

La deuxième observation que nous avons faite est au niveau des actes de la formulation métalinguistique dont parle Cicurel.

Le fait que les enseignants ne font pas un travail réel sur ces actes ne nous a pas échappé. Quand il y a des erreurs dans la question de l'apprenant, nous avons remarqué que l'enseignant ne se soucie pas de les corriger, mais va directement à l'objet de la demande et répond à la question.

Pour qu'il y ait communication, les apprenants cherchent à comprendre le code enseigné. Cicurel propose donc d'améliorer cette compétence à communiquer. Pour que cela soit possible, l'enseignant devra porter sur cette formulation des demandes d'explication et sur les façons d'exprimer des hypothèses.

Bibliographie

- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : CLE International.
- Castellotti, V., De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International
- Cicurel, F (1990). *Lecture interactive en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Cicurel, F (1991) : *Lecture interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Cicurel, F. (1985) *parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. (1995). *Parole sur Parole*, Paris : CLE. International (Coll. DLE).
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Collection dirigée par S. Moirand. Edition F. Paris : Hachette FLE.
- Dabene, L., Cicurel, F., Langa-hamid, M.-C. et al, (1990). *Variations et rituel en classe de langue*. LAL. Paris : CREDIF / Hatier.
- Gschwind-Holzer, G. 1981. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : de vive voix*. Paris : CREDIF / Hatier.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris/ LAL. Hatier
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.

Articles de revues

- Cordier-gauthier, C. (1995). « Pour une pratique de l'interaction en classe ». In *FDM*, numéro spécial, juillet, pp 41-47.
- Tavares, C. F. (1999). « L'observation du non verbal en classe de langue ». In *ELA*, n° 114.
- **Thèse : doctorat 2010**
- BOUTEFLIKA, A. Formation des enseignants de FLE du primaire en Algérie « retours réflexifs sur la formation et professionnalisation ».

Les différents échanges au sein de la classe sont multi-canaux et la préparation ou la justification d'une demande implique des comportements d'ordre verbal et non verbal.

En vue de toutes les fonctions qu'elle assume, la communication non verbale, selon Gschwind-Holtzer (op.cit : 25), « *ne peut être définie comme un simple supplément de l'échange verbal en face à face* ». Elle ajoute que toutes études sur la communication se doit d'intégrer les conduites non verbales « *afin de restituer, avec le plan verbal, l'acte communicatif dans sa totalité* ».

2. LE METALANGAGE EN CLASSE DE LANGUE

L'activité métalinguistique en classe de langue étrangère se réalise de façon diverse, empruntant des stratégies communicatives variées (Cicurel, 1990 :32). Le but principal dans la classe est d'apprendre ou d'enseigner la langue qui fait en même temps l'objet de descriptions et de commentaires. Cicurel parle du discours de l'enseignant comme étant « *émaillee de termes linguistiques, qu'ils appartiennent à une terminologie spécialisée (celle de la grammaire) ou qu'il s'agisse de mots métalinguistiques du vocabulaire courant* ».

Le but des participants de la classe de langue étant d'apprendre ou d'enseigner la langue ou bien un aspect de la langue, cette dernière fait forcément l'objet de description et de commentaires. Cela fait que l'activité métalinguistique « *ne se limite pas aux moments où une règle est donnée, une erreur expliquée, le sens d'un mot élucidé* » (op.cit).

D'après Cicurel (1985), le métalangage peut se manifester de plusieurs façons :

- * par des commentaires sur les formes linguistiques.
- * Par des commentaires sur la valeur énonciative d'un énoncé.
- * Par des répétitions d'énoncés d'apprenants en vue d'une correction.
- * par des explications faisant appel à des règles.
- * par des situations exemples.
- * par des démarches d'informations émanant des apprenants.

Ce qui est important c'est que l'activité métalinguistique soit mise en rapport avec la nature de la communication de classe.

Les règles dans les classes de débutants en particulier font l'objet de beaucoup d'attention. Il s'agit de ce que Cicurel (1995 :35) appelle « *un langage para-grammatical* » qui parfois n'est compris que par le seul groupe-classe. L'apprenant aussi a un métalangage grammatical spécifique qui est observable quand il doit faire une explication autour d'un fonctionnement qu'il croit avoir compris.

L'activité métalinguistique se réalise donc « *de façon diverse, empruntant des stratégies communicatives variées* » (op.cit).

Dans le cadre de la didactique de la langue étrangère, le choix de la terminologie métalinguistique à adopter peut devenir une vraie préoccupation pour l'enseignant.

