

สำนักหอสมุด มหาวิทยาลัยบูรพา
ต.แสนสุข อ.เมือง จ.ชลบุรี 20131



รายงานการวิจัย

เรื่อง

การวิเคราะห์ปฏิสัมพันธ์ระหว่างผู้สอนและผู้เรียนในชั้นเรียนวิชา

ภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย

An analysis of interaction between teacher and
students in the French classroom in Thailand

ดร. ภาคภูมิ ใจมีอารี

A0 0077532

19 พ.ย. 2553

78 242

TKC018 1541

เริ่มบริการ

71 ส.ค. 2554

งานวิจัยได้รับทุนสนับสนุนจากงบประมาณเงินรายได้ ประจำปีงบประมาณ 2551.

คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์

มหาวิทยาลัยบูรพา

Abstract

An analysis of interaction between teacher and students in the French classroom in Thailand

With the observation of teaching and learning of French for communication in the Thai classroom, some interesting points about the pedagogical interaction between participants in co-presence can be observed; notably that this interaction is quite clearly characterised by a *silent* atmosphere, showing that Thai students don't take the initiative for action. They don't speak a foreign language without having it elicited by their teacher, and, in particular, they barely participate in class. For this reason, this work aims to study what factors prevent Thai students from constructing discourse in classroom. The analysis is essentially based on the corpus constituted by the verbal and non-verbal exchanges collected in French language classrooms in Thailand. The observation of the corpus aims, first, to remain mindful of describing classroom development, interpersonal relationships, teaching and learning techniques, and particularly the linguistic, sociocultural, pragmatic and interactional characteristics of pedagogical communication between engaged participants, in order to reveal the ways the participants make their own sentences in a foreign language. In spite of their "reserved" attitude and their passive learning habits, Thai students whom we observed had to engage in pedagogical interaction and therefore make sentences, not only to answer teachers' questions, but also to maintain progression of dialogue. Regarding this point, we notice that the speech construction of Thai students is inelegant, staccato and discontinuous, which obviously reflects their insufficient level of language competence and especially their level of cultural education, which is considered a *hidden* dimension in teaching and learning of French for communication. Consequently, linguistic factors and cultural education of Thai students constitute an important component for pedagogical analysis of interaction in the classroom in Thailand. This factor needs to be taken into consideration so as to achieve the greatest possible contribution to the study of speech construction by Thai students.

TITRE :

Analyse des interactions entre enseignant et apprenant en classe de français en milieu thaïlandais

RÉSUMÉ :

Nous considérons, en observant l'enseignement/apprentissage de la langue française à des fins communicatives en Thaïlande, que les interactions didactiques entre les participants en co-présence ont des traits particuliers. En effet, elles se construisent plutôt par une ambiance pédagogique dite *silencieuse* dans le sens où les apprenants ne prennent pas l'initiative, ne s'expriment pas en dehors d'une sollicitation professorale et notamment ne participe guère à la classe. De ce fait, notre travail de recherche vise à étudier quels sont les facteurs principaux empêchant ces apprenants de construire leur discours dans la classe. L'analyse est essentiellement basée sur le corpus constitué par les échanges verbaux et non verbaux recueillis dans une classe de français en Thaïlande. L'observation du corpus se veut dans un premier temps attentive à décrire le déroulement de la classe, la relation interpersonnelle, les techniques d'enseignement/apprentissage et surtout les caractéristiques linguistiques, socioculturelles, pragmatiques et interactionnelles des participants engagés pour ensuite décortiquer leurs façons de produire oralement une phrase en langue cible. Malgré leur attitude « réservée » et leur habitude d'apprentissage *passive*, les étudiants thaïlandais observés doivent s'intégrer dans les interactions didactiques et par conséquent construire un énoncé pour non seulement répondre à une question posée par l'enseignant, mais aussi à maintenir l'enchaînement du dialogue en cours. Nous nous apercevons par là que la construction du discours de ces apprenants se produit d'une manière plutôt lourde, saccadée et discontinue, ce qui renvoie évidemment à une insuffisance langagière de la langue apprise et en particulier à leurs cultures éducatives, qui sont à nos yeux la dimension *cachée* de la didactique du français à finalité communicative. Le facteur linguistique et les cultures éducatives des participants sont donc des ingrédients non négligeables dans l'analyse des interactions didactiques en classe de français en Thaïlande, et apportent une plus grande contribution à l'étude de la construction du discours des apprenants thaïlandais.

REMERCIEMENTS

D'abord, je remercie l'Université Burapha qui m'a accordé une bourse de recherche me permettant de réaliser ce travail. Je tiens ensuite à remercier l'enseignante thaïlandaise de français ainsi que les étudiants de français à l'Université Burapha qui m'ont accueilli chaleureusement. Mes remerciements vont enfin à tous mes collègues pour leurs conseils et leur aide technique.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 : Problématique et genèse du travail	1
CHAPITRE 2 : L'étude de l'interaction	10
1. Les champs disciplinaires du domaine interactionnel	11
1.1 Courants méthodologiques donnant lieu à l'analyse interactionnelle	11
1.1.1 Les courants psychologiques	11
1.1.2 Les courants ethnosociologiques	13
1.1.3 Les courants linguistiques	19
2. La notion d'interaction	22
2.1 Influence réciproque entre les participants	23
2.2 Synchronisation interactionnelle	26
2.2.1 Le système des tours de parole.....	27
2.2.2 Le comportement corporel	35
3. Les implications théoriques de l'étude interactionnelle	38
3.1 Notion de communication	38
3.2 Notion de compétence	43
4. Les composants de base du contexte communicatif	48
4.1 Contrainte spatio-temporelle	49
4.2 Objectif de l'interaction	54
5. La classe de langue comme objet de recherche interactionnelle	57
5.1 La classe de langue comme lieu d'interaction didactique	57
5.2 Le lieu de transmission des savoirs	60
Bilan	61
CHAPITRE 3 : L'organisation de l'interaction dans la classe de français observée en Thaïlande	64
1. L'organisation globale de l'interaction dans la classe de français observée	65
1.1 Ouverture de l'interaction.....	66
1.1.1 Les salutations d'ouverture	66
1.2 Clôture de l'interaction	73
1.3 Corps de l'interaction	78

2. La structuration des actions dans l'interaction	87
2.1 Approche séquentielle et paire adjacente	87
2.2 Analyse en range	90
2.2.1 Les unités de niveau monologal	91
2.2.1.1 L'acte de langage	92
2.2.1.2 L'intervention	92
2.2.2 Les unités de niveau dialogal	93
2.2.2.1 L'échange	93
2.2.2.2 La séquence	95
2.2.2.3 L'interaction.....	96
3. Interaction non verbale.....	97
3.1 La proxémie dans la classe de français observée	100
3.2 Le rire et le sourire	103
3.3 Le silence	108
Bilan	110

CHAPITRE 4 : L'analyse des voies d'accès au sens des participants à travers les activités pédagogiques dans la classe de français observée 112

1. Les voies d'accès au sens utilisées par les participants	113
1.1 Co-construction de la réponse de la part des apprenants : une véritable mosaïque d'interaction didactique	114
1.2 Recours aux opérations métalinguistiques.....	118
1.2.1 Dénommer	118
1.2.2 Définir	121
1.2.2.1 Les définitions relationnelles.....	122
1.2.2.2 Les définitions substantielles.....	123
1.2.3 Paraphraser	124
1.3 Recours à la langue maternelle : élément facilitateur de compréhension et de production orale des apprenants	127
1.3.1 Le recours à la langue maternelle uniquement produit par l'apprenant.....	128
1.3.2 Le recours à la langue maternelle uniquement produit par l'enseignant : « <i>c'est moi qui vous fais comprendre la signification du mot inconnu</i> »	130

1.4 Recours à la posture-gestuelle de l'enseignant	131
1.4.1 Le non verbal : la gestualité de l'enseignant	132
1.4.2 Le non verbal : la gestualité des apprenants	134
1.5 Fiction en classe de langue	136
1.5.1 La formation fictive dans le discours didactique dans la classe de français observée.....	138
1.5.1.1 Les verbes dits « imaginaires »	139
1.5.1.2 L'utilisation de « par exemple »	140
1.5.1.3 L'utilisation de « Si + l'indicatif présent »	141
1.5.1.4 L'utilisation de « quand »	142
Bilan	143

CHAPITRE 5 : Les interactions et la construction du discours

des participants observés.....	145
1. Les indices marquant la discontinuité dans la construction du discours des participants dans la classe de français observée.....	146
1.1 La pause	146
1.1.1 Une pause due à un oubli d'un mot français	147
1.1.2 Une pause due à une erreur grammaticale en langue française.....	149
1.1.3 Une pause due à la recherche d'une consigne ou d'une explication adéquate.....	151
1.1.4 Une pause due à l'attente de la réponse des élèves	153
1.2 Les marqueurs d'hésitation	155
1.2.1 Les marqueurs d'hésitation indiquant une « sorte de bégaiement » des participants	156
1.2.1.1 La répétition saccadée d'un mot	157
1.2.1.2 La répétition saccadée d'une syllabe	158
1.3 L'interruption dans la construction du discours	160
1.3.1 Quelques remarques sur l'interruption	160
1.3.2 L'auto-interruption du discours	161
2. Les stratégies de résolution de problèmes d'apprentissage visant à l'enseignement dialogique entre les participants observés	163

2.1 L'achèvement d'un énoncé incomplet ou incorrect : structuration dans un enchaînement dialogique	163
2.2 La reprise de la parole dans l'interaction didactique	165
2.2.1 L'auto-reprise dans les classes de français observées	169
2.2.2 L'hétéro-reprise	170
2.3 La réparation dans l'interaction didactique	171
2.3.1 L'auto-réparation	173
2.3.2 L'hétéro-réparation	174
2.4 L'auto/hétéro-reformulation	176
2.4.1 La reformulation construite par l'enseignant : l'auto-reformulation hétéro-initiée	176
2.4.2 La reformulation modalisée	177
Bilan	178
CHAPITRE 6 : Questions par la didactique du français en Thaïlande	181
1. L'incompétence de la langue cible des apprenants et le manque de pratique de cette langue en milieu naturel	181
1.1 Intégration de l'approche communicative dans une classe de français en Thaïlande	181
1.2 Faiblesse de la grammaire française chez les apprenants thaïlandais : effets sur la fluidité/discontinuité dans la construction de leur discours	184
1.3 De la connaissance grammaticale dans une classe à la pratique dans une situation réelle : une solution efficace en milieu thaïlandais	184
2. Les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais : un obstacle socioculturel pour la construction du discours des élèves	187
2.1 Le rôle de l'enseignant	188
2.2 Le rôle des apprenants	189
2.3 Une faible motivation à s'exprimer chez les élèves thaïlandais	192
Bilan	194
CONCLUSION	195
BIBLIOGRAPHIE	201
ANNEXES DU CORPUS 1	209

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET GENÈSE DU TRAVAIL

Notre hypothèse de départ part du fait qu'une classe de langue française se déroule d'une manière silencieuse. Les apprenants thaïlandais de français éprouvent des difficultés à exprimer leur point de vue tant dans une classe de langue que dans une situation quotidienne. Nous nous sommes posées les questions suivantes : pourquoi ces étudiants restent-ils silencieux dans une classe de langue ? Quels sont les obstacles les empêchant de prendre la parole ? Comment résolvent-ils ce genre de problème pour répondre à une sollicitation professorale ? En effet, ces questions nous tentaient depuis que nous avons commencé à apprendre la langue française comme deuxième langue étrangère. L'ambiance proprement dite « muette » dans une classe de langue est récemment enrichie par l'expérience professionnelle que nous avons vécue en tant qu'enseignant de français à l'Université Burapha, Thaïlande. Cet établissement n'est pas un cas isolé qui révèle les difficultés à s'exprimer chez les étudiants thaïlandais, ce problème de production et d'expression orales se généralise un peu partout dans le pays. C'est un problème sérieux de l'enseignement/apprentissage du français à des fins interactives et communicatives dans notre pays, et il faut que tous les secteurs concernés travaillent en coopération pour améliorer cette situation didactique avant qu'il ne soit trop tard.

Lors de notre observation des classes de français à l'Université Burapha il y a un an, nous avons remarqué que la prise de parole des étudiants se produisait très rarement. Bien entendu, une classe de langue est avant tout le lieu d'une pratique de transmission d'un savoir et ce statut *emblématique* accorde la priorité au pouvoir, à des directives et surtout à la parole de l'enseignant. Il paraît donc normal qu'en classe de langue le professeur prenne la parole plus que les élèves. Si en revanche la classe de langue est considérée comme un lieu de communication, les échanges verbaux entre enseignant et apprenants qui s'établissent d'une manière inégale relèvent d'autre problème pédagogique, qui est la construction du discours des étudiants en difficulté.

Il s'agit en fait de plusieurs processus impliqués dans la production et l'expression orales des apprenants thaïlandais observés. En effet, la tradition éducative du pays accordée à l'écrit ne permet guère aux étudiants de produire facilement leur discours : l'écrit insiste plutôt sur la précision morphologique, sur l'adéquation syntaxique, sur l'emploi des éléments

de cohésion textuelle et sur la mise en œuvre d'une cohérence discursive. Ces caractéristiques principales font que le texte écrit est facile à observer et à manipuler¹, mais cette nature de l'écrit entraîne des fonctions différentes comme l'apprentissage à des fins interactives et communicatives. Cela peut s'expliquer par le fait que la production et l'expression orales mettent en œuvre chez les apprenants de nouveaux comportements rythmiques, prosodiques et articulatoires, comportements que les étudiants ne peuvent pas acquérir lors de leur apprentissage à l'écrit. S'ils ne s'approprient pas la nature de l'oral et ne s'habituent pas non plus à cette « étrangeté », ils auront sans doute du mal à s'exprimer et leur désir de parler diminuera. Ainsi, la production et l'expression orales chez les élèves leur demandent avant tout le plaisir/le désir de s'exprimer qui est très probablement conditionné par plusieurs processus cognitifs impliqués dans leur apprentissage.

D'une part, l'observation de classe de français nous a permis de constater que l'ambiance pédagogique dite *silencieuse* provient également de l'interaction entre enseignant et apprenants. En effet, ces apprenants n'expriment pas leur point de vue en dehors d'une sollicitation professorale. Ils ne prennent guère l'initiative et ne participent pas à la classe. La « passivité » de ces étudiants que nous avons remarquée ne permet donc pas le déroulement de classe, ni la participation de la part des apprenants en difficulté. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que leur niveau de langue n'est pas assez bon et par conséquent qu'ils ont du mal à produire un discours en français. On peut dire aussi que la Thaïlande est un pays où le français n'est pas présent dans la vie de tous les jours. Ce bain linguistique ne favorise pas la production orale chez les étudiants thaïlandais de français. À cela s'ajoute un facteur que l'on appelle *les habitudes d'enseignement/apprentissage de la langue française* en milieu thaïlandais. Ces habitudes représentent un aspect de la *culture éducative* que partage l'ensemble des apprenants thaïlandais que nous avons observés. Les cultures éducatives sont considérées comme la *dimension cachée* qui influence le style et les stratégies d'enseignement/apprentissage issus de la psychologie cognitive que dans la plupart des cas on a souvent ignorée.

Notre travail de recherche est donc essentiellement basé sur les hypothèses ci-dessus. On recherche à décrire les interactions didactiques en classe de français en milieu thaïlandais

¹ Il est impossible d'étudier la production et l'expression orales des apprenants sans se référer à l'écrit. Malgré les caractéristiques différentes de l'un et de l'autre, l'écrit est un révélateur de la capacité d'exprimer une opinion chez les élèves.

et à partir de cette description nous analyserons la structure des interactions didactiques dans une classe de français observée, les relations interpersonnelles et les rôles des participants pour pouvoir trouver les vraies causes et les solutions adéquates.

Objectifs de la recherche et cadres théoriques

Notre travail de recherche répond principalement à deux objectifs. Le premier repose essentiellement sur la nature descriptive des interactions didactique entre enseignant et apprenants lors de notre observation de classe de français à l'Université Burapha. Ce travail est en effet avant tout une étude des interactions didactiques dans ce pays, interactions didactiques qui relèvent de certaines particularités pédagogiques et qui n'ont pas constituées jusqu'alors l'objet de nombreuses recherches approfondies. La description que nous allons mener permet de trouver comment les interactions didactiques en classes de français observées prennent effets sur la prise des paroles et sur les comportements d'apprentissage chez les participants. L'intérêt de notre recherche porte principalement sur les échanges verbaux entre ces participants, échanges qui sont conditionnés par les règles de communication largement développées dans les années 70 aux Etats-Unis d'Amérique. Outre ces règles de communication, les échanges verbaux en classes de français sont aussi influencés par les rituels didactiques :

« (...) d'un autre côté, on peut tout aussi bien considérer que si on parle en effet tant de *la classe*, c'est qu'effectivement elle renvoie à une expérience que chacun connaît (celle d'être élève, étudiant ou parfois professeur) et qui comporte un certain nombre d'invariants, voire d'éléments ritualisés ». (L. Dabène 1990, p. 6).

La description présentée ci-dessus relève de plusieurs courants méthodologiques donnant lieu à l'étude de l'interactionnisme. Parmi ces courants, celui de l'analyse *conversationnelle* (Conversational Analysis en anglais) de Sacks et Schegloff (1974), est déterminant. Il s'agit plus précisément d'une étude des interactions verbales menées dans le champ de la sociologie. Leurs travaux ethno-méthodologiques partent d'une recherche de terrain pour étudier les échanges verbaux entre les individus. La question principale est ici celle de la *séquentialisation* qui met en évidence l'ordre co-élaboré par les participants à une rencontre pour l'accomplissement de leurs actes. Sacks et Schegloff proposent à partir de cette question centrale, les règles de distribution des tours de parole entre les interactants lors

d'une conversation ordinaire. Leurs travaux ont largement inspiré les interactionnistes et sont intégrés dans la description des interactions didactiques entre enseignant et apprenants dans une classe. Par ailleurs, pour décrire les interactions didactiques en classe de français observée en Thaïlande, nous avons besoin des travaux de Goffman (1974) qui sont un point de référence nécessaire. Car les notions goffmaniennes se centrent sur l'analyse de la gestion de la relation interpersonnelle. Les trois aspects principaux qu'a proposés cet auteur sont (1) les rituels dans une rencontre entre deux individus : une attention rituelle que se portent réciproquement ces deux interactants en co-présence et qui consiste pour chacun à s'attacher à ce que personne ne perde la face, (2) les cadres participatifs qui désignent l'ensemble des individus ayant participé à un événement à un moment donné, ce qui permet de comprendre le fonctionnement de la communication, et (3) la représentation dramaturgique où chacun présente, lors d'une rencontre, son rôle en fonction de ce qu'il croit être attendu de lui dans un contexte, et s'efforce de faire bonne figure. Le principe de coopération de Grice (1979) s'avère également essentiel dans la description des interactions didactiques. Car cet auteur explique la construction des interprétations dans une situation donnée à un moment donné. Il s'agit en effet avant tout des *maximes de conversation* – la quantité, la qualité, la relation et la modalité – régissant une conversation entre les individus et expliquant le fonctionnement des implicites conversationnels qui s'ajoutent aux présupposées linguistiques.

La description détaillée des interactions didactiques en classes de français observées renvoie en effet aux champs multidisciplinaires de l'interactionnisme qui nous ont fourni des connaissances à la mise en évidence de la description et des divers procédés langagiers mis en œuvre dans l'interaction didactique en classe de langue.

Le second objectif de notre travail est de nature analytique. À partir de la description détaillée – l'étude des interactions et de l'organisation didactiques en classes de français en Thaïlande, les habitudes d'enseignement/apprentissage du français chez les participants -, ce travail de recherche a pour objectif d'analyser les interactions didactiques entre enseignant et apprenants. On cherche plus précisément à étudier l'organisation globale du déroulement des classes observées – l'ouverture, la clôture et le corps des interactions pédagogiques – et la structuration des actions dans ces interactions. Cette analyse permet de trouver comment le déroulement des classes de français s'établit et notamment d'évaluer les difficultés à dire et à (se)comprendre chez les apprenants thaïlandais. Cette recherche vise à analyser les facteurs susceptibles qui empêchent ces élèves de construire leur propre parole dans une classe. On

suppose sur ce point que leurs difficultés à s'exprimer sont essentiellement liées à un problème d'(inter)compréhension qui peut se produire au cours de l'enseignement/apprentissage. Cela signifie qu'une mauvaise perception de sens chez les apprenants en difficulté entraîne inévitablement une mauvaise interprétation/compréhension qui peut, à son tour, engendrer leur production/expression orale : ils ont du mal à transmettre à l'interlocuteur leur pensée ou leur vouloir. Notre analyse tentera d'étudier ce genre de problème et de chercher les stratégies de résolution adéquates permettant les voies d'accès au sens, stratégies qu'utilisent les participants dans les classes de français observées. On se demandera en outre comment les relations interpersonnelles et les rôles qu'occupent les participants se construisent : quels sont les facteurs importants facilitant ou perturbant ces relations et ces rôles ? Effectivement, les cultures éducatives dans les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais constituent l'un des facteurs principaux qui peut expliquer ce phénomène communicatif.

Dans cette perspective, le champ de recherche sur l'ethnographie de la communication représente un point de référence essentiel. Hymes (1984), fondateur de ce courant, propose un premier modèle pour la description des salutations – le modèle SPEAKING – qui a inspiré la plupart de ceux qui l'utilisent actuellement pour décrire et étudier les données contextuelles. L'approche ethnographique part du principe de base que pour comprendre l'interaction, il faut comprendre le contexte à l'intérieur duquel elle se construit et qu'elle produit. Les sources des données ne sont pas une seule observation des faits, mais les situations de tous les jours telles qu'elles sont vécues dans leur contexte naturel/réel où se déroulent les actions. Spradley (1979) indique que l'ethnographie de la communication joue un rôle « informateur » dans la mesure où elle nous permet d'apprendre comment les individus vivent et communiquent.

On ne peut pas parler de Hymes sans se référer à Gumperz, co-fondateur de l'ethnographie de la communication. Gumperz (1982) travaille plutôt sur la sociolinguistique interactionnelle qui insiste, en opposition avec « la linguistique qui s'est développée en « décontextualisant » la langue pour l'étudier comme un tout autonome » (V. Traverso 2004, p. 10), sur la relation étroite entre la situation et le langage. Autrement dit, Gumperz part de la situation où est employé le langage afin d'observer et d'étudier la façon de communiquer des individus en interaction.

Les actes de langage s'avèrent également indispensables pour l'analyse des interactions didactiques en classe. Les ouvrages intitulés *How to do things with words* d'Austin (1962) et *Speech Acts* de Searle (1969) portent principalement sur la structure de la signification. Les deux concepts-clés qui se trouvent dans ces deux livres tiennent au fait que la simple production d'un énoncé est déjà un acte et qu'en énonçant une phrase quelconque, on accomplit trois actes simultanés – l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire. Ces théories évoquées ci-dessus sont considérées comme les points de référence essentiels qui nous permettent de décrire les phénomènes conversationnels et surtout d'aborder les problèmes de la construction du discours des étudiants thaïlandais en difficulté.

Constitution du corpus

Notre réflexion descriptive et analytique est principalement basée sur la transcription des échanges verbaux recueillis à l'Université Burapha en Thaïlande. Ces données sont constituées par un cours de français destinés aux apprenants thaïlandais qui ont choisi le français comme matière majeure. Il faut cependant noter que l'ensemble de ces apprenants sont au niveau intermédiaire en troisième année de licence. La classe de français est composée par un enseignant thaïlandais de français et une quinzaine d'étudiants thaïlandais.

Un cours de français dure deux heures d'enseignement/apprentissage et « Festival 1 » est le manuel de français utilisé dans la classe. En ce qui concerne le matériel d'enregistrement, on a utilisé un magnétophone dans les deux classes de français. Pendant l'enregistrement, nous nous sommes placés au fond de la classe pour ne pas déranger les interactions en cours. Cependant, notre présence et l'introduction du magnétophone dans la classe influencent plus ou moins le déroulement de classe.

Pour établir nos conventions de transcription, nous avons emprunté le modèle de transcription proposée par R. Vion (1992, pp. 256) et le système adopté par le SYLED-CEDISCOR² de l'Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III :

/ rupture dans l'énoncé ou micropause

² Centre de recherche sur les Discours Ordinaires et Spécialisés

+	pause (compter un espace avant et après)
++	pause de 2 secondes
+++	pause de 3 secondes
(Xs)	pause de X secondes (au-delà de 4 secondes)
↑	intonation montante
↓	intonation descendante
X, XX, XXX	partie inaudible d'une, deux ou trois secondes
OUI, ATTENdez	accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscule)
oui :, hum ::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des « deux points » est proportionnel à l'allongement)
<i>Thairat, Dailynews</i>	mot(s) ou expression(s) en langue étrangère (en italique)
«d'accord »	série acoustique incertaine
« aller/allé »	série acoustique ambiguë susceptible d'être transcrit sous deux formes
quand # ils	absence inhabituelle de liaison
français(e)	absence d'accord (le « e » indique que le mot est prononcé sous sa forme masculine)
regard -	partie du mot reconnaissable (le trait d'union représente la partie non prononcée)

(rire)	description de l'aspect voco-verbal (entre parenthèses)
(<i>silence</i>), (<i>sourire</i>)	description de l'aspect non-verbal (entre parenthèses et en italique)
Ma-jor-don	scansion
l-le hockey	répétition saccadée d'une syllabe
c'est..., et puis...	demande d'achèvement (pointillés)
001 P : Bonjour	tours de parole (numérotés)
002 A : Bonjour	
025 P : ça <u>va</u> ?	chevauchement de paroles (souligné)
026 A : <u>oui</u>	

Organisation du travail

Notre travail de recherche est constitué par six chapitres. Plus particulièrement, le chapitre 1 abordera la problématique et la genèse du travail. Le chapitre 2 mettra l'accent sur la description de l'interaction. L'objectif est de détailler les champs disciplinaires du domaine interactionnel – les courants psychologiques, ethnosociologiques et sociolinguistiques, et de décrire la notion d'interaction permettant de comprendre comment le système des tours de parole se construit dans une classe de français en Thaïlande et comment les participants thaïlandais s'influencent les uns les autres au cours de l'exécution d'une tâche pédagogique assignée. La mise en lumière de l'interaction didactique nous permettra d'étudier les composants de base du contexte communicatif dans une classe de langue – contrainte spatio-temporelle et objectifs de la rencontre. Notre intérêt portera ensuite sur l'organisation de l'interaction didactique. Le chapitre 3 vise plus précisément à étudier l'organisation globale des classes de français qu'on a observées – l'ouverture, la clôture et le corps de l'interaction. Ceci permet de révéler la structuration de la classe en milieu éducatif thaïlandais, structuration qui contribuera dans le chapitre 4 à l'analyse des relations interpersonnelles entre enseignant et apprenants dans la classe de français observée.

