



**HAL**  
open science

## Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue

Azzeddine Mahieddine

► **To cite this version:**

Azzeddine Mahieddine. Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00536557

**HAL Id: hal-00536557**

**<https://hal.science/hal-00536557>**

Submitted on 16 Feb 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Dynamique interactionnelle des activités communicatives orales de la classe de langue**

**MAHIEDDINE Azzeddine**  
Université de Tlemcen

Depuis l'avènement de l'approche communicative, relayée par l'approche actionnelle, les activités interactives orales occupent une place de choix dans la classe de langue étrangère. L'apprenant, considéré comme un acteur social, doit interagir avec l'enseignant et les pairs afin de réaliser des buts communicatifs, des tâches, des projets... Il s'agit de lui donner un rôle plus actif, de le mettre dans des situations où il réalise un usage instrumental de la langue afin de développer sa compétence communicative.

Cela dit, les activités interactives orales qui se déroulent en classe sont multiples et variées ; et ce que l'on met couramment dans cette catégorie correspond en réalité à des situations très différentes (débat, exercices de simulation, jeux communicatifs, interactions entre pairs pour réaliser des tâches...). En effet, comment l'apprenant s'implique-t-il conversationnellement dans chaque situation d'interaction ? Quel travail discursif est-il amené à réaliser ? Quels rapports de places se développent entre les participants ?

Cet article propose une réflexion sur la manière de cerner la *dynamique interactionnelle* des activités communicatives orales de la classe de langue. Chaque activité est conçue comme un contexte d'apprentissage particulier qui se construit dans la dynamique de l'interaction, et qui implique donc les apprenants d'une manière spécifique. Deux activités de classe feront l'objet de notre analyse : un débat et une tâche de rédaction collaborative<sup>1</sup>.

### **1. La dynamique interactionnelle des activités communicatives orales**

La dynamique interactionnelle correspond à la mise en mouvement et la progression de l'interaction par l'activité dialogale des interactants. Ce qui entraîne la co-construction progressive du discours conversationnel. Nous considérons que cette dynamique interactionnelle se déroule essentiellement sur quatre niveaux différents :

- une dynamique interlocutive
- une dynamique thématique
- une dynamique discursive
- une dynamique de la relation interpersonnelle

---

<sup>1</sup> Nous nous baserons essentiellement sur les données de notre recherche de doctorat intitulée : *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de FLE. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens* (soutenue à l'université de Tlemcen, le 28 juin 2009).

L'analyse suivant ces quatre niveaux permettra de décrire la manière dont les apprenants sont impliqués. Ils présentent les principaux mouvements qui conduisent à la construction de contextes d'apprentissage particuliers (la notion de *contexte* est définie infra).

Ces niveaux, annoncés brièvement ici, vont être définis et illustrés par l'analyse de nos deux activités. Ce qui nous permettra de mieux comprendre comment se configure chaque situation d'interaction.

## 2. Dynamique interactionnelle et construction d'un contexte d'apprentissage

Il est évident qu'une activité interactive orale, prévue par l'enseignant, a pour finalité l'apprentissage de la langue cible. En ce sens, elle constitue un *contexte d'apprentissage* particulier.

Le contexte, tel qu'il est entendu ici, n'est pas une donnée totalement extérieure à l'activité langagière des apprenants. Même s'il est "paramétré" par un cadre didactique de départ, il est co-construit et se configure dans et par l'interaction.

En effet, l'activité interactive orale comme contexte d'apprentissage se définit d'abord par un certain nombre de déterminations préalables à la dynamique interactionnelle. Celles-ci agissent comme des contraintes objectives et extérieures à l'activité des apprenants ; c'est le cas notamment du type de tâche et du(des) support(s) choisi(s) par l'enseignant, des modalités de travail (travail en binômes, par groupe de quatre...), du temps imparti pour la réalisation, de la relation qui existe d'emblée entre les participants, etc. Ce n'est qu'ensuite, par rapport à ces déterminations préalables, que la dynamique interactionnelle va configurer progressivement un contexte plus ou moins favorable à l'apprentissage. C'est dans ce sens que C. Kerbrat-Orecchioni (1996 : 22) affirme :

« Donnée à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit par la façon dont celle-ci se déroule ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des événements conversationnels. Le discours est une activité tout à la fois conditionnée (par le contexte) et transformative (de ce même contexte) ».

## 3. Présentation des activités analysées et constitution du corpus

Les deux activités interactives orales qui font l'objet de notre analyse sont :

- un *débat* : il s'est déroulé avec un groupe de 16 apprenants<sup>2</sup>, en présence de leur enseignant qui a dirigé cette activité. Le thème portait sur l'immigration et la fuite des cerveaux.
- une *tâche de rédaction collaborative*<sup>3</sup> (interaction à visée fonctionnelle) : un groupe de 4 apprenants devait rédiger ensemble un questionnaire destiné à réaliser une enquête sur les opinions des étudiants quant à la "vie universitaire". Dans le cadre de notre réflexion, ce n'est pas le texte ou le processus rédactionnel qui nous intéresse, mais les interactions orales suscitées par cette

<sup>2</sup> Les apprenants de français qui ont participé à ces deux activités sont des étudiants de première année universitaire.