Dans le cas où l'enseignant partage la même langue maternelle avec les apprenants, il a en face de lui un public qui a les mêmes connaissances métalinguistiques. Il a donc la possibilité de s'y appuyer pour construire sa propre pédagogie de la langue étrangère qu'il enseigne.

Quelle que soit la situation, l'enseignant cherche à organiser son enseignement selon des catégorisations connues des apprenants. L'enseignant devra choisir selon son public et les objectifs qu'il veut atteindre et a la possibilité de faire appel à des pratiques pédagogiques qui ne réclament pas une terminologie spécialisée.

Cela fait que la communication non verbale à une importance observable dans la salle de langue. Sans la communication non verbale, la communication devient un phénomène figé, inachevé. Nous avons remarqué combien les réactions et comportements des élèves (rires, sourires, mimiques, regards échangés, geste d'agitation, les hochements de têtes...) ont rendu l'ambiance plus riche. Dans le contexte de nos observations en classe de français, nous nous proposons d'étudier plusieurs aspects de la communication non verbale que nous avons repérés, notamment le paralangage.

Nous savons que le rapport enseignant /apprenant dépend beaucoup du comportement de l'enseignant, et que sa voix a une influence importante sur l'attitude des élèves par rapport à son discours.

Si un enseignant parle d'un ton gai et dynamique avec humour, l'attention des élèves est captée, ils ont envie d'écouter. En revanche, un ton autoritaire mais aussi dur et cassant, ne favorise pas la prise de parole. Il y a également l'enseignant qui n'arrive pas à établir la discipline dans la classe par ce qu'il n'a pas un ton ferme. Ces élèves ne l'écoutent pas et en profitent pour perturber le déroulement des cours.

Foerster (1995 :82), la position spatiale choisie par les élèves est influencée par l'attitude de l'enseignant, en évaluation. Dans la plupart des cas, les « bons » élèves se mettent devant tandis que les « mauvais » se mettent derrière. Même dans le cas de la répartition en « U » (difficile à réaliser dans la plupart de nos écoles), ne protège pas de ce phénomène puisque les « moins bons » se mettent toujours le plus loin possible de l'enseignant. Ce maintien parfois inconscient de la distance par rapport à l'enseignant est souvent une véritable source de souci pour l'enseignant de grands groupes.

Il y a aussi le regard (de l'enseignant, mais aussi des apprenants), d'après Foerster (op.cit :83), le regard joue un rôle important dans une situation d'interaction verbale. Il signifie plusieurs choses, notamment que l'on désire attirer l'attention, ou qu'on exprime un intérêt ou d'une façon précise, qu'on cherche à créer, à vérifier, à entretenir ou à terminer un échange verbal.

Dans le cas où les apprenants connaissent bien leur professeur, ils arrivent à interpréter son regard. Les rires et les sourires sont bien présents dans la classe de langue étrangère, selon Foerster (op.cit : 89), ils ont un rôle spécifique en ce qu'ils transmettent des messages ayant « *des significations variables et parfois difficiles à décoder* ». Il en distingue deux catégories : d'abord il y a ceux liés au contenu verbal spécifique à la situation d'apprentissage, et ceux liés au fonctionnement du groupe et la relation établie entre les interlocuteurs.

En ce qui concerne les fonctions du non verbal en classe, Ferra-o Tavares (1999 :168), en dégage plusieurs types :

* Il y a d'abord une fonction symbolique selon la quel le non verbal sert à renforcer ou à atténuer les distances.

Les objets de la classe : le bureau, les tables, sont liés au pouvoir et contribuent à « *mettre chacun à place* ».

* il y a ensuite une fonction affective, relationnelle définie par les rapports au sein de la classe, l'enseignant et l'apprenant adopte des comportements d'ordre affectif.

* Il y a aussi la dimension fonctionnelle du non verbal selon laquelle les comportements proxémique et kinésique contribuent à la gestion et à la structuration de la classe.

* il existe également en classe une fonction sémantique réalisée par les comportements illustratifs qui jouent un rôle d'accès au sens.

* il y enfin une fonction pragmatique selon laquelle les comportements non verbaux sont liés à la compréhension du contexte culturel.

- communication d'un membre du groupe à l'ensemble ;
- communication d'un groupe à un autre ;
- communication de l'ensemble du groupe.

Chacun peut ainsi trouver sa place dans ces modes de fonctionnement.

L'apprenant aura en même temps la possibilité d'un entraînement à la réalité moins dans les contenus que dans les comportements qu'il a à développer pour communiquer plus efficacement dans la langue étrangère.