Ce chapitre cherche d'abord à analyser ces relations qui peuvent se produire dans certains cas d'une manière inégale entre ces participants. On abordera les facteurs susceptibles qui empêchent une bonne relation chez les participants – les facteurs socioculturels, encyclopédiques et méthodologiques. Cette question nous amènera à nous demander comment le déroulement de classe s'établit. Quelles sont les stratégies d'élaboration des interactions didactiques auxquelles les participantes observées ont recours ? Le chapitre 4 proposera en outre une analyse des facteurs qui déstabilisent les rôles des professeurs dans une classe de langue. On essaiera de dégager les indices marquant la (re)prise du pouvoir lors de la prise de parole des apprenants et d'expliquer les moyens de (re)prendre leur discours permettant de faire avancer les interactions didactiques en cours. Ce chapitre 4 étudiera également comment les apprenants en difficulté résolvent, eux-mêmes, un problème de production/expression orales face à une invitation professorale.

Le chapitre 5 sera essentiellement consacré à une analyse des rapports entre les interactions et la construction du discours des participants observés. À travers les interactions en classe de français, on étudiera plus précisément les indices marquant la discontinuité dans la construction du discours des étudiants : une pause, des marqueurs d'hésitation et l'interruption dans la construction du discours. Le chapitre 5 vise en outre à analyser les stratégies de résolution de problèmes d'apprentissage. En effet, la discontinuité dans la construction du discours contribuera à décortiquer comment l'enseignant peut résoudre cette difficulté : l'achèvement d'un énoncé incomplet/incorrect, la reprise de la parole, la réparation et l'auto/hétéro-reformulation. Pour terminer notre travail, le chapitre 6 proposera des solutions possibles pour l'enseignement/apprentissage de la langue française chez les apprenants thaïlandais de français à l'Université Burapha. Il s'agit en fait de quelques orientations méthodologiques et pratiques pour que les secteurs concernés puissent les appliquer dans leurs stratégies politiques et notamment didactiques.

CHAPITRE 2 : L'ÉTUDE DE L'INTERACTION

Même si l'interaction¹ paraît être un phénomène du langage « banal » dans la vie quotidienne, elle attire depuis des années l'attention des chercheurs dans la mesure où son organisation structurelle et ses mises en pratique sont complexes et particulières. Un grand nombre d'ouvrages et d'articles ont été publiés depuis ces vingt dernières années et des chercheurs tentent d'analyser, avec des objectifs divers, les interactions maître-élève dans la classe de langue. Non seulement l'analyse interactionnelle permet de décortiquer le déroulement de la classe dit « pédagogique », mais elle permet également d'étudier les échanges langagiers pouvant favoriser ou empêcher l'enseignement/apprentissage des langues.

Outre que l'analyse interactionnelle s'avère nécessaire dans la classe de langue, elle joue un rôle très important dans la conversation quotidienne ; c'est-à-dire hors du milieu institutionnel. P. Bange confirme sur ce point que « le langage a partie liée étroitement avec le monde de la vie quotidienne, car la langue est un vecteur essentiel des représentations sociales. Les interactions verbales quotidiennes sont guidées par des buts sociaux pratiques, par le motif pragmatique ». (P. Bange 1992, p. 21). « Pragmatique » parce que l'individu apprend, en conversant avec une personne, à évaluer la façon dont cette personne accomplit ses actions et à réaliser un répertoire d'actes de parole qui convient à telle ou telle situation de communication. C'est ainsi que l'analyse interactionnelle vise à dégager la structuration de l'interaction et surtout à décrire les problèmes langagiers essentiellement liés à la variation culturelle et à la dimension sémiotique, pragmatique, sociologique, anthropologique, psychologique et ethnologique entre les participants en situation réelle. J. Arditty et M.-T. Vasseur confirment que « le but des interactionnistes est de rendre compte de la manière dont des individus concrets entrent en contact dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets – convergents ou divergents – notamment, mais par uniquement, à travers le langage ». (J. Arditty et M.-T. Vasseur 1999, p. 4).

L'analyse interactionnelle se trouve donc dès sa naissance dans une phase éclectique dont l'essentiel fait progresser la connaissance de la structure et de la nature des communications sociales tissant la vie de tous les jours. Transdisciplinaire et diversifiée dès

¹ Nous utilisons le singulier pour des raisons de commodité même si le pluriel nous semble mieux rendre compte de la diversité des mises en pratique de l'analyse interactionnelle.

l'origine, cette analyse prend son inspiration dans les disciplines suivantes : psychiatrie, psychologie interactionniste, psychologie sociale, sociologie du langage, sociolinguistique, philosophie du langage, ethnolinguistique, ethnographie de la communication, kinésique et éthologie des communications. (C. Kerbrat-Orecchioni 1990). La réflexion en matière d'interactionnisme est donc à l'heure actuelle extrêmement diversifiée : nous ne pouvons pas parler à ce sujet d'un « champ » ou d'un « domaine ». Cette idée est partagée par J. Arditty et M.-T. Vasseur lorsqu'ils écrivent que « s'il y a plusieurs disciplines qui s'intéressent au langage, alors les interactionnistes sont résolument interdisciplinaires ». (J. Arditty et M.-T. Vasseur 1999, p. 4). En effet, aucune analyse interactionnelle ne peut se développer indépendamment sans avoir recours aux disciplines qui l'ont précédée. Malgré la divergence théorique et méthodologique, nous tenterons, avant d'aller plus loin, de distinguer successivement trois grands types de courants disciplinaires donnant naissance à l'analyse interactionnelle. Nous commencerons par les courants psychologiques.

1. LES CHAMPS DISCIPLINAIRES DU DOMAINE INTERACTIONNEL

1.1 Courants méthodologiques donnant lieu à l'analyse interactionnelle

1.1.1 Les courants psychologiques

Les travaux de l'école de Palo Alto² aux Etats-Unis semblent une référence majeure de la naissance de l'étude interactionnelle. Menés par le groupe de chercheurs de P. Watzlawick et ses collègues dont l'inspiration théorique originelle se construit autour de l'œuvre de

² En 1967, P. Watzlawick ; R. Fisch et J. Weakland ont créé – au « Mental Research Institute de Palo Alto » - le Centre de Thérapie Brève (BTC). L'approche qui émerge de leur travail découle de l'ensemble des recherches effectuées depuis le projet de Bateson, et des thérapies familiales systémiques et stratégiques s'appuyant sur la cybernétique et la théorie générale du système. La famille est, selon ce groupe de chercheurs, un système en équilibre qui obéit à une série de propriétés : ensemble d'éléments en interaction et un ensemble de règles qui régissent ces interactions. L'idée centrale en thérapie brève est de réduire le temps mis pour résoudre un problème par la psychothérapie. Le changement ne repose pas sur la connaissance de la cause de l'existence du problème, mais bien sur le comment il se maintient. Qu'est-ce qui, dans l'interaction, entretient le problème ? Cela revient à considérer le problème, non plus en terme de « causalité », mais bien en terme de « circularité ». La circularité repose ici sur les théories cybernétiques et le principe d'homéostasie ; théorie selon laquelle un système a tendance à s'auto-réguler, avec des messages en « feed-back », pour rejoindre un point d'équilibre.

Bateson³ (V. Traverso 1999), ces travaux tentent de traiter du cas des « enfants schizophrènes », affectés par des dysfonctionnements de relation conjugale, à partir d'une approche systémique et d'ordre thérapeutique. Dans cette optique, ce groupe de chercheurs a développé l'idée que les comportements pathologiques ne doivent pas être rapportés au dysfonctionnement d'un individu, mais être conçus comme la conséquence du dysfonctionnement du système relationnel global dans lequel se trouve cet individu. En outre, selon un processus de « causalité circulaire », c'est, dit C. Kerbrat-Orecchioni (1990), sur la transformation de ce système relationnel global que le traitement doit porter. Autrement dit, « c'est une communication folle qui rend l'individu fou, et pour le soigner, c'est le système qu'il faut traiter ». (V. Traverso 1999, p. 8).

P. Watzlawick et ses collègues (1972) ont ainsi amené à élaborer une théorie de la communication dont certains concepts sont aisément transposables de la communication pathologique à la communication ordinaire. De nombreux chercheurs ont essayé de dégager les différents aspects de cette théorie communicative et brièvement nous montrerons, selon V. Traverso (1999), ses trois priorités principales :

- l'importance de la multicanalité, dans les conversations, des énoncés verbaux produits par les interlocuteurs sont toujours accompagnés d'intonations, de regards, de mimiques et de gestes. Comme l'a confirmé D. Abercrombie, « nous parlons avec nos organes vocaux, mais avec c'est avec tout le corps que nous conversons » ; (D. Abercrombie 1972, p. 64) ;
- la distinction entre « contenu » et « relation », toute communication portant sur un contenu et établissant une relation ;
- la notion de « double contrainte » développée dès l'origine par Bateson. Liée à la notion d'injonction paradoxale, la double contrainte permet de rendre compte de certains aspects des communications ordinaires comme le fonctionnement des communications sociales dans leur ensemble.

Même si les travaux de l'école de Palo Alto dits « psy » (psychologique et psychiatrique) ne constituent pas la source directe de l'analyse interactionnelle, ceux-ci ont

³ G. Bateson met l'accent sur la « double contrainte ». La « double contrainte » est un réseau de relations contradictoires dans lequel se trouve un participant.

sans doute permis de décrire le fonctionnement de la communication des schizophrènes dans leur famille et de mieux comprendre certains aspects communicatifs qu'ils utilisent pour transmettre à l'interlocuteur leur désir dans la situation de communication.

1.1.2 Les courants ethnosociologiques

Les courants ethnosociologiques occupent la place la plus importante et la plus diversifiée dans les études interactionnelles. Les travaux ethnosociologiques ont été largement développés dans le monde anglo-saxon et en particulier aux États-Unis. Nous commencerons par l'ethnométhodologie.

- L'ethnométhodologie

Dans les années soixante, H. Garfinkel, le fondateur de ce courant, indique que le but essentiel de l'ethnométhodologie est de décrire « les méthodes (procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne ». (H. Garfinkel, cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, pp. 61-62). Engagés dans une situation donnée, les individus doivent mobiliser leur savoir et leur savoir-faire acquis pour réaliser les actions sociales et notamment pour donner du sens aux contextes communicatifs. L'ethnométhodologie est sans doute un courant d'analyse de la pratique des gens au quotidien et de l'interactionnisme symbolique dont le « mécanisme est régulièrement mis en œuvre dans chaque groupe socioculturel pour résoudre intersubjectivement les problèmes posés par la vie en commun des individus et construire ainsi quotidiennement la réalité sociale ». (P. Bange 1992, p. 16).

À côté des travaux de H. Garfinkel et de ses collègues, un groupe de chercheurs américains, D. Sudnow, R. Turner, C.-A. Schegloff et surtout H. Sacks, s'intéresse également aux échanges langagiers les plus ordinaires de la vie réelle. Ces chercheurs pensent que tous les comportements observables dans ces échanges sont « routinisés », c'est-à-dire que les échanges langagiers que l'on trouve dans la vie de tous les jours sont des activités socialement ritualisées et structurées que la sociologie peut constituer en objet d'étude interactionnelle. (C. Kerbrat-Orecchioni 1990), (C. Bachmann ; J. Lindenfeld et J. Simonin 1991).

H. Sacks a mené des travaux proches de ceux de H. Garfinkel. Il prend comme point

de départ les activités langagières d'un locuteur isolé. Par exemple, comment un enfant s'y prend pour raconter une histoire ? Pour H. Sacks, un récit enfantin est construit par deux énoncés : « le bébé a pleuré, la maman l'a pris dans ses bras ». En prenant ces énoncés comme exemple, H. Sacks se demande comment les individus comprennent qu'il s'agit, dans l'histoire, de la maman du bébé même s'il n'y a aucun indice syntaxique. Ce chercheur constate que les mots « bébé », « maman », « papa » sont considérés comme les mots de la même famille telle qu'elle est spontanément construite dans les pays occidentaux. C'est ce que H. Sacks appelle les « systèmes de catégorisation » où des catégories de mots sont appliquées au monde et appartiennent à un même ensemble, celui de la « famille ».

Les systèmes de catégorisation s'expliquent concrètement par une « règle de constance », élaborée également par le même chercheur. Cette règle se formule ainsi : « lorsqu'à un moment donné du discours, on utilise une catégorie X, on a tendance à employer, dans la suite du discours, les catégories Y, Z... appartenant au même ensemble que X. Par là-même, si, au début du récit, nous entendons le terme « bébé », l'apparition ultérieure de « maman » nous met en mesure, par l'emploi de la règle de constance, d'inférer que nous sommes en présence d'une « famille » et que la mère se trouve être, en fonction de la structuration sociale, la mère du bébé ». (C. Bachmann, J. Lindenfeld et J. Simonin 1991, pp. 134-135). Liés étroitement à des activités à un moment donné dans une situation donnée, les systèmes de catégorisation apportent ce que H. Sacks appelle en anglais « Topical coherence » - littéralement en français « la cohérence thématique du discours » - permettant un rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles.

C'est avec cette description détaillée que nous arrivons à identifier la manière dont les individus eux-mêmes construisent des catégories dans leur vie sociale et que ces catégories ne sont pas préexistantes à l'interaction quotidienne. Elles sont donc construites par les interactants au cours de leurs échanges langagiers.

- L'analyse conversationnelle

Sous l'influence des travaux de H. Sacks et de C.-A. Schegloff, l'analyse conversationnelle s'est développée au sein du courant ethnométhodologique. Avant d'aller plus loin dans les détails, il est préférable de faire la distinction entre l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours.

Pour S. Levinson (1983), l'analyse du discours semble occuper presque seul le terrain dans la recherche de langue française alors que l'analyse conversationnelle, bien connue dans le monde anglo-saxon, ne reste qu'une discipline mineure. En effet, l'analyse du discours emploie, dit S. Levinson, la méthodologie, les principes théoriques et les concepts de base typiques de la linguistique. P. Bange (1992) explique ce principe en ajoutant que l'analyse du discours s'oriente fondamentalement selon la théorie des actes de langage de Searle.

L'analyse du discours a pour objet essentiel la relation du sujet parlant au processus de production des phrases (énonciation) ou la relation du discours au groupe social à qui il est destiné. L'analyse du discours proprement linguistique repose sur des opérations de réduction de phrases et sur un certain concept de la grammaire transformationnelle. Donc, on pourrait dire que l'analyse du discours se fait théoriquement et méthodologiquement à partir des travaux écrits.

Quant à l'analyse conversationnelle, elle se développe avec les travaux ethnométhodologiques de H. Sacks et de C.-A. Schegloff dans les années soixante-dix, date à laquelle un certain nombre d'articles portant sur ce type d'analyse a été exposé. La première trace de l'analyse conversationnelle se trouve dans l'article intitulé « A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation », dans la revue *Langage* en 1974. Issue principalement de l'ethnométhodologie, cette analyse étudie les règles sous-jacentes au fonctionnement des conversations et des échanges communicatifs, et donc se concentre sur les échanges de parole entre les individus en contexte de communication, contexte variant d'une société à une autre. La question primordiale est ici celle de la *séquentialisation*, c'est-à-dire « de l'ordre co-élaboré par les participants à une rencontre pour l'accomplissement de leurs actes ». (V. Traverso 1999, p. 9). Dire que l'objectif de l'analyse conversationnelle est de décrire le déroulement de la conversation quotidienne en situation réelle implique que les situations dans lesquelles vivent ensemble les membres d'une société jouent un grand rôle dans l'interaction sociale. Cela s'explique par le fait que les situations dans lesquelles les individus interviennent tour à tour, ne se limitent pas aux échanges linguistiques, mais s'étendent par exemple à certains jeux où « chacun joue à son tour selon les règles de conversation ». L'analyse conversationnelle cherche donc l'ordre des interventions langagières que les individus produisent lorsqu'ils sont amenés à « agir ensemble » au cours du déroulement de leur rencontre.

À noter que H. Sacks et ses collègues accordent de l'importance à la recherche de terrain. « Terrain » puisqu'ils passaient la plupart du temps à observer et en particulier à enregistrer des conversations réelles, ce qui est différent de l'analyse du discours du point de vue théorique et méthodologique. H. Sacks indique que « ce n'est donc pas par intérêt pour le langage (...) que j'ai commencé avec des conversations enregistrées ; mais pour la simple raison que je pouvais travailler dessus et les étudier maintes et maintes fois ». (H. Sacks 1984, p. 143). C'est ainsi que des conversations enregistrées sont considérées comme un lieu privilégié d'observation des organisations sociales dans leur ensemble dont elles ne sont qu'une forme particulière.

L'apport principal de l'analyse conversationnelle dans l'étude des interactions réside dans le fait qu'à partir d'une observation et d'une transcription minutieuse des conversations enregistrées, nous arrivons à dégager l'organisation structurelle de l'interaction et notamment à décrire les procédures récurrentes auxquelles les participants font appel pour les mettre en route et pour réaliser leurs actions.

- L'ethnographie de la communication

Si D. Hymes est considéré comme le fondateur de l'ethnographie de la communication, on peut dire également que la théorie de N. Chomsky, s'opposant au travail de D. Hymes, a donné un grand essor à ce nouveau courant. Il est donc impossible d'en parler sans se référer à la théorie de N. Chomsky (1957, 1965).

N. Chomsky tente de rendre compte du fait que le sujet parlant peut produire et comprendre un nombre indéfini de nouvelles phrases. Il énonce des hypothèses sur la faculté de langage en général, ce qui implique la définition de la grammaire comme système formel ; machine à produire des phrases. N. Chomsky postule de plus l'existence chez l'enfant d'un mécanisme « inné » d'acquisition du langage. Ce qui est important dans les idées chomskyennes, c'est la distinction entre « compétence » et « performance ». La « compétence » est pour lui le système de règles intériorisé par le sujet parlant et qui constitue le savoir linguistique, grâce auquel il est capable de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. C.-L. Germain est d'accord avec cette idée pour affirmer que « la compétence linguistique étant définie comme la capacité innée que posséderait un locuteur-auditeur idéal pour de produire des énoncés nouveaux, jamais entendus auparavant ». (C.-L.

Germain 1993, p. 201). Quant à la « performance », elle est définie par la manière dont le locuteur utilise les règles. Alors que la compétence est une virtualité, la performance est une actualisation. Elle dépend de la compétence du sujet psychologique, de la situation de communication et des facteurs très divers comme la mémoire, l'attention et l'affectivité des participants à la communication. N. Chomsky s'exprime ainsi clairement sur la notion de compétence :

“Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distraction, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance”. (souligné par nous, N. Chomsky 1965, p. 3).

Il est admis que la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais aussi un moyen d'expression de la pensée. Cette idée semble correspondre au travail de D. Hymes (1984), de J. Gumperz (1982) aux Etats-Unis, de C. Candlin et de H. Widdowson (1978) en Grande-Bretagne. Donc, l'attention des linguistes s'est déplacée de l'étude des priorités formelles du langage à **celle des conditions sociolinguistiques de production du langage en situation de communication réelle**. S'appuyant sur l'ethno-sociolinguistique, D. Hymes tente d'établir une *théorie de communication en tant que système social*. C'est-à-dire que « la description des pratiques langagières de divers groupes socioculturels doit tendre à un tableau comparatif, dans le temps et dans l'espace, du fonctionnement de la parole dans la vie sociale ». (C. Bachmann ; J. Lindenfeld et J. Simonin 1991, p. 53).

L'un des concepts les plus importants que développe D. Hymes est celui de « compétence de communication ». Au contraire de la théorie chomskyenne, D. Hymes tente d'expliquer que la seule compétence linguistique n'est pas suffisante dans la communication sociale. Pour communiquer, « il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social ». (C. Bachmann ; J. Lindenfeld et J. Simonin *Ibid*). La compétence socioculturelle permet en effet l'emploi des règles d'usage correspondantes, sinon des phrases grammaticalement correctes risqueraient d'être employées improprement. La connaissance des mots et des structures syntaxiques de l'enfant « idéal » de N. Chomsky ne lui suffit pas pour dialoguer. Il doit donc élaborer une nouvelle pratique langagière insistant sur le cadre participatif, sur la tâche à accomplir, sur la

relation interpersonnelle qui s'instaure et sur la valeur argumentative des énoncés. C'est pour cela que les individus ont donc besoin de ce que D. Hymes appelle *une ethnographie de la communication*, c'est-à-dire « savoir quoi faire, sous quelle forme, à qui exactement, dans quelle sorte de situation ». (A. Disson 1996, p. 32).

Considéré comme le co-fondateur de l'ethnographie de la communication, J.-J. Gumperz a consacré ses premiers travaux aux contacts de langues et aux phénomènes d'alternance codique. Nous y trouvons une notion nouvelle qui est celle de « répertoire verbal » devenant plus tard un élément fondamental dans les travaux des ethnographies de la communication. Pour lui, la seule variation linguistique est celle qui est étroitement liée à la variation sociale.

- L'ethnologie des communications de la vie quotidienne d'E. Goffman

À la différence de H. Garfinkel, de H. Sacks et de D. Hymes, E. Goffman n'a pas fondé d'« école » (terme utilisé par C.-K. Orecchioni, 1990). Ses travaux jouent, malgré cela, un grand rôle dans l'analyse interactionnelle dans la mesure où ils s'intéressent, comme les travaux précédents, à l'étude des interactions sociales. Leur aspect essentiel tient au fait que les interactions qui se déroulent quotidiennement sont **rituelles**. « Rituelles » parce que l'idée d'une attention rituelle que se portent réciproquement les participants en interaction sociale, consiste pour chacun à s'attacher à ce que personne ne perde la face. Le rituel a donc une **valeur dialogique** (G.-D. de Salins 1988), c'est-à-dire que lorsqu'un individu adresse à son destinataire sa connexion, une réplique est attendue : « l'énoncé généreux tend à être immédiatement suivi d'une manifestation de gratitude ». (E. Goffman 1973, p. 74). En outre, l'interaction sociale se produit par un ensemble d'actions orientées vers la réalisation par les participants de buts interdépendants. L'interaction sociale repose donc sur la réciprocité des perspectives et des motivations. Dans le livre intitulé *Les rites d'interaction*, E. Goffman explique clairement que « le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but : on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi à travers la face qu'il garde (...). Ce sont là quelques-unes des comportements élémentaires qu'il faut intégrer à une personne pour qu'elle puisse servir d'interactant, et c'est en partie à eux que l'on se réfère quand on parle de nature humaine universelle ». (E. Goffman 1974, p. 41).

À propos de la rencontre sociale, E. Goffman (1973) développe en outre la métaphore

de la scène du théâtre : la vie sociale est un théâtre, mais un théâtre particulièrement dangereux. « Dangereux » n'est pas ici considéré, dans l'idée d'E. Goffman, comme découlant d'une violence guerrière, bien au contraire sur scène, chacun présente à son destinataire son personnage en fonction de ce qu'il croit être attendu de lui dans une situation donnée et s'efforce de faire bonne figure. C'est par exemple le cas du médecin dont le rôle essentiel n'est pas « d'être médecin », mais « de faire le docteur ». C'est-à-dire qu'il n'est pas né pour cela, en revanche il joue, dans la situation sociale, voire professionnelle, le rôle de médecin et s'efforce de faire bonne figure par rapport à ce métier en consultant, examinant et soignant ses patients comme il faut. E. Goffman appelle donc le maintien et la « façade » personnelle la « représentation dramaturgique » dans la situation quotidienne. L'action humaine est, d'après cet auteur, risquée parce qu'elle est jugée par le public. Pour éviter de commettre des erreurs et surtout de perdre la face, les individus doivent suivre leurs actions routinières.

Après cette description de base de l'ethnographie de la communication, on constate que son apport a permis de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale et en particulier, de mettre en lumière l'importance décisive accordée au contexte communicatif et socioculturel dans lequel se déroule l'interaction. S'opposant à la théorie de « communauté homogène » de N. Chomsky, le concept de la variation socioculturelle amène à considérer qu'à travers l'analyse de diverses sociétés « en réalité la situation la mieux attestée est celle où les membres de cette société disposent d'une panoplie de « styles » différents, de dialectes divers, voire de langues différentes, avec lesquels ils jonglent en fonction d'objectifs communicatifs particuliers ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 60).

1.1.3 Les courants linguistiques

Tous les modèles conversationnels adoptent, avec divers aménagements, la notion d'**acte de langage**, élaboré par J.-R. Searle (1972) et J.-J. Austin (1962). Ces modèles ont partie liée essentiellement avec la sociopragmatique du discours selon laquelle « dire, c'est faire ».

- Les actes de langage

Pour J.-R. Searle, la question centrale réside dans le fait que les actes de langage

prennent effet direct et/ou indirect dans des conversations quotidiennes. « Direct » parce qu'en produisant une suite de sons douée de sens, en cela, « dire » est un acte **locutoire**. Tout acte locutoire comprend un autre acte qui s'appelle un acte **illocutoire** et celui-ci se veut souvent **perlocutoire**. C'est-à-dire apte à produire un effet sur l'allocutaire ; une réaction chez lui. C'est ainsi que lorsque le locuteur dit quelque chose, l'allocutaire doit, en l'entendant, agir positivement ou négativement. « Indirect » parce qu'en réalisant une requête indirecte, le locuteur doit asserter une condition de satisfaction ou mettre en question une condition de satisfaction de l'interlocuteur. Prenons la requête indirecte ci-dessous ;

- « Il fait chaud dedans ! »

Lorsque le locuteur entre dans la maison et dit : « il fait chaud dedans », cela implique une requête indirecte, destinée à faire agir son destinataire. Le locuteur ne lui demande pas directement d'ouvrir la fenêtre, d'éteindre le chauffage ou d'allumer le climatiseur. *A contrario*, il adresse indirectement son désir au destinataire en espérant que celui-ci le comprend et agit.

J.-R. Searle (1972) dégage en plus cinq grandes catégories d'acte de langage : les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclaratifs. On peut dire que tous les actes de langage ont pour objectif essentiel de faire « faire » ou de faire « agir » l'interlocuteur. Dire que la réflexion sur les actes de langage est issue de la philosophie linguistique du langage nous permet de nous rendre compte que la vocation importante du langage n'est pas seulement de représenter le monde ou de s'exprimer en face à face, mais d'agir.