<sup>3</sup> Désormais, nous dirons plus simplement *tâche collaborative*.

tâche de rédaction collaborative. C'est donc l'*interaction à visée fonctionnelle*<sup>4</sup> qui fait l'objet de notre analyse. Les quatre apprenants sont assis autour d'une table ; l'un d'entre eux est chargé d'écrire le texte co-construit dans l'interaction (il dispose d'une feuille et d'un stylo).

Pour le recueil des données et la constitution de notre corpus d'étude, nous avons procédé à l'enregistrement de ces deux activités et à leur transcription suivant les méthodes de l'analyse conversationnelle. L'analyse est menée grâce à une approche qualitative où dominant la description et l'interprétation des conduites des interactants.

#### 4. Analyse comparative de la dynamique interactionnelle des deux activités

##### 4.1. La dynamique interlocutive

Une interaction verbale, c'est d'abord un « échange de mots », une situation où la parole circule, s'échange, se négocie. La dynamique interlocutive correspond à :

- *l'occupation de l'espace interlocutif* par les participants. Nous l'avons évalué par le calcul du nombre de tours de parole de chacun et le volume de ses interventions (la longueur moyenne de ses tours de parole).
- *l'orientation de la parole*. Sur ce plan, l'analyse a permis de mettre en évidence le réseau de communication qui se configure pour chaque activité.
- *les modes de sélection des tours de parole*. La question était de savoir comment fonctionne l'allocation des tours de parole dans chaque activité.

4.1.1. *L'occupation de l'espace interlocutif*. Le calcul du nombre de tours de parole (désormais TP) et de la longueur moyenne des tours de parole (LMTP)<sup>5</sup> a abouti aux résultats suivants :

*Le débat :*

**Tableau 1** : Nombre de TP par participant et Longueur moyenne des TP, dans le débat.

Participants	EN	M	K	B	J	G	C	E	I	L	F	H	N	A	D	O	P
Nombre de TP	268	72	46	33	30	26	23	15	14	14	13	13	11	8	7	5	4
LMTP <sup>6</sup> (en mots)	19	14	8	17	54	10	21	10	13	28	13	31	33	17	11	12	7

<sup>4</sup> Dans notre perspective, cette situation d'oral correspond à un type d'activité interactive orale que le *Cadre européen commun de référence pour les langues (2001)* appelle la « *coopération à visée fonctionnelle* ». Cette appellation désigne toute interaction finalisée par une tâche à accomplir collectivement.

<sup>5</sup> L'unité de base que nous avons retenue pour le comptage est le mot. La LMTP d'un participant est donc obtenue en divisant le nombre total de mots qu'il a produits durant l'activité par le nombre total de ses tours de parole. Nous estimons que cette méthode est assez révélatrice de la productivité des participants.

<sup>6</sup> Les chiffres ont été arrondis.

*La tâche collaborative :*

**Tableau 2 :** Nombre de TP par participant et Longueur moyenne des TP, dans la tâche collaborative

Participants	A	B	C	D
Nombre de TP	162	119	123	89
LMTP (en mots)	5,5	7	5	6

Cette analyse quantitative montre une répartition inégale de la parole dans les deux activités, qui est toutefois plus marquée dans le débat<sup>7</sup>. Selon De Nuchèze (2001 : 125), « cette répartition très inégale de la parole reste la règle dans les groupes-classes perçus comme actifs (participatifs) ; de plus, elle émerge aussi dans l'analyse des groupes d'apprenants travaillant en dehors du contrôle de l'enseignant ». Cela dit, ces chiffres permettent déjà de distinguer ceux qui ont joué un rôle plus actif.

Par ailleurs, concernant le débat, nous remarquons que l'enseignant a occupé une place largement dominante dans l'espace interlocutif (268 TP, soit 41,87%). Ce qui est l'indice du rôle central qu'il a joué dans l'interaction.

**4.1.2. L'orientation de la parole.** L'analyse de la circulation de la parole a abouti aux résultats suivants :

*Dans le débat :*

**Tableau 3 :** La circulation de la parole dans le débat

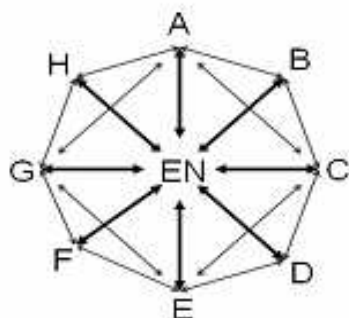
Orientation des tours de parole <sup>8</sup>	Nombre de TP	
enseignant → apprenant	176 TP	soit 29,23%
enseignant → groupe	57 TP	soit 09,47%
enseignant → apprenant puis groupe	35 TP	soit 05,81%
apprenant → enseignant	305 TP	soit 50,66%
apprenant → apprenant	29 TP	soit 04,82%

Ces résultats confirment bien la centralisation des échanges vers l'enseignant. En effet, seul 29 tours de parole (soit 4,82%) se déroulent sans qu'il ne soit impliqué (*apprenant → apprenant*). Le réseau de communication qui se configure peut être représenté globalement de la façon suivante :

**Figure 1 :** Réseau de communication dans le débat

<sup>7</sup> L'enseignant n'a pas utilisé de stratégie pour que la parole soit répartie de façon égale entre les apprenants (tour de table, par exemple). Ils étaient libres d'intervenir quand ils le souhaitaient.

