



Résumé : *L'un des objectifs essentiels de l'enseignant, de français langue étrangère (FLE) en Algérie, est de développer chez les élèves la capacité de s'exprimer dans cette langue. La production orale est l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue. Cependant, la majorité des enseignants soulignent les difficultés des élèves à l'oral. Cet article traite de l'influence exercée par l'enseignant sur les élèves pour les amener à prendre la parole durant l'activité du débat. Ainsi, nous relèverons et analyserons les différentes stratégies utilisées par l'enseignant dans une situation exolingue.*

Mots-clés : *stratégies - prise de parole - interaction exolingue - FLE.*

Abstract: *One of the main important objectives in teaching french as a foreign language (FFL) in Algeria is to develop the learners' skills to enhance their oral proficiency in such a language. Especially that the oral expression is considered as an essential step to undergo in the acquisition of language. However, most of teachers underlay serious problems of learner's achievements in oral expression. This is why this research work endeavours to reflect the teacher's influence on the learners to better guide them to express themselves in the meantime of exercising their oral skills. Moreover, we try to raise and analyse, at the same time, the different strategies used by the teacher in an exolingual situation.*

Keywords: *Strategies - Oral expression- Interaction - Exolingual - French as Foreign Language.*

المخلص: من أهم الأهداف المرجوة في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر هو تطوير مهارات المتعلمين في التعبير الشفوي خاصة وأن هذا الأخير يعتبر من أهم مراحل الاكتساب في أي لغة. ولكن لاحظ معظم الأساتذة نقائص و عيوب عند أغلب المتعلمين غير القادرين على التعبير الشفوي بطرق سليمة، و عليه يحاول هذا البحث تحليل مدى قدرة تأثير الأساتذة على المتعلمين في تجاوز هذه الصعوبات و تمكينهم من أخذ الكلمة و التعبير بسهولة أكثر. حاولنا ان نوضح استعمال و في الآن ذاته تحليل مختلف الاستراتيجيات من المعلم لتطوير تعلم التعبير الشفوي خاصة في وضع تكون اللغة الفرنسية أجنبية على المتلقي.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات - التعبير الشفوي - التداخل - الفرنسية كلغة أجنبية.

Introduction

Selon Pekarek (2003), les apprenants sont souvent incapables de communiquer de façon efficace dans des interactions spontanées. Dans le même sens, beaucoup d'enseignants algériens de FLE sont unanimes pour souligner la passivité des élèves en classe, dans le sens où très peu d'apprenants prennent la parole spontanément, si ce n'est pas du tout. Ainsi, la pratique de l'oral en classe pose problème aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève. Or, pour ce dernier, la maîtrise de l'oral est essentielle pour la poursuite de son cursus dans l'enseignement supérieur¹. Nous devons noter qu'en situation exolingue², l'élève rencontre des difficultés à communiquer, qu'il éprouve des problèmes de communication (comme par exemple, des ratés dans la formulation, des malentendus, des appels à l'aide, etc.). Seulement, nous pensons qu'il a besoin d'aide. Il est vrai, nous dit Francine Cicurel, que « la présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la 'médiation' entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable » (Cicurel, 2002 : 151).

Néanmoins, au niveau de la pratique de classe l'enseignant offre-t-il réellement cette aide ? Sollicite-t-il la parole des élèves en classe de FLE ? Si oui, comment cette aide se traduit-elle ? Cette recherche est basée sur une première hypothèse à savoir qu'en situation exolingue l'enseignant a recours à des stratégies afin d'aider les élèves à s'exprimer oralement. La deuxième hypothèse présume que les élèves co-produisent le discours avec l'enseignant (Cicurel, 2002). Cette dimension collaborative des échanges est perceptible dans l'interaction exolingue. Nous avons choisi dans cet article d'observer et d'analyser les différentes stratégies développées par l'enseignant pendant le débat en classe pour inciter la parole des apprenants. L'analyse du discours de l'enseignant va ainsi nous permettre de voir quelles sont les stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à prendre la parole. Avant d'entamer cette analyse, un tour d'horizon sur les bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes basés est nécessaire.