Dans *How to do things with words* de J.-L. Austin (1962), on peut trouver des concepts-clés, très proches de ceux de J.-R. Searle. Ces concepts-clés portent essentiellement sur la structure de la signification. Reprenons la fameuse phrase « Dire, c'est faire ». En effet, « la simple production d'un énoncé est déjà un acte ». (A. Disson 1996, p. 31). Les verbes « performatifs » sont les verbes qui à la première personne du singulier présent effectuent l'action qu'ils désignent. Ainsi, dire « oui », c'est déjà s'engager ou promettre. J.-L. Austin ajoute sur ce point que l'acte de parole « promettre » ne se limite pas à l'énoncé : « je vous promets », mais englobe des énoncés tels que « je serai chez toi demain soir » ou « vous pouvez compter sur moi ». On voit donc que la notion d'acte de parole prend un sens très

large dans le contexte communicatif.

Les travaux de J.-L. Austin et de J.-R. Searle s'avèrent donc nécessaires dans l'analyse interactionnelle dans la mesure où ils ont permis de prendre en compte l'importance de la situation de communication et notamment l'implicite sémantico-pargmatique dans l'interprétation langagière en interaction sociale.

- Les maximes conversationnelles de H.P. Grice

L'analyse interactionnelle se fonde principalement sur l'influence réciproque entre les participants et sur les règles de conversation telles que la prise de parole et les échanges langagiers. Parmi ces règles, la « coopération » constitue un facteur important permettant le maintien du déroulement de la conversation. Formulé par H.-P. Grice (1979), le principe de coopération a pour but d'expliquer la construction des interprétations dans la communication sociale. Ce principe se situe donc dans « la tradition rationaliste de la philosophie analytique » (J. Moeschler 1985, p. 40). H.-P. Grice suppose que **le calcul interprétatif effectué par l'interlocuteur cherche à décoder l'implicite qui est de nature rationnelle**. Sur ce point, H.-P. Grice explique en proposant que la rationalité des comportements conversationnels des participants se traduit par les deux hypothèses suivantes ;

- dans des conversations ordinaires, les participants doivent respecter un principe général de coopération pour maintenir le déroulement de conversation. J. Moeschler (1985) ajoute sur ce point que chaque participant doit, selon ce principe, contribuer conversationnellement de manière à correspondre aux attentes des autres interlocuteurs en fonction du stade de la conversation, du but à atteindre et de la direction de l'échange langagier.
- chaque contribution d'un participant doit, selon H.-P. Grice, respecter les maximes conversationnelles suivantes :
 - : Maxime de quantité : il faut que la contribution contienne autant d'information qu'il est requis ; c'est-à-dire n'en dites ni trop, ni trop peu ;
 - : Maxime de qualité : il faut que la contribution soit véridique ;
 - : Maxime de relation : il faut que la contribution soit pertinente ;
 - : Maxime de modalité : il faut que la contribution soit claire.

Pour concrétiser les maximes de conversation ci-dessus, nous montrerons l'exemple d'un dialogue entre A et B ;

Exemple :

A : Je suis en panne d'essence

B : Il y a un garage au coin de la rue

Le déclenchement des implications implicites est un exemple du fait rationnel et de l'utilisation des maximes. Ainsi, dans cet exemple, A est amené à croire que B respecte la maxime de relation et donc qu'il est implicite que le garage est ouvert et que A y trouvera de l'essence, parce que sinon, sa contribution, bien que satisfaisant la maxime de qualité, serait inopportune et inadéquate et donc en contradiction avec le principe de coopération qu'il est censé respecter (exemple emprunté à J. Moeschler 1985, pp. 38-40).

Les maximes de conversation de H.-P. Grice permettent donc d'expliquer le fonctionnement des implicites conversationnelles qui s'ajoute régulièrement, dans les échanges verbaux, aux présupposés linguistiques. L'étude interactionnelle se trouve à la croisée de diverses disciplines théoriques et méthodologiques insistant principalement sur la sociopragmatique et le fonctionnement du langage applicables à telle ou telle situation de communication.

2. LA NOTION D'INTERACTION

Il semble difficile de dégager la notion d'interaction puisque les analyses menées sur ces interactions sont toujours très diversifiées. Ces types d'analyse se distinguent par des différences théoriques et méthodologiques. On peut toutefois noter que l'idée primordiale de ces différents types d'analyse interactionnelle peut être des conversations quotidiennes qui se produisent en général par la coopération mutuelle des participants. Le « principe de coopération » n'est pas autre chose que « le principe général d'organisation coordonnée des interactions ». (P. Bange 1992, p. 109). Cela implique que tout processus d'interaction fonctionne sur la base des suppositions mutuelles et des influences réciproques que font les participants. C'est ainsi que nous voudrions aborder l'influence réciproque entre les participants comme concept d'interaction.

2.1 Influence réciproque entre les participants

Prenons les trois citations ci-dessous ;

- « L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage » ; (M. Bakhtine 1977, cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 17).
- « Speaking is interacting » ; (J.-J. Gumperz 1982, p. 29).
- « Parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 17).

Si nous considérons les trois citations mentionnées comme illustration de la notion de base d'interaction, nous constatons que le processus interactionnel de communication ainsi que le déroulement des conversations ordinaires en face à face ont partie liée essentiellement à un réseau d'influences mutuelles. C'est-à-dire que tout au long d'un échange communicatif quelconque, les participants, que l'on appellera selon l'école des conversationnistes des « interactants », exercent les uns sur les autres des influences réciproques.

Dans cette perspective, E. Goffman s'intéressant à la vie mise en scène par l'échange verbal considère l'interaction verbale comme l'influence réciproque dans laquelle se trouvent les participants en interaction face à face :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres, par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir ». (E. Goffman 1973, p. 23).

L'école de Palo Alto considère, quant à elle, l'interaction verbale en face à face comme « une série de messages échangés entre des individus ». (souligné par nous). (P. Watzlawick, J. Helmick-Beavin et D. Jackson 1972, p. 47). S'appuyant sur cette définition, on se rend compte qu'en échangeant, l'action entre deux individus en face à face s'exerce à la fois dans le sens de A à B, et réciproquement dans le sens de B à A. Tout au long d'une

78 242

371.1023

Pa 251 A

séquence verbale de communication, l'action de A vers B et celle de B vers A ne sont pas produites d'une manière simultanée, mais successive et mutuelle. A. Trognon ajoute sur ce point que « la réciprocité des actions est une priorité de la séquence, non une priorité des éléments qui composent la séquence ». (J. Cosnier, M. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni 1988, p. 20). Par ailleurs, les influences mutuelles sont de nature suivante :

- **la validation interlocutoire**

À l'évidence, un échange verbal de communication se produit au moins entre deux locuteurs qui se parlent alternativement. « Se parler » ne signifie pas dans le contexte interactionnel que ces locuteurs se trouvent en face à face et s'expriment. Cela veut dire plus profondément qu'ils sont engagés et produisent des signes de cet engagement mutuel, en faisant appel à divers procédés de *validation interlocutoire*.

E. Goffman explique la notion de validation interlocutoire dans l'ouvrage intitulé *Les rites d'interaction* : « les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement. Lorsque des personnes effectuent cette ratification réciproque, elles sont, on peut le dire, *en conversation* : autrement dit, elles se déclarent efficacement ouvertes les unes aux autres en vue d'une communication orale et garantissent le maintien d'un flux de paroles ». (E. Goffman 1974, p. 33).

Nous pouvons trouver dans des conversations quotidiennes des aspects de validation interlocutoire comme les salutations, les présentations ainsi que tous les rituels sous forme confirmative. La validation interlocutoire s'effectue également par les procédés phatiques comme des capteurs d'attention (*hein, tu sais, tu vois, n'est-ce pas, écoute, etc.*) et des régulateurs verbaux et non verbaux (*hum, mmh, hochement de tête, froncement des sourcils, sourire, etc.*). Les procédés phatiques sont donc « l'ensemble des procédés dont use le parleur pour s'assurer l'écoute de son destinataire ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 18). C'est ainsi que tout au long d'un échange verbal de communication l'émetteur n'utilise pas seulement le verbal pour transmettre son désir à l'interlocuteur, mais également des capteurs d'attention ainsi que des régulateurs pour maintenir le déroulement de conversation et surtout pour s'assurer que l'autre écoute. C'est pour cela qu'en cas de défaillances d'écoute ou de problèmes de compréhension, celui qui parle a tendance à augmenter l'intensité vocale, à

reprendre et à reformuler la phrase pour attirer l'attention de l'interlocuteur.

Les procédés phatiques jouent un grand rôle dans la validation interlocutoire des interactions entre enseignant et étudiants en classe de langue dans la mesure où ils permettent à l'enseignant de s'assurer l'écoute des étudiants et de vérifier leur compréhension. J. Cosnier fait une remarque sur ce point : « les régulateurs verbaux sont très généralement associés à un signe non verbal ». (J. Cosnier 1987, p. 314). Cet auteur parle de la « régulation graduée », mesurable au nombre des unités associées dans le comportement régulateur. Il confirme (1987) que les procédés phatiques s'avèrent extrêmement indispensables dans le déroulement de l'interaction même si ces procédés sont encore superficiels et ambiguës. Cette observation est partagée par M.-M. de Gaulmyn qui indique que « ce système régulateur ne se réduit pas, bien au contraire, à un accompagnement parasite négligeable ». (M.-M. de Gaulmyn, cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 19).

S'ajoutant régulièrement à des conversations quotidiennes, les procédés phatiques et les régulateurs se complètent pour que des échanges verbaux se déroulent continuellement et que les interactants arrivent au but commun. Nous constatons donc que dans l'interaction sociale, les participants se considèrent *mutuellement* comme des interlocuteurs verbaux. Pour que la conversation continue, ils doivent s'accorder sur ce que l'on appelle le « contrat de communication ».

Par « contrat de communication », on entend une négociation en permanence par laquelle les participants sont d'accord avec le *système de droits et de devoirs* dans lequel ils se trouvent engagés dès lors qu'ils entrent en conversation. Dans cette perspective, ils sont en quelque sorte les « co-pilotes » de l'interaction (terme utilisé par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 20), et qu'ils en assurent conjointement la gestion. « Co-pilotes » veut dire également les « co-responsables » de leurs actions. (terme utilisé par F. Jacques 1979).

Avant de terminer cette partie, nous nous permettons de montrer un exemple de l'interaction dans la classe de français que nous avons observée. Cet exemple correspond aux fonctionnements des procédés phatiques et aux régulateurs permettant de comprendre les validations interlocutoires des interactions entre enseignant et étudiants.

Exemple 1-1 (P : enseignante de français ; As : ensemble des étudiants ; le chiffre indiqué désigne le tour de parole dans la totalité du corpus).

015 P : BON ↓ je vous explique (*sourire*) / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle Les fleurs du mal / on peut dire que ses poèmes ont été composés dans le courant euh + + symboliste + ok / alors vous connaissez bien ce poète non ↑ ça va ↑

Dans l'exemple 1-1, nous observons que l'enseignante utilise très souvent les procédés phatiques tels que « bon », « alors », « ok » et « euh ». Ces « petits » mots viennent et s'ajoutent régulièrement et successivement tout au long de la prise de parole de l'enseignant. C'est dans ces procédés phatiques que nous trouvons la validation interlocutoire de l'influence mutuelle entre enseignante et étudiantes. Ce qui est intéressant, c'est que les régulateurs verbaux utilisés par l'enseignant ont divers rôles selon la situation de communication dans cette classe. Précisément, le « bon » et l'« alors » qui sont utilisés visent à attirer l'attention des étudiantes en leur signalant que l'enseignant a terminé la tâche et va commencer la suivante. Quant au régulateur verbal « ça va », il est, dans ce contexte, considéré comme une question qui n'a pas besoin de réponse. À vrai dire, il prend un sens connotatif selon la situation communicative. En prononçant « ça va », l'enseignante n'a pas l'intention de poser à ses étudiantes une question sur la santé : elle tente en revanche de s'assurer l'écoute des étudiantes et notamment de vérifier leur compréhension. Le régulateur verbal « ok » a aussi le même fonctionnement que le régulateur verbal « ça va ».

En guise de conclusion, notion de base de l'interaction didactique, l'influence interlocutoire entre enseignant et étudiants ne passe pas seulement par des échanges verbaux, mais aussi par des procédés phatiques et les régulateurs. Ces procédés renvoient inévitablement à la coopération conversationnelle et au contrat de communication impliquant la mutualité interactionnelle entre les participants. Ce sont les « petits » mots qui jouent un grand rôle dans l'analyse de la validation interlocutoire.

2.2 La synchronisation interactionnelle

Tout au long des conversations ordinaires, les participants cherchent à exercer une

influence mutuelle. Ces influences sont rendues possibles grâce au principe de coopération dans lequel se trouvent les participants engagés. Le fait qu'ils ajoutent, coordonnent et harmonisent en permanence leurs comportements respectifs implique l'existence d'un phénomène interactionnel qu'A. Kendon⁴ appelle la « synchronisation interactionnelle ». La synchronisation interactionnelle est définie autour de trois principes. Nous commencerons par le système des tours de parole.

2.2.1 Le système des tours de parole

Le système des tours de parole paraît à nos yeux l'aspect le plus important et le plus spectaculaire de cette synchronisation interactionnelle puisqu'il participe pleinement à la structuration des conversations et obéit au principe de « minimalization of gap and overlap ». (terme cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 21). Ce principe représente en réalité les silences et les chevauchements variables selon le type d'interaction et la variation culturelle.

En dépit de son apparent désordre, la structuration interactionnelle est organisée. La prise de parole (ou le partage de parole) s'effectue selon un principe général de conversation : « chacun son tour ». Cela s'explique par le fait qu'une conversation se produit comme une succession de tours de parole et donc que cette conversation n'est pas seulement organisée, voire régie par un système d'alternance, mais également par des règles de cohérence interne. C. Kerbrat-Orecchioni ajoute sur ce point qu'« une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique ». (C. Kerbrat-Orecchioni *Ibid*, p. 193).

Toute conversation à caractère « duel » se construit selon le système d'alternance de la parole : chacun participe, intervient à tour de rôle et ainsi « le compte du nombre de tours de parole dans une conversation paraît simple ». (J. Cosnier ; N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni 1988, p. 176). C'est-à-dire qu'après avoir transcrit une conversation enregistrée, nous constatons que le schéma des tours de parole s'établit généralement et principalement sous forme d'**échange binaire**, c'est-à-dire A B A B A B (chacun son tour : enseignant/apprenant). Pour illustrer cet échange binaire, nous montrerons l'exemple suivant :

⁴ A. Kendon consacre une grande partie de son travail à l'analyse des interactions sociales et à la relation interpersonnelle dans des conversations en face à face.

Exemple 1-2 : (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

- 106 P : alors / deuxième strophe (P lit le premier vers de la deuxième strophe) ça veut dire
quoi + une île paresseuse
- 107 As : (*silence*)
- 108 P : qui peut répondre + + cela signifie quoi une île paresseuse
- 109 As : (*silence*)
- 110 P : personne ↑ Araya / euh vous pouvez nous expliquer ↑
- 111 A1 : euh ::: je je (3s) je ne sais pas
- 112 P : ESSAYEZ s'il vous plaît
- 113 A1 : (*sourire*) euh :::
- 114 P : BON + regardez ce vers + + + ici une île paresseuse n'est pas un être humain / mais
pourquoi cette île peut être paresseuse comme des êtres humains / bah comme nous
- 115 A1 : parce que euh (4s) euh :::
- 116 P : qui peut nous expliquer ça
- 118 A13 : euh :: elle est personne :::
- 119 P : oui oui ALLEZ-Y / personne quoi Onuma
- 120 A13 : personnifié (*sourire*)

Selon cet exemple, on trouve que l'alternance de la prise de parole entre enseignant et apprenants s'établit sous forme d'échange binaire. En effet, les interactions qui s'y produisent sont des « conduites ordonnées » (Terme utilisé par C. Kerbrat-Orecchioni 1996, p. 28) se déroulant selon certaines règles d'alternance de parole régissant le système des tours de parole, d'attentes et de droits et de devoirs. Dans cet exemple, la situation entre enseignant et apprenants n'est pas symétrique. L'enseignant, en tant que locuteur en place, a le droit de garder la parole et de la céder à un moment donné (*personne* ↑ Araya / euh vous pouvez nous expliquer ↑ en 110 P) alors que les étudiants jouant dans ce contexte didactique le rôle de *successeur* (next speaker) ont le devoir de laisser parler l'enseignant, et de l'écouter pendant qu'il parle devant la classe. Ces apprenants n'ont également le droit de parler que lorsque leur enseignant a terminé sa prise de parole et la leur cède. Il est intéressant de remarquer que la formule de l'échange binaire constitue un phénomène fréquent et remarquable dans la situation pédagogique : presque tout au long de la classe, l'alternance de la prise de parole se manifeste successivement entre enseignante et apprenants. C'est l'enseignante qui amène la classe et à chaque fois que les étudiants éprouvent des difficultés à s'exprimer, l'intervention

professorale se produit régulièrement dans le déroulement de classe.

Par ailleurs, aux Etats-Unis, H. Sacks et ses collègues (1974) ont concrètement élaboré un modèle du système de prise de parole. Ses travaux apportent évidemment une avancée dans l'analyse interactionnelle dans le sens où ils ont permis de dégager l'organisation structurelle de la prise de parole des interactants et surtout de comprendre une fonction de maintenance ou d'étayage du tour de parole au cours d'une conversation. Ces auteurs remarquent que ce que disent les locuteurs dans les conversations n'est pas fixé, ni spécifié à l'avance et que l'ordre des tours de parole n'est pas fixé non plus, mais varie selon le type d'interaction dans lequel se trouvent les participants. P. Bange (1992) illustre cette remarque par l'exemple des débats. Dans les débats, les thèmes sont bien évidemment préchoisis et la prise de parole est fixée par une contrainte temporelle. Le débat comme d'ailleurs l'interview est donc un cas particulier dans la conversation sociale et chaque type d'interaction a son propre système de prise de parole pour maintenir le déroulement de conversation.

La formule de l'échange verbal des tours élaborée par H. Sacks et ses collègues permet en plus d'illustrer les priorités essentielles des tours de parole. C. Kerbrat-Orecchioni (1990) a essayé de les dégager en trois priorités essentielles :

1. La fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs

Précisément, une conversation se caractérise idéalement par un équilibre relatif de la longueur des tours de parole et un équilibrage tout aussi relatif de la focalisation du discours. Pour l'équilibrage de la longueur des tours, plus le discours est long, plus le récepteur prend beaucoup de temps pour répondre. C'est-à-dire que d'une part « les temps de parole sont positivement corrélés entre les locuteurs ». (J. Gérard-Naef 1987, p. 36) et d'autre part que personne ne monopolise la parole. Quant à l'équilibrage de la focalisation du discours, il faut en principe suivre, voire se concentrer successivement sur le locuteur 1 (désormais L1) et le locuteur 2 (désormais L2). Donc, dans la conversation, il ne s'agit pas seulement de celui qui parle beaucoup, mais aussi de celui qui tient un discours trop « auto-centré ».

Cependant, l'interaction didactique en classe de langue ne suit pas exactement la première de ces requêtes. Parce qu'il a un pouvoir à assurer et un savoir à transmettre, le professeur peut avoir à parler beaucoup plus souvent qu'à son tour. De nombreuses d'études

ont montré que le volume de la prise de parole du professeur en contexte institutionnel prend un sens significatif : non seulement il occupe, en parlant beaucoup, une position supérieure du point de vue discursif, mais il est aussi responsable de la classe : il anime son cours, sollicite ses étudiants et évalue leur production, par exemple. En revanche, le discours « auto-centré » se produit rarement dans ce contexte. Car la raison même pour laquelle l'enseignant et les étudiants sont réunis dans une salle induit cette absence d'« auto-centrage ». Ce n'est pas une rencontre entre amis, mais une relation de l'enseignement/apprentissage. L'exemple ci-dessous montrera clairement la dissymétrie de longueur de la parole professorale :

Exemple 1-3 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

147 P : on va faire maintenant le point de ces deux premières strophes + d'accord ↑ alors + le poète est en France et rêve d'un endroit paisible / calme + un endroit qui est très loin de chez lui + + ici c'est une île exotique où le soleil brille toute l'année alors qu' en France + c'est l'automne / le froid approche et le soleil ne brille pas toujours + le poète rêve de cette île où se trouvent des arbres exotiques + extraordinaires et euh :: des fruits très délicieux (2s) ce sont des choses qu'il ne peut pas trouver en France ou en Occident + + + sur cette île idéale / il décrit euh : les habitants + c'est-à-dire les hommes et les femmes n'est-ce pas + + les hommes sont minces et forts parce qu'ils travaillent beaucoup et les femmes de cette île sont innocents et sincères /
ok ↑

148 As : oui

On voit bien que dans cet extrait l'enseignante parle beaucoup plus que les étudiants. Considérée comme expert, cet enseignant veut/doit transmettre un savoir à ces étudiants moins savants. Il leur donne une consigne (*on va faire maintenant le point de ces deux premières strophes* en 147 P), puis leur explique le poème. C'est lui qui fait son cours et par conséquent la conversation entre professeur et étudiants ne s'établit pas par un équilibre relatif de la longueur des tours de parole.

2. Une seule personne parle à la fois

Il est clair que dans des conversations spontanées les cas de « chevauchement de parole » (en anglais « overlap ») ne sont pas rares, mais en principe le chevauchement de

parole ne doit pas se généraliser, sinon la conversation sera évidemment interrompue. Il n'y a pas de bon déroulement possible. Sur ce point, S. Levinson dit que le chevauchement n'occupe jamais plus de cinq pour cent du volume global de la conversation. Toutefois, dans l'étude de R.-J. Watts menée en 1989, le chevauchement de parole peut atteindre dix pour cent du volume global. (R.-J. Watts 1989, cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 161). Ces deux remarques différentes impliquent que le volume global du chevauchement de parole varie selon les types d'interaction dans lesquels se trouvent les participants et notamment la variation socioculturelle et que le chevauchement de parole peut se produire dans toute conversation interactionnelle, même dans la situation didactique :

Exemple 1-4 (P : enseignante ; A 10)

160 A10 : un port

161 P : OUI + il y voit un port + + il est comment ↑

162 A10 : il est euh ::: il il est (*sourire*)

163 P : allez oui / il est ...

164 A10 : il est euh ::: il y a beaucoup ba

165 P : DE...

166 A10 : beaucoup de bateaux

Cet exemple nous conduit à considérer que « parler en même temps » peut perturber la communication entre les interlocuteurs en compétition. Dans cet extrait, les interlocuteurs en compétition sont l'enseignante et l'apprenante Wiriya (A 10). En effet, cette enseignante demande, en 161, à l'apprenante Wiriya comment est le port. Le chevauchement qui se produit entre eux – ba ↑ en 164 A 10, DE en 165 P - perturbe la perception de son chez l'enseignante et donc l'incite à demander indirectement à cette élève de redonner la réponse (DE ... en 165 P, *beaucoup de bateaux* en 166 A 10). Le fait que le professeur doit demander à cette apprenante de reproduire la réponse ralentit le déroulement de l'interaction didactique en cours.

3. Il y a toujours une personne qui parle

En effet, le temps de la conversation est pour l'essentiel occupé par de la parole et les intervalles séparant les tours de parole sont eux aussi réduits au minimum.

Bref, ces trois priorités essentielles que C. Kerbrat-Orecchioni a dégagées ne sont rien d'autre que *des principes d'optimisation du rendement de la conversation*. Elles dévoilent en plus le fonctionnement des règles et des signaux de conversation sur lesquels repose la formule de l'échange binaire A B A B A B (enseignant/apprenants).

Par ailleurs, nous ne pouvons pas étudier le système des tours de parole sans nous référer aux règles d'attribution des tours. Ces règles s'avèrent, selon H. Sacks et ses collègues (1974), nécessaires dans la conversation dans la mesure où elles permettent aux interlocuteurs d'assurer la coordination des actions et en particulier de réduire au maximum le silence et le chevauchement de parole pouvant perturber la communication verbale. Ici, la question est de savoir comment L 1 abandonne son tour à L 2 et ce qui fait que cette attribution de parole se passe sans chevauchement ni silence prolongé.

Pour répondre à cette question, H. Sacks et ses collègues (1974) expliquent clairement que les techniques d'attribution des tours de parole se distribuent suivant ces deux types ;

- les techniques par lesquelles le tour suivant est attribué par le locuteur actuel (locuteur en place ou L 1). Dans certains cas, les tours de parole sont attribués par une personne affectée à cet emploi. Par exemple, dans le colloque ou dans la conférence, le président de séance occupe en quelque sorte la fonction de « distributeur officiel des tours ».

- celles par lesquelles il est attribué par auto-sélection.

Nous pouvons y ajouter que si L 1 ne sélectionne pas L 2 et s'il n'y a pas non plus l'auto-sélection de la part de « next speaker », L 1 a le droit de garder la parole afin de maintenir le déroulement de la conversation.

Dans la classe de français que nous avons observée, les techniques d'attribution des tours peuvent se produire par la sélection opérée par l'enseignante, par les camarades de classe ou par l'auto-sélection des étudiants. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 1-5 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

026 P : ça veut dire quoi + parfum exotique (2s) vous le savez ↑

027 As : (*silence*)

028 P : ALLEZ-Y ↓ parfum c'est quoi parfum / Onuma

029 A13 : euh :: c'est c'est l'odeur

030 A6 : l'odeur qui est + qui est heu agréable

Dans l'extrait 1-5, l'enseignante pose à ses étudiants une question (*ça veut dire quoi + parfum exotique (2s) vous le savez* ↑). Mais toute la classe reste silencieuse : personne n'y répond. En 028 P, cette enseignante leur repose la même question. Cette fois-ci, l'apprenante Patra (A 6) se sélectionne pour prendre la parole. L'auto-sélection de la prise de parole ne permet pas seulement à l'enseignante de s'assurer l'écoute de cette étudiante, mais aussi à cette petite séquence d'éviter le silence prolongé perturbant le déroulement de classe.