<sup>8</sup> Pour identifier ces différents types d'échanges, nous nous sommes basés sur plusieurs types d'indices : les termes d'adresse, l'orientation physique des interlocuteurs (nous avons utilisé pour cela l'enregistrement vidéo), ainsi que le contenu des énoncés.



Dès le début du débat, nous avons relevé des énoncés de l'enseignant correspondant à des consignes sur la circulation de la parole durant l'activité. En voici deux, à titre d'exemple :

7. EN [...] que pensez-vous de ce phénomène / **alors là vous pouvez prendre la parole quand vous voulez [...]**
19. EN **Je vous ai dit ne passez pas par monsieur** ~ vas-y allez

Ainsi, d'entrée de jeu, l'enseignant affirme vouloir un débat où les apprenants interviennent librement (« *vous pouvez prendre la parole quand vous voulez* ») sans lui demander la parole (« *ne passez pas par monsieur* »). Cependant, nous avons observé chez eux une tendance presque naturelle à s'orienter vers l'enseignant pour parler. Le réseau de communication qui se configure, en dépit de sa volonté, s'explique par le poids de certaines normes tacites<sup>9</sup> qui règlent les échanges en classe et que les apprenants se sont appropriés durant des années de scolarisation.

*Dans la tâche collaborative :*

**Tableau 4** : Orientations des TP dans la tâche collaborative

Orientations des TP vers chaque participant	Nombre de TP
B, C, D -----> A	95
A, C, D -----> B	66
A, B, D -----> C	144
A, B, C -----> D	46
A, B, C, D -----> Groupe	137

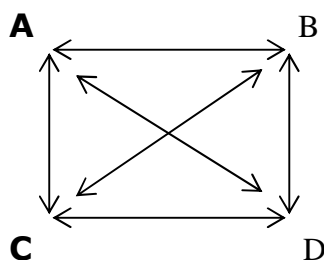
Etant donné l'égalité de statut des participants (absence de l'enseignant), le réseau qui se configure dans cette interaction à visée fonctionnelle reste lié aux paramètres suivants :

<sup>9</sup> Georges Lüdi parle de « culture de communication » qu'il définit comme les « ensembles de normes discursives, communicatives et linguistiques, de logiques des usages langagiers et de droits et obligations que construit et perpétue l'enseignement, contribuant à créer des attentes, des attitudes et des valeurs chez les élèves et chez les enseignants » (1999 : 30)

- Le rôle particulier que peut jouer un apprenant dans l'accomplissement de la tâche. C'est le cas de **C** qui est le rédacteur du groupe et vers lequel converge un nombre plus important de TP (144).
- L'implication plus importante d'un apprenant dans la réalisation de la tâche. Sur ce plan, **A** semble jouer un rôle plus actif. Ce qui est confirmé par le fait qu'il détient le plus grand nombre de TP (cf. tableau 2).

Nous représentons globalement le réseau de communication comme suit :

**Figure 2** : réseau de communication dans la tâche collaborative



Contrairement au débat, il n'y a pas une centralisation des échanges. Cependant, nous avons mis **A** et **C** en gras puisqu'ils occupent une place plus importante dans le réseau.

**4.1.3. Modes de sélection des tours de parole.** Nous avons analysé le système d'alternance des tours de parole en utilisant la typologie suivante :

- *TP hétéro-sélectionné* : c'est le cas lorsque l'un des participants prend la parole à la demande d'un autre participant. En classe, l'injonction à parler vient généralement de l'enseignant. Cela peut se faire au moyen d'une question ou d'un terme d'adresse.
- *TP sollicités* : Nous parlons de TP sollicité lorsqu'un apprenant prend la parole en l'ayant préalablement demandée à l'enseignant. Cela se fait généralement par un geste (lever la main) et/ou en disant « monsieur ». L'enseignant alloue alors la parole par un geste de la main ou de la tête ou bien en interpellant l'apprenant.
- *TP auto-sélectionné* : le participant prend lui-même l'initiative de la parole. C'est une intervention spontanée, contrairement à l'hétéro-sélection.

Suivant cette typologie, voici les résultats obtenus :

**Tableau 5** : Modes de sélection des tours de parole

	<b>TP hétéro-sélectionnés</b>	<b>TP sollicités</b>	<b>TP auto-sélectionnés</b>
<b>Débat</b>	1,29 %	6,45 %	<b>92,26 %</b>
<b>Tâche collaborative</b>	0,81 %	00 %	<b>99,19 %</b>

Nous constatons que, dans les deux activités, la sélection des tours de parole est largement restée à l'initiative des apprenants.

Dans le débat, seul 1,29 % des TP ont été hétéro-sélectionnés ; tous les autres correspondent à des auto-sélections, avec parfois un passage par l'enseignant (6,45 % de TP sollicités). La présence de l'enseignant se manifeste par la présence de ces TP sollicités.

Dans la tâche collaborative, la quasi-totalité des TP sont auto-sélectionnés. Les collaborateurs pouvaient intervenir à tout moment pour faire progresser le travail de rédaction. Généralement, dans une interaction à visée fonctionnelle, la sélection des tours de parole est subordonnée à la « régulation de l'action » (Vion, 2000)<sup>10</sup>.