1. L'interaction

La situation d'enseignement/apprentissage est une situation interactive. Nous partons de l'idée que l'interaction est une « [...] action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. » (Vion, 1992 : 17) mais aussi qu'elle requiert des participants qu'ils s'engagent mutuellement dans un échange.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17), « [...] tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des 'interactants', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Nous retenons les notions de coopérativité, d'engagement et d'influence mutuelle qui sont fondamentales pour favoriser les échanges. Dans le présent article, les échanges verbaux analysés relèvent de l'« interaction en face à face » dans laquelle prendre la parole en public implique de prendre en compte la communication non verbale. Notre analyse, basée sur une approche interactionniste, cherchera à rendre compte de quelle manière les interactants

s'influencent, car c'est à travers le discours de l'enseignant et des apprenants que nous pourrions observer la manière dont les uns agissent sur les autres.

1.1. L'interaction en classe de langue

La classe de langue est le lieu privilégié des interactions entre l'enseignant et les élèves. Une interaction qui se déroule sous la forme d'échanges langagiers entre d'une part, l'enseignant et les élèves (asymétrie), et d'autre part les élèves entre eux (relative symétrie, Cicurel, 2002 : 155). L'interaction étudiée, dans cet article, est dite verticale (enseignant/élèves³). En classe de langue, il y a nécessairement une asymétrie c'est-à-dire qu'un locuteur est compétent face à un ou des locuteurs qui sont là pour apprendre (Cicurel 1994b). Les interactions en classe de langue sont spécifiques par leur caractère institutionnalisé mais aussi par leur caractère asymétrique. Les échanges verbaux s'organisent autour de cette asymétrie. Cette relation permet à l'enseignant de venir en aide à l'élève en difficulté, ce dernier se trouvant dans une position inférieure. L'enseignant a toujours été considéré comme un pôle du triangle didactique.

1.1.1. La communication dans la classe

La dimension interpersonnelle a son importance dans la dynamique de l'interaction dans laquelle chacun cherche à se situer par rapport à l'autre. Dans le cas de la classe de langue et en termes de rapport de places, la relation didactique enseignant/apprenant implique la position haute accordée à l'enseignant et la position basse, à l'élève⁴, autrement dit un rapport de place de type asymétrique. Cette asymétrie peut entraîner chez l'élève des blocages, des difficultés. Celle-ci peut conduire à une « bifocalisation » (Bange, 1992a : 56), particularité de la communication exolingue(cf. §.2.). En effet, les interactants doivent focaliser en même temps sur l'usage de la langue et sur le thème de l'interaction.

Pour surmonter les difficultés, du côté de l'enseignant, la bifocalisation « [...] conduit entre autres le LN à utiliser le registre du 'foreigner talk' (xénolecte) à partir de ce qu'il croit que le LNN doit pouvoir décoder [...] » (Bange 1992a :58) et que de son côté, l'apprenant « [...] est amené à l'emploi des stratégies dont la fonction est de permettre la résolution des problèmes de communication [...] » (ibid : 58). Ainsi, l'enseignant a un rôle important à jouer. Dans un cours de FLE, les compétences de communication des interactants sont asymétriques. Ce qui renvoie à la notion de communication exolingue.

1.1.2. La communication exolingue

Nous l'avons dit plus haut nous sommes en présence d'une interaction dite exolingue. Celle-ci est une situation de communication particulière c'est-à-dire une communication entre un locuteur natif et un locuteur non natif. Pour Py & Alber (1986), la communication exolingue désigne « toute interaction verbale en face à face caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants » (ibid.:153).

C'est une communication selon Bange (Bange, 1992a), caractérisée « par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre LN et LNN, et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens » (ibid. : 55).

Ainsi, il y a une « [...] asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles [...] » (Mondada 1999 : 21) entre l'enseignant et l'élève. Ces définitions impliquent une inégalité qui, au niveau des compétences, suppose une certaine fragilité du côté de l'apprenant. Afin de prévenir l'incompréhension, les interactants doivent ainsi trouver des stratégies. L'enseignant n'a pas d'autres choix que de venir en aide à l'élève s'il veut dynamiser les échanges. De nombreux travaux sur la communication exolingue ont mis en évidence les procédés de facilitation déployés par le locuteur natif, comme par exemple De Pietro (1988) qui souligne que :

« la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutifs du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto / hétéro facilitation, etc., devient un travail saillant de la communication » (ibid : 71).