Exemple 1-6 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

005 P : oui non (3s) alors qui est Charles Baudelaire

006 As : (*silence*)

007 P : vous comprenez ma question ↑ oui / non + + c'est qui Charles Baudelaire

008 As : (*silence*)

009 P : allez-y / essayez de trouver la bonne réponse / Araya / vous connaissez ce poète ↑

Dans cet extrait, le locuteur suivant (next speaker) est sélectionné par le locuteur actuel, c'est-à-dire l'enseignante. Lorsque les étudiants éprouvent des difficultés à répondre à la question posée, l'enseignante sélectionne Araya en espérant que cette étudiante peut aider ses camarades de classe à trouver la bonne réponse (*allez-y / essayez de trouver la bonne réponse / Araya / vous connaissez ce poète* ↑ en 009 P). Il est intéressant de remarquer qu'à travers la transcription des interactions dans la classe de français que nous avons observée, la technique d'attribution des tours de parole qui caractérise ces classes est celle de **la sélection du professeur** : cette sélection se produit le plus souvent tout au long de la classe. Cela renvoie évidemment à la triple fonction professorale, proposée par L. Dabène (1984). Cette triple fonction implique que c'est l'enseignant qui s'occupe de son cours : l'enseignant joue à

la fois le rôle d'informateur, d'animateur et d'évaluateur⁵ :

Nous nous demandons en outre par quelle manière cette attribution des tours s'effectue. Le changement de tour doit normalement s'effectuer à un « point de transmission possible » que H. Sacks et ses collègues (1974) appellent la « place transitionnelle ». Pour ce faire, L 1 doit adresser à L 2 des « signaux de fin de tour », regroupés en trois catégories suivantes :

- Signaux verbaux

Ces signaux comprennent les morphèmes verbaux tels que « bon », « voilà » impliquant la clôture ou l'abandon de parole de L 1. Ou bien des expressions phatiques comme « hein ? », « non ». Ces expressions suggèrent que L 1 abandonne sa parole à L 2 sans lui signaler par des formules métadiscursives telles que « je n'ai pas fini » ou « c'est à vous de parler ».

- Signaux non verbaux

Ils se composent des mimes et des gestes comme le regard soutenu porté en fin de tour sur le locuteur suivant ou l'achèvement de la gesticulation en cours aboutissant à un relâchement général de la tension musculaire.

- Signaux prosodiques ou paraverbaux

Ces signes sont constitués par une courbe intonative marquée, un ralentissement du débit, la pause de la voix ou par la chute de l'intensité.

Bien que le système des tours de parole soit organisé et que les interactants respectent les règles d'allocation des tours, les « ratés » du système peuvent se produire au cours d'une conversation. Ces ratés sont donc inévitables et plus ou moins fréquents selon le type

⁵ Les trois fonctions du professeur se trouvent déjà chez Sinclair et Coulthard. Selon eux, l'enseignant *initie* ses élèves à une connaissance en leur posant des questions. Ces élèves *y répondent* et leur enseignant *évalue* ces réponses. F. Cicurel (1985) ajoute que ces trois fonctions d'enseignement peuvent être remplies dans la classe. Par exemple, l'enseignant *sollicite* l'apprenant en lui posant une question. L'apprenant doit, quant à lui, y répondre. L'enseignant *évalue* cette réponse *en lui donnant* une information complémentaire.

d'interaction et la variation culturelle. Ils se produisent selon C. Kerbrat-Orecchioni :

- « soit par le fait que les indices sur lesquels repose l'application des règles d'alternance sont souvent flous, et peuvent donner lieu à méprise : on a alors affaire à un *raté involontaire* ;

- « soit par le fait que tout en étant d'accord sur l'interprétation des signaux émis, les différents partenaires en présence ne sont pas forcément disposés à s'y soumettre. Il y a alors violation délibérée des règles, due à une divergence d'objectif entre L 1 et L 2 ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 172).

En guise de conclusion, le système des tours de parole constitue sans doute un des éléments les plus importants pour la synchronisation interactionnelle dans le sens où il permet de comprendre comment la prise de parole s'organise. Cela implique donc qu'en interaction sociale, les participants soient soumis aux règles de conversation et au principe de coopération pour enchaîner le déroulement conversationnel et en particulier pour arriver au but commun.

2.2.2 Le comportement corporel

Si on se met d'accord en général pour dire que l'influence mutuelle entre les participants permet l'inter-synchronisation de l'interaction sociale, on peut noter aussi le rôle du comportement corporel dans ce phénomène.

La gestion des comportements corporels des différents partenaires en présence est généralement constituée des comportements proxémiques, posturaux et mimo-gestuels. « Proxémique » signifie dans le contexte interactionnel que les significations s'attachent à l'utilisation de l'espace, et entrent dans la structure générale des comportements des interlocuteurs. « Posturaux » veut dire ici que l'attitude corporelle que montrent des participants est étroitement liée à leur position en interaction. « Mimo-gestuel » parce que la sémantique énonciative transmise par l'interlocuteur correspond au geste. D. McNeill considère le comportement corporel comme « a window on thought » ; c'est-à-dire en français « une fenêtre ouverte sur la pensée » des individus. (D. McNeill 1997, p. 190).

Considéré comme le père de l'analyse corporelle, R.-L. Birdwhistell s'est consacré à

l'analyse kinésique, définie comme « l'étude des façons de se mouvoir et d'utiliser son corps ». (J. Cosnier et al. 1984, p. 10). L'étude qu'il a effectuée dans les années soixante-dix est celle de la « scène de la cigarette », que Y. Winkin résume en ces termes :

« Lorsque le film est projeté très lentement, les participants semblent danser un ballet parfaitement mis au point. Les corps oscillent au même rythme. Bateson tend le bras vers Doris à l'instant précis où celle-ci fléchit le tronc vers l'avant ; tous deux se redressent et orientent leurs corps vers la caméra dans la même fraction de seconde. Tous deux semblent donc participer à un système interactionnel qui subsume leurs comportements individus ». (Y. Winkin 1981, p. 75, cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 21).

Cette citation renvoie à ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle la « métaphore chorégraphique » qui relie ce ballet à la notion d'inter-synchronisation comportementale. Pour ce faire, les deux danseurs en face à face doivent respecter le « contrat de coopération » dont l'essentiel réside dans le fait qu'en réalisant un acte collectif, leurs comportements doivent se compléter sous forme de successivité, de symétrie et de complémentarité. « Successivité » parce qu'en dansant ensemble, la chorégraphie du danseur 2 est toujours précédée par celle du danseur 1, ce qui amène ces deux danseurs à arriver au même rythme musical. « Symétrie » parce que l'influence réciproque qu'exercent l'une sur l'autre en dansant permet d'inverser la proposition du rôle « danseur 1 = danseur 2 en danseur 2 = danseur 1 ». Et « complémentarité » parce que la chorégraphie du danseur 2 réagit après coup à celle du danseur 1.

Pour illustrer concrètement la métaphore chorégraphique plus haut, nous montrerons l'exemple suivant. Dans la classe de langue, en s'adressant verbalement à ses apprenants, l'enseignant les regarde et utilise à la fois le geste facilitant une bonne interprétation interlocutoire. Réciproquement, les apprenants, en tant que récepteur, doivent lui rendre de temps en temps des signaux corporels, paraverbaux et non verbaux tels que le hochement de la tête, le regard ou « hum » impliquant la compréhension et l'écoute.

Il faut noter que le geste n'est pas universel. À vrai dire, il est soumis aux variations socioculturelles. Si le comportement corporel ne s'accorde pas et se produit improprement dans une situation donnée, il risque d'entraîner un malentendu et surtout un dysfonctionnement du langage. « Faire la bise » semble pour nous un bel exemple de ce cas.

La plupart des pays de l'extrême d'Asie sont considérés comme « une société de faible contact ». En Thaïlande par exemple, pour se saluer, les Thaïlandais font le « Waï »⁶. Ce geste de salutation implique qu'il n'y a pas de contact physique entre les participants et qu'ils gardent dans l'interaction sociale face à face une certaine distance. Au contraire, en France, « faire la bise » se fait régulièrement entre des amis et des proches. Ce geste permet bien évidemment le contact physique entre les participants. Nous nous permettons de raconter une anecdote personnelle concernant cet exemple. Selon notre expérience, une fois en Thaïlande, un ami français nous voit rencontrer notre mère. Lorsque nous l'avons rencontrée, nous, en tant qu'enfant, lui avons fait le « Waï » sans contact physique, ni la bise. Puis, notre ami nous a demandé pourquoi nous ne nous embrassions pas. À ses yeux, nous n'aimions pas notre mère en raison de l'absence du contact physique. C'est avec cet exemple que l'on rencontre le problème du malentendu dû au comportement corporel, problème qui renvoie sans doute à la variation pragmatico-socio-culturelle. Le comportement corporel qui varie selon la situation communicative montre que ce qui est demandé et accepté dans tel contexte peut être refusé ou contesté ailleurs et que ce qui est intéressant et profitable, devient alors inefficace et inutile.

De nombreuses d'études montrent en outre que le malentendu, dû au comportement corporel ne se produit pas seulement dans la situation qui nous est étrangère, mais aussi dans la même société dans laquelle se trouvent les participants de même nationalité. Par exemple, combien de fois les Français font-ils la bise ? Et dans quelle situation ? Aucune règle ne conditionne ce geste de salutation. On voit donc que la synchronisation corporelle nécessite l'inter-action des participants pour atteindre le but commun et que le comportement corporel demande l'attention de l'usage dans une situation donnée à un moment donné, sinon, ce comportement risquerait d'être utilisé improprement.

Pour Y. Winkin, « la synchronie interactionnelle est un des plus frappants, un des plus extraordinaires et un des plus importants phénomènes psychologiques que quiconque ait rencontré depuis très longtemps ». (Y. Winkin, cité par C. Kerbrat-Orecchioni *Ibid*, p. 23). Cela indique que dans l'interaction sociale, le comportement corporel qui se manifeste sous forme de métaphore chorégraphique et d'harmonie corporelle conditionne le bon

⁶ Traditionnellement, les Thaïlandais se saluent en réunissant les paumes dans un geste de prière, dit *Wai*. Il peut arriver que dans certains lieux, notamment les lieux commerciaux sous l'influence occidentale les hommes d'affaire se serrent la main. Cependant, le « Waï » est toujours apprécié.

fonctionnement des échanges quotidiens. Il faut remarquer que la synchronie interactionnelle ne se produit que dans des conditions harmonieuses dans lesquelles les individus se comportent de façon « synchrone ». À l'inverse, l'interaction « asynchrone » peut se manifester si le contrat de coopération n'est pas respecté, ce qui provoque le dysfonctionnement du langage et l'incompréhension des partenaires.

Compte tenu que « le langage dans son aspect nature sous forme de parole n'est jamais désincarné, mais il est toujours exprimé à travers un comportement ». (J. Cosnier et al. 1984, p. 34), nous nous rendons compte que du point de vue du fonctionnement des interactions humaines, l'étude du comportement corporel joue un rôle important car elle démontre à l'évidence que la parole produite par les individus n'est pas seulement la façon de s'exprimer oralement, mais une pratique collective qui se manifeste en harmonie avec le comportement corporel des différents partenaires. Comme l'a confirmé C. Kerbrat-Orecchioni, « l'exercice de la parole, loin d'être simplement une forme d'« expression de la pensée », est une pratique collective, où les différents participants mettent en œuvre un ensemble de procédés leur permettant d'assurer conjointement la gestion du discours produit ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 24). On voit donc que l'interaction sociale est rendue possible grâce à ce que l'on appelle l'« harmonie corporelle et conversationnelle ».

3. LES IMPLICATIONS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE INTERACTIONNELLE

L'étude des interactions s'intéresse à la communication humaine en milieu « naturel » et dans la classe de langue. Pour communiquer, il faut, d'après les sociolinguistes, la compétence de communication : linguistique, discursive, socioculturelle, pragmatique et encyclopédique. En effet, les échanges verbaux utilisent un « savoir communiquer » que les individus peuvent acquérir consciemment ou inconsciemment dans la situation de communication dans laquelle ils se trouvent.

3.1 La notion de communication

La notion de communication a été développée par l'école de Prague, sous la direction d'A. Martinet. Les nouvelles technologies pédagogiques se développent par les recherches et par les nouveaux besoins langagiers des apprenants, ce qui conditionne l'objectif

d'enseignement. La notion de communication est largement intégrée et diffusée dans la pédagogie à finalité communicative.

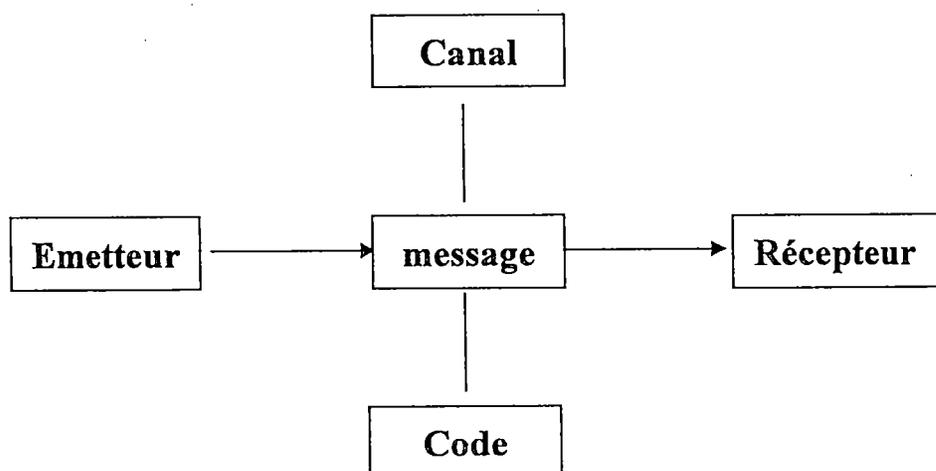
Martinet développe cette notion en se demandant comment les relations interpersonnelles s'établissent par le langage. Cette question peut s'expliquer par le fait que le langage est un instrument de communication : il sert bien évidemment à communiquer comme un outil permettant aux individus d'une société de se parler, et notamment d'« entrer en contact les uns et les autres ». (A. Martinet 1960, p. 9).

« Entrer en contact les uns et les autres » veut dire que les membres d'une société se trouvent en face à face dans une situation donnée dans laquelle la langue devient « un moyen d'agir sur autrui ». (E. Buyssens 1968, p. 77, cité par C. Bachmann ; J. Lindenfeld et J. Simonin 1991, p. 21). C'est ainsi que le langage ne sert pas seulement à communiquer, mais aussi à influencer l'entourage.

De nombreux chercheurs ont essayé de définir la notion de communication. En 1982, lors de la sortie du livre intitulé *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, S. Moirand a défini la notion de communication comme « un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de message ». (S. Moirand 1982, pp. 9-10). D'après cette définition, nous constatons que la communication s'attache bien à toutes sortes de langage et qu'en échangeant, les participants exercent l'influence mutuelle les uns sur les autres. Certes, le terme « communication » fait toujours référence à la notion d'interaction sociale et surtout à la situation de communication où tous les participants sont présents simultanément.

On ne peut pas parler de la notion de communication sans se référer aux travaux de R. Jakobson (1963). Chez R. Jakobson, la langue est un instrument privilégié de la communication dans une communauté humaine et pour que s'établisse une communication linguistique, un ensemble de conditions doit être réalisé, un certain nombre d'instances mises en place. R. Jakobson définit la communication comme le transfert d'une information, d'un message, d'un lieu ou d'une personne à un autre lieu ou à une autre personne, par

l'intermédiaire d'un canal.⁷ Cela ne semble renvoyer qu'à la dimension linguistique du langage. R. Jakobson souligne toutefois que dans la conversation humaine, la dimension socioculturelle, psychologique et pragmatique joue un rôle capital. Il constate que par l'échange, les rôles que jouent les interlocuteurs s'inversent continuellement ; c'est-à-dire que l'émetteur devient le récepteur et réciproquement. C'est pour cette raison que R. Jakobson (1963) propose le fameux schéma de la communication :



Situation de Communication

Dans le processus de la communication, l'émetteur produit un message réalisé selon les règles d'un code spécifique d'une société. À l'autre pôle de la communication, le récepteur reçoit et décode le message envoyé. En ce qui concerne le canal, V. Traverso (1999) ajoute qu'il y a deux types de canaux : auditif (verbo-vocal) et visuel (non verbal). Le canal est en effet auditif en perception, en production il est verbo-vocal. Le verbal correspond au « texte » de l'interaction alors que le vocal concerne les phénomènes paraverbaux comme l'intonation, l'intensité de la voix ou le débit d'élocution. Le vocal correspond en outre aux caractéristiques de la voix elle-même ; c'est-à-dire voix sourde, voix grave, voix aiguë, etc. Pour le canal visuel, il est visuel en réception, en production il est non verbal. Le non verbal concerne ici les kinésiques (mimo-posturo-gestuel) de l'interlocuteur.

⁷ Le canal est le moyen par lequel, au cours du processus de la communication, les signaux du code sont transmis. Par exemple, la page pour la communication écrite. Dans le cas de la communication verbale, c'est l'air qui est le canal grâce auquel sont transmis les signaux du code linguistique.

C. Kerbrat-Orecchioni précise sa notion de communication en proposant la « détermination mutuelle ». Selon cet auteur, « les phrases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 25). En effet, la réception est commandée par l'émission, mais aussi l'émission est commandée par la réception. Au cours de la conversation, l'opération interprétative s'effectue à partir de l'énoncé produit par l'émetteur qui vise à faire agir le récepteur. Bref, « à tout instant du déroulement d'une interaction en face à face, les deux participants se trouvent en réalité en situation virtuelle d'émission et de réception ». (E. Goffman 1974, p. 214).

S. Moirand remarque au-delà de la détermination mutuelle que « prévoir », dans un échange interactionnel, c'est aussi produire *intérieurement* ce que l'autre peut vous répondre, imaginer ses réactions verbales, et développer sa propre stratégie en fonction des productions probables ou prévisibles chez l'autre (...) Ainsi, la compréhension de ce que l'autre va dire est déjà « préparée » par le langage intérieur de chacun des interlocuteurs ». (S. Moirand 1989, p. 65).

En s'appuyant sur cette remarque, on constate que dans la communication sociale, les interprétations et les réactions de la part du récepteur sont plus ou moins prévues par l'émetteur. De même, lorsque le récepteur devient l'émetteur et celui-ci devient cette fois le récepteur, la stratégie de prévision se produit de la même manière. Ceci renvoie inévitablement à ce que F. Flahault appelle le « calcul interprétatif de l'interlocuteur ». (F. Flahault 1978, p. 77). C'est-à-dire que l'émetteur fait par stratégie de prévision certaines hypothèses concernant l'interprétation et les réactions du récepteur. La stratégie de prévision de S. Moirand et la détermination mutuelle de C. Kerbrat-Orecchioni sont donc mêlées dans la notion de communication interactionnelle.

En apparence, il semble difficile de mettre à jour une stratégie de prévision en classe de langue parce qu'en principe elle se produit silencieusement et intérieurement par les interlocuteurs. Grâce à la transcription des interactions en classe de français, nous pouvons toutefois trouver une stratégie de prévision préparée par l'enseignante : cette stratégie se manifeste régulièrement et successivement presque tout au long de la classe. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 1-7 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

249 P : ici il s'agit d'une île tropicale où euh :: où il fait comment

250 As : il fait beau

251 P : oui il fait beau il faut du soleil / et les habitants de cette île sont comment

252 As : ils sont euh :: honnêtes et forts

253 P : oui / très bien et qu'est-ce que cette île symbolise

254 As : (*silence*)

255 P : c'est une île tropicale où il fait beau et les habitants sont honnêtes et forts + alors
cette île symbolise quoi à votre avis

256 A1 : la terre ↑

Dans cet extrait, la stratégie de prévision se produit lorsque l'enseignante pose à ses étudiants une question (*ici il s'agit d'une île tropicale où euh :: où il fait comment* en 249 P). Avant de leur poser cette question, cette enseignante a intérieurement prévu les réponses possibles des étudiants : « *s'ils me répondent « il fait beau », je vais leur demander par la suite comment sont les habitants de cette île* » ou bien « *s'ils me répondent « il fait mauvais », qu'est-ce que je vais faire pour les amener à trouver la bonne réponse ?* ». Selon cette petite séquence, la stratégie de prévision est donc dans ce contexte didactique considérée en quelque sorte comme une stratégie d'enseignement qu'utilise l'enseignante dans son cours. La stratégie de prévision du professeur nous amène en outre à considérer que son action pédagogique est un acte *préétabli* qui lui permet d'atteindre le but prévu. Cela montre qu'avec l'objectif à atteindre les interactions didactiques se déroulent, malgré des imprévus, d'une manière bien programmées.

Bref, bien que la stratégie de prévision soit en principe « invisible », nous pouvons trouver des « traces » pédagogiques à travers la transcription des interactions didactiques que nous avons enregistrées. Pour que se déroule la communication entre enseignante et étudiants, cette enseignante fait appel à la stratégie de prévision, sensiblement pareille à celle d'enseignement. La notion de communication se produit par et dans la situation de communication dans laquelle se sont réunis les participants engagés. En se parlant verbalement, ces participants utilisent le non verbal et exercent une influence mutuelle.

3.2 La notion de compétence

L'efficacité de communication est liée à la notion de compétence. En effet, nous avons vu qu'une bonne interaction sociale nécessite une coopération harmonieuse des participants et donc un « savoir communiquer » des interlocuteurs.

Que le langage serve à communiquer n'est pas une idée neuve. Le rappel de cette idée simple a en effet donné lieu aux méthodologies d'enseignement à finalité communicative dans la didactique des langues étrangères depuis une trentaine d'années. La compétence de communication n'était pas vraiment à l'époque l'objectif principal d'enseignement pour la méthodologie pédagogique dite traditionnelle⁸ qui mettait l'accent sur la grammaire et la traduction. H. Besse (1984) explique sur ce point que l'enseignement/apprentissage de cette méthodologie porte essentiellement sur les formes écrites de la langue cible parce que ce sont elles qui sont prises en compte dans les disciplines grammaticales traditionnelles. Il semble que la compétence de communication joue, dès les années soixante-dix, un grand rôle dans la didactique des langues : l'apparition de la méthode audio-orale⁹ aux Etats-Unis intègre manifestement la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage des langues. L'objectif primordial n'est plus d'enseigner à lire en langue cible, mais d'apprendre à communiquer en cette langue. H. Besse ajoute sur ce point que l'objectif de la méthode audio-orale est de « développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue ». (H. Besse 1984, p. 35).

L'importance de la compétence de communication est renforcée par l'intégration de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les années soixante-dix. Dire qu'enseigner/apprendre à communiquer n'est pas une discipline autonome signifie que la communication sociale et la compétence langagière sont ontologiquement liées. (D. Gaonac'h 1991). Autrement dit, nous ne pouvons pas les étudier séparément. S. Moirand est d'accord avec cette idée en confirmant que « si enseigner une

⁸ Cette méthode pédagogique est aussi dite la méthode grammaire-traduction ou la méthode bilingue. « Bilingue » parce qu'en s'appuyant sur la traduction, l'enseignant doit connaître parfaitement la langue maternelle et la langue cible.

⁹ La méthode audio-orale est aussi dite la méthode de l'Armée.

langue, c'est enseigner à communiquer, sans doute vaut-il mieux encore se référer à des champs théoriques qui se préoccupent du fonctionnement des communications sociales ; c'est-à-dire soit des interactions verbales dans des situations langagières (...), soit des corrélations entre les variations linguistiques et des paramètres sociologiques ». (S. Moirand 1990, p. 15). C'est avec cette idée que le langage et la compétence de communication sont donc considérés comme une *pratique sociale*, c'est-à-dire qu'enseigner/apprendre à communiquer selon l'approche communicative dans la didactique des langues relève inévitablement de facteurs cognitifs, linguistiques, psychologiques, pragmatiques et notamment socioculturels. La variété et la richesse disciplinaire de la compétence communicative permettent à notre avis à l'apprenant de se confronter avec le réel de la langue dans la situation quotidienne/réelle.

La présentation ci-dessus de l'intégration de la compétence communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues ne tend à constater que la notion de « compétence » joue un grand rôle dans la communication. Cette notion est apparue pour la première fois dans le monde nord-américain, à partir des critiques émises par des sociolinguistes (D. Hymes notamment) à l'opposé de la notion de compétence/performance développée par N. Chomsky.

Parlons brièvement de la théorie chomskyenne. Cette théorie qui postule un locuteur « idéal » possédant la compétence « innée » cherche à expliciter les règles linguistiques permettant de produire toutes les phrases grammaticalement correctes d'une langue dans une société homogène.

Les sociolinguistes ont beaucoup critiqué la notion de compétence de N. Chomsky. Dans le livre intitulé *L'ethnographie de la communication* de D. Hymes, l'auteur indique que N. Chomsky met, en s'appuyant sur l'enfant « idéal », l'accent sur la compétence linguistique sans prendre en considération la dimension socioculturelle. La critique de D. Hymes est largement acceptée et intégrée dans le domaine de la didactique des langues à finalité communicative. En 1983, R.-L. Politzer et M. McGroarty ont consacré l'article intitulé « A discrete point test of communicative competence » à la compétence de communication. Cet article indique que l'insuffisance de la compétence linguistique de certaines personnes est un « handicap » majeur dans leur compétence communicative. Mais une seule bonne compétence linguistique ne garantit pas une bonne compétence de communication. Cette conséquence rappelle donc que la compétence linguistique et la compétence communicative sont

indissociables dans la communication humaine.

S. Moirand (1990) a fait la remarque suivante : la notion de compétence communicative diffusée par les linguistes dominants des années soixante paraît ignorer la dimension socioculturelle du langage permettant de communiquer efficacement dans la communication sociale. Selon cet auteur, la compétence de communication « relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (...), mais aussi sur une compétence psychosocio-culturelle ». (S. Moirand *Ibid*, p. 15).

P. Bourdieu a, quant à lui, critiqué la notion de compétence de N. Chomsky en indiquant que « la compétence chomskyenne est une abstraction qui n'inclut pas la compétence permettant d'utiliser adéquatement la compétence (...) Ce qui fait problème, ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticales cohérentes mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations ». (P. Bourdieu 1977, p. 20).