Finalement, dans les deux cas, nous n'avons pas affaire à des activités sous le contrôle total de l'enseignant avec un déroulement interactionnel entièrement prévisible. Ce qui est en faveur d'une plus grande « liberté interactionnelle » (Cicurel, 1998)

#### 4.2. La dynamique thématique

Il s'agit à ce niveau d'identifier, dans le flux conversationnel, les mouvements ou les points de guidage thématiques qui structurent l'interaction, et de montrer la contribution de chaque participant à l'orientation thématique du discours.

##### *Dans le débat :*

L'analyse de la dynamique thématique suppose l'identification d'unités interactionnelles ayant une fonction structurante sur le plan thématique. Dans le débat, c'est l'échange, généralement étendu (ou « macro-échange » selon Orecchioni, 2001 : 63), qui apparaît comme l'unité de base de la structure thématique. Ce qui semble tout à fait normal pour ce genre d'interaction<sup>11</sup> où il s'agit de développer son point de vue, prendre position, s'opposer, convaincre, négocier le sens... Un seul aspect thématique (un sous-thème par rapport au thème général du débat) est développé dans un échange.

On dit qu'« il y a échange à partir du moment où un certain nombre de personnes enchaînent leurs interventions en s'interpellant mutuellement. Un échange reste sous l'emprise d'une intervention initiative unique, suscitant une série d'interventions réactives » (Delamotte-Legrand, 1995 : 399). L'intervention initiative correspond donc à un point de guidage thématique. L'intervenant y apporte un nouvel élément (sous-thème) qui fera l'objet de réactions ou développements de la part des autres

---

<sup>10</sup> Selon R. Vion, la fonction de *régulation de l'action en cours* désigne l'utilisation du langage pour conduire une action : « Ainsi, les exhortations d'un entraîneur à ses joueurs engagés dans le jeu sur le terrain, les paroles échangées par deux travailleurs qui réparent conjointement une machine ou encore, la leçon de musique en présence de l'instrument, constituent autant de situations où le langage s'insère dans des séries d'actions visuo-manuelles, les structure dans leur successivité et leur donne une signification. » (Vion, 2000 : 122)

<sup>11</sup> La notion d'échange a été, à l'origine, définie en référence à des situations d'interaction relativement simples. Dès que l'on a affaire à des interactions complexes, avec plus de deux locuteurs, la structure de l'échange à deux ou trois constituants n'est plus de mise. Par rapport à de telles situations, R. Vion affirme : « Dans ces conditions, le concept d'échange n'est à coup sûr validé et utile que dans les situations où il a vu le jour : (a) les dialogues à deux intervenants ; (b) les fragments interactifs rudimentaires se ramenant tous au modèle stimulus-réponse, fragments pouvant constituer une interaction ultra-brève ou rentrer dans une interaction plus vaste sans perdre pour autant leur caractère d'univers clos. » (Vion, 2000 : 167)



intervenants. Ainsi s'ouvre une négociation<sup>12</sup> autour du sous-thème, à laquelle peuvent être mêlés plusieurs participants. L'interaction se poursuit jusqu'à ce qu'une intervention initie un nouveau sous-thème et sert de point d'ancrage à un nouvel échange. C'est globalement de cette façon, que se construit et progresse la dynamique thématique du débat. Il est donc clair que dans l'interaction, « la progression thématique [...] est le résultat d'une collaboration entre les participants » (Traverso, 1999 : 38).

Afin d'évaluer la contribution de chaque participant au guidage thématique, nous avons compté les échanges initiés par chacun. Nous considérons que celui qui initie un échange (et du même coup un sous-thème) intervient dans le guidage thématique. Voici les résultats :

- Nombre d'échanges initiés par l'enseignant : 16 soit 19,27 %
  - Nombre d'échanges initiés par les apprenants : 67 soit 80,73 %
- Le nombre d'échanges initiés par les apprenants varie de 1 à 17.

Ainsi, nous constatons que l'enseignant qui a décidé du thème du débat – définissant ainsi sa « macrostructure thématique » – ne détient pas le monopole du guidage thématique. En effet, 80,73 % des échanges ont été initiés par les apprenants. Nous sommes donc en présence d'une activité de classe, où les apprenants, loin d'être enfermés dans un rôle uniquement réactif, participent à des degrés divers à la dynamique thématique.

*Dans la tâche collaborative :*

La structure thématique de la tâche collaborative diffère nettement de celle du débat. En effet, dans une interaction à visée fonctionnelle, la progression et l'organisation des échanges dépendent de la nature de la tâche à accomplir. Dans notre cas, les interactions entre les quatre apprenants reflètent le processus de co-construction du questionnaire. Comme l'affirment U. Dausendschön-Gay et U. Krafft, « les activités conversationnelles sont [...] des contributions à la rédaction, et l'organisation de la conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel » (1995 : 366). Il s'agissait donc, comme pour le débat, d'identifier des régularités dans la progression de ces interactions de travail ; et de déterminer l'(les) unité(s) la(les) plus pertinente(s) pour rendre compte de leur organisation thématique.

Nous avons remarqué que le déroulement des interactions suivait un schéma assez régulier correspondant à la construction du type de texte particulier qu'est le questionnaire<sup>13</sup>. L'élément qui a joué un rôle essentiel dans la dynamique thématique

---

<sup>12</sup> La notion de « négociation » est utilisée ici au sens large que lui donnent certains analystes du discours (E. Roulet, 1985 notamment) qui la définissent comme « tous les procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants » (Kerbrat-Orecchioni, in Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 309).