Pour qu'il y ait une pratique réelle de l'interaction, une prise en compte des apprenants comme personnes, des bonnes relations entre les apprenants d'abord ensuite entre enseignant et apprenants ainsi qu'un climat général de la classe sont indispensables.

Mais en même temps « *ces liens et ce climat ne peuvent se construire qu'en adoptant des pratiques qui visent à rendre les membres du groupe interdépendants* » Cordier- Gauthier (1995 :41).

A part une institution *de nouveaux rapports interpersonnels*, Cordier Gauthier propose de revaloriser la langue civile, ce qui vise à faire de la langue cible « *le seul instrument valorisé de la communication* » pour qu'elle devienne « *langue officielle* » du groupe.

Ce serait donc le cas de grands débutants qu'il y aurait de temps en temps recours à la langue maternelle (ou langue 1 pour certain pays africains) dans des moments perçus comme une parenthèse par rapport aux autres moments de la classe.

Cordier -Gautier propose d'appeler ces moments des Leçons zéro.

La proposition suivante est de créer des espaces d'expression libre ou semi-dirigée où il y aurait dans l'organisation du temps pédagogique des moments qui favorisent la conversation en français. Aussi importante que les activités réglées, peuvent se faire d'elle-même dans le cas d'un niveau avancé, mais reste sous la responsabilité de l'enseignant pour la plupart du temps.

La deuxième proposition est de restructurer le format des activités didactiques. C'est au moment de préparer la leçon que l'enseignant doit s'interroger pour savoir par exemple les procédures d'exécutions en classe qui maximisent les échanges entre les apprenants. Il peut alors restructurer, renforcer ou varier les activités pour avoir des interactions plus significatives.

Nous souscrivons à ce que dit Cordier-Gauthier (op.cit :47), à savoir : « *Réussir une pratique de l'interaction en salle de classe présuppose une certaine rupture avec les schémas de classe habituel* ».

Il doit y avoir des modifications d'habitudes et d'attitude au sein du groupe-classe. L'apprenant doit être prêt à prendre ses responsabilités dans les activités et ne pas continuer à voir l'enseignant comme seul « *dépositaire du savoir* ». Celui ci doit de son côté tout mettre en œuvre pour restaurer et maintenir la confiance de l'élève en lui-même pour éviter de retomber dans les inhibitions et hésitations qui caractérisent souvent la classe de langue étrangère.

1. LA COMMUNICATION NON-VERBALE

La communication est composée de deux éléments indissociables : le verbal et le non verbal.

Selon Gschwind-Holtzer (1981 : 21), le non verbal est « *composé d'éléments non linguistiques qui véhiculent du sens au cours d'une interaction* ». Dans la situation de la didactique des langues étrangères l'imbrication entre le verbal et le non verbal est encore plus forte. Selon certaines recherches, dans un échange normal entre au moins deux personnes, plus de 65% de l'information est transmise par le non verbal.

ni l'intérêt puisque la langue maternelle est toujours présente pour communiquer et se faire comprendre.

L'approche communicative, par sa diversification impose, une conception beaucoup plus large du discours qui résulte de ces relations.

Dabène, L. (1990 :8-18) souligne trois axes de la recherche sur la spécificité d'une classe de langue :

- La classe est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements types.
- Dans le cadre de l'enseignement de langue, il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude.
- L'enseignement d'une langue étrangère engendre un discours didactique spécifique.

Tout cela fait que les échanges dans la classe de langue vont au-delà des exercices structuraux et recouvrent d'autres dimensions du discours : verbal et non verbal, linguistiques, fonctionnelles, socio-culturelles, stratégiques et éducatives. Toute en étant acteurs dans l'interaction, les apprenants peuvent juger de la meilleure façon d'apprendre ; en effet certain d'entre eux trouvent dans la prise de parole un moyen de mieux apprendre par rapport à d'autres qui écoutent et ne réagissent que dans la mesure où ils sont obligés.

Dans toute situation d'apprentissage, la prise de parole peut donc être volontaire ou sollicitée par l'enseignant qui est l'organisateur de la communication et qui joue en même temps le rôle de facilitateur.

Quelles que soit la source de l'intervention, ces interactions entre deux personnes engagées dans un processus de découverte sont essentielles à l'apprentissage. Dans une telle ambiance l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social. C'est dans la classe qu'il peut expérimenter sa capacité à assumer, ne serait ce que d'une façon temporaire, une identité dans la langue étrangère qu'il apprend.

L'ambiance crée par l'enseignant peut ou non favoriser les interactions entre les apprenants. Dans le but de communiquer du sens à travers la langue étrangère il faut que les participants s'écoutent et que chacun ait la possibilité de s'exprimer selon les moyens dont il dispose.