L'ensemble des critiques portées à la théorie chomskyenne considère que l'enfant « idéal » de N. Chomsky capable de produire, grâce à la compétence « innée », des phrases grammaticalement correctes, risque de ne pas pouvoir utiliser le langage dans des situations adéquates faute de compétence socioculturelle. Le problème communicatif lié à l'insuffisance de la compétence sociolinguistique n'est pas le problème du « savoir produire » des phrases grammaticalement correctes, mais celui d'utiliser une *compétence d'usage du langage dans la situation de communication*. E. Roulet rajoute sur ce point que la compétence de communication, « c'est savoir utiliser les phrases appropriées à un contexte linguistique et situationnel donné. C'est maîtriser non seulement la fonction référentielle, mais aussi la fonctions expressive, phatique, conative du langage ». (E. Roulet 1973, cité par A. Disson 1996, p. 30). « Savoir communiquer », c'est donc apprendre les différents sous-codes et savoir les utiliser dans les situations appropriées.

Outre la notion de N. Chomsky, « la communauté totalement homogène » est aussi critiquée par les sociolinguistes. En effet, la compétence, selon cet auteur, est celle d'un locuteur-auditeur « idéal », appartenant à une société linguistique totalement homogène, D.

Hymes s'appuie bien au contraire sur la diversité des compétences, d'une communauté à l'autre et même à l'intérieur d'une même société. Cette diversité est la résultante, d'après D. Hymes, de la géographie, de l'ethnographie, de l'âge, du sexe, de la langue parlée (dialectes), etc. C'est ainsi que la compétence communicative est considérée comme une « hétérogénéité structurée ». (terme utilisé par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 35).

De nombreux chercheurs ont essayé de définir la notion de compétence de communication. Mentionnons quelques-uns :

Pour C. Kerbrat-Orecchioni (1990), la compétence de communication est constituée par ;

- la compétence linguistique et paralinguistique permettant à l'interlocuteur de produire des phrases grammaticalement correctes ;
- la compétence encyclopédique lui permettant de fournir les informations et de les intégrer au système cognitif ;
- la compétence conversationnelle lui permettant de négocier et d'ajouter en permanence les conceptions respectives des normes interactionnelles.

Pour S. Moirand (1990), la compétence de communication comprend ;

- la compétence linguistique ; c'est-à-dire la grammaire structurelle d'une langue ;
- la compétence discursive ; c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et de leur organisation, en relation avec le contexte communicatif ;
- la compétence référentielle ; c'est-à-dire la connaissance du monde ;
- la compétence socioculturelle ; c'est-à-dire les règles sociales, les normes d'interaction, la politesse, la face, etc.

M. Canale et M. Swain (1980) distinguent trois composantes suivantes ;

- la compétence grammaticale comprenant la connaissance des structures linguistiques ;
- la compétence sociolinguistique comprenant la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction ;
- la compétence stratégique comprenant la capacité à utiliser le langage pour atteindre le but communicatif.

Par ailleurs, il est intéressant de se demander comment et par quel moyen l'enfant acquiert la compétence de communication. Pour l'expliquer, D. Hymes nous donne l'exemple d'un enfant qui apprend sa langue maternelle. Lorsqu'il l'apprend, il acquiert en même temps les deux types de compétence (linguistique et socioculturelle) d'une façon implicite, c'est-à-dire qu'il « acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle manière ». (D. Hymes 1984, p. 74). Bref, c'est la communauté dans laquelle vit cet enfant qui lui apprend à évaluer la façon dont les autres accomplissent leurs actions et à réaliser les actes de langage aptes aux contextes communicatifs.

La réflexion critique de D. Hymes sur la notion de compétence de N. Chomsky et sa reformulation de la notion de compétence communicative impliquent que les facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels permettent implicitement l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants. En plus, la structure dite sociale dans laquelle vivent ces enfants représente une « transmission sociale » favorisant la connaissance des règles d'usage et le développement de la capacité à les utiliser dans telle ou telle situation. Comme l'a dit S. Moirand, « la pratique langagière, en apprentissage naturel, s'insère dans la structure sociale où la langue qu'on apprend est parlée ». (S. Moirand 1990, p. 17). Elle précise qu'« en effet, lors de l'acquisition d'une première langue, l'appropriation par l'enfant des règles d'emploi se fait simultanément à celle des règles du système. De plus, la connaissance et la capacité de mise en œuvre des règles du système semblent s'appuyer sans cesse sur les contraintes psycho-socio-culturelles de la communication ». (S. Moirand *Ibid*). On voit donc que les rôles des facteurs non seulement linguistiques, mais aussi cognitifs, affectifs, et sociaux sont essentiels dans l'acquisition du langage chez l'enfant.

D. Gaonac'h (1991) a fait une remarque intéressante sur l'acquisition du langage chez l'enfant à travers les *routines conversationnelles*, c'est-à-dire les salutations, les présentations, etc. En effet, ces routines apprennent, en langue maternelle, à l'enfant à connaître les règles d'interaction réciproque et à les utiliser correctement dans la situation de communication. D. Gaonac'h avance cette remarque en précisant que « les routines conversationnelles peuvent différer d'une langue à l'autre (...). La réciprocité ou non de la situation, la signification des choix parmi plusieurs formes, l'acceptabilité des variations de forme ... sont les facteurs qui, dans le cadre d'une langue donnée, doivent être pris en compte pour gérer les échanges conversationnels ». (D. Gaonac'h 1991, p. 183). Ainsi, l'expérience de l'enfant et la

communauté dans laquelle il vit constituent un mécanisme capital lui permettant d'acquérir la compétence de communication et surtout de la maîtriser dans l'interaction sociale. J. Arditty et M.-T. Vasseur partagent cette idée en confirmant que l'enfant acquiert le langage qui se développe dans la continuité de la communication préverbale et que ce langage acquis n'est que l'une des conduites sociales conventionnelles et intersubjectives par lesquelles la signification est transmise : « la convention et routines qui fondent la communication et précèdent le langage phonétique construit, permettent les échanges et facilitent le travail de signification et d'interprétation des partenaires, tout particulièrement de l'enfant ». (J. Arditty et M.-T. Vasseur 1999, p. 10).

Pour conclure, la notion de compétence semblait, au début des études linguistiques, ignorée. Mais au fur et à mesure de l'intégration des méthodes d'enseignement à des fins communicatives, cette notion devient sans doute l'objectif le plus important dans la didactique des langues dans la mesure où elle permet à l'apprenant de théoriser les facultés nécessaires pour savoir communiquer dans une situation de communication précise. La notion de compétence communicative nécessite donc la connaissance linguistique et socioculturelle lui permettant non seulement de produire des phrases grammaticalement correctes, mais aussi de les utiliser adéquatement dans tel ou tel contexte. Considérée comme un élément pédagogique « non enseignable » en milieu institutionnel, la compétence de communication se fait implicitement par la transmission sociale et les routines conversationnelles que l'on rencontre dans la vie quotidienne. Pour que s'établisse l'interaction humaine, le « savoir communiquer » que possède chacun constitue sans doute un facteur important.

4. LES COMPOSANTS DE BASE DU CONTEXTE COMMUNICATIF

Un des principes essentiels de l'analyse interactionnelle consiste à considérer que les participants définissent la situation dans laquelle ils sont engagés et que réciproquement c'est la situation qui conditionne leurs interactions interpersonnelles. C'est là où la notion de « contexte communicatif » s'avère indispensable dans l'analyse interactionnelle.

Son importance est renforcée par l'étude de la pragmatique dont l'idée-clé tient au fait que l'objet de l'investigation n'est pas des phrases abstraites, mais des énoncés actualisés dans des situations de communication. J.-J. Gumperz et D. Hymes, fondateurs de

l'ethnographie de la communication, ajoutent sur ce point que « what a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings ». (J.-J. Gumperz et D. Hymes 1972, cité par C. Kerbrat-Orechhioni 1990, p. 76). En y réfléchissant, nous sommes conscients que le contexte détermine et conditionne les opérations de production des énoncés aussi bien que leur interprétation. Ce sont donc des énoncés dans l'énonciation. Autrement dit, « le langage doit être étudié en situation ». (V. Traverso 1999, p. 17).

Afin d'analyser les interactions, il est indispensable de mettre l'accent sur le cadre participatif composé par quatre points : la contrainte spatio-temporelle, l'objectif des interactions, le statut et le rôle des participants ainsi que la relation interpersonnelle. Nous commencerons par la contrainte spatio-temporelle.

4.1 Contrainte spatio-temporelle

D'une manière générale, la situation et le langage sont étroitement liés et solidaires. Car la production d'un énoncé n'est pas exempte des contraintes imposées par le temps et le milieu. (D. André-Laroché 1984, C. Kerbrat-Orechhioni 1990). Malgré la relation étroite entre situation et communication dans l'analyse interactionnelle, il est clair que « la notion de communication diffusée par les linguistes dominants des années soixante-dix paraît ignorer la dimension sociologique du langage ». (S. Moirand 1990, p. 9). La remarque de S. Moirand nous rappelle que dans la communication, on ne peut pas exprimer des émotions et transmettre des informations sans prendre en considération la dimension socio-pragmatique des échanges verbaux. Cette perspective a donc contribué à la notion de « situation » dans la communication humaine. B. Pottier (1974) a étudié la relation entre « situation » et « communication » en proposant une formule dans laquelle la situation est incluse dans la communication sociale. Il a schématisé ainsi la situation de communication :

$$\text{Communication} = \frac{\text{Contexte}}{\text{Situation}} + \text{message}$$

Ce schéma n'implique pas seulement la relation étroite entre situation et communication, mais aussi les facteurs socioculturels et psychologiques qui « entraînent le choix de registre, de formules de politesse, de phraséologie ainsi que l'attitude vis-à-vis de

l'interlocuteur : ordre, prière, avertissement, déclaration, etc. ». (S. Moirand *Ibid*, p. 12). On voit donc que la production d'une parole est souvent conditionnée et contrôlée par une contrainte situationnelle qui impose à un sujet parlant le choix d'un thème de conversation approprié à telle ou telle situation de communication et qui justifie ses actions.

Pour le cadre spatial, il peut être envisagé « sous ses aspects purement physiques (Physical setting) : quelles sont les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction ? ». (C. Kerbrat-Orechhioni 1990, p. 77). Il peut se demander si c'est un lieu « public » ou « privé ». Cette distinction spatiale n'est pas innocente parce que les interactions se déroulant dans les lieux publics sont souvent plus contraignantes que celles qui se produisent dans les lieux privés. Par ailleurs, l'analyse interactionnelle dans le cadre spatial doit mettre l'accent sur les caractéristiques de lieu : ouvert, fermé, vaste, petit ou resserré.

Si les aspects physiques du cadre spatial ci-dessus constituent un élément nécessaire dans l'analyse des interactions, sa fonction sociale et institutionnelle est à notre avis un ingrédient non négligeable. Car chaque lieu a sa propre fonction qui fait la distinction fonctionnelle de l'un et l'autre. L'établissement scolaire a par exemple pour mission principale d'enseigner aux étudiants des matières et surtout de les former selon les objectifs d'enseignement institutionnellement fixés alors que le grand magasin est un lieu qui vend des articles à la clientèle. Aussi, la condition sociale et institutionnelle détermine un sujet de conversation et des actions qui s'adaptent à telle ou telle situation de communication.

Les aspects physiques et fonctionnels du contexte spatial nous permettent de considérer que le déroulement de la conversation et le comportement des individus changent et varient selon la nature particulière de l'interaction soumise à l'investigation. C. Kerbrat-Orechhioni a fait une remarque intéressante sur ce point : « les différents sites, dont l'organisation varie du reste d'une société à l'autre, se définissent en fonction des utilisations auxquelles ils prêtent. En effet, « la vie sociale » a pour théâtre un certain nombre de « settings », cadres sociaux définis qui ont une certaine finalité, et où les comportements sont régis par un ensemble de prescriptions et de proscriptions conventionnelles connues de tous les membres « compétents » de la communauté ». (C. Kerbrat-Orechhioni 1990, p. 78). Le contexte spatial impose donc aux individus ce que l'on appelle un « script » variant selon le type d'interaction. C'est ainsi que les individus s'adaptent, en suivant leurs « scripts » imposés, à la situation dans laquelle ils se trouvent.

Prenons l'exemple de la négociation commerciale entre vendeur et client dans un magasin. En principe, ils sont qualifiés pour parler par exemple du prix, de la qualité d'un article recherché et des modes de paiement. En effet, ces « acteurs » se trouvant dans le même lieu sont soumis au « script » qui leur impose un thème de conversation et qui conditionne le déroulement de l'interaction commerciale. Dans cet endroit, il paraît impossible de parler d'autre chose que de l'information recherchée.

Dans la classe de français que nous avons observée, l'interaction didactique entre enseignante et étudiants se déroule selon un but à atteindre. Ils sont en effet réunis dans une salle pour un seul objectif : la transmission d'un savoir. Les « scripts » qu'elle suit sont préétablis et imposés par l'établissement. L'enseignante ne peut pas y faire autre chose qu'enseigner et pareillement les étudiants sont évidemment soumis à leur rôle institutionnellement fixé, c'est-à-dire apprendre des savoirs. *À contrario*, lorsqu'il y a un changement de lieu, le « script » qu'elle suit change et donc leur rôle change aussi. C'est là où l'importance du cadre spatial s'avère indispensable dans l'analyse interactionnelle.

Quant au cadre temporel, on est conscient que le facteur « temps » peut être abordé sous l'angle des *contraintes de durée*. V. Traverso remarque que « le manque de temps est susceptible d'empêcher l'installation de l'interaction, ou d'accélérer, voire d'en interrompre le déroulement ». (V. Traverso 1999, pp. 18-19). Le vendeur doit par exemple accélérer la transaction lorsqu'il y a beaucoup de clients dans son magasin. Cette contrainte du temps peut se produire aussi dans l'établissement scolaire. Le temps est en effet institutionnellement fixé. Cependant, il est des moments où le professeur ne peut pas terminer complètement son cours selon l'horaire institutionnellement fixé. C'est à travers les signes verbaux tels que « *je n'ai pas fini* », « *je vous donne deux minutes* », « *ça suffit* », ou « *vous avez fini ?* » que nous trouvons un conflit entre la gestion du temps et les contraintes institutionnelles. Examinons deux exemples suivants ;

Exemple 1-8 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

239 P : alors + on va maintenant répondre aux questions suivantes (2s) quel est le point de départ de la création poétique de Baudelaire dans ce poème et quel paysage y sont décrits et que symbolisent ils / trois questions à répondre / alors je vous donne euh ::: quinze minutes / ok ↑

- 240 As : non trente minutes s'il vous plaît madame (*rire*)
- 241 P : non non (*rire*) trente minute c'est trop + comme ça on peut pas terminer le cours + +
allez quinze minutes ça suffit (*rire*)
- 242 As : (As exécutent cette tâche)
- 243 P : (quinze minutes plus tard) vous avez fini ↑
- 244 As : non (*rire*)
- 245 P : non ↑ vite vite vite + dépêchez vous / allez encore cinq minutes
- 246 As : (*rire*) (As exécutent cette tâche)
- 247 P : (cinq minutes plus tard) bon TERMINÉ / on va répondre aux questions posées (3s)
euh : quel est le point de départ de la création poétique de Baudelaire / ici le point de
départ c'est le parfum de sa bien aimée qui met en marche l'imagination du poète
vers euh ::: un pays exotique + + loin de chez lui / dans ce poème que vous avez lu +
un pays exotique / c'est une île et un port dans un climat tropical n'est-ce pas
- 248 As : oui

Dans cet extrait, l'enseignante fait travailler ses étudiants. Dans chaque réplique de l'enseignant, nous trouvons son « souci » du temps qui est déterminé par le temps institutionnellement fixé et qui revient régulièrement dans l'interaction didactique entre enseignante et étudiants : « quinze minutes », « ça suffit », « vous avez fini », « vite vite vite ». Il est très intéressant de remarquer que du côté de l'enseignante, son souci du temps renvoie évidemment au programme d'enseignement qu'il a préparé avant la classe. Pour lui, il faut accomplir ce programme selon l'horaire fixé. Au contraire, du côté des étudiants, le fait de « négocier » la durée supplémentaire du temps avec leur enseignante – *non trente minutes s'il vous plaît madame* en 240 As – implique que leur souci du temps est plutôt lié à la possibilité d'exécuter la tâche proposée dans le temps limité. On voit donc que le cadre temporel constitue un facteur important conditionnant le déroulement de la classe et notamment l'interaction didactique entre enseignante et étudiants et que toute classe est plus ou moins conditionnée par la contrainte temporelle.

D'ailleurs, la contrainte situationnelle, qu'elle soit spatiale ou temporelle, permet aux participants de se dispenser de toute annonce du but primaire de l'interaction. Par exemple, dans un marché, le client n'a pas besoin d'annoncer au vendeur qu'il est venu pour faire des courses même s'il doit préciser au moins quel article il cherche. Les formules de requête que le client utilise régulièrement sont « *je voudrais acheter...* », « *j'aimerais prendre...* », « *je*

cherche... » ou « est-ce que vous avez... ? ».

Il en va de même pour l'interaction didactique dans la classe de français observée. Le fait que l'enseignante et les étudiants se trouvent dans une salle à l'horaire institutionnellement fixé constitue une bonne raison pour commencer la classe. Au début, l'enseignante n'a pas besoin d'annoncer à ses étudiants pourquoi elle est venue ici. En général, nous ne trouvons pas dans ce contexte les formules d'annonce telles que « *je suis venu ici pour vous faire travailler...* » ou « *c'est pour vous faire apprendre le français* ». Nous montrerons l'extrait suivant :

Exemple 1-9 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

001 P : ça va tout le monde ↑

002 As : oui

003 P : alors / on va commencer ::: euh aujourd'hui on va lire un texte d'accord ↑ il s'agit :: euh d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire + cet extrait s'intitule parfum exotique + + bon on va commencer par ce poème / une question + euh ::: connaissez-vous Charles Baudelaire ↑

Dans cet extrait, nous remarquons que la classe commence toujours pas une directive professorale annonçant la démarche de la classe ou l'objectif d'enseignement « *alors on va commencer ::: euh aujourd'hui on va lire un texte d'accord* ↑ en 001 P ». À remarquer que la directive professorale n'a pas seulement pour but essentiel d'annoncer ce que va faire travailler l'enseignant, mais aussi de permettre l'ouverture de la classe, voire de l'interaction didactique. Nous pouvons dire que cette directive professorale est en quelque sorte un élément d'« introducteur » réservé au professeur lui permettant d'« entrer en contact » avec ses étudiants.

La contrainte spatio-temporelle joue donc un rôle important dans l'analyse interactionnelle dans la mesure où cette contrainte détermine et conditionne le déroulement de la conversation et en particulier le comportement des participants qui doit s'y adapter. Dans l'interaction didactique entre enseignant et apprenants, le lieu et le temps ne leur imposent pas seulement un « script » à suivre, mais aussi la manière qu'il faut utiliser pour « entrer en interaction » avec les autres et notamment pour commencer la classe.

4.2 Objectif de l'interaction

Si le langage sert à communiquer et donc à permettre d'entrer en contact avec des individus d'une communauté donnée, il sert également à amener le sujet parlant à pénétrer dans le « territoire » d'autrui. Pour ce faire, il faut un but plus ou moins précis : toute interaction se construit par le but à accomplir. Le but est donc un élément nécessaire permettant d'entrer en interaction humaine.

Le but a partie liée essentiellement avec le site puisqu'« à tout site est associée une finalité intrinsèque ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 79). En effet, le but se produit dans le site dans lequel se trouve le sujet parlant. Il est intéressant de remarquer que même si le but de l'interaction est dans une certaine mesure intégré au site, il varie selon le changement spatial. Autrement dit, c'est le site qui détermine et conditionne le but de l'interaction. Par exemple, dans la situation commerciale, le but se produit par la vente et l'achat alors que le but de l'interaction dans l'établissement scolaire est d'enseigner et d'apprendre des disciplines. En parlant de l'objectif de l'interaction, on désigne donc la raison pour laquelle les participants sont réunis dans un site donné. La raison incitant ces participants à entrer en interaction dépend essentiellement du type de site.

Comme l'a dit M. Coulthard, « all speech events (..) have a purpose, even if occasionally it is only phatic ». (M. Coulthard 1977, p. 44). Il est donc fort bon de distinguer les buts des interactions comme suit :

- interaction à finalité interne : « Interne » parce qu'en apparence, les participants se trouvant en interaction n'ont d'autre fin que la rencontre elle-même, c'est-à-dire qu'ils communiquent pour parler, pour maintenir le lien pour que l'interaction continue, et pour imposer à l'autre une certaine image de soi. K. Mass explique cette finalité en faisant référence à l'idée d'E. Goffman : « un des buts qui semble sous-tendre toute interaction sociale, et par conséquent, toute conversation, est la présentation mutuelle de soi ». (K. Mass 1986, p. 11). Les interactions à finalité interne sont par exemple la conversation en famille ou parmi des amis ;
- Interaction à finalité externe : « Externe » parce que la finalité de l'interaction est **préétablie**. Autrement dit, le sujet parlant connaît déjà son but avant de demander

à l'interlocuteur ce qu'il veut. Les interactions à finalité externe sont par exemple l'achat ou l'obtention de renseignements.

Dans cette perspective, nous pouvons dire que le but des interactions didactiques entre professeur et étudiants est externe. En effet, avant de se trouver dans une salle, les participants connaissent déjà le but à atteindre : le but du professeur est d'enseigner aux étudiants des matières institutionnellement proposées et celui des étudiants est de les apprendre pour pouvoir réussir des examens et notamment le diplôme de fin d'année. C'est la raison principale pour laquelle ils sont réunis. C'est ainsi que le but de l'interaction n'est pas autre chose qu'un élément « intermédiaire » permettant aux interactants de se rapprocher socialement et/ou institutionnellement.

Pour atteindre le but prévu, les interactants doivent faire appel à ce que l'on appelle, dans notre propre travail, la « stratégie d'interaction ». Par stratégie d'interaction, on entend une conduite adaptée qu'utilisent les interactants dans une situation donnée pour atteindre le but commun. La stratégie d'interaction peut se produire sous plusieurs formes selon le type d'interaction dans lequel se trouvent les participants. Par exemple, dans le marché, le but du vendeur est de vendre au maximum ses produits. Pour ce faire, il fait appel à la « stratégie de vente » sous forme de négociation commerciale, de réduction du prix ou de promotion. En revanche, cette stratégie d'interaction ne se produit pas dans l'établissement scolaire. Car dans le contexte didactique, on ne négocie pas en principe le prix des produits, ni leur qualité. Le but primordial du professeur est, on le sait, de transmettre aux apprenants des savoirs. Pour parvenir à ce but, il fait appel à la « stratégie d'enseignement » qui peut prendre la forme de démarches pédagogiques ou d'activités d'enseignement. Pour lui, la question est de savoir comment enseigner pour parvenir au but pédagogique. Et c'est la démarche pédagogique qu'il a préparée qui lui permet de réaliser sa mission professorale. Quant aux apprenants, leur but principal est d'apprendre des savoirs et des savoirs-faire. Pour atteindre cela, ils ont recours à des « stratégies d'apprentissage » sous forme de lecture, de fiche de lecture, de recherche intensive ou d'adaptation des habitudes d'apprentissage.

Il peut arriver dans la classe de langue que le but ne soit pas atteint. Cet « échec » d'enseignement/apprentissage se manifeste généralement par les énoncés verbaux comme « *je n'ai pas compris* », « *je ne sais pas* », « *cela veut dire quoi ?* », « *qu'est-ce que c'est ça ?* », et les non verbaux tels que « *heu* », « *le silence* », « *le sourire* », « *le mouvement du regard et de*

la tête ». Examinons l'exemple suivant :

Exemple 1-10 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

- 001 P : ça va tout le monde ↑
- 002 As : oui
- 003 P : alors / on va commencer ::: euh aujourd'hui on va lire un texte d'accord ↑ il s'agit :: euh d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire + cet extrait s'intitule parfum exotique ++ bon on va commencer par ce poème / une question + euh ::: connaissez-vous Charles Baudelaire ↑
- 004 As : (*silence*)
- 005 P : oui non (3s) alors qui est Charles Baudelaire
- 006 As : (*silence*)
- 007 P : vous comprenez ma question ↑ oui / non ++ c'est qui Charles Baudelaire
- 008 As : (*silence*)
- 009 P : allez-y / essayez de trouver la bonne réponse / Araya / vous connaissez ce poète ↑
- 010 A1 : euh ::: euh non (*sourire*)
- 011 P : ALLEZ-Y ↓ les autres euh + vous connaissez Charles Baudelaire ↑
- 012 As : (*silence*)
- 013 P : et vous Vuthichai ++ euh vous le connaissez ↑
- 014 A4 : euh ::: non euh je ne connais pas
- 015 P : BON ↓ je vous explique (*sourire*) / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle Les fleurs du mal / on peut dire que ses poèmes ont été composé dans le courant euh ++ symboliste ok/ alors vous connaissez bien ce poète non ↑ ça va ↑

Dans l'exemple 1-10, l'enseignante fait travailler la compréhension textuelle du poème aux apprenants en leur posant une question initiale sur le nom du poète (*c'est qui Charles Baudelaire* en 007 P). Si le but pédagogique vise à amener les étudiants à trouver la bonne réponse, on peut dire que cette petite séquence atteint un résultat non satisfaisant par rapport à ce but prévu. En effet, l'échec didactique se manifeste dans cette séquence par le silence à répétition de la part des étudiants (*silence* en 004, 006, 008 As). La difficulté de ces apprenants est confirmée par leur énoncé verbal (*euh ::: non euh je ne connais pas* en 014 A 4). Il est intéressant de remarquer que dans la classe, la difficulté pédagogique dure plus ou

moins longtemps. Par exemple, dans cet extrait, en constatant que les apprenants éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement, l'enseignante n'hésite pas à intervenir régulièrement pour les aider à trouver la solution adéquate (*vous connaissez ce poète* en 009 P, *vous connaissez Charles Baudelaire* en 010 P, *bon je vous explique / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle Les Fleurs du Mal / on peut dire que ses poèmes ont été composés dans le courant euh symboliste* en 015 P). Les interventions du professeur se produisent ici sous la forme d'une explication, d'une reprise de la question, d'une paraphrase, d'un exemple ou d'une activité métalinguistique et amènent enfin les apprenants en difficulté à produire la bonne réponse.