<sup>13</sup> D'une manière générale, cette tâche de rédaction collaborative s'organise en trois types d'échange :

- l'échange *négociation et/ou co-construction* d'une question : l'interaction porte sur la construction collaborative d'une question ;

est la *proposition d'une question* pour le questionnaire. Cet acte conversationnel, récurrent tout au long de l'activité, peut être considéré comme un point de guidage thématique, car l'entrée d'un nouveau sous-thème au cours de l'interaction correspond généralement à la proposition d'une nouvelle question, c'est-à-dire à la proposition d'un nouveau contenu pour le questionnaire. La progression thématique, spécifique à cette tâche, est donc clairement observable.

Afin d'évaluer la contribution de chaque participant à la dynamique thématique, nous avons donc compté le nombre de propositions de questions formulées par chacun ; ce qui a donné les résultats suivants :

**Tableau 6** : Nombre d'actes de guidage thématique par participant

Participants	Nombre de propositions de questions
A	15
B	19
C	14
D	13

Dans le cadre de ce travail collectif, la *proposition* d'une question est toujours soumise explicitement ou implicitement à une évaluation de la part du reste du groupe ; par conséquent, plusieurs types de réactions peuvent se présenter :

- la proposition peut être d'emblée validée ;
- la proposition peut être d'emblée rejetée ;
- la proposition peut ouvrir un échange plus étendu où elle sera négociée ou développée par des reformulations, expansions... jusqu'à aboutir à une forme finale qui sera éventuellement validée. Dans ce cas, il y a passage à la rédaction.

Finalement, la structure thématique apparaît bien comme un produit collectif. Elle se construit et se négocie au cours de l'interaction et implique à des degrés divers l'ensemble des participants.

#### 4. 3. La dynamique des rapports de places

Avant le démarrage d'une activité, l'enseignant et les apprenants se trouvent dans l'institution, liés par un contrat didactique, en vue de jouer les rôles relatifs à leurs statuts respectifs d'enseignant et d'apprenant. Donc la relation entre les participants est définie d'entrée en termes de positions sociales institutionnelles. Entre l'enseignant et les apprenants, il s'agit a priori d'une relation didactique asymétrique en ce sens que l'enseignant occupe une position *haute* (par rapport au savoir à "transmettre" et aux fonctions<sup>14</sup> qu'il est amené à assumer) et l'apprenant, une

- 
- *l'échange rédaction / dictée* : c'est le passage à la rédaction. Il fait suite à un échange négociation et/ou co-construction, lorsque la question co-construite par le groupe a été finalement validée.
  - *L'échange gestion et planification de la tâche*. Ce type d'échange intervient ponctuellement au cours de l'activité et comporte toutes sortes de réglages relatifs à l'organisation de la tâche.

<sup>14</sup> L. Dabène (1984) distingue trois fonctions principales, que l'enseignant doit assumer conjointement ou alternativement : 1) *Vecteur d'information* (il est appelé à transmettre un certain savoir sur la langue), 2) *Meneur de jeu* (il propose les tâches, organise et régule les échanges langagiers), 3) *Evaluateur* (il évalue les productions des élèves par rapport à la norme qu'il représente).

position *basse*. Quant à la relation entre les apprenants, elle est d'entrée symétrique puisqu'ils ont le même statut et qu'ils sont amenés à jouer le même rôle dans les activités que nous avons à analyser.

Une fois l'activité entamée, ces relations institutionnalisées préétablies peuvent – même si elles restent dominantes – être remises en jeu par la co-activité des participants. Ainsi, nous pouvons assister au cours de l'interaction à un jeu de positionnement complexe, une dynamique des « rapports de places »<sup>15</sup>. C'est dans ce sens que R. Vion utilise la notion d'*espace interactif* :

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

Sans entrer dans une description exhaustive, nous allons montrer ce qui caractérise principalement la dynamique des rapports de places dans nos activités.

#### 4.3.1. Dynamique des rapports de places dans le débat

##### a) La relation entre enseignant et apprenants

L'enseignant confirme sa position haute par des actes conversationnels tels que corriger un apprenant, attribuer la parole... Cependant, nous avons relevé plusieurs types de *taxèmes*<sup>16</sup> par lesquels il tente de mettre en place une relation plus égalitaire :

- Il y a d'abord le taxème non verbal de nature proxémique. Dans la configuration donnée à la classe (disposition des tables en U), il a abandonné son bureau (position topographique "haute") pour s'asseoir avec les étudiants à une place indifférenciée.
- Nous avons aussi remarqué les réactions de l'enseignant qui refuse qu'on passe par "*monsieur*" pour prendre la parole, marquant ainsi sa volonté de s'affranchir de la gestion des tours de parole pour s'inscrire dans une relation plus égalitaire ; voici un exemple :

16. M- monsieur

<sup>15</sup> La notion de *place* (Flahault, 1978) renvoie à un aspect dynamique de la relation entre les participants à un échange : « La *place* désigne la *position sociale* revendiquée par une personne au cours d'une interaction sociale. [...] il s'agit d'une *donnée interactionniste* qui n'a de sens que dans un contexte de communication sociale. La place de la personne est corrélative de la place revendiquée par autrui ; elle est *négociable* et n'est jamais gagnée pour de bon, comme l'atteste l'expression *se faire remettre à sa place* » (de Nuchèze et Colletta, 2002 : 134).