Le développement de l'écoute entre apprenants devrait être un des objectifs de l'enseignant.

Selon Lhote (1995 : 26), apprendre une nouvelle langue c'est aussi « *apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue* ».

Il faut changer la façon d'écouter, c'est à dire la façon de « *capter et de traiter les informations qui parviennent par l'intermédiaire du langage oral* » (op.cit :100).

La procédure de l'écoute dans une langue étrangère par rapport à la langue maternelle est plus longue par ce que l'apprenant n'a pas encore acquis « *le bon comportement d'écoute* » (op.cit : 107).

D'après Bérard (1991 : 57), « *le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs* ».

L'attitude et le comportement de l'enseignant sont très importants.

Pour mettre en place un réseau de communication, Bérard (op.cit :58) propose « des structurations à géométrie variable du groupe » :

- communication par groupe de deux ;
- communication par groupe ;

L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE(S) ETRANGERE(S)

Mme Bouteflika Yamina

Université Sidi Bel Abbès

RESUME :

L'enseignement de l'oral a toujours fait l'objet de préoccupations pédagogiques et linguistiques chez les enseignants de langues étrangères. Pour qu'il ait une vraie communication pédagogique en classe de langue et surtout une continuité d'échanges, il est primordiale que le premier partenaire de l'enseignement/apprentissage à savoir l'enseignant, doit chercher et trouver une démarche pédagogique appropriée pour enseigner en tenant compte des besoins et attentes des apprenants, puisqu'il s'agit de les impliquer personnellement. Pour motiver leurs apprenants à développer leurs habiletés langagières, les enseignants doivent les encourager, leurs donner la liberté de s'exprimer, leurs offrir l'occasion de donner leurs avis, et de faire des interventions courtes mais efficaces. Ils doivent s'assurer que les thèmes soient significatifs et familiers pour eux et reflètent leurs champs d'intérêt. Il est important d'établir un climat de confiance et valoriser les accomplissements personnelles de chacun.

Mots-clés : interaction, langue étrangère, enseignement/Apprentissage, enseignants, apprenants.

Nous avons soulevé quelques aspects des rôles différents des enseignants et des apprenants dans la classe de langue étrangère (cf. thèse A. BOUTEFLIKA 97 : 102). Ces rôles se jouent dans diverses instances d'interactions qui se présentent à deux niveaux :

Entre apprenants et enseignants, puis entre apprenants eux-mêmes. Tous les acteurs prennent la parole à un moment où un autre avec les nouvelles méthodes et méthodologies, la classe de langue ne devrait plus être la salle de répétition où le discours de l'enseignant domine le processus. L'enseignant reste bien entendu le seul à connaître la langue étrangère et la « *mise en scène* » du savoir qu'il détient dépend de lui. Dans une telle situation, l'enseignant joue aussi le rôle d'arbitre, et en tant que tel, c'est à lui d'assurer une participation équilibrée de tous les membres de son « *équipe* ».

Dans les contextes où la langue étrangère n'est pas présente qu'en situation scolaire et où il existe déjà une langue partagée par les apprenants et l'enseignant, la pratique de la langue étrangère devient difficile. Nous savons qu'à la moindre difficulté, les apprenants se réfugient derrière l'arabe qu'ils pensent maîtriser et qui leur permet de s'exprimer avec moins d'inhibition. Dans la classe de langue en Algérie, les apprenants et l'enseignant font appel à la langue arabe, mais surtout à la langue maternelle (langue parlée en dehors de l'école, un dialecte inspiré de l'arabe, du français et de l'espagnol).

Le fait qu'ils voient l'arabe (langue officielle) et l'arabe dialectal comme étant plus sécurisant est accentué par ce que Castellotti (2001: 50) appelle « *l'artificialité de la situation scolaire d'enseignement/apprentissage des langues, également souligné par nombre d'enseignants (Castellotti et De Carlo : 1995), qui ne tend pas à favoriser une pratique communicative de la langue cible* ».

Ces éléments ne facilitent pas l'interaction en classe qui est pourtant fondamentale pour l'apprentissage de la langue.

Quant à Kramsch (1984 : 35), « *la réalité de la classe de langue est formée de tout le réseau de relations sociales et personnelles qu'enseignant et apprenants y apportent et y mettent en œuvre* ».

L'un des buts de cette étude est justement de montrer tout ce réseau de relations sociales et personnelles. La façon dont l'enseignant utilise la méthode n'incite pas les apprenants à s'imprégner de la langue et se l'approprier. Ils ne sont pas motivés car ils n'éprouvent ni le besoin