Dans une telle situation, l'enseignant peut avoir recours à un

« schéma interactionnel facilitateur ; celui-ci a pour effet, du fait que les apprenants le connaissent ou qu'il est constamment rappelé par le participant enseignant, de permettre une meilleure compréhension et une meilleure production [...] en langue cible » (Cicurel, 1994a : 104, cité par Blondel 2003 : 6).

En principe, enseignant et élèves doivent coopérer à la réussite de la communication. L'enseignant doit s'engager pour garantir cette réussite.

1.2. Les engagements de l'enseignant

En milieu scolaire, l'apprenant est aidé dans son processus d'apprentissage par l'enseignant. Louise Dabène (1984 : 131/132) attribue à ce dernier trois fonctions principales : a) la fonction de vecteur d'information : c'est lui qui est censé posséder un certain savoir qu'il doit transmettre aux apprenants ; b) la fonction de meneur de jeu : c'est lui qui gère les prises de parole, qui suggère les thèmes à discuter, qui propose les activités, qui gère les échanges. Ce rôle lui donne largement la parole ; c) la fonction d'évaluateur : c'est lui qui fait les corrections, qui évalue positivement ou non les productions des apprenants. Il initie la plupart des échanges en passant d'une fonction à l'autre. Carla Kohlmayer, (1984, citant Girard-Curatolo, 1975 : 26) souligne que l'enseignant doit pouvoir « provoquer, contrôler, guider l'utilisation que font les élèves du langage - outil de communication » (ibid., p. 112).

Il est évident que dans un cadre institutionnel, le rôle de l'enseignant est dominant. Son rôle est de faciliter l'apprentissage. Une des fonctions de l'enseignant est d'aider l'élève à s'exprimer. En effet, les élèves ne s'exprimant pas correctement en langue française, l'enseignant se doit d'intervenir fréquemment dans les échanges verbaux. Ces interventions d'aide font partie de son rôle d'enseignant.

Car « rien ne pourra effacer les rôles que tiennent au préalable les participants de l'interaction en classe, celui de l'expert (le professeur) et celui du candidat à l'apprentissage (l'élève) » (Cicurel 2003 :1). Bruner (1983), ainsi que Vygotsky avant lui (1985), ont insisté sur le rôle de l'expert sur les élèves qui «apprennent à être pris comme partenaires interactionnels par leurs parents mais aussi par leurs pairs et autres membres du groupe » (Vasseur : 2000).

Nous pensons que pour faciliter la communication, le rôle de l'enseignant est de maintenir un bon équilibre relationnel, en diminuant la distance que les interactants établissent dans leurs relations. Autrement dit, la relation doit tendre vers la collaboration, vers l'entraide, qui va se traduire dans la pratique par des répétitions, des questions, des reformulations, des achèvements interactifs, etc.

Néanmoins, ceci ne peut se faire que si les interactants ont conscience de leur asymétrie. La place qu'occupe l'enseignant « [...] exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. [...] » (Cicurel, 2002 : 148).

Dans cet article, nous nous concentrons sur les échanges entre l'enseignant de cours de FLE et des apprenants du secondaire algérien. L'enseignant a recours à divers procédés en vue d'être compris mais aussi afin de faire pratiquer la langue par les élèves. L'utilisation de stratégies est l'une des caractéristiques de la communication exolingue. On peut donc déduire que la notion de stratégie est essentielle dans la dynamique de l'interaction exolingue.

1.3. Notion de stratégie

Divers auteurs ont tenté de définir les stratégies de communication (cf. Bange, 1992). Une stratégie est « [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final » (Bange, 1992b : 75/76). Il s'agit donc une action intentionnelle orientée vers un but déterminé. Dans le cas d'une interaction exolingue, les participants doivent gérer la situation asymétrique de la communication dans laquelle ils se trouvent. Pour parvenir à une intercompréhension, ils développent généralement des stratégies de communication. « Ainsi, prendre, passer, garder la parole mettent en jeu certains mécanismes [...] » (Giacomi, 1996 : 287).

