



**HAL**  
open science

# L'analyse des interactions verbales en classe de langue : un outil pour la formation des enseignants

Violaine Bigot

► **To cite this version:**

Violaine Bigot. L'analyse des interactions verbales en classe de langue : un outil pour la formation des enseignants. Xème congrès de la FIPF - Modernité, diversité, solidarité, Jul 2000, Paris, France. pp.335-340. hal-01468318

**HAL Id: hal-01468318**

**<https://hal.science/hal-01468318>**

Submitted on 1 Aug 2020

**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.

# L'analyse des interactions verbales en classe de langue : un outil pour la formation des enseignants

Violaine BIGOT

DELCA-Syled-Université Paris III, Université de Saint-Étienne, France

## Présentation générale du module

Dans le cadre d'un cursus universitaire de formation à la didactique du FLE (maîtrise FLE de l'université de Saint-Étienne), nous consacrons, depuis trois ans, vingt-cinq heures annuelles à l'analyse interactionnelle de moments de cours de langue vidéoscopés et transcrits<sup>1</sup>. La démarche est à la fois descriptive et analytique. L'objectif du module est double.

- Il s'agit d'une part de sensibiliser les enseignants en formation au fonctionnement de l'interaction didactique en analysant diverses pratiques pédagogiques à travers les comportements langagiers des participants, apprenants et enseignant. Cet objectif peut être rapproché de l'analyse de la relation pédagogique telle que la conçoit Postic (1992). Notre approche constitue, à côté des volets sociologiques, psychosociologiques et psychanalytiques de son étude, un quatrième volet linguistique. L'analyse que nous conduisons avec les stagiaires permet de se pencher sur des questions telles que les modes de circulation de la parole en classe, les modalités d'évaluation et notamment de correction et leurs effets, la construction des rapports de place entre participants...
- Le module poursuit d'autre part un but indirect qui est d'introduire les enseignants en formation à la linguistique interactionnelle, (Kerbrat-Orecchioni, 1991 et Vion, 1992). Ce courant de recherche est susceptible d'étayer leur réflexion didactique, non seulement du point de vue des conduites de classe, mais également pour la constitution d'une progression et l'élaboration d'activités visant le développement d'une compétence de compréhension et de production orale de leurs apprenants de langue. En effet, à travers l'analyse des interactions didactiques pratiquées dans le module, les enseignants en formation s'approprient quelques notions clefs de la linguistique interactionnelle qu'ils pourront ensuite « réinvestir » sur d'autres types d'échanges langagiers, dans leur travail de sélection de documents interactionnels (dialogues et autres polylogues) et pour l'analyse pré-pédagogique de ces documents (Moirand, 1994).

## Déroulement du module

### *Approche typologique des interactions<sup>2</sup>*

On retrouve dans cette première étape les deux objectifs cités ci-dessus. La confrontation de trois extraits d'interactions de type différents (une conversation amicale, une interview d'urbanistes et un cours de français langue étrangère sur Paris) permet d'amorcer avec les étudiants une réflexion typologique. Comme dans les activités de « tri de textes »,

1. Ce module s'appuie sur les travaux de recherche conduits par l'équipe de F. Cicurel (désormais rattachée au groupe DELCA-SYLED de D. Véronique) qui travaille depuis plusieurs années sur les discours et interactions dans la classe de langue. D'autres membres de l'équipe proposent des modules de formation de formateurs comparables.

2. Notre intérêt pour une approche typologique des interactions verbales dans le cadre d'une réflexion didactique s'est bien entendu nourrie du travail conduit dans les années 80 sur l'intérêt d'une exploitation didactique des travaux conduits en linguistique sur les typologies de discours. Voir notamment FILLIOLET (1987) et SCHNEUWLY (1991).



nous avons neutralisé la variable thématique en choisissant trois interactions traitant du thème de la ville.

### **La démarche consiste dans une première étape...**

- ... à leur faire expliciter les connaissances ordinaires du fonctionnement des interactions sur lesquelles ils se fondent pour identifier chacun de ces trois types d'interaction. Les stagiaires prennent conscience qu'ils disposent tous d'une typologie profane sur laquelle ils s'appuient par exemple pour porter des jugements métadiscursifs du type « Avec lui c'est pas possible de *discuter*, ça vire tout de suite au conflit » ou « On perd notre temps avec ce prof. Ce qu'il nous fait c'est tout sauf *un cours* ».
- ... à leur faire dresser une liste des types d'interactions qui leur viennent à l'esprit. Les plus couramment citées sont : le cours, la conférence, le débat, la dispute... auxquels viennent s'ajouter, si on sollicite l'imagination des stagiaires, la consultation médicale, la négociation commerciale, les différentes formes d'entretien thérapeutique et, bien entendu, l'interaction prototypique qu'ils oublient souvent de citer : la conversation.
- En s'appuyant sur les trois interactions du corpus de départ, ainsi que sur leur savoir-faire langagier de locuteur ordinaire, on dresse collectivement une liste des différents paramètres à prendre en compte pour caractériser une interaction (voir document 1).

### **Dans une deuxième étape**

- À partir de la liste de l'annexe 1, les enseignants en formation sont amenés à caractériser l'interaction « conversation ».
- Les enseignants en formation analysent ensuite un « cours de conversation » vidéoscopé et transcrit. Le but de cette analyse est de s'interroger sur la nature des échanges langagiers qui se développent dans cette classe. Quels paramètres de la situation de communication didactique ont été modifiés par les participants pour favoriser l'activité de conversation ? Dans quelle mesure (et/ou à quels moments) l'interaction qui se développe relève-t-elle vraiment de la conversation ? Quelles résistances au développement d'une « conversation ordinaire » observe-t-on ? Comment peut-on les expliquer ?

## **Étude de phénomènes locaux caractéristiques de l'interaction didactique**

La récurrence du schéma ternaire apparaît : sollicitation-réponse-évaluation (Sinclair et Coulthard). La réflexion didactique sur les effets pervers de ce schéma lorsqu'il domine toute l'interaction est déjà ancienne. Le fait de cantonner les apprenants dans des prises de parole réactives n'est pas des moindres. L'intérêt d'un travail sur corpus est de permettre aux enseignants en formation de découvrir eux-même la prégnance de ce type d'échange dans des activités didactiques (notamment de compréhension orale ou écrite) qui respectent à de nombreux autres égards les principes méthodologiques des approches communicatives. La confrontation de corpus permet de conduire une réflexion didactique constructive sur cette question. On peut arriver à dégager quelques grandes lignes :

- Seule la mise en place de dispositifs pédagogiques spécifiques permet de rendre inutile la question professorale dans le développement de l'interaction (dans le domaine de la compréhension de documents sonores ou écrits, les approches par formulation et validation d'hypothèses ou l'utilisation de grilles de compréhension peuvent, dans

---

3. Cette partie du module s'appuie entre autres sur une recherche qui a fait l'objet d'une publication (BIGOT, 1996).

certaines conditions d'utilisation, permettre de procéder à la reconstruction du sens du document en échappant au schéma ternaire).

- L'évaluation est considérée par les participants à l'interaction comme un maillon nécessaire des échanges langagiers. Il semble qu'elle soit parfois indispensable, dans certaines activités comme la correction d'exercices grammaticaux traditionnels (transformation de phrases, QCM, etc.) qui sont complètement orientées vers ce troisième temps de l'échange. Mais en fait, elle est attendue par les apprenants (*cf.* intonation montante de nombreuses réponses) et donnée par l'enseignant dans la plupart des échanges, orientant systématiquement les échanges vers un niveau métalinguistique, même lorsque l'activité semble poursuivre d'autres objectifs que le strict développement de la compétence linguistique.

### ***L'analyse se focalise ensuite sur le premier et le troisième temps de l'échange ternaire***

- Un inventaire des différents modes de sollicitation (Ricci, 1996) et une réflexion sur la circulation de la parole en classe (Cicurel, 1996) permettent de s'interroger sur quelques dysfonctionnements fréquents qui se manifestent par des silences prolongés, souvent perçus comme des échecs de communication par l'enseignant. Les approches communicatives ont souvent « épinglé » les pratiques qui consistent à désigner explicitement le locuteur suivant (« *next speaker* ») comme une forme d'abus de pouvoir de l'enseignant, qui, en voulant acculer l'autre à parler, risque de l'inhiber. Par ailleurs, on reproche également à ce mode de prise de parole d'être trop éloigné des formes de prise de parole que l'on peut rencontrer dans des interactions non-didactiques. Pour se sortir du rôle de gestionnaire exclusif de la circulation de la parole, et pour diversifier les modes de circulation de la parole, on entend fréquemment les enseignants formuler en substance des consignes du type : « répond qui veut », « vous parlez comme vous voulez ». Or le plus souvent, ce type de « proposition » est suivi d'un silence plus ou moins long, que l'enseignant est obligé de rompre par une nouvelle consigne, si aucun étudiant, plus téméraire ou plus bavard que les autres, n'intervient. La linguistique interactionnelle a montré que la circulation de la parole obéit toujours à des règles précises et que, au delà d'un certain nombre de participants, ces règles doivent être explicitées. Par ailleurs, les dangers que représente une prise de parole en classe de langue (parler dans une langue étrangère en public) sont encore plus grands si cette prise de parole se fait sur la propre initiative du locuteur. L'analyse d'extraits où l'enseignant pratique ce genre de « laisser faire » montre que ce sont toujours les mêmes apprenants qui participent.