5. LA CLASSE DE LANGUE COMME OBJET DE RECHERCHE INTERACTIONNELLE

Nous avons dans la partie précédente abordé le cadre spatio-temporel jouant un grand rôle dans l'analyse interactionnelle. Si le cadre spatial doit, comme l'a dit C. Kerbrat-Orecchioni (1990), être envisagé sous l'angle de sa fonction sociale et institutionnelle, la classe de langue que nous aborderons dans cette partie prend un sens significatif dans la mesure où elle n'est pas une salle carrée ou rectangulaire dans laquelle l'enseignant et l'apprenant se sont réunis pour un enseignement/apprentissage. La classe de langue comporte toutefois un certain nombre de contraintes qui se différencient du contexte naturel. Elle devient sans doute un lieu d'observation qui montre comment l'interaction didactique se déroule. Elle représente donc deux types d'interaction : le lieu d'interaction didactique et celui de la transmission des savoirs.

5.1 La classe de langue comme lieu d'interaction didactique

Selon S. Moirand, il existe dans tous les textes des traces de l'auteur destinées à transmettre aux lecteurs un savoir général ou spécialisé. On peut rajouter que ces traces de « didacticité » peuvent se produire n'importe où. Dans les journaux par exemple, l'auteur explique/transmet les thèmes d'actualité au public. À cet égard, cet auteur joue le rôle de « médiateur » parce qu'il **reformule** le discours source, qui n'est pas le sien, et le transmet au public. Les traces de « didacticité » n'existent donc pas seulement en milieu institutionnel, mais aussi en milieu naturel, dans la famille, la lecture, les médias et/ou les manuels.

Ces traces qui se produisent en classe de langue comportent cependant un certain nombre de priorités ou de contraintes se déclinant différemment. L'interaction didactique en classe de langue se caractérise donc par ;

- *L'espace clos et limité.* Il est admis que la « didacticité » en classe de langue n'est pas accessible à tout le monde. Seuls l'enseignant et les apprenants qui se sont inscrits dans l'établissement scolaire ont le droit d'y accéder. « Clos » signifie que le lieu où se déroule l'interaction didactique entre eux est entouré par des murs, une porte et des fenêtres. Cette contrainte spatiale ne permet pas aux étrangers d'apprendre ce que l'enseignant transmet à ses apprenants en cours. Le nombre de participants engagés est en outre limité.

- *L'horaire institutionnellement fixé.* Ce qui caractérise l'interaction didactique en classe de langue, c'est que les interactants se trouvant dans un espace clos et limité doivent se soumettre au temps qui leur est donné. Cela implique que l'interaction didactique ne peut se produire que dans une certaine condition temporelle, connue d'avance, et fixée par l'institution. Chaque séquence débute et se termine selon l'horaire. Comme l'a dit F. Cicurel, « quel que soit l'intérêt du cours, « l'heure c'est l'heure », et à quelques minutes près, professeur et élèves mettront fin à leurs échanges à l'horaire prévu ». (F. Cicurel 1985, p. 12).

- *L'évaluation.* L'interaction didactique en classe de langue s'organise généralement sous la forme d'activités pédagogiques qui varient selon l'objectif d'enseignement préparé par l'enseignant. La triple fonction professorale de L. Dabène, déjà rappelée, indique que l'enseignant est en cours pour animer la classe, pour informer ses étudiants et surtout pour évaluer leur production langagière. Dans notre transcription des interactions, nous observons que l'évaluation intervient régulièrement. Cette intervention se manifeste sous la forme d'un échange ternaire : enseignant = sollicitation / apprenants = réaction négative ou positive / enseignant = évaluation négative ou positive. Voici le fameux schéma de Sinclair et Coulthard (1975) :

P : sollicitation

E : réaction négative ou positive

P : évaluation négative ou positive

Pour l'enseignant, l'évaluation fait partie de l'agir professoral ayant pour mission principale de tester la compréhension des étudiants, et de corriger d'une manière implicite ou explicite des erreurs commises par ces derniers.

- *Le lieu spécifique.* L'interaction didactique dans la classe de langue se passe dans un espace clos et limité que l'on peut définir aussi comme un lieu spécifique, adapté à l'enseignement/apprentissage. En effet, à première vue, la classe de langue dans laquelle se déroule l'interaction didactique est généralement composée de tables, meubles, chaises, tableau noir, matériels informatiques et estrade du professeur. Pour que s'établisse l'interaction didactique, l'enseignant et les apprenants « ont à s'accommoder de ce cadre qui ne peut être que légèrement modifié par des affichages ou des changements de disposition du mobilier ». (F. Cicurel *Ibid*). La disposition du mobilier (chaises, tables) et de l'immobilier (tableau noir, estrade du professeur) détermine la place qu'occupent les participants dans la classe : l'estrade du professeur et le tableau noir sont, on peut le dire, réservés à l'enseignant qui est responsable du cours ; place difficilement accessible aux apprenants.

- *Le travail à domicile.* L'interaction didactique dans la classe de langue se caractérise par son organisation selon des horaires institutionnellement fixés. Cette interaction didactique entraîne cependant des tâches à réaliser en dehors de la classe. C'est-à-dire qu'elle demande aux apprenants de se consacrer à lire, à travailler et à exécuter chez eux des tâches assignées. C'est une interaction qui se prolonge de l'école à la maison et qui prend effet sur l'évaluation ainsi que sur l'apprentissage des apprenants. Sur ce point, D. Coste propose la notion de « contrat didactique » confirmant que ce travail donne lieu à l'évaluation des étudiants. F. Cicurel ajoute qu'il donne également lieu à l'évaluation du professeur : jugements ou appréciations des élèves envers le travail du professeur.

De nombreuses recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle permettent d'ailleurs de considérer la classe comme un lieu socialisé. Ici, la question est de savoir comment l'échange verbal entre l'enseignant et les apprenants, ayant leur place dans l'interaction didactique, s'organise et comment ces derniers co-produisent un discours avec l'enseignant. L'interaction des participants dans la classe se construit en général par :

- *un système d'alternance des tours de parole.* Ce système qui se manifeste en permanence dans la classe assigne le rôle qu'occupent les participants. En outre, il demande aux participants d'agir et de s'exprimer ;

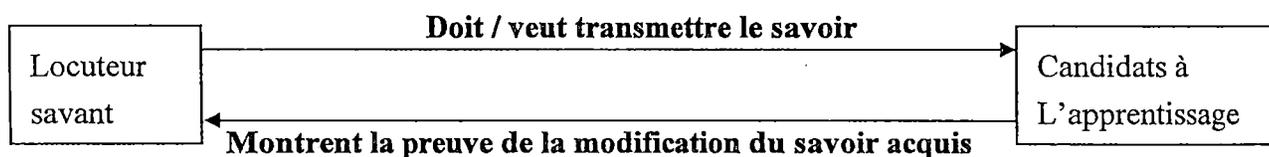
- *des régulateurs verbaux et non verbaux des apprenants.* Ces régulateurs nous rappellent le statut des apprenants dans la classe. C'est-à-dire qu'en produisant ces régulateurs en classe, les apprenants montrent à son enseignant un signe d'apprentissage et d'écoute. L'enseignant sait s'ils comprennent ou non grâce à ces régulateurs. Le « feed-back » verbal ou non verbal que produisent les apprenants fait agir l'enseignant.

L'interaction didactique dans la classe se caractérise donc par des contraintes situationnelles et institutionnelles. Les apprenants sont vus avant tout comme appartenants à un groupe social qui co-construit le déroulement de la classe. Les activités pédagogiques lancées dans la classe n'ont pas seulement pour mission principale d'améliorer la compétence langagière des étudiants, mais aussi de faire agir l'enseignant en cas de difficultés didactiques imprévues. Elles exercent donc une influence mutuelle.

5.2 Le lieu de transmission des savoirs

L'un des objectifs du contrat didactique proposé par D. Coste tient au fait que l'enseignant et les apprenants sont réunis dans une salle pour **apprendre** et **travailler**, travail assigné par l'enseignant, et qui correspond au programme d'enseignement/apprentissage institutionnellement préétabli.

Dans cette perspective, la classe de langue est sans doute un lieu de transmission d'un savoir où nous pouvons observer comment le savoir est transmis aux apprenants. Pour illustrer le processus de transmission du savoir, nous montrerons le schéma de la communication de l'interaction didactique en classe de langue proposé par F. Cicurel lors du séminaire intitulé « *Interactions didactiques et pratiques de transmission* », organisé en 2003 à l'Université Paris III – Sorbonne nouvelle :



Ce schéma explicite la place de l'enseignant et celle des apprenants. L'enseignant occupe la position du *locuteur savant* ayant pour mission principale de transmettre un savoir aux *candidats à l'apprentissage*. Puisque la transmission du savoir en classe de langue est une interaction didactique entre les interactants engagés, ces candidats à l'apprentissage doivent montrer au locuteur savant la preuve de la modification du savoir acquis. La transmission du savoir en classe de langue se passe, selon F. Cicurel et M. Doury (2001), sous la forme de diverses activités pédagogiques dialoguées se construisant collectivement.

Dans le milieu institutionnel, la transmission du savoir se fait d'une manière organisée : la planification du cours et le rôle qu'assument les interactants sont institutionnellement préétablis. Comme l'a confirmé F. Cicurel (2001), dans la transmission du savoir en classe de langue, il y a la mise en relation d'un interactant présumé savant ou expert dans la matière enseignée avec des interactants-apprenants qui ont besoin de sa collaboration et de son explication afin de parvenir aux résultats escomptés.

Bilan

L'objectif principal de ce présent chapitre était consacré à l'étude interactionnelle. Cette étude interactionnelle se trouve dès l'origine dans une phase éclectique qui fait progresser la connaissance de la structure et de la nature des communications sociales. Sont abordés les trois grands courants méthodologiques donnant naissance à l'analyse des interactions : les courants psychologiques, ethnologiques et linguistiques. Parmi cela, les courants ethnologiques occupent la place la plus importante et la plus diversifiée : les travaux menés dans ce domaine – *l'ethnométhodologie*, *l'analyse conversationnelle*, *l'ethnographie de la communication*, *l'ethnologie des communications de la vie quotidienne* – ont été largement développés en Amérique du Nord et ont donné un grand essor à l'analyse des interactions. On a en effet constaté que malgré son apparent désordre, l'interaction est organisée : la prise de parole s'organise selon un principe général : « chacun son tour ». Autrement dit, le système des tours de parole se produit comme une succession de tours de parole et est conditionné par un système d'alternance et des règles de cohérence interne, ce qui permet la cohérence thématique dans l'interaction sociale.

Il en va de même pour l'interaction didactique en classe de langue. À travers l'observation de classe de français et la transcription des interactions que nous avons faite, nous avons constaté que le schéma des tours de parole entre enseignante et apprenants se fait généralement sous la forme d'un échange binaire. Les interactions qui se produisent en classe de langue sont donc des « conduites ordonnées et ritualisées ». L'enseignant a en effet le droit de garder la parole et de la céder à un moment donné alors que les apprenants ont le devoir de laisser parler leur enseignant, et de l'écouter. Ces étudiants n'ont le droit de parler que lorsque leur enseignant a terminé sa prise de parole et le leur cède.

L'attribution des tours de parole ainsi que l'échange binaire impliquent la relation asymétrique entre les participants. Du point de vue de la transmission d'un savoir, l'enseignant joue le rôle de locuteur savant alors que les apprenants sont des candidats à l'apprentissage. La place et le rôle qu'occupent ces participants nous ont permis de constater que l'interaction didactique en classe de langue se construit d'une manière hiérarchisée. « Hiérarchisé » signifie ici que les participants ne partagent pas le même savoir et que chacun a sa mission institutionnellement assignée.

Pour que se déroule la conversation, le contrat de coordination doit être respecté. L'inter-action entre les participants permet ce que l'on appelle la « synchronie interactionnelle » qui s'exprime par l'inter-synchronisation verbale et comportementale que produisent les interactants à un moment donné dans une situation donnée.

D'ailleurs, l'accent a été mis sur la notion de communication et celle de compétence. De nombreux chercheurs ont essayé de définir ces deux notions et nous constatons d'après les sociolinguistes que pour « savoir communiquer », la compétence linguistique n'est pas suffisante. Il faut en effet la compétence socioculturelle et pragmatique permettant au locuteur d'utiliser proprement la langue dans telle ou telle situation. Les travaux sociolinguistiques, notamment ceux de D. Hymes, sont donc la référence majeure de l'éthnographie de la communication. Cette idée-clé se trouve dans toute situation de communication. Par exemple, à travers l'observation des classes de français, nous trouvons que la compréhension et l'interprétation de certains contenus pédagogiques nécessitent plus ou moins la connaissance encyclopédique et socioculturelle de la langue cible chez les apprenants. Dans ce cas, l'enseignant, porté locuteur savant, doit transmettre le savoir dit métapragmatique aux apprenants pour faciliter leur compréhension.

L'étude des interactions s'intéresse également aux composants de base du contexte communicatif. L'idée primordiale tient au fait que le contexte dans lequel se trouvent les interactants détermine et conditionne les opérations de production des énoncés aussi bien que

leur interprétation. C'est là où la notion de « situation » entre en jeu dans l'interaction sociale. Le contexte communicatif est dégagé en quatre points : la contrainte spatio-temporelle, le but des interactions, le statut et le rôle ainsi que la relation interpersonnelle.

Le contexte communicatif que nous avons évoqué montre qu'en classe de langue, l'interaction didactique se produit selon l'horaire institutionnellement fixé, ce qui nous permet d'ailleurs de considérer que l'interaction didactique se passe en général dans un espace clos uniquement réservé aux participants inscrits dans un établissement scolaire. L'objectif pour lequel ils s'y trouvent est un enseignement/apprentissage. On se rend compte que le contexte communicatif dans lequel se trouvent ces participants leur assigne leur rôle, leur place et leur statut : celui qui parle beaucoup est celui qui maîtrise la langue cible et qui a le devoir de la transmettre aux ceux qui parlent moins. Ceci provoque une relation asymétrique entre eux. Cependant, leur rôle, leur place ainsi que leur statut peuvent changer selon la situation de communication.

En guise de conclusion, l'étude interactionnelle que nous avons abordée dans ce chapitre ne permet pas seulement de comprendre comment un échange verbal se produit dans une situation ordinaire, mais aussi de dévoiler comment l'interaction didactique entre les participants se déroule dans la classe de langue. L'apport de l'étude interactionnelle nous amène donc à considérer que la transmission d'un savoir se fait en général d'une manière hiérarchisée du point de vue discursif : l'un est considéré comme un expert, l'autre non expert. Le déroulement de la classe est manifestement déterminé par une directive professorale et la contrainte spatio-temporelle. La classe de langue est sans doute un lieu d'observation et d'investigation où l'on se rend compte du pouvoir et du devoir qu'occupent les participants.

CHAPITRE 3 : L'ORGANISATION DE L'INTERACTION DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS OBSERVÉE EN THAÏLANDE

Problématique

Les interactions en classe de langue se construisent d'une manière organisée. En effet, on trouve que dans le corpus qu'on a recueilli une classe de langue commence toujours par une directive professorale. Puis, les activités pédagogiques se succèdent. La classe de langue se termine institutionnellement par une évaluation de la part de l'enseignant. Ces trois étapes donnent lieu à l'étude de l'organisation structurelle des interactions didactiques dans une classe de langue. Pourtant, cette organisation structurelle ne se produit pas de cette manière dans une conversation quotidienne, c'est-à-dire en milieu naturel.

Objectifs visés

Après avoir abordé dans le chapitre précédent l'étude des interactions et ses courants disciplinaires, nous consacrerons plus précisément le présent chapitre à l'organisation structurelle des interactions. L'accent sera mis sur l'étude de l'organisation globale des interactions dans la classe de français que nous avons observée en Thaïlande. L'objectif principal est de dégager cette organisation structurelle et de montrer quelles formulations de salutations sont utilisées dans cette classe. Nous étudierons aussi la structuration des actions dans l'interaction constituée par l'approche séquentielle – la paire adjacente – et par l'analyse en rangs. Puis, les composants sémiotiques des interactions verbales et non verbales seront abordés.

L'ÉTUDE DE L'ORGANISATION STRUCTURELLE DANS UNE CLASSE DE FRANÇAIS EN THAÏLANDE

En dépit de son apparent désordre, une conversation s'établit en réalité d'une manière particulière et surtout organisée : les prises de parole s'effectuent selon les règles d'alternance et celles de cohérence interne. À vrai dire, une conversation est une « organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 193). Partant de cette idée, de

nombreuses études conversationnelles ont essayé de dégager l'organisation structurelle des interactions et l'article intitulé « *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation* » de H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson en 1978 a mis en lumière l'étude de l'organisation structurelle des interactions. Selon ce travail, toute interaction est constituée par trois séquences principales : l'ouverture, la clôture et le corps de l'interaction. Cette idée est partagée par de nombreux chercheurs comme E. Roulet et al. (1985). Il confirme comme suit :

« toute *incursion* peut s'analyser à un premier niveau en trois constituants : un échange subordonné à fonction d'*ouverture* de l'*incursion*, un échange principal à fonction de *transaction* (correspondant au corps de l'interaction), et un échange subordonné à fonction de *clôture* ». (E. Roulet et al. 1985, p. 23).

Parmi ces trois séquences principales de l'organisation structurelle des interactions, la séquence d'ouverture et de clôture sont ritualisées dans la mesure où elles sont régies par la routine conversationnelle, une structure fortement stéréotypée et une fonction essentielle et relationnelle. Quant au corps de l'interaction, il s'établit d'une manière complexe et aléatoire.

Néanmoins, des travaux conversationnels nous amènent à considérer que la réalisation de ces trois séquences peut être différente selon la nature de l'interaction où se déroule une conversation. Ceci s'explique par le fait que l'organisation structurelle des interactions en milieu « naturel » telle que les conversationnistes nous l'ont montrée plus haut ne se trouve pas dans les interactions didactiques en classe de langue. Nous remarquons à travers cette idée que la classe de français que nous avons observée à l'Université Burapha présente des spécificités liées à la classe de langue étrangère. Pour notre travail, nous présenterons successivement les trois séquences de l'organisation structurelle des interactions didactiques.

1. L'ORGANISATION GLOBALE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS OBSERVÉE

Rappelons que toute interaction se compose, selon H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson, de trois séquences principales : l'ouverture, la clôture et le corps de

l'interaction, et que les séquences dites « encadrantes » d'ouverture et de clôture sont des moments très importants de l'interaction car ce sont là les moments les plus « ritualisés ». Ces deux séquences « encadrantes » méritent donc d'être abordées dans la mesure où elles permettront d'étudier le recours des actes de langage spécifiques lors de la rencontre et de la séparation des participants. Nous commencerons par la séquence d'ouverture.

1.1 Ouverture de l'interaction dans la classe de français observée

Par ouverture, on entend la mise en contact des participants, ce qui comprend principalement les salutations qui permettent à un individu d'entrer en interaction avec les autres. C'est une toute première étape visant à « briser la glace » et à montrer à l'interlocuteur la présence ou l'image de soi du locuteur. Les salutations d'ouverture constituent donc dans la plupart des cas l'acte central des séquences liminaires et c'est pourquoi nous nous proposons dans un premier temps de les étudier dans cette partie.

1.1.1 les salutations d'ouverture

Les salutations occupent une place importante dans l'ouverture des interactions dans le sens où un individu les utilise pour entrer en contact avec les autres. Les salutations sont donc le premier moyen lui permettant d'accéder à un groupe social. Nous remarquons en plus que ces actes de salutations se produisent dans la majorité des cas d'une manière ritualisé. C'est-à-dire que les échanges de salutations font, selon E. Goffman, partie du type des « échanges confirmatifs » et constituent avec les compliments et les excuses qui sont « les manifestations les plus visibles de l'activité cérémonielle ». (E. Goffman 1974, p. 54). La structure réciproque comme *bonjour - bonjour* permet une installation d'une première rencontre entre les participants et fait partie de ce que l'on appelle des « routines langagières ». E. Goffman fait une remarque intéressante en indiquant qu'un tel échange étant appelé « échanges confirmatifs », sa structuration peut s'expliquer par la négociation des « faces » entre les participants. Cela dit, en disant *bonjour* ou *excusez-moi*, le locuteur entre, d'après P. Brown et S.-C. Levinson 1987, dans le « territoire » de l'autre ou fait peser une menace potentielle sur la « face négative » de

ce dernier. Ce faisant, il met en jeu aussi sa propre « face positive ». C. Kerbrat-Orecchioni (1996) explique que la conception de la politesse développée par ces deux auteurs britanniques s'articule sur la notion de « face », notion empruntée à E. Goffman, mais étendue par l'incorporation de ce que l'on appelle plus communément le « territoire ». Elle indique en plus que la « face négative » correspond en gros aux « territoires du moi » ; terme utilisé par E. Goffman, alors que la « face positive » correspond au narcissisme, et à l'ensemble des images valorisantes que construisent les participants tentant de les imposer dans l'interaction.

Lorsque nous appliquons cette idée à notre observation de classe, à première vue, l'échange de salutations observé dans la classe de français à l'Université Burapha s'effectue d'une manière ritualisée et verbale. Il faut remarquer que les salutations d'ouverture peuvent également se produire d'une manière non verbale : le contact visuel, le sourire ou le geste. Il est clair que l'échange de salutations constitue l'ouverture appréciée de l'interaction et que la formulation de cet échange est, pour la grande majorité des interactions, *bonjour* ou *salut* selon la personne à qui on s'adresse et la situation de communication dans laquelle se trouvent les interactants. Outre la formulation de salutations d'ouverture *bonjour* ou *salut*, on peut trouver dans certaines circonstances d'autres formulations telles que une question sur la santé que nous avons remarquée dans la classe de français observée :

Exemple 3-1 (P : enseignante de français ; As : l'ensemble des étudiants, le chiffre indiqué désigne le tour de parole dans la totalité du corpus)

001 P : ça va tout le monde ↑

002 As : oui

Dans cet extrait, l'enseignante s'adresse verbalement aux étudiantes en leur disant « *ça va tout le monde ↑* » au lieu de dire « *bonjour* ». Cette séquence d'ouverture implique que l'enseignante exerce une fonction illocutoire initiative apte à produire un effet sur les étudiants, une salutation réactive chez eux (*oui* en 002 As). Il est intéressant de se demander quelles fonctions cet acte de salutation produit. Cet échange de salutation effectué sous la forme d'un échange symétrique et donc d'une nature binaire, nous montre deux fonctions ainsi :

- Fonction initiale

En 001 P, l'enseignante s'adresse à ses étudiants en leur posant comme la plupart des cas une question sur la santé (*ça va tout le monde* ↑ en 001 P). Le but de cette question est de faire agir ces étudiants : ils répondent à son enseignante « *oui* ». La question posée à fonction initiale est dans ce contexte une question qui n'entraîne pas le développement de séquences particulières, ce qui n'est guère étonnant si l'on considère avec C. Kerbrat-Orecchioni que « cet acte a un statut intermédiaire entre celui d'une question et celui d'une salutation ». (C. Kerbrat-Orecchioni 2001, p. 178).

- Fonction seconde

L'échange de salutation « *ça va tout le monde* ↑ » émis par l'enseignante produit implicitement et quasi simultanément un effet second lui permettant d'ouvrir l'interaction didactique avec ses étudiants. Autrement dit, la formulation de l'échange de salutations sous la forme d'une question sur la santé n'attend pas véritablement une réponse de la part des étudiants. Cette question a en revanche une fonction principale permettant à cette enseignante d'entrer en contact avec ses étudiants et notamment de débiter la classe.

D'après l'exemple 3-1, il est important de souligner que la formulation des salutations d'ouverture en classe de langue n'est jamais accompagnée d'action non verbale comme la bise entre professeur et apprenants. Donc, l'échange entre eux reste purement verbal. Ce phénomène peut s'expliquer par l'hypothèse que la relation interpersonnelle entre enseignant et étudiants est asymétrique du point de vue du savoir discursif et surtout du statut institutionnellement imposé. Le fait que l'enseignant salue ses apprenants en faisant la bise n'est pas, semble-t-il, faisable en contexte éducatif thaïlandais, ni en Occident.

L'échange de salutations en ouverture d'interaction dans la classe de français observée que nous venons de montrer renvoie inévitablement au cadre participatif dans la mesure où cet échange s'effectue dans la classe de langue, endroit particulier qui crée une salutation particulière. Il faut toutefois nuancer un peu cette conclusion et éviter toute interprétation trop hâtive car nous sommes en effet face à la situation dite

didactique dans la classe de langue et ne possédons qu'un corpus représentant le déroulement des salutations en ouverture d'interaction dans un seul site, c'est-à-dire à l'Université Burapha en Thaïlande. Autrement dit, bien que ce corpus soit intrinsèquement représentatif d'une tendance générale en contexte éducatif thaïlandais et qu'il soit riche en matériau sociolinguistique pour l'analyse interactionnelle, il peut se trouver que certaines caractéristiques soient le trait particulier de cette classe.

Dans l'exemple 3-1, nous avons appris que l'ouverture de l'interaction didactique se fait par une salutation émise par l'enseignante. Cependant, dans d'autres cas, les participants peuvent ne pas se saluer pour ouvrir l'interaction. À vrai dire, l'ouverture de l'interaction didactique peut s'effectuer par la présence ou l'absence de salutations verbales entre les participants. En effet, la classe de langue peut légitimement commencer par le contact visuel et/ou par le geste. Il est intéressant de remarquer que l'absence de salutations verbales dans la classe de langue ne produit pas de malaise ni de fâcherie des participants. L'explication tient à l'hypothèse qu'en se réunissant dans une salle, les apprenants-participants estiment avoir déjà été en interaction didactique. Compte tenu du cadre participatif, le seul échange non verbal – le contact visuel par exemple - constitue une ouverture satisfaisante. D'après E. Goffman (1987), le cadre participatif est considéré comme la rencontre sociale qui doit être pensée au sein de la situation globale où elle se déroule. La notion de « cadre participatif » désigne en outre l'ensemble des individus qui ont accès à un événement de parole donné, et dont la prise en compte est essentielle pour comprendre le fonctionnement de la communication. C'est là où les apprenants-participants qui se trouvent dans une salle témoignent l'interaction didactique et font partie intégrante du cadre participatif :

« chaque fois qu'un mot est prononcé, tous ceux qui se trouvent à portée de l'événement précédent possèdent, par rapport à lui, un certain statut de participation (...) ». (E. Goffman 1987, p. 9).

La notion de « cadre participatif » proposée par E. Goffman nous permet de constater que les apprenants-participants sont considérés comme des « participants ratifiés » dans la classe de langue en ce sens qu'ils « font officiellement partie du groupe conversationnel, ainsi qu'en témoignent surtout « l'arrangement physique » de

ce groupe, et le comportement non verbal de ses membres ». (C. Kerbart-Orecchioni 1990, p. 86). Donc, l'échange de salutations non verbales en ouverture d'interaction émis par l'enseignant-émetteur correspond parfaitement à cette remarque. C'est ainsi que la situation particulière dans la classe de langue permet un espace particulier et spécifique dans le sens où les participants – l'enseignant et les apprenants – entretiennent des relations non nécessairement proches mais partagent, physiquement et symboliquement un espace réservé à l'activité de l'enseignement/apprentissage commune.

De ce fait, les étudiants qui se réunissent dans cet espace participent à l'interaction se déroulant en milieu institutionnel et c'est pourquoi on peut penser que lors de l'arrivée et de la présence physique du professeur, la classe peut commencer par l'absence de salutations verbales d'ouverture sans malaise ni fâcherie. Le professeur peut dans ce cas débiter la classe par annoncer les tâches que vont effectuer les élèves ou par rappeler ce qu'ils ont réalisé la fois dernière.

Ce qui caractérise en outre la salutation d'ouverture en classe de langue, c'est le fait que l'enseignant s'adresse dans la plupart des cas sa salutation à la classe collective. L'extrait 3-1 que nous avons montré plus haut nous fait trouver que l'enseignante s'adresse en ouvrant l'interaction didactique à l'ensemble des étudiants (*ça va tout le monde* ↑ en 001 P, *oui* en 002 As). Dans la classe qui distingue le rôle du professeur et celui des apprenants et qui est déterminée par le temps institutionnellement fixé, le professeur devrait accomplir son programme d'enseignement préparé avant le cours. Cette caractéristique correspond à la gestion du temps et surtout au but d'enseignement prévu visant non pas à accueillir dans un lieu commercial la clientèle pour qu'elle achète des produits, mais à répondre à la demande des apprenants à la recherche d'un savoir.

- Le premier contact verbal ou visuel entre les participants dans la classe de langue n'est probablement pas la vraie ouverture dite didactique

L'extrait 3-1 nous montre la première prise en contact entre enseignante et étudiants. Nous remarquons cependant que la vraie ouverture dite didactique dans la classe de français observée ne commence qu'à partir de la réplique 003 P :

Exemple 3-2 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants ; le chiffre indiqué désigne le tour de parole dans la totalité du corpus)

001 P : ça va tout le monde ↑

002 As : oui

003 P : alors / on va commencer ::: euh aujourd'hui on va lire un texte d'accord ↑ il s'agit :: euh d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire + cet extrait s'institue parfum exotique + + bon on va commencer par ce poème / une question + euh ::: connaissez-vous Charles Baudelaire ↑

Si les paragraphes précédents nous donnent à croire que l'ouverture des interactions en situation d'enseignement/apprentissage n'est toujours pas constituée par un échange confirmatif, et que la salutation d'ouverture en interaction est une façon appréciée mais pas obligatoire, nous pouvons considérer que le déclenchement de la négociation des « faces » entre enseignant et apprenants est assuré par leur entente qui est conditionnée par une contrainte temporelle fixée par l'institution. C'est ainsi que les interactions en classe de langue commencent souvent par une directive professorale ayant pour but principal non seulement d'annoncer le début de la classe, mais également de préciser des activités pédagogiques à réaliser dans quelques minutes qui suivent.

Dans l'extrait 3-2 ci-dessus, il est vrai que la séquence que nous avons observée commence par la salutation d'ouverture – *ça va tout le monde* ↑ (001 P) -, mais nous nous apercevons que la vraie ouverture des interactions didactiques dans cette classe commence par une directive professorale entraînant le développement du déroulement du cours. Cette directive de l'enseignante est normalement constituée par

les traces verbales qui signalent le commencement du cours (*alors / on va commencer* en 003 P) et qui annoncent la première tâche que les étudiants en présence devront effectuer (*aujourd'hui on va lire un texte d'accord ↑ il s'agit :: euh d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire + cet extrait s'institue parfum exotique* en 003 P). C'est là où l'action professorale – *la transmission des savoirs et des savoirs-faire* – commence à se produire.

C. Kerbrat-Orecchioni (1990) fait une remarque intéressante sur la séquence d'ouverture en disant que la phrase de l'ouverture implique de nombreuses négociations, explicites ou implicites, en ce qui concerne la relation, le but de la rencontre et les identités. Se fondant sur cette remarque, on peut résumer l'ouverture de la classe ainsi :

- *la relation renvoyant sans doute à la position qu'occupent l'enseignant et les apprenants.* La phrase directive de l'ouverture didactique dans l'extrait 3-2 montre que l'enseignante occupe une position haute alors que les étudiants occupent une position basse du point de vue du déroulement de la classe et notamment de la planification du cours que doivent suivre ces apprenants engagés. Dans la majorité des cas, il est presque impossible que la classe commence par une directive étudiante. Autrement dit, c'est toujours le professeur qui commence la classe en annonçant aux apprenants la tâche à réaliser.
- *l'annonce du but de la rencontre.* La raison est évidemment l'enseignement/apprentissage des langues, pas la rencontre entre amis, ni la vente ou l'achat de biens. Dans la phrase directive de l'enseignante dans l'extrait 3-2, le but pédagogique est de faire regarder et de faire lire un poème de Charles Baudelaire (*on va lire un texte (...) il s'agit d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire* en 003 P). Le fait que l'enseignante pose aux étudiants une question correspondant au texte fait donc avancer le cours (*on va commencer par ce poème / une question + connaissez-vous Charles Baudelaire ↑* en 003 P).
- *les identités renvoyant dans le contexte institutionnel à la fonction qu'occupent les participants.* Contrairement aux identités dites « normales » qui regroupent l'âge,

le sexe, la situation de famille, le nom et le prénom, les identités que nous voudrions montrer dans cette séquence sont plutôt liées aux fonctions professorales et étudiantes. Car c'est là que l'on peut distinguer l'enseignant de l'apprenant du point de vue fonctionnel et discursif.

1.2 Clôture de l'interaction

On a admis que les études des séquences de clôture comme celles d'ouverture sont abondantes parce que ce sont les moments les plus ritualisés et les plus encadrants dans les interactions conversationnelles. Nous remarquons cependant que l'organisation interne de ces séquences peut varier en fonction de nombreux facteurs tels que le type d'interaction et de situation interactive dans laquelle se trouvent les interactants. C. Kerbrat-Orecchioni (1990) confirme sur ce point que le but, la durée, les circonstances de la rencontre et la relation interpersonnelle tiennent une place très importante dans l'organisation structurelle des séquences d'ouverture et de clôture.

En y réfléchissant, nous constatons que les séquences de clôture dans la classe de langue se différencient de celles de clôture en milieu « naturel ». Ici, nous ne comparerons pas l'organisation structurelle des séquences de clôture dans la classe de langue et en milieu « naturel » parce que le but de notre travail cherche plutôt à analyser les interactions didactiques dans la classe de français organisée en Thaïlande. Donc, cette partie étudiera dans un premier temps les caractéristiques particulières de la clôture de l'interaction didactique que nous pouvons trouver dans cette classe.

L'étude des séquences de clôture dans la classe de langue s'avère essentielle dans la mesure où ces séquences sont, d'après J. Laver (1981), une séquence particulièrement délicate parce qu'elle a pour fonction d'organiser la fin de la rencontre et surtout de déterminer comment les participants vont se quitter l'un et l'autre. L'étude de J. Laver permet à R. Wardhaugh et à M. Coulthard de développer leurs recherches sur les séquences de clôture. C'est là où la notion de « clear ending » apparaît dans l'analyse de l'organisation structurelle des interactions sociales. Dans les livres intitulés *How conversations works* de R. Wardhaugh en 1985 et *An*

Introduction to Discourse Analysis de M. Coulthard en 1977, le « clear ending » a pour but principal non seulement de clore les interactions et d'étudier comment les participants se quittent, mais aussi de comparer le caractère intrinsèquement dysphorique de la séparation physique par la multiplication d'actes à fonction euphorisante visant à prolonger les interactions sociales. L'idée initiale de J. Laver mentionnée plus haut nous conduit donc à nous demander quels moyens les participants – enseignant et apprenants – utilisent coopérativement pour clore les interactions didactiques en classe de langue.

De nombreuses études sur les séquences de clôture montrent que la clôture n'est pas ritualisée dans une classe de langue parce que la classe peut dans la plupart des cas s'achever sans passer par les salutations de clôture. Même si notre but de ce travail ne cherche pas à étudier la structure de la clôture en milieu « naturel », il est important d'en parler brièvement pour rappeler des points essentiels permettant de mieux comprendre la clôture dans la classe de français observée. Habituellement, la clôture en milieu « naturel » s'achève par les salutations produites sous plusieurs formes. Cela peut être l'échange confirmatif ou binaire (*au revoir – au revoir*). Cela peut être également un couple de remerciements (*merci bien – je vous en prie*), dont la première composante a une fonction illocutoire initiative et la deuxième, une fonction illocutoire réactive. De plus, les salutations de clôture se font par le verbal (*au revoir – au revoir*) ou par le non verbal comme le contact physique ou visuel, le hochement de tête ou le sourire. Nous remarquons parfois que dans les interactions ordinaires les salutations de clôture dites verbales peuvent se produire en même temps que le geste. Par exemple, les interactants se saluent en s'embrassant ou en se serrant la main.

À l'inverse, nous remarquons que dans la classe de français qu'on a observée la structure de la clôture de l'interaction didactique n'est pas constituée de la même façon que la clôture de l'interaction en milieu « naturel ». Ce qui caractérise la clôture dans cette classe, c'est que l'enseignante et les étudiants s'entendent pour clore l'interaction sans passer par les « pre-closings » qui pourraient établir de bonnes dispositions entre eux. Dans cette classe, ces « pre-closings » sont souvent remplacés par une directive professorale. Examinons l'extrait suivant :

Exemple 3-3 (P : Enseignante)

273 P : bon je m'arrête là pour aujourd'hui / je vous donne le devoir + + vous allez répondre aux questions deux trois et quatre + vous me rendez votre devoir euh ::: quand euh : la semaine prochaine avant midi + + vous allez aussi préparer chez vous la leçon / la leçon suivante / alors + vous avez des questions ↑ non ↑ bon je vous laisse

Dans cet extrait, nous notons que la classe s'achève par une directive professorale annoncée sous forme verbale (*bon je m'arrête là pour aujourd'hui* en 273 P). Cette annonce se produit sans passer par le contact physique entre enseignante et étudiants, ce qui est normal dans le contexte institutionnel. On observe plus profondément que cette directive de l'enseignante est souvent accompagnée par l'annonce des tâches à faire pour la prochaine rencontre (*je vous donne le devoir + + vous allez répondre aux questions deux trois et quatre (...) vous allez aussi préparer chez vous la leçon suivante* en 273 P). Ceci nous permet de considérer que la directive professorale a pour but principal non seulement de clore l'interaction didactique, mais aussi d'assurer une succession entre la séance en cours et la séance suivante. Ce qui est intéressant dans l'exemple 3-3, c'est que la clôture de l'interaction en classe de français observée est validée par une autorisation de l'enseignante (*bon je vous laisse* en 273 P). L'énoncé verbal « je vous laisse » émis par l'enseignante implique que même si la classe est déterminée par le temps institutionnellement fixé, les étudiants sous la responsabilité de cette enseignante ne peuvent pas sortir de la classe sans son autorisation. Certes, il peut arriver que dans certains contextes éducatifs les étudiants peuvent quitter la classe sans demander une autorisation de leur enseignant. Pourtant, d'une manière générale et surtout dans le contexte éducatif thaïlandais, sortir de la classe avant que le cours ne se termine sans autorisation professorale n'est pas apprécié, voire infaisable. Cela renvoie inévitablement à la question de respect envers le professeur. C'est ainsi que l'énoncé verbal « je vous laisse » produit en 273 par l'enseignante montre implicitement le pouvoir et le statut supérieur de l'enseignante vis-à-vis des élèves dans la classe de français observée.

Une autre caractéristique particulière de la clôture dans la classe de français à l'Université Burapha est que cette clôture est strictement déterminée par l'horaire

institutionnellement fixé. Il faut noter que la clôture de l'interaction en milieu « naturel » peut être accompagnée par de longs ou plusieurs « pre-closings » (E.-A. Schegloff et H. Sacks 1973) dans la mesure où le récepteur ne veut obligatoirement pas terminer la conversation, ce qui entraîne une prolongation d'interaction. Cependant, cette structure n'est pas comparable à celle de la clôture dans la classe de français observée. En effet, dans cette classe il y a une « contrainte temporelle » conditionnant l'interaction didactique entre enseignante et étudiants. Normalement, un cours de langue au niveau supérieur comme celle-ci ne dure que deux heures et lorsque l'enseignante finit son cours par tels ou tels moyens, soit par une annonce des tâches à faire, soit par une directive professorale, cela signifie que l'interaction s'achève institutionnellement. En principe, la durée fixée ne permet donc pas aux participants de prolonger l'interaction autant qu'ils veulent et c'est avec cette contrainte temporelle que la clôture de l'interaction didactique en classe de langue peut se terminer sans passer par les « pre-closings » souvent remplacés par une annonce verbale de la clôture produite par le professeur. Une remarque intéressante sur cette caractéristique, c'est que la contrainte temporelle conditionnant la clôture de la classe se produit souvent par les *indicateurs verbaux* comme *c'est l'heure, c'est presque l'heure de finir* ou *il ne me reste plus le temps*. Nous pouvons ajouter que même si l'enseignante ne produit aucun indicateur verbal signalant aux étudiants la fin du cours, la clôture de l'interaction dans la classe peut aussi s'achever par les *indicateurs non verbaux* tels que le geste de se lever ou le contact visuel.

- *L'horaire institutionnellement fixé ne permet vraiment pas une prolongation de la clôture de l'interaction didactique ?*

Une autre caractéristique de la clôture de l'interaction didactique tient au fait que la fin de l'interaction entre professeur et apprenants est souvent précédée par des questions visant à vérifier la compréhension des étudiants – *vous avez des questions ?, encore des questions ?, pas de question ?, plus de question ?, rien ? ou non ?* Dans l'extrait 3-3 plus haut, avant de terminer son cours, l'enseignante demande pour la dernière fois aux étudiants s'ils ont des questions à poser par rapport au contenu déjà appris (*vous avez des questions* ↑ en 273 P).

Cet exemple nous amène à considérer que dans la classe de langue la question dite « finale » (*vous avez des questions* en 273 P) constitue une caractéristique spécifique de la clôture de l'interaction didactique. Car cette question ne permet pas seulement de rappeler une fonction de l'enseignant – *animateur* –, mais aussi de prolonger l'interaction de la classe. Comme nous l'avons indiqué dans la partie précédente, la classe de langue est strictement déterminée par l'horaire institutionnellement fixé, ce qui ne permet pas en principe de prolonger l'interaction didactique. Même si le corpus que nous avons recueilli montre que cette séquence de clôture se termine sans prolongation d'interaction, il peut arriver dans d'autres cas que la classe de langue se prolonge par la question finale comme « *vous avez des questions ?* ». L'explication est que cette question a une fonction illocutoire initiative qui attend la réaction de l'interlocuteur. Cette réaction peut être positive ou négative. Si elle est positive (*oui, nous avons bien compris*), l'interaction didactique dans la classe de langue s'achève institutionnellement. Si elle est au contraire négative (*non, nous n'avons pas compris* ou *vous pouvez répéter, expliquer, s'il vous plaît ?*), la classe peut dans ce cas se prolonger par l'explication supplémentaire de l'enseignant même s'il est l'heure de terminer. C'est là où la question finale entre en jeu dans la clôture de l'interaction didactique en classe de langue.

Pour conclure, cette présente partie a montré que la clôture de l'interaction didactique dans la classe de français observée n'est pas ritualisée parce qu'elle se termine sans passer par les salutations de clôture, ni l'échange confirmatif. Autrement dit, ces salutations et cet échange ne sont pas obligatoires pour clore l'interaction en classe de langue. En outre, les « pre-closings » permettant aux interlocuteurs d'indiquer qu'ils s'orientent vers la clôture sont souvent remplacés par la directive professorale. Nous pouvons répertorier les formulations utilisées par l'enseignante de cette classe :

Répertoires récapitulatifs des formulations de la clôture dans la classe de français observée à l'Université Burapha

- l'énoncé verbal : *bon je m'arrête là pour aujourd'hui*
- l'annonce des tâches à réaliser : *vous allez répondre aux questions*
- l'acte de clôture des projets : *et vous allez aussi préparer la leçon suivante*

1.3 Corps de l'interaction

Contrairement à l'organisation structurelle de l'ouverture et de clôture de l'interaction dans la classe de langue, le corps de l'interaction se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable. Sa composition dépend du type d'interaction. Le corps de l'interaction est donc aléatoire et complexe. En s'appuyant sur cette perspective, on peut dire que la structure principale du corps en classe de langue dépend de l'objectif de la rencontre. Sans doute, en contexte institutionnel l'objectif est d'enseigner/apprendre des savoirs et des savoirs-faire. Nous avons toutefois montré dans les parties précédentes qu'il n'est pas exprimé par un seul type d'énoncé comme « *je viens vous enseigner la langue française* », bien au contraire par divers ordres d'énoncés liés aux « rôles » que joue l'enseignant dans telle ou telle étape pédagogique en cours.

L. Dabène (1984) attribue une triple fonction à l'enseignant :

- celle d'*informateur* : l'enseignant est celui qui maîtrise la langue cible et transmet aux apprenants un savoir sur l'objectif à enseigner ;
- celle d'*animateur* : il gère les interactions entre les participants, organise un bon déroulement du cours, expose les consignes et donne/repren le tour de parole ;
- celle d'*évaluateur* : il juge ou corrige les productions langagières des apprenants.

Ces trois rôles se trouvent manifestement dans notre corpus recueilli dans la classe de français observée en Thaïlande :

Exemple 3-4 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

<p>068 P : regardez bien ce vers / dans la nature le rivage n'est pas un être humain comme nous / <u>mais pourquoi ce rivage peut euh :::</u> <u>comment dire euh pourquoi le rivage peut faire des choses</u></p>	<p>- <i>animer</i></p>
--	------------------------

<p><u>comme nous / qui peut répondre cette question + pardon à cette question</u></p>	
<p>069 As : (<i>silence</i>)</p>	
<p>070 P : <u>personne</u> ↑ <u>allez-y / essayez de l'interpréter</u></p>	<p>- <i>animer</i></p>
<p>071 As : (<i>silence</i>)</p>	
<p>072 P : <u>pourquoi le rivage peut être comme les êtres humains</u></p>	<p>- <i>animer</i></p>
<p>073 As : (<i>silence</i>)</p>	
<p>074 P : <u>comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire + + en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animé voilà + vous comprenez ça ↑</u></p>	<p>- <i>informer</i></p>
<p>075 As : oui</p>	
<p>076 P : et alors</p>	
<p>077 A 10 : heu ::: je pense <u>qué</u></p>	
<p>078 P : <u>je pense QUE</u></p>	<p>- <i>informer, évaluer simultanément</i></p>
<p>079 A 10 : (<i>sourire</i>) euh ::: je pense que euh : le poète personne euh :::</p>	
<p>080 P : oui oui oui + allez-y / je pense que le poète veut personni ...</p>	
<p>081 A 12 : personnifier</p>	
<p>082 P : <u>OUI / c'est ça + + c'est-à-dire que le poète veut personnifier le rivage</u></p>	<p>- <i>évaluer</i></p>

Dans cet extrait, l'enseignante annonce aux étudiants une tâche à faire (*regardez bien ce vers* en 068 P). Dans le même tour de parole, elle anime la classe en attribuant un tour de parole à l'ensemble des étudiants qui doivent répondre à la

question posée (*pourquoi le rivage peut faire des choses comme nous / qui peut répondre à la question en 068 P*). Ainsi l'annonce de la tâche à faire et la question posée par l'enseignante ont pour fonction d'*animer* la classe. Puis, cette enseignante explique ce que c'est le rivage dans le poème *Parfum exotique* de Charles Baudelaire (*comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire + + en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animé voilà en 074 P*). Ensuite, elle juge avec l'accentuation d'une syllabe l'acceptabilité de la production langagière de l'étudiante A 10 (*je pense qué en 077 Viriya, je pense QUE en 078 P*). La prononciation du mot « que » produite par Pranee n'est pas correcte du point de vue phonétique française, ce qui amène l'enseignante à donner implicitement une *évaluation* négative. On voit ici se superposer les deux rôles de l'enseignante qui sont d'*évaluer* et d'*informer*. Le rôle superposé n'est pas rare dans l'interaction didactique en classe de langue si l'on considère avec F. Cicurel (1985) que la triple fonction professorale peut être simultanément remplie dans un cours de langue. Dans l'extrait 3-4 plus haut, l'enseignante *évalue* la production orale de l'étudiante Viriya et *donne* implicitement et simultanément une information phonétique sur la prononciation correcte du mot « que ». L'enseignante termine cette petite séquence par une évaluation positive de la réponse de la part de l'étudiant A 12 (*personnifier en 081 A 12, OUI : c'est ça + + c'est-à-dire que le poète veut personnifier le rivage en 082 P*).

Outre l'exemple ci-dessus, on voit également dans le même corpus le rôle superposé lié à la correction grammaticale :

Exemple 3-5 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

094 P : <u>et le quatrième vers / ça veut dire quoi</u> ↑	- <i>animer</i>
095 As : (<i>silence</i>)	
096 P : (P lit le quatrième vers) cela signifie euh :: <u>le poète voit le rivage heureux que les les les feux d'un soleil monotone éblouissent / d'accord</u> ↑ vous	

<p>voyez / <u>parfum exotique (3s) il y a le soleil la chaleur et quoi d'autres (2s) ah oui le rivage heureux ++ tout ça c'est ...</u></p> <p>097 A2 : c'est heu ::: le nature</p> <p>098 P : c'est la nature</p> <p>099 P : <u>mais c'est pas ça que je veux comme réponse</u> ++ alors c'est...</p> <p>100 A12 : c'est ce que heu :: le poète rêve</p> <p>101 P : <u>c'est ce DONT le poète rêve</u></p> <p>102 A12 : (<i>sourire</i>) c'est ce dont le poète rêve/ il rêve du soleil du rivage et de la + euh : de la chaleur</p>	<p>-évaluer la réponse</p> <p>- évaluer, corriger la grammaire</p>
--	--

La directive professorale au début de cette séquence (*et le quatrième vers / ça veut dire quoi* ↑ en 094 P) a pour but d'exposer la tâche à faire, c'est-à-dire faire répondre à la question aux étudiants. Cette directive consiste en fait à attribuer le tour de parole à l'ensemble des étudiants qui doivent s'occuper de cette tâche. Là, l'enseignante joue le rôle d'*animatrice* du cours. L'interaction se poursuit jusqu'en 100 (*c'est ce que heu :: le poète rêve* en 100 A12). La production langagière de l'apprenant A12 n'est pas grammaticalement correcte. L'enseignante lui donne implicitement une évaluation négative en répétant avec une accentuation sa production langagière (*c'est ce DONT le poète rêve* en 101 P). Cela montre que l'enseignante joue le rôle d'*évaluatrice*: Après avoir appris la correction implicite de la part de son enseignante, l'apprenant A12, Nopharat, en souriant, a l'air de connaître son erreur grammaticale ((*sourire*) en 102 A12). En corrigeant cette erreur, l'enseignante lui indique implicitement la forme grammaticalement exigée. C'est là où cette enseignante joue le rôle à la fois d'*évaluatrice* et d'*informatrice/correctrice*.

Comme le montrent quelques-uns des énoncés que nous avons étudiés dans les extraits 3-4 et 3-5 plus haut, la triple fonction professorale subit ce que l'on appelle une « *mobilité* », c'est-à-dire que la fonction d'*animateur* peut intervenir dans les

autres fonctions : le professeur amène le cours en jouant à la fois le rôle d'évaluateur et d'informateur. Ailleurs, les fonctions d'informateur et d'évaluateur peuvent se superposer comme le montrent les deux exemples plus haut.

J.-M. Sinclair et R.-M. Coulthard (1975) proposent, quant à eux, la structure de l'échange ternaire dans la conversation ordinaire. En effet, la structure de l'échange didactique dite « ternaire » est constituée par, par ordre d'occurrence, une sollicitation, une réponse et une évaluation. Dans la classe de langue, une *initiation* de l'enseignant dont la force illocutoire est de *solliciter* invite les apprenants à s'exprimer. Cette *initiation* entraîne une *réponse* de ces apprenants. Celle-ci a une force illocutoire réactive qui est *évaluée* par l'enseignant. Cette structure de l'échange ternaire se trouve dans l'exemple suivant :

Exemple 3-6 (P : enseignante, Kannika)

<p>121 P : (P lit le troisième vers de la deuxième strophe) le poète décrit ensuite les hommes qui sont dans cette île + <u>alors ils sont comment</u></p>	<p>- 1^{ère} sollicitation</p>
<p>122 A3 : <u>ils sont minces</u></p>	<p>- 1^{ère} réponse</p>
<p>123 P : <u>OUI les habitants de cette île sont minces</u> + c'est-à-dire qu'ils sont pas gros +ok↑ <u>et vigoureux</u> <u>ça veut dire quoi Wanchai</u></p>	<p>- 1^{ère} évaluation positive - 2^{ème} sollicitation</p>
<p>124 A3 : euh :: euh (3s) je ne sais pas</p>	
<p>125 A14 : <u>forts</u> ↑</p>	<p>- 2^{ème} réponse</p>
<p>125 P : <u>TRÈS BIEN</u> + les hommes dans cette île sont minces et forts ou euh : robuste (...)</p>	<p>- 2^{ème} évaluation positive</p>

Cet extrait commence par une *sollicitation* de l'enseignante (*le poète décrit ensuite les hommes qui sont dans cette île + alors ils sont comment* en 122 P). Cette

sollicitation entraîne une *réponse* de l'étudiant A3, Wanchai (*ils sont minces* en 123 Wanchai) à laquelle l'enseignante donne explicitement une *évaluation* positive (*OUI les habitants de cette île sont minces* en 124 P). Dans cette séquence on voit bien que la structure didactique est ternaire – *sollicitation professorale, réponse de l'étudiant et l'évaluation positive*. Il en va de même pour la deuxième partie de cette séquence. En effet, l'enseignante pose une deuxième question à l'apprenant Wanchai (*et vigoureux ça veut dire quoi Wanchai* en 124 P). Pourtant, cet étudiant n'arrive pas à lui donner la bonne réponse (*eah :: euh (3s) je ne sais pas* en 125 A3). L'apprenante A14 l'aide à produire la réponse attendue par le professeur (*forts* ↑ en 126 A14), ce qui entraîne une deuxième évaluation positive de la part du professeur (*TRÈS BIEN + les hommes dans cette île sont minces et forts (...)* en 127 P).

- ***L'échange ternaire de l'interaction didactique peut se prolonger par une reformulation d'une question et/ou d'une réponse de la part des participants***

Il est intéressant de remarquer que ces trois éléments construisant un échange didactique ternaire dans la classe de langue peuvent se prolonger. Cela dit, lorsqu'un « feed-back » de l'étudiant est jugé négatif, la reprise de la question ou celle de l'explication de la part de l'enseignant intervient. C'est là où cette reprise entre en jeu dans la prolongation d'interaction didactique en classe. La reprise se produit dans la plupart des cas sous forme de *reformulation*, ce qui permet à l'apprenant de mieux comprendre ce qu'a dit l'enseignant. L'explication tient au fait qu'un échange n'est toujours pas construit sur une seule réponse de l'étudiant suivie par une seule évaluation de l'enseignant. Cet échange peut se prolonger si un « feed-back » de l'étudiant n'est pas pertinent, c'est-à-dire qu'il rencontre un problème lexical, grammatical ou syntaxique. Ce problème l'empêche de comprendre des questions ou des explications. Pour résoudre ce problème, c'est l'enseignant qui doit avoir recours au processus de reprise ou de reformulation des questions ou des explications. Et c'est avec cela que l'apprenant comprend consciemment ou inconsciemment son erreur et (re)produit la bonne forme exigée. On trouvera ce phénomène didactique dans l'exemple ci-dessous :

Exemple 3-7 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

186 P : bien / <u>ici le poète invente quoi</u>	- 1 ^{ère} sollicitation (1 ^{ère} question) de l'enseignante
187 A7 : (silence)	- pas de réponse
188 P : <u>qu'est-ce que le poète crée</u> + ben je veux dire <u>quelle image il crée</u>	- 1 ^{ère} reformulation de la question déjà posée
189 A7 : le poète crée euh (5s) la euh le (3s)	- toujours pas de réponse
190 P : regardez / le poète écrit + euh :: le poète écrit + euh :: le parfum des verts tamariniers + + vous connaissez bien le parfum + n'est-ce pas ↑ <u>tamariniers c'est quoi</u>	- 2 ^{ème} reformulation de la question posée - toujours pas de réponse
191 As (silence)	- 3 ^{ème} reformulation de la question posée
192 P : oui + + <u>qu'est-ce que les tamariniers en français</u>	- toujours pas de réponse
193 As : (silence)	
194 P : alors + c'est pas difficile hein (3s) tamariniers + c'est un arbre et vous le connaissez bien / ou bien ce mot français n'est pas loin de celui en anglais + vous pouvez deviner j'espère	- bonne réponse
195 A12 : euh euh :: <u>c'est (3s) makham (rire)</u>	
196 As : ah OUI (rire)	- évaluation positive de l'enseignante
197 P : (rire) <u>oui oui en thaïlandais c'est ça voilà</u> / ok ↑ alors le parfum des verts tamariniers + + c'est-à-dire l'odeur parfumée des	

tamariniers / bon en fait le poète sent cette odeur / l'odeur qui circule dans l'air et qui l'enfle sa narine (...)	
--	--

À première vue, cet extrait montre une longue interaction didactique entre enseignante et étudiants dans cette séquence. Nous remarquons plus profondément qu'elle se prolonge par plusieurs reprises de la question posée par cette enseignante. Ces reprises se produisent dans cet exemple sous la forme de la reformulation. Cette séquence commence en effet par une sollicitation de l'enseignante produite sous forme de question (*bien / ici le poète invente quoi* en 186 P). Ce qui est intéressant, c'est que cette sollicitation n'obtient pas une réponse des apprenants, qui restent toujours silencieux ((*silence*)¹ en 187 As). L'enseignante considère, par son expérience professionnelle, ce silence comme une réponse négative de la part de ces élèves. L'enseignante semble comprendre leur difficulté de compréhension et essaie de résoudre ce problème *en reformulant* la question déjà posée (*qu'est-ce que le poète crée + ben je veux dire quelle image il crée* en 188 P). Là, c'est la première reformulation de la question visant à simplifier la demande professorale pour que les étudiants puissent mieux la comprendre et produire la réponse attendue. L'interaction didactique entre cette enseignante et ces apprenants se prolonge par le non verbal – *le silence des étudiants en difficulté* en 189 As). Toujours pas de réponse, l'enseignante interprète ce silence comme une réponse négative des étudiants, ce qui entraîne la deuxième reformulation de la question posée (*regardez / le poète écrit + euh :: le parfum des verts tamariniers + + vous connaissez bien le parfum + n'est-ce pas ↑ tamarinier c'est quoi* en 190 P). Après ces deux reformulations de l'enseignante, la difficulté à donner une réponse satisfaisante persiste encore chez les apprenants, ce qui se traduit par un silence à caractère répétitif ((*silence*) en 191 As). Puisque ces étudiants ne donnent toujours pas la réponse attendue, l'interaction didactique de cette séquence se prolonge encore par une troisième reformulation de la question posée (*qu'est-ce que c'est les tamariniers en français* en 192 P). En espérant que cela peut aider les apprenants à mieux comprendre le mot « les tamariniers », le professeur a

¹ Les composantes sémiotiques de l'interaction (le verbal et le non verbal) seront minutieusement analysées dans la quatrième partie de ce chapitre.

décidé d'associer ce mot en français à celui en anglais - «alors + c'est pas difficile hein (3s) tamariniers + c'est un arbre et vous le connaissez bien / ou bien ce mot français n'est pas loin de celui en anglais». En 195, A 12 lui donne la bonne réponse qui est en thaïlandais, sa langue maternelle (*euu euu :: c'est (3s) makham*). L'évaluation positive « oui » de la part de l'enseignante marque la fin de l'interaction didactique de cette séquence.

Nous pouvons schématiser la prolongation d'échange didactique dit ternaire dans cette séquence de la manière suivante :

	- sollicitation de l'enseignant
Échange ternaire	- réponse de l'apprenant
	: positive
	: négative → reprise(s) / reformulation(s) des questions déjà posée(s) ou des explications (prolongation d'échange didactique entre enseignant et apprenants)
	- évaluation de l'enseignant
	: positive → fin de l'interaction d'une séquence
	: négative → reprise(s) / reformulations(s) des réponses de l'enseignant

On voit donc que la structure du corps de l'interaction didactique en classe de langue se différencie de celle de l'ouverture et de clôture : le corps de l'interaction didactique se produit sous forme d'échange ternaire et aléatoire : il dépend fortement de l'objectif pédagogique et des rôles de l'enseignant à un moment donné. Il peut en effet se prolonger si la réponse de l'apprenant est jugée négative, c'est-à-dire l'incompréhension et le malentendu des apprenants. La prolongation d'un échange ternaire que l'on a observée dans l'exemple 3-7 se fait normalement sous forme de reprise(s), de reformulations(s) de la question ou de l'explication posée. La fin de l'interaction d'une séquence est marquée par l'évaluation positive de l'enseignant. Par ailleurs, un échange peut être composé par les réponses de plusieurs apprenants et les évaluations que l'enseignant donne. Dans ce cas comme dans l'exemple plus haut, l'enseignant joue le rôle d'*animateur* qui distribue les tours de parole aux apprenants. En se fondant sur la triple fonction de l'enseignant et sur la structure d'un échange

ternaire, on constate que la transmission d'un savoir se construit principalement par l'acte d'*informer* et par celui d'*animer*.

2. LA STRUCTURATION DES ACTIONS DANS L'INTERACTION

L'analyse des interactions nous permet de considérer qu'une conversation s'établit comme une succession de tours de parole et que cette succession n'est pas seulement régie par les règles d'alternance, mais aussi par celles de cohérence interne. Cet aspect est traité chez les conversationnalistes américains avec la notion de « paire adjacente ».

2.1 Approche séquentielle et paire adjacente

En analyse de conversation, les tours de parole successifs sont unis par le terme de « séquentialisation » dont le principe le plus important et le plus avancé est celui de la « paire adjacente ». Ce concept a été introduit par les conversationnalistes américains comme H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson. Leur travail intitulé « A simplest Systematics for the Organization of Turn Taking » in *Conversation* en 1974 indique que la principale technique qu'utilisent les interactants en interaction conversationnelle pour sélectionner le locuteur suivant est celle qui va donner lieu à une **paire adjacente**.

Qu'est-ce qu'une paire adjacente ? Selon les auteurs mentionnés, une paire adjacente constitue l'unité interactive minimale dans la microstructure de conversation. Elle comporte deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents fonctionnant tel qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier et un autre reconnaissable comme le second. À vrai dire, une paire adjacente fonctionne « de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour le suivant ». (V. Traverso 1999, p. 33). P. Bange (1992) indique en plus que la paire adjacente ne constitue pas en elle-même une technique de sélection du locuteur suivant qui doit être effectuée de manière spécifique. Comme l'ont dit H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson :

« Les premiers éléments d'une paire adjacente exercent une contrainte sur ce qui doit être fait au tour suivant (...); ils n'attribuent pas eux-mêmes le tour de parole suivant à un candidat. Cependant, ils sont la composante fondamentale pour choisir le locuteur suivant. Et il ne suffit pas de s'adresser à quelqu'un pour en faire le locuteur suivant : par exemple une réponse adressée à un questionneur ne fait pas de lui le locuteur suivant ». (H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson 1978, p. 29).

Dans cette perspective, nous trouvons ce qu'impliquent ces auteurs : « given the first, the second is expectable ». Cela veut dire littéralement en français qu'« une fois le premier produit, le second est attendu ». (V. Traverso 1999, P. Bange 1992). Ceci nous indique que la relation entre la première énonciation et la seconde est une relation de **cause** et de **condition** relevant du *principe de dépendance conditionnelle*² selon lequel une action devient « anticipable » du fait de l'accomplissement d'une première action. Plus précisément, le premier locuteur suppose en disant quelque chose que le second la connaît et réagit à son initiative de la manière qu'il attend. La communication entre eux est possible si le second locuteur connaît effectivement la relation de cause et de condition et suppose que le premier locuteur la connaissait lui-même et voulait provoquer tel type de réaction de sa part. Il décide alors de réagir et entre dans la communication. Donc, c'est un lien de cause et de condition que possèdent les interactants à un moment donné dans une situation donnée, lien qui leur permet une bonne (inter)compréhension, une bonne interprétation et surtout la co-action. De ce point de vue, la paire adjacente n'est pas autre chose que la forme élémentaire de réalisation du principe de dépendance conditionnelle construisant la coopération sémantique des interactants.

Cet agencement minimal de la microstructure conversationnelle permet de rendre compte d'un grand nombre d'enchaînement d'actions, par exemple le couple question/réponse, salutation/salutation, le reproche suivi d'une excuse, l'offre suivie d'une acceptation ou d'un refus et la requête suivie d'une acceptation, d'un ajournement ou d'un refus. Ces exemples se trouvent également dans notre corpus recueillis. Examinons deux exemples suivants :

² Le principe de dépendance conditionnelle est aussi appelé une règle de dépendance séquentielle. En anglais, cela veut dire littéralement « The principal of conditional relevance ».

Exemple 3-8 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

001 P : <u>ça va tout le monde</u> ↑	- <i>salutation/salutation</i>
002 As : <u>oui</u>	

Dans cet extrait, on a d'abord une paire adjacente de salutation. Le tour de parole 001 P est constitué d'une question sur la santé posée aux étudiants par l'enseignante (*ça va tout le monde* ↑ en 001 P). En leur posant cette question, le premier locuteur, ici l'enseignante, suppose que le second, ici les apprenants, connaît la relation de cause et de condition et réagira à son initiative d'une manière prévisible. Selon cet exemple, la communication entre elles est possible parce que le second locuteur répond à la question posée (*oui* en 002 As). Cela montre que ces interactants ont le même savoir partagé et une volonté de coopérer pour parvenir au but commun, ceci rejoint parfaitement l'idée de H. Sacks. D'après lui, « les paires adjacentes constituent le moyen institutionnalisé (c'est-à-dire formel) pour exploiter le pouvoir de relation de l'adjacence ». (H. Sacks 1972, p. 1). P. Bange ajoute que l'adjectif « institutionnalisé » doit être entendu ici comme « déposé dans le savoir social commun ». (P. Bange 1992, p. 41).

Exemple 3-9 (P : enseignante ; A3 : étudiant Wanchai)

214 P : on passe à la troisième strophe + + <u>qu'est-ce que le poète veut décrire</u>	- <i>la question suivie d'une réponse</i>
215 A3 : euh :: <u>le poète décrit</u> + + <u>le port de cette île</u>	

Une autre paire adjacente que l'on voulait montrer se produit sous la forme de question/réponse. Dans l'exemple 3-9 plus haut, le premier locuteur pose une question destinée à faire agir le second (*qu'est-ce que le poète veut décrire* en 214 P). Ce qu'attend le premier locuteur, c'est la réaction de la part du second, plus précisément

sa réponse correspond à la question posée. La communication est ici possible parce que le second décide de réagir à l'initiative du premier locuteur en lui donnant la bonne réponse (*le poète décrit + + le port de cette île* en 215 A3). L'analyse de la paire adjacente nous conduit donc à dire que dans un échange de salutations ou celui de question/réponse, il existe un but commun aux deux interlocuteurs, à savoir la constitution des conditions de mutualité rituelle qui rendent possible la communication ; l'initiative en revient au premier locuteur, mais l'action ne réussit qu'avec la réaction du second. Cela renvoie inévitablement à la théorie de l'action, ceci n'est guère étonnant si l'on est d'accord avec P. Bange (1992) pour dire que la paire adjacente doit être définie comme l'unité minimale dans la microstructure de conversation au plan de réalisation des buts communs d'interaction.

D'ailleurs, l'analyse de la paire adjacente amène à cette question : quelle est la fonction de la paire adjacente dans une conversation sociale ?

L'explication réside dans le fait qu'une paire adjacente est une succession des tours de parole régis par le système d'alternance et celui de cohérence interne et donc que la succession des tours de parole est interprétée comme une mise en relation sémantique et thématique. Là, c'est le « pouvoir » de la mise en relation de la position adjacente. Sur ce point, H. Sacks indique dans la *Lecture 4* que :

« La relation de paire adjacente entre des énonciations est le mécanisme le plus puissant pour mettre des énonciations en relation, en particulier étant donné la sorte de système de prise de parole dans la conversation ». (H. Sacks 1972, p. 1).

Ainsi, l'interlocuteur doit accepter que le second énoncé est produit par référence au premier et qu'il y a une cohérence interne, voire thématique, une coopération entre le second énoncé et le premier. C'est la mise en relation entre les deux actes reconnaissables émis par deux interlocuteurs.

2.2 Analyse en rangs

Alors que l'analyse séquentielle domine le monde de la recherche nord américaine et ne se limite pas à une répartition des prises de parole ordonnée et à la

cohérence interne des échanges permettant la notion de « préférence » ainsi que la co-action des participants, l'analyse en rangs semble être la référence majeure dans la recherche francophone qui considère l'interaction comme une organisation structurelle constituée d'unité hiérarchique. L'idée de départ de cette analyse vient du travail intitulé « *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and pupils* » d'A. Sinclair et R.-M. Coulthard en 1975. Dans ce travail, l'organisation structurelle des discours dialogués est constituée de rangs hiérarchiques. Cette idée fait donc l'objet d'un consensus que C. Kerbrat-Orecchioni résume ainsi (1990) :

- les conversations ordinaires ne sont pas constituées d'unités informationnelles mais d'actes de langage que reprennent tous les linguistes à l'étude pragmatique du discours ;
- elles se construisent comme une organisation hiérarchisée et fabriquée à partir d'unités relevant de rangs différents.

Qu'est-ce que l'analyse en rangs ? C'est une question à laquelle nous devons répondre avant d'aller dans les détails. L'analyse en rangs consiste en effet à postuler « l'existence de contraintes de bonne formation régissant l'agencement des unités ». (V. Traverso 1999, p. 36). Si la théorie de l'action est omniprésente dans l'analyse séquentielle ainsi que dans l'analyse en rangs, elle est conçue d'emblée comme une co-action permettant le bon déroulement de l'interaction dans la première alors que dans la seconde la théorie de l'action est prise en charge par une autre qui est celle des actes de langage.

L'analyse en rangs se fait par deux rangs d'unités : les unités de niveau monologal et les unités de niveau dialogal. Nous commencerons par les unités de niveau monologal.

2.2.1 Les unités de niveau monologal

Elles sont produites par un seul locuteur et se composent de deux unités : l'acte de langage et l'intervention.

2.2.1.1 *L'acte de langage*

L'acte de langage est une unité minimale des actions de conversation. Depuis une trentaine d'années, les linguistes s'intéressent beaucoup à l'analyse des actes de langage en considérant que la réalisation des actes doit être étudiée et interprétée en contexte dans lequel se trouvent les participants :

« Il apparaît en effet que la notion d'acte de langage, qui est dans la perspective austino-searlienne renvoie à des unités isolées et non contextualisées, doit pour pouvoir fonctionner efficacement dans le cadre d'un modèle des interactions être aménagée, revue et corrigée ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 230).

Or, l'énoncé « Il pleut aujourd'hui » peut hors contexte être défini comme une assertion à valeur informative, ce qui n'est pas pour les pragmaticiens suffisant pour rendre compte des différentes valeurs cachées dans cet énoncé telles qu'une interdiction, un avertissement, une réponse à la question posée ou une précaution météorologique.

2.2.1.2 *L'intervention*

L'intervention est une unité généralement produite par un seul locuteur. Elle ne contient qu'un seul acte mais il peut arriver qu'elle en comporte plusieurs, qui sont hiérarchisés. Par ailleurs, il ne faut pas confondre l'intervention avec le tour de parole parce que l'intervention ne se définit que par rapport à l'échange, et plus précisément, comme « la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier ». (C. Kerbrat-Orecchioni *Ibid*, p. 225). C'est ainsi à chaque fois qu'il y a changement de locuteur, il y a changement d'intervention. Celle-ci se distingue également selon sa fonction au sein de l'échange dans lequel l'intervention se trouve : l'intervention initiative a pour fonction principale d'ouvrir un échange alors que l'intervention réactive vise à maintenir l'intervention précédente. Il faut noter que l'intervention peut avoir dans la plupart des cas une double fonction initiative et réactive. Cette double fonction se trouve dans l'exemple suivant :

Exemple 3-10 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

028 P : ALLEZ-Y ↓ parfum c'est quoi parfum / Onuma

029 A13 : euh ::: c'est c'est l'odeur

030 A6 : l'odeur qui est heu agréable

031 P : OUI / c'est ça parfum / et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un adjectif non ↑

Cet exemple est extrait d'une petite séquence d'explication du terme « parfum ». La réponse de A13 en 029 – c'est c'est l'odeur – n'est pas fausse, mais insuffisante. Cela permet à l'apprenante A6 de compléter et de produire une bonne réponse (*l'odeur qui est heu agréable* en 030 A6). Cette réponse est une *réaction* à l'intervention initiative de l'enseignante, en outre elle est appelée un *enchaînement à fonction initiative* parce qu'elle permet à l'enseignante d'enchaîner son explication qui suit et qui reste toujours sur la même finalité d'enseignement/apprentissage.

Avec le rang de l'intervention, on passe des unités monologiques aux unités dialogales, émises au minimum par deux locuteurs différents.

2.2.2 Les unités de niveau dialogal

Elles se construisent au principe par différents locuteurs en présence. Elles sont constituées de trois unités : l'échange, la séquence et l'interaction.

2.2.2.1 L'échange

L'échange est la plus petite unité dialogale et il se compose en principe de deux interventions produites par différents locuteurs : l'intervention du premier locuteur dite *initiative* impose des contraintes sur l'intervention *réactive* que doit produire le second locuteur. Dans la plupart des cas, les échanges à structure *ternaire* sont très fréquents comme « requête d'une information/ réponse/ remerciement ». Il en va de même pour la classe de français que nous avons observée à l'Université Burapha. La forme des échanges entre enseignante et apprenants dans le corpus est souvent produite sous forme *ternaire* : sollicitation / réponse / évaluation.

Pour aller plus loin, nous parlerons de la structure interne de l'échange. Il ne faut pas oublier qu'un échange est construit d'interventions. Combien d'interventions ? La réponse tient au principe que généralement un échange, conçu comme une unité dialogale, se fait de deux interventions produites par différents locuteurs donnés. Mais il peut arriver que dans certains cas un échange se construit d'une seule intervention. Voici les trois types d'échanges :

- Échange composant d'une seule intervention

En réalité, on dit qu'un échange composant d'une seule intervention parce qu'une autre se fait par des moyens non verbaux comme le geste, le regard, le mouvement de tête et le mimique. Voici l'exemple recueilli dans la classe de français observée :

Exemple 3-11 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

145 P : BON / regardez ce vers (3s) et des femmes dont l'œil par sa franchise étonne
 ++ ici le poète décrit l'image d'une femme lointaine ou exotique qui euh :
 comment dire (3s) euh les femmes qui sont naturelles ou bien les femmes qui
 sont uniques + innocentes alors que les femmes françaises ou européennes le
 sont pas / c'est-à-dire qu'elles sont plus coquettes que les femmes exotiques
 ++ coquettes ici ça veut dire malhonnêtes + celles qui sont pas sincères /
 Vous avez compris ↑

146 As : (*hochement de la tête*)

Dans l'extrait précédent, nous nous rendons compte que c'est par le comportement non verbal que se réalise la réaction positive à la question posée par l'enseignante. Plus précisément, le hochement de la tête ainsi que le sourire des apprenantes sont considérés dans ce contexte comme une intervention réactive attendue qui permet la co-action entre ces participants. Ce que l'on peut remarquer dans cette séquence, c'est que la plupart des échanges didactiques qui se produisent par une seule intervention à caractère non verbale telle que nous venons de montrer plus haut, renvoient à la difficulté à s'exprimer oralement en langue cible et surtout à la culture éducative thaïlandaise que nous aborderons plus loin.

- *Échange composant deux interventions*

La première intervention dite *initiative* a pour but de faire agir le second locuteur produisant la seconde intervention à caractère *réactif*. Celle-ci vise à rendre au premier locuteur ce qu'il attend. D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1990), cette structure interne est sans doute une paire adjacente (voir exemple 3.1, chapitre 2).

- *Échange composant trois interventions*

Pour E. Roulet, un échange peut se construire par trois interventions, c'est ce que l'on a déjà dit dans les pages précédentes un *échange à caractère ternaire*. Nous avons vu au début de ce chapitre que dans la classe de langue l'échange dit ternaire se produit le plus souvent : pour être complet, un échange didactique entre enseignant et apprenants doit présenter l'organisation structurelle suivante :

P : intervention *initiative* (sollicitation)

E : intervention *réactive* (réponse positive ou négative)

P : intervention *évaluative* (évaluation positive ou négative)

2.2.2.2 *La séquence*

Puisque les séquences ont été étudiées dans les pages précédentes, nous nous contenterons dans cette partie de rappeler quelques points importants de l'analyse des séquences.

La séquence est d'après C. Kerbrat-Orecchioni, définie comme « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique ». (C. Kerbrat-Orecchioni *Ibid*, p. 218). « Sémantique » parce que le thème dominant évacué dans des conversations ordinaires dans lesquelles se trouvent les participants est un élément essentiel qui tisse le lien commun permettant de parvenir au but prévu. « Pragmatique » veut dire ici qu'il y a l'existence d'une unité dite *transaction*, intermédiaire entre l'échange et l'interaction. C'est-à-dire que pour que se déroule l'interaction, les interactants se trouvant dans une situation donnée doivent avoir un but à accomplir interactivement et successivement.

Dans toute interaction, l'organisation structurelle se construit par trois séquences déjà mentionnées : l'ouverture, le corps de l'interaction ainsi que la clôture. Dans le milieu « naturel », l'ouverture et la clôture jouent un rôle important parce qu'elles sont considérées comme les moments **ritualisés**. Ces deux séquences « encadrantes » imposent un « script » à suivre aux interactants. Ce script est donc prédéterminé et stéréotypé : il entraîne le rituel et la routine dans l'interaction sociale :

“A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context (...). Thus, a script is a predetermined stereotyped sequence of action that defines a well-known situation”. (R.-C. Schank et R.-P. Abelson 1977, p. 41).

À l'inverse, nous trouvons que d'après notre analyse les caractères structuraux de l'interaction en milieu « naturel » - le rituel dans les séquences encadrantes - peuvent ne pas se trouver dans l'interaction didactique en classe de langue. En effet, l'échange confirmatif généralement produit en milieu « naturel » peut se faire dans la classe alors que dans d'autres cas cela ne se produit pas.

Il en va de même pour la séquence de clôture. En classe de langue, les interactants peuvent se quitter sans passer par les « pre-closings », ni par la formulation de salutations de clôture et ce phénomène n'entraîne pas de fâcherie.

Le corps de l'interaction s'établit, quant à lui, d'une manière complexe et aléatoire.

3.2.2.3 *L'interaction*

En analysant en rangs, l'interaction est une unité de rang supérieur qui correspond à ce qui se passe entre la mise en contact des participants et leur séparation. V. Traverso indique en outre que « cette unité est en réalité insérée dans une autre, plus vaste, *l'histoire conversationnelle*, qui comprend toutes les interactions successives des interlocuteurs ». (V. Traverso 1999, p. 38). Le thème d'*histoire conversationnelle* a été proposé par S. Golopentia (terme emprunté à S. Golopentia et cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 218). Il désigne l'ensemble ordonné des interactions qui a eu lieu entre des participants. C'est dans cette

perspective que nous trouvons l'existence d'une unité de rang supérieur à celui de l'interaction.

Nous pouvons conclure en disant que la structuration des actions dans l'interaction se fait par deux analyses : l'approche séquentielle/ la paire adjacente et l'analyse en rangs. Alors que l'analyse en rangs considère une conversation comme l'organisation hiérarchisée, l'analyse séquentielle la considère comme une succession des tours de parole régis par des règles d'alternance et de cohérence interne. Malgré cela, ces deux analyses nous ont permis de comprendre comment la co-action entre enseignant et apprenants se produit en classe de langue, et notamment de quelles manières l'interactions didactiques entre eux se déroule.

3. L'INTERACTION NON VERBALE

Il est admis que les moyens par lesquels les participants peuvent interagir et s'exprimer sont extrêmement divers. