point de vue, l'échange verbal n'est plus la communication telle que la définissent les théories sémiotico-linguistiques, mais l'« interaction » qui peut être caractérisée à la fois par les effets mutuels exercés entre eux par les sujets participants à travers l'échange verbal et par les influences réciproques entre ces sujets et la situation environnante. En d'autres termes, c'est cette interrelation entre ces trois éléments, à savoir les sujets participants, la langue qu'ils utilisent et le milieu environnant, qui permet au modèle de communication de s'incarner, de s'accumuler et de se donner un cadre concret dans la situation où cet échange s'actualise.

En effet, L'utilisation en classe de langue de documents sonores « spontanés » faciliterait l'accès des apprenants aux normes langagières. De même qu'on pourrait les faire progresser en partant de leurs acquis et en prenant appui sur leurs erreurs langagières. Autrement dit, un discours fautif par rapport au système habituel de la langue pourrait être utilisé pour mieux faire comprendre le fonctionnement du français (un discours qui correspond trop bien à l'image idéale du français que l'on veut inculquer aux apprenants, les fera moins progresser

qu'un discours oral spontané avec toutes les déviances qu'il peut contenir).

De plus, pour acquérir la compétence de communication, les apprenants doivent être en mesure de replacer les échanges langagiers dans leurs conditions de réalisation et leur situation de communication, d'apprécier les intentions des locuteurs, et de comprendre que tout acte de communication obéit à des règles sociales, qui bien que susceptibles d'une description systématique, ne soient pas du ressort du seul langage.

Ceci d'une part, d'autre part, une véritable interaction verbale pourrait s'instaurer au sein du groupe si l'on arrive à instituer au sein de la classe de nouveaux rapports interactionnels, à revaloriser le statut de la langue cible et à restructurer le temps et l'espace pédagogique : plus l'apprenant sera appelé à participer à un nombre varié de types d'interactions, plus il acquerra une autonomie de sa compétence discursive.

Références

BOUCHARD, R. & DE NUCHÈZE, V. (1987) : “Formulations métalangagières et situations exolingues”, in H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (éds.) :

S'approprier une langue étrangère..., Actes du VIe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches » organisé à Aix-en-Provence les 26-28 juin 1986, Paris, Didier Érudition, 55-62.

CHARAUDEAU, P. (1983) : *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, Paris, Hachette.

CICUREL, F. (1996) : “L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours”, *Les carnets du Cediscor 4*, Paris, Presses de la Sorbonne

COURTILLON, J. (2003) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette
Nouvelle, 77-92.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales*, tome I, Paris, Armand Colin Éditeur.

PY, B. (1999) : “Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction”, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, août-septembre, «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère.

L'approche cognitive », Paris, Hachette, 81-88.

ROULET, E. (1981) : “Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation”, *Études de linguistique appliquée* 44, Didier Érudition, 7-39.

VION, R. (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.