Pierre Bange souligne que l'enseignant doit « [...] développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants [...] », pour prévenir les problèmes de communication dus à leur asymétrie ; qu'il doit aussi « [...] développer des stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenants [...] » (Bange, 1992a : 69-70).

Les stratégies peuvent être repérables aussi bien chez l'apprenant que chez l'enseignant « [...] et deviennent ainsi une des manifestations de ce que J.-P. Grice (1979) a appelé le principe de coopération conversationnel (cooperative principle) » (Causa, 2002 : 56/57). Plusieurs stratégies de collaboration sont mises en place afin de faciliter l'intercompréhension. Cependant, Maria Causa distingue entre les stratégies communicatives d'apprentissage et les stratégies communicatives d'enseignement car :

« [...] chez l'apprenant il s'agit d'atteindre des objectifs de production, de réception et d'appropriation de la langue étrangère, alors que chez l'enseignant les objectifs, sont avant tout des objectifs de transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère [...] » (ibid, 59).

Dans cet article, nous nous intéresserons uniquement aux stratégies communicatives initiées par l'enseignant.

1.3.1. Stratégies d'enseignement

Prendre la parole pendant l'activité du débat peut améliorer la compétence langagière des apprenants. L'enseignant est conscient que l'élève possède une interlangue limitée. Il va donc lui venir en aide et utiliser des stratégies afin que l'élève puisse s'exprimer. L'enseignant peut apporter son aide « [...] par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étaillage, les instructions, les réparations, les explications » (Cicurel, 2002 : 149).

La notion de stratégie est en étroite relation avec celle d'étaillage proposée par Bruner (1983), autrement dit l'apprenant bénéficie de l'aide de l'enseignant. L'étaillage produit par l'enseignant peut se manifester par des « procédés facilitateurs » (Alber & Py, 1986 : 85 cité par Bigot, 2003) ; des « méthodes - au sens ethnométhodologique du terme » (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 : 128 cité par Bigot, 2003).

Il assume alors un rôle de « facilitateur » (cf. § 1.2) en s'appuyant sur des stratégies qui ont donc pour but de prévenir ou de surmonter un obstacle. Les stratégies d'aide à l'expression dont nous parlons dans notre recherche sont les stratégies utilisées par le professeur pour encourager les étudiants à s'exprimer. Les stratégies sont, de ce fait, comprises comme des facilitateurs du processus de communication orale. L'interaction devient donc une dynamique entre les interactants qui vont mettre en œuvre aussi bien des procédés verbaux que des procédés non verbaux.

2. Corpus

Nous avons choisi l'activité du débat en classe. Nous pensons que c'est une activité où la pratique spontanée de la langue pourrait être stimulée. Les exemples étudiés ici sont tirés du corpus de notre thèse de doctorat en cours. Le débat, objet de notre analyse, s'est déroulé dans une classe de terminale du lycée Mahi de Tlemcen composé de 32 élèves. Nous avons filmé puis transcrit le débat dont le thème est : « Les droits de l'homme ». L'enregistrement du débat, sa transcription et son analyse nous permettront d'examiner les différentes stratégies mises en œuvre par l'enseignant.

3 - Analyse des données

Nous allons présenter, dans ce qui suit, les résultats d'une réflexion portant sur les moyens utilisés par l'enseignant de FLE, pour lui permettre d'aider l'élève à prendre la parole en classe de langue. Nous avons répertorié, dans notre

corpus, de nombreuses séquences d'aide à la production orale des élèves. Ces échanges, « de nature polylogale (tout le monde peut participer), mais mené sur le mode dilogal (P-A), permet d'entrevoir la manière ou la « méthode » par laquelle l'enseignante organise et gère [...] » (Cicurel & Rivière, 2008 : 259) la parole en classe. Dans les différentes stratégies que nous avons relevées, l'enseignant use aussi bien de moyens verbaux, paraverbaux que non verbaux.