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

<sup>16</sup> Les « *taxèmes* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ou « *insignes de place* » (F. Flahault, 1978) sont des signaux, de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants à un échange et qui ont pour but d'indiquer, de revendiquer, de renforcer ou de modifier un rapport de places.

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

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

**Ex.1** 1. EN- [...] j'aimerais bien qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui [...]

**Ex.2** 3. EN- [...] je voudrais bien qu'on discute de cela [...]

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

**Ex.1** 1. EN- [...] y avait un sujet qui m'a interpellé ~ et: **j'aimerais bien** qu'on: qu'on: qu'on en parle aujourd'hui [...]

**Ex.2** 3. EN- [...] **je voudrais bien** qu'on discute de cela [...]

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

Toutes ces conduites de l'enseignant peuvent être considérées comme des stratégies pour créer une atmosphère conviviale, mettre en confiance les apprenants et les encourager à prendre la parole.

### b) La relation entre apprenants

Entre les apprenants, la dynamique des rapports de places au cours du débat est fonction de plusieurs facteurs :

– Un apprenant peut accéder à une position haute par rapport à un autre apprenant lorsqu'il le corrige ou le soutient linguistiquement. L'asymétrie qui se crée est donc relative au code de la communication. Par exemple :

371. J- [...] s'ils veulent nous renvoyer il faut qu'ils nous donnent euh:: des justifications assez:: faisables

372. M- **Valables**

373. J- Valables

Remarquons que cette asymétrie des compétences langagières des apprenants est assez intéressante, dans la mesure où elle peut donner lieu à une dynamique de co-apprentissage.

– Un autre moyen d'occuper une position dominante est de s'appropriier l'espace interlocutif. Nous savons qu'un locuteur qui monopolise la parole tend à se placer en position haute par rapport à son (ses) interlocuteur(s). Sur ce plan, nous avons constaté que **M** occupe une position interactionnelle dominante avec 72 TP.

- Une participation plus active au guidage thématique du débat confère également une supériorité interactionnelle à l'apprenant. Nous avons remarqué que **M** s'est distingué en initiant 20,48% des échanges alors que la part des autres apprenants varie de 9,63% à 1,20% des échanges initiés.

4.3.2. *La dynamique des rapports de place dans la tâche collaborative.* Étant donné que l'enseignant ne participe pas à cette activité, la dynamique des rapports de place est soumise aux mêmes facteurs que nous venons de présenter concernant la relation entre les apprenants dans le débat : soutien linguistique, occupation de l'espace interlocutif, guidage thématique.

#### 4.4. *La dynamique discursive*

Il s'agit à ce niveau d'apprécier le *travail discursif* des apprenants, c'est-à-dire les actions langagières qu'ils accomplissent et qui représentent une dimension essentielle de la dynamique interactionnelle. Il est important, en effet, d'avoir une idée précise sur ce que les apprenants sont amenés à *faire* langagièrement lorsqu'ils sont impliqués dans telle ou telle activité.

De nombreuses études (notamment J. Sinclair & R. Coulthard, 1975 ; Mehan, 1979) ont mis en exergue le fonctionnement assez ritualisé des interactions en classe, où domine la séquence IRE (initiative-réplique-évaluation). Bien souvent, en effet, l'apprenant se trouve impliqué dans un schéma interactionnel où son travail discursif se limite à reproduire du langage ou à répondre aux questions de l'enseignant (qui en connaît généralement les réponses). L'analyse du travail discursif doit donc permettre de voir si telle activité communicative implique l'apprenant de manière plus "complexe" (c'est-à-dire au-delà du simple fait de répéter ou répondre à une question).

Cependant, de nombreuses difficultés se posent quant à la délimitation d'une unité praxéologique. Comme l'affirment E. Roulet et al. (2001 :121),

« [...] il faut bien admettre qu'on est aujourd'hui encore bien loin de disposer d'une définition stable et empiriquement fonctionnelle de l'unité de base sur laquelle peut se fonder une structure hiérarchique et séquentielle de l'action. En effet, dans une telle tentative, on ne peut recourir efficacement ni à la notion d'acte illocutoire, exclusivement applicable aux unités verbales de forme propositionnelle, ni à celle de tour de parole, qui permet visiblement la composition d'une pluralité d'unités praxéologiques. »

Suivant une approche interactionniste, plusieurs facteurs doivent être pris en compte lorsqu'on cherche à analyser un discours conversationnel en actions langagières, notamment :

- L'action langagière ne peut être définie que contextuellement, c'est-à-dire qu'elle n'acquiert sa valeur qu'à l'intérieur de la chaîne conversationnelle, telle que les interactants l'interprètent.
- Un acte de langage adressé simultanément à plusieurs destinataires peut recevoir des valeurs différentes pour ces différents destinataires (Orecchioni, 2001 : 80).
- Un acte de langage peut être construit par plusieurs locuteurs (la coénonciation est un exemple typique) ;

- L'action langagière ne se limite pas au verbal : « L'acte communicatif peut être de nature voco-verbale comme de nature non verbale ; il équivaut à un acte discursif lorsqu'il est doté d'une valeur illocutoire, à un acte interactif lorsqu'il est doté d'une valeur phatique ou régulatrice » (de Nuchèze, Colletta, 2002 : 9).

Rappelons également que le bornage et la typologie des actions langagières demeurent les principales difficultés de l'analyse.

Cela dit, et dans le cadre de la présente étude, nous nous limiterons à l'analyse suivante.

Nous avons choisi l'expression d' « acte conversationnel » pour décrire l'action langagière principale accomplie par un participant à chaque fois qu'il prend la parole. Voici un exemple tiré de notre corpus qui illustre la manière dont nous avons procédé :

250. B euh: j'ai une cousine qui reste euh: qu'elle ne travaille pas mais:: elle a une pension ~ et::
251. EN elle a / elle a quoi /
252. B une pension ~ cette pension qu'elle l'aide quand même à vivre et: ses enfants
253. EN c'est une pension qui l'aide à vivre
254. B oui ~ et ses enfants sont des adolescents et:: ils font des études et ils travaillent en même temps ~ des petits boureaux mais quand même et:: ils gagnent euh: ils gagnent leur vie ~ pas comme ici ~ ici t'as travaillé ou fréquenter des études ~ l'une des deux

Le TP 250 correspond à un acte conversationnel du type « *Initier un échange : apporter des idées nouvelles, des opinions personnelles, rapporter des faits* ».

Le TP 251 : « *demander de répéter ou de confirmer* ».

Le TP 252 comporte deux « mouvements »<sup>17</sup> : « *répondre à une demande de répéter ou de confirmer* » + « *Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée* ».

Le TP 253 : « *Corriger* ».

Le TP 254 : « *Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée* ».

Ainsi, nous avons procédé, de façon empirique, à l'identification des actes conversationnels présents dans le discours des participants. Nous nous sommes appuyé sur le contexte interactif (actes qui précèdent et qui suivent) ; ce qui a permis de leur donner une « valeur interactive ». Nous avons alors abouti, pour chaque activité, à une typologie d'actes conversationnels qui est finalement une typologie *ad hoc*, construite au fur et à mesure de notre analyse.

<sup>17</sup> Nous avons été amené à utiliser le terme « mouvement » car le tour de parole comporte deux actes conversationnels bien distincts. Ce terme a été emprunté à R. Bouchard (1984 : 80) qui affirme qu' « une même prise de parole d'un locuteur [...] peut se trouver composée de deux mouvements, par exemple si elle se trouve à la charnière de deux échanges, le premier mouvement clôturant le premier échange, le deuxième mouvement débutant le deuxième échange contigu.

Cette manière de procéder, quelles que soient ses limites, nous paraît fournir une information suffisante pour montrer ce que chaque activité interactive suscite comme travail discursif chez les apprenants. A priori, chaque type d'activité interactive donne lieu, dans des proportions diverses, à certains types d'actes.

Voici le résultat de notre analyse en actes conversationnels pour chaque activité.

Types d'actes conversationnels produits par les apprenants dans le débat	Nombre
Initier un échange : apporter des idées nouvelles, des opinions personnelles, rapporter des faits.	65
Initier un échange sous forme de question	2
Réagir en développant ce que d'autres ont dit / Réagir en donnant son point de vue par rapport à ce que d'autres ont dit.	64
Réagir en s'opposant à ce que d'autres ont dit / Défendre un point de vue personnel.	19
Réagir en répondant à une question.	24
Développer, expliciter une idée personnelle déjà entamée.	90
Demander de répéter ou de confirmer.	2
Répondre à une demande de répéter ou de confirmer.	24
Demander de préciser, clarifier ou justifier.	2
Répondre à une demande de préciser, clarifier ou justifier	23
Réagir par une question	2
Accepter une idée, montrer qu'on est d'accord ("oui", "voilà", "c'est ça", etc.)	37
Corriger la forme d'un énoncé	2
Aider à formuler (souffler un mot manquant, reformuler), compléter un énoncé.	23
Demander la parole verbalement ("monsieur")	5
Intervention dans laquelle l'apprenant n'arrive pas à exprimer son idée ou à terminer son énoncé ; bafouillage ("euh::", "c'est::", etc.)	15

Dans le débat, le travail discursif de l'enseignant se caractérise par la présence importante d'actes conversationnels orientés vers la gestion de l'activité, et qui relèvent essentiellement des trois catégories suivantes :

a) *La gestion du cadre participatif* :

- ouvrir et clore le débat,
- Attribuer la parole ;
- Questionner / relancer le débat.

b) *L'étayage de soutien à la compréhension/production*. Il s'agit des actes qui visent à aider l'apprenant à surmonter ce qui est perçu comme une difficulté de compréhension ou de production en langue cible :

- Corrections ;
- Intervention d'aide à la production (reformulation, soufflage, coénonciation) ;
- Traduction.

c) *L'étayage de soutien à la participation*. Il correspond à toutes les conduites langagières ou stratégies ayant pour effet d'encourager ou d'amener les apprenants à prendre la parole, de les mettre en confiance et de créer une atmosphère conviviale susceptible de lutter contre l'inhibition liée à l'insécurité linguistique ou à la timidité ; par exemple :

- Questionner / encourager à prendre la parole ;
- approuver, valoriser l'intervention d'un apprenant (par exemple : « *très bien* », « *c'est une belle réflexion ça* » ;
- user d'humour.