En s'appuyant sur l'analyse linguistique d'interactions verbales, on peut conduire, avec les enseignants en formation, une réflexion fine sur les pratiques pédagogiques, qui permettent de varier les modes de circulation de la parole en classe et d'échapper à la traditionnelle alternance de prise de parole P/A/P/A, où la nature du A est laissée au bon vouloir aléatoire de P ou à la disposition dans l'espace (le fameux tour de table pour corriger un exercice ou donner son point de vue) sans pour autant tomber dans une démission « pseudo démocratique » de l'enseignant face à ses responsabilités de gérant de la communication (responsabilité qui peut cependant se déléguer, par exemple à un des participants-apprenants ou à travers un recours ludique au hasard).

- Une attention particulière est également portée sur le troisième temps des échanges du schéma ternaire, notamment lorsque la réponse de l'apprenant n'est pas conforme aux attentes de l'enseignant. L'établissement, à partir d'un corpus ciblé, d'une typologie des modes de réaction face à l'erreur, permet de réfléchir sur le caractère plus ou moins didactique des diverses formes de corrections ou de sollicitation d'auto-



corrections et sur les réactions qu'elles sont susceptibles de déclencher chez les apprenants.

## La construction des rapports de place en classe de langue

Le cadre interactionnel d'une classe de langue détermine *a priori* une relation fortement inégalitaire entre les participants. L'enseignant occupe une position qui le place doublement en position haute. Il est celui qui sait, avec toutes les prérogatives qui s'attachent au rôle interactionnel d'enseignant (structurer l'interaction, décider de son contenu, choisir les modes de circulation de la parole, commenter et influencer les activités cognitives des autres participants etc.). Il est aussi celui qui maîtrise la langue de communication de la classe, tandis que les participants-apprenants ne la maîtrisent que très imparfaitement. L'enjeu de cette troisième partie du module est de voir, à travers l'analyse de corpus, comment les participants acceptent, renforcent ou au contraire cherchent à rééquilibrer ce rapport de place inégalitaire. Les analyses conduites dans cette troisième partie du module, qui s'appuient largement sur le concept de taxèmes développé par Kerbrat-Orecchioni (1992), permettent de réinvestir une partie des outils théoriques et des analyses présentés dans les séances précédentes.

## Annexe

**Cadre spatio-temporel** : un ou plusieurs lieux/lieu public ou lieu privé/familier ou non/organisation de l'espace (places fixes ou non)/durée préétablie ou non.

**Participants** : nombre de participants/relation cognitivo-affective (degré de connaissance, d'amitié)/degré de reconnaissance de l'autre comme plus ou moins éloigné de mon type social. (détermine des attentes : connaissances du monde partagées, tutoiement ou vouvoiement)/statuts, rôles et places des participants.

**Thèmes** : préétabli ou non/\* préparé (conférence débat) ou contenu dans la situation de communication/Relève-t-il de la compétence d'un ou de plusieurs participants ?

**Échange « formel » vs échange « familial »**/Comment les contraintes communicationnelles, les rituels sociaux et les tabous sont-ils gérés ?

**Consensuel/conflictuel** (ou coopération/compétition pour R. Vion).

**Finalité interne** : fonction première = contact entre les interlocuteurs ou **externe** lorsque « l'interaction fait l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en terme de gains et de pertes ».

**Endolingue/exolingue** : les interactions sont toujours plus ou moins exolingues puisque les répertoires langagiers de deux individus ne se recouvrent jamais totalement. Le cas où un des locuteurs au moins doit s'exprimer dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle fait tendre l'interaction vers le pôle de l'exolinguisme.

## Bibliographie

- ARDITTY J. et LEVAILLANT M., « Repères pour l'analyse d'interactions verbales », dans J. ARDITTY (éd.), *Paroles en construction, Encrages*, n° 18-19, Université de Paris VIII, p. 9-20, 1986.
- BIGOT V., « Converser en classe de langue : Mythe ou réalité ? », dans F. CICUREL et E. BLONDEL, *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, n° 4, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1996.
- CICUREL F., « D'un apprenant à l'autre », *Le Français dans le monde*, n° 264, Paris, p. 43-53, 1994.

- FILLIOLET J.-L., « La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique ? », *Langue Française*, n° 74, Larousse, Paris, 1987.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interaction verbales*, tomes 1, 2 et 3, Paris, A. Colin, 1990, 1992, 1994.
- MOIRAND S., *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. « F », 1994.
- RICCI L., « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », dans F. CIGUREL et E. BLONDEL, *La construction interactive des discours de la classe de langue*, *Les Carnets du Cediscor*, n° 4, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1996.
- POSTIC M., *La Relation éducative*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992.
- SCHNEUWLY B., « Diversification et progression en DFLM : l'apport des typologies », *Études de linguistique appliquée*, n°83, Paris, Didier érudition, 1991.
- VION R., *La Communication verbale*, Hachette Supérieur, Paris, 1991.