3.1. Stratégie d'aide à l'expression

A) Moyens verbaux

- Questions pour encourager l'élève à continuer de parler

Le questionnement est une stratégie de sollicitation. L'enseignant étaye la production langagière des élèves en leur posant des questions. L'enseignant pose des questions pour les amener à répondre et par voie de conséquence les amène à prendre la parole. Il est un guide pour l'élève qui ne prend pas la parole de sa propre initiative. Ainsi, on pourra remarquer que l'enseignant insiste à poser des questions aux élèves pour les inciter à parler.

Nous avons relevé dans notre corpus plusieurs types de questions.

- TP001 : P : // quel est d'après vous le premier droit que l'homme en général et je vous <..... ?> l'homme et la femme qui puisse jouir dans sa vie dès sa naissance +++ d'après vous +++ oui (réponse à un bras levé).

Le premier exemple correspond à la séquence d'ouverture. Le premier à prendre la parole en classe de langue est évidemment l'enseignant car l'ouverture, tout comme la clôture « [...] ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant » (Bange, 1992a : 72). L'enseignant attend une réponse à cette question.

Ce genre de questions se retrouve facilement dans le milieu scolaire. Elles sont nombreuses dans notre corpus.

- TP009 : P : tranquille (p.15 s.) alors nous avons dans le monde beaucoup de euh euh races + quelles sont les races dans le monde'

- TP017 : P : bien + nous avons le riches et des pauvres alors entre les riches et les pauvres + entre les noirs et les blancs les jaunes et les rouges qu'est-ce qu'il va y avoir' ++

- TP025 : P : égaux (p.15s.) les hommes sont égaux et cette égalité elle pousse à la ++ la vie est-ce que la vie est liée à XXX c'est-à-dire d'une certaine réticence est-ce qu'il y a des blocages est-ce qu'il y a des obstacles' +++

C'est par le biais des questions, qui marquent le début d'une séquence, que les élèves prennent la parole. Autrement dit, la majorité des élèves ne prend pas spontanément la parole.

Dans l'exemple suivant, ce n'est plus une seule question mais une série de questions qui appellent des réponses des apprenants. Si l'enseignant enchaîne

les questions au TP025, c'est parce que jusqu'ici les élèves ont été passifs. L'enseignant pose toutes ces questions à la fois pour les stimuler, mais aussi pour leur donner des idées.

- TP025 : P : égaux (p.15s.) les hommes sont égaux et cette égalité elle pousse à la ++ la vie est-ce que la vie est liée à XXX c'est-à-dire d'une certaine réticence est-ce qu'il y a des blocages est-ce qu'il y a des obstacles' +++ oui non alors + qu'est ce que vous en pensez'

Ici on remarque que l'enseignant pose, face à la passivité des élèves, une question après l'autre dans le but de leur laisser la parole.

La séquence ci-dessous est intéressante dans la mesure où l'on voit l'enseignant aller plus loin dans la sollicitation. Il demande aux élèves de développer leur pensée. Face au silence de la classe, l'enseignant pense, peut-être, que les élèves sont à court d'idées, en cela il les guide par le biais d'un exemple (par exemple euh en Irak).

TP045 : P : non

TP046 : E7 : ya des massacres

TP047 : P : ya DES massacres

TP048 : E1 : tous les jours

TP049 : P : tous les jours des massacres euh:: de de quoi ++ quotidiennement ya des massacres quoi d'autres alors on a parlé des guerres par exemple euh en Irak + plus encore

Une autre séquence où l'enseignant demande plus de production et dans laquelle il demande aux élèves de parler encore (TP049 : quoi d'autres) et de parler plus encore (TP049 : plus encore). Dans l'exemple suivant, l'enseignant s'adresse à un élève en particulier. C'est par le regard qu'il demande à E3 de s'exprimer (cf. C - moyens non verbaux).

- TP009 : P : tranquille (p.15 s.) alors nous avons dans le monde beaucoup de euh euh races + quelles sont les races dans le monde'

TP010 : E1 : noires

TP011 : P : oui

TP012 : E6 : blancs

TP013 : P : des blancs ou::::i ET (portant son regard sur l'élève 3 en particulier) quoi d'autres'

TP014 : E3 : des blancs

TP015 : P : plus encore

TP016 : E3 : des riches et des pauvres

L'enseignant encourage donc l'élève à parler, à sortir du silence. Il insiste auprès d'E3 pour qu'il puisse continuer de parler (TP013 quoi d'autres').

C'est par le questionnement que l'enseignant incite, voire oblige l'élève à parler. Par ces questions, il amène les élèves à répondre et donc à parler. Ces injonctions⁵ ont une fonction d'encouragement à la parole.

- La répétition

L'exemple suivant nous montre le cas de la répétition. En cas d'erreur, l'enseignant ne le montre pas explicitement pour ne pas porter atteinte à la 'face' (au sens de Goffman) de l'élève. L'enseignant ne profite pas de sa position haute afin de ne pas inhiber la prise de parole de l'élève. Il fait répéter à l'élève. Cette répétition a un double but : l'enseignant incite l'élève à s'auto-corriger d'une part, et à reprendre la parole d'autre part.

TP041 : P : oui (geste en direction d'E6)

TP042 : E6 : en Liban

TP043 : P : oui répète

TP044 : E6 : en Liban

TP045 : P : AU Liban ++

Au TP041, l'enseignant autorise E6 à prendre la parole. Au tour suivant, l'élève prend la parole en faisant une erreur. Au TP043, l'enseignant s'appuie sur la stratégie de la répétition en lui demandant de répéter. En fait, l'enseignant, endossant le rôle d'évaluateur, espère qu'E6 revienne sur son énoncé pour le corriger. Néanmoins et vraisemblablement, l'élève, n'a pas conscience de l'intention de l'enseignant. Il réitère sa réponse erronée (TP044), ce qui dénote de l'insuffisance de sa compétence linguistique par rapport à celle de l'enseignant (cf. notion asymétrie). Cependant, grâce à la stratégie de la répétition, E6 a pris la parole. Au TP045, l'enseignant donne la bonne réponse en ayant recours à l'accentuation comme mesure réparatrice ou comme «**hétérocorrection implicite**». L'utilisation de cette stratégie a pour but de montrer l'erreur non seulement à E6 mais à l'ensemble de la classe. L'enseignant a conscience qu'il risque de gêner l'apprenant dans sa prise de parole s'il corrige explicitement ses erreurs.

- Demande d'achèvement et 'achèvements interactifs'⁶

Parfois, l'enseignant donne le début d'un mot ou le début d'une phrase. Il s'interrompt volontairement pour faire produire la suite aux élèves. Ce procédé s'accompagne généralement d'une intonation montante. Il se produit dans le sens enseignant/élève ; ainsi il est une offre d'aide à la production orale des élèves. Ce phénomène rappelle celui de l'achèvement interactif (Gulich, 1986) qui est un phénomène selon lequel l'enseignant donne la formulation qui manque à l'élève. Sigrid Behrent (2007) note que « d'après Gulich (1986, de telles séquences d'«achèvements interactifs d'énoncés inachevés » sont en général constituées de trois éléments, à savoir 1. l'énoncé inachevé du locuteur non natif, 2. un énoncé du locuteur natif destiné à achever et 3. l'énoncé complété par le non natif » (ibid p.99). Ce phénomène se fait dans le sens élève/enseignant ; il est donc une demande d'aide de la part des élèves. Jeanneret souligne qu'en « appréhendant le phénomène dans une perspective ethnométhodologique, Gulich (1986:175) se focalise sur « les méthodes utilisées par les interlocuteurs **pour organiser l'achèvement interactif** d'énoncés inachevés». (Jeanneret 2001 : 82, souligné par l'auteur). Dans le cas présent des stratégies d'aide à la production orale, c'est l'élève qui achève l'énoncé de l'enseignant. En effet, l'enseignant très souvent fournit les amorces que les élèves doivent compléter comme le montre l'exemple ci-dessous.

TP019 : P : UNE::/

TP020 : E0 : égalité

On remarque ici que l'amorce se compose de deux tours de parole. La sollicitation de l'enseignant est marquée l'allongement vocalique et par une intonation montante et qui attend des élèves un achèvement. La réponse des élèves est une continuation de l'énoncé de l'enseignant ce qui implique une coopération des participants. Il y a donc là une « action conjointe ». Dans ce cas, l'enseignant s'interrompt volontairement pour, d'une part faire parler les élèves, et d'autre part pour évaluer leur compétence lexicale. On peut alors considérer l'achèvement interactif comme une stratégie de formulation. L'enseignant essaie de faire parler les élèves.

B) Moyens paraverbaux

- Allongement vocalique et intonation

Dans l'exemple ci-dessous c'est par le biais de l'allongement vocalique que l'enseignant essaie de passer la parole à l'élève.

TP019 : P : UNE::/

TP020 : E0 : égalité

En allongeant la voyelle de l'article, l'enseignant attend des élèves qu'ils prennent la parole. Il associe à l'allongement vocalique une intonation montante. De ce fait, les élèves répondent sans hésiter au TP020.

C) Moyens non-verbaux

- Le geste

La communication non verbale engage le corps entier. Dans l'exemple suivant, l'enseignant désigne du doigt un élève en particulier. A l'aide du geste, l'enseignant lui demande de prendre la parole.

TP041 : P : oui (geste en direction d'E6)

TP042 : E6 : en Liban

- Le regard

TP009 : P : tranquille (p.15 s.) alors nous avons dans le monde beaucoup de euh euh races + quelles sont les races dans le monde'

TP010 : E1 : noires

TP011 : P : oui

TP012 : E6 : blancs

TP013 : P : des blancs ou:::i ET (portant son regard sur l'élève 3 en particulier) quoi d'autres'

TP014 : E3 : des blancs

L'enseignant regarde avec insistance E3 (TP013). Ce dernier comprend par le regard qu'il doit prendre la parole. Bien qu'E3 répète l'énoncé d'E6, il répond à l'enseignant.

Conclusion

L'objectif essentiel de la classe est la pratique communicative de la langue. Nous avons vu que la communication exolingue requiert la mobilisation de stratégies de communication. L'activité du débat est une activité appropriée pour développer leurs compétences langagières. L'examen de notre corpus nous a permis de rendre compte des différentes stratégies déployées par l'enseignant en vue de résoudre un problème de production et d'aider l'élève à prendre la parole. Ce sont des stratégies destinées à la coopération.

Au terme de notre analyse, nous pouvons dire que l'enseignant fournit de gros efforts pour provoquer la parole des élèves. Le questionnement est la stratégie la plus utilisée pour faire parler les élèves. La parole de l'enseignant est régulée d'une manière à amener les élèves à parler et par là les sortir du silence. Les encouragements de l'enseignant jouent un rôle important lors des activités en classe de langue, favorisant ainsi une atmosphère propice à l'apprentissage. Ceci dans le but, d'une part de maintenir l'interaction et, d'autre part pour favoriser l'appropriation de la langue et réduire ainsi l'asymétrie.

Nous pouvons dire que les stratégies développées par l'enseignant rendent compte de l'étagage offert par ce dernier. Les élèves ont tout au long du débat sont sollicités par l'enseignant à prendre la parole. Ce qui démontre que l'étagage entre l'enseignant et l'élève demeure nécessaire.

Notes

¹ Ceci est d'autant plus vrai lorsque certains bacheliers ont choisi des filières technique ou scientifique, comme la médecine par exemple, où tout l'enseignement est dispensé pratiquement qu'en langue française.

² Bien que les élèves et l'enseignant possèdent la même langue maternelle, nous envisageons la classe de langue de FLE comme un espace exolingue dans lequel le « [...] locuteur natif (ou presque), à savoir l'enseignant, et des locuteurs non natifs, c'est-à-dire les apprenants, se trouvent dans une interaction face à face qualifiée d'asymétrie sur le plan linguistique et interactionnel » (Causa, 2002 : 41). On considère que l'enseignant possède les caractéristiques nécessaires pour le considérer comme un expert dans la pratique du français.

³ Les notions de relation verticale et de relation horizontale sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1992) respectivement en termes de statuts et de rôles et en termes de degré de familiarité et d'intimité entre les individus.