Types d'actes conversationnels produits dans la tâche collaborative	Nombre
Initier un échange : apporter des idées nouvelles, faire des propositions <sup>18</sup> .	61
Développer une idée personnelle déjà entamée.	23
Justifier ou défendre une idée personnelle déjà entamée.	12
Développer une idée ou une proposition faite par un pair.	12
Aider à formuler : souffler un mot, reformuler, compléter un énoncé.	47
Se situer, donner son opinion par rapport à ce que d'autres ont dit. Commenter ou évaluer la pertinence d'une idée ou d'une proposition.	37
Demander de répéter ou de confirmer.	29
Répondre à une demande de répéter ou de confirmer.	21
Demander de préciser, clarifier ou justifier.	12
Répondre à une demande de préciser, clarifier ou justifier.	8
Réagir par une question	6
Répondre à une question	3
Accepter une idée, une proposition, montrer qu'on est d'accord ("oui", "voilà", "d'accord", reprise en écho d'un énoncé, etc.)	20
Rejeter une idée ou une proposition.	31
Planifier la tâche, faire des remarques de procédure, faire le point.	29
Corriger.	10
Demander une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression.	12
Donner une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression.	34
Rejeter une formulation (mot, expression, construction)	16
Demander de rédiger	6
Dictier, épeler.	58
Lire à haute voix en rédigeant, demander de dicter.	26
Lire à haute voix.	5
Intervention dans laquelle l'apprenant n'arrive pas à exprimer son idée ou à terminer son énoncé ; bafouillage ("euh::", "c'est::", etc.).	10

Il ressort de cette analyse que le travail discursif qu'ils accomplissent, loin de se limiter à reproduire des phrases ou à répondre à des questions, est assez complexe, en ce sens qu'ils sont amenés à produire un ensemble diversifié d'actes conversationnels.

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

La tâche collaborative a également permis aux apprenants de réaliser un travail discursif complexe. Les actes conversationnels que nous avons relevés sont spécifiques à cette interaction de travail et à la nature linguistique de la tâche. En effet certains actes relèvent d'une interaction *collaborative* (par exemple

<sup>18</sup> En l'occurrence, des propositions de questions pour le questionnaire à construire.



« développer une idée ou une proposition faite par un pair », « se situer, donner son opinion par rapport à ce que d'autres ont dit. Commenter ou évaluer la pertinence d'une idée ou d'une proposition », tandis que d'autres relèvent davantage d'une activité métalinguistique (par exemple, « Aider à formuler : souffler un mot, reformuler, compléter un énoncé », « Corriger », « Demander une information sur la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression »). En somme, l'activité conversationnelle des apprenants a pour fonction la *régulation de l'action* (VION, 2000); c'est-à-dire que leurs actes conversationnels se coordonnent pour construire ou modifier le questionnaire.

Ainsi, il serait intéressant de disposer de typologies d'actes conversationnels pour les diverses activités orales de la classe de langue, de manière à mieux comprendre les compétences discursives qu'elles permettront a priori de développer.

## Conclusion

L'analyse de la dynamique interactionnelle en quatre niveaux a finalement permis de mieux comprendre ce qui caractérise les deux situations d'interaction, notamment la manière dont les apprenants sont impliqués. Les dynamiques interlocutive et thématique permettent d'apprécier le degré de liberté interactionnelle et de responsabilité énonciative que chaque activité laisse aux apprenants. L'exercice de cette responsabilité pouvant être conçu comme un facteur favorable à l'apprentissage de la langue cible. La dynamique discursive (dont nous n'avons présenté ici qu'une ébauche) montre le travail discursif spécifique qu'ils sont amenés à réaliser, et donc les compétences langagières qu'ils exercent et développent dans l'interaction. La dynamique des rapports de places est étroitement liée aux autres niveaux, puisqu'elle est fonction de l'occupation de l'espace interlocutif (dynamique interlocutive), de la gestion thématique du discours et de la réalisation de certains actes conversationnels (corriger un pair, par exemple).

Si, comme l'affirme P. Bange (1992 : 69), « l'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influencer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant », alors il est indispensable de disposer de descriptions précises des dynamiques interactionnelles que chaque activité ou tâche suscite de façon spécifique ; et, notamment, du rôle que peut jouer l'enseignant dans cette dynamique. C'est dans cette perspective que nous avons mené notre réflexion.

## Références bibliographiques

- Bange, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *AILE* n°1, 53-85.
- Bigot, V. (2005). « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, 42-53.

- Bouchard, R. (1984). « Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe ». In *Les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 73-110). Grenoble : ELLUG.
- Cicurel, F. (1998). « Les paradoxes de la communication didactique ». In J. Billiez (coord.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (pp. 49-53). Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Dabene, L. (1984). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°55, 39-46.
- Dausendschön-GAY, U. et Krafft, U. (1995). « Pour l'analyse des rédactions conversationnelles ». In D. Veronique & R. Vion (Ed.), *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 365-377). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- De Nucheze, V. (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- De Nucheze, V. et Coletta, J. M. (Ed.) (2002). *Guide terminologique pour l'analyse des discours*. Bern : Peter Lang.
- Delamotte-Legrand, R. (1995). « Polylogue enfantin ou comment dire à neuf ». In D. Veronique & R. Vion (Ed.), *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 397-406). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Editions Nathan/VUEF.
- Lüdi, G. (1999). « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde ». *Les Cahiers du Français Contemporain* n°5, 25-51.
- Roulet, E. Filliettaz, L. et Grobet A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern : Peter Lang.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris : Editions Nathan.
- Vion, R. (1992, 2000). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.