⁴ Plusieurs recherches « [...] s'accordent à reconnaître que le maître occupe presque sans partage la position haute [...] » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 114). Pour leur part, les chercheurs de l'école de Palo Alto soulignent qu'un rapport de places inégal implique une « position haute » occupée par le locuteur natif, l'enseignant et une « position basse, occupée par le locuteur non natif, l'élève.

⁵ « L'injonction est une demande de dire ou de faire émanant d'un individu à l'autre. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue, cette injonction peut être réalisée par les énoncés : Parlez ; Parlez mieux ; Parlez encore ; Ne parlez plus » (Cicurel, 1994b : 96).

⁶ Jeanneret Marie-T (2001) utilise le terme de co-énonciation. Pour la variation terminologique qui entoure ce mot, cf. note 2 Jeanneret (2001 : 81).

Bibliographie

- Bange, P. 1992a. « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Aile* n° 1, pp. 53-85.
- Bange, P. 1992b. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- Bruner, J. 1983. *Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Behrent, S. 2007. *La communication interalloglotte : communiquer dans la langue cible commune*. Paris : L'Harmattan.
- Bigot, V. 2003. « Les comportements langagiers tutélares de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif ». Septembre : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Blondel, E. 2003. « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe commune de Français Langue Professionnelle ». Septembre in <http://www.marges-linguistiques.com>
- Causa, M. 2002. *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Cicurel, F. 1994a. « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». *Les cahiers du français contemporain 1*, pp. 103-118.
- Cicurel, F. 1994b. « Discours d'enseignement et discours médiatiques: pour une recherche de la didacticité ». *Les Carnets du Cediscor*, vol. 2, pp. 93-108.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». In *Aile* n° 16, pp. 145-163.
- Cicurel, F. 2003. « Les réagencements contextuels. » Septembre in <http://www.marges-linguistiques.com>
- Cicurel, F. et Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante in **Processus interactionnels et situations éducatives** ». In Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M.L. *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 255-273.
- Dabène, L. 1984. « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue* Grenoble : ELLUG. pp. 129-138
- De Pietro, J. F. 1988. « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques ». *Langage et société*, n° 43, pp. 65-89.
- Giacomi, A. 1986. « Processus de structuration de l'énoncé en acquisition et interaction » in *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. » Tome 1 Actes du 5^e. colloque international Aix-en-Provence 1984 Publications Université de Provence, pp. 287-303
- Güllich, E. 1986. « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact' » in *DRLAV*, n° 34/35, pp. 161-182.
- Jeanneret, T. 2001. « Vers une respécification de la notion de coénonciation : pertinence de la notion de genre ». Novembre 2001 <http://www.marges-linguistiques.com>

- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris: Armand Colin.
- Kohlmayer, C. 1984. « Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire ». In R. Bouchard. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : Ellug. pp.111-127.
- Mondada, L. 1999. « L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs » in *Langages* n° 134 « Interaction et langue étrangère », volume 33, pp. 20-34.
- Pekarek, S. 2003. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 » <http://www.marges-linguistiques.com>
- Py, B. Alber, J.L. 1986. « Interlangue et conversation exolingue » in Giacomi, A. & Véronique, D. *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Tome 1. Actes 5^e. du colloque international. Aix-en-Provence 1984. Publications Université de Provence, pp. 149-166
- Vasseur, M.T. 2000. « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère » *Aile*, n° 12 [en ligne], *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères* mis en ligne le : 13 décembre 2005 disponible sur : <http://aile.revues.org/document1466.html>.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vygotsky, L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor.

Annexe : conventions de transcription

- P : enseignant
- E : élève (nous avons attribué un numéro à chaque élève ; nous leur avons donné un numéro en fonction de leur place en classe)
- E0 : l'ensemble des élèves
- TP : tour de parole
- +, ++, +++ : pause très brève, brève, moyenne
- (p.15 s.) : pause de plus de 15 secondes
- ' : intonation montante
- OUI : accentuation d'un mot
- oui::: : allongement du son ou de la syllabe (le nombre de : est proportionnel l'allongement)
- X , XX , XXX : mot inaudible d'une, de deux ou de trois syllabes
- <..... ?> : séquence inaudible ou incompréhensible
- (rire) : description d'aspects du comportement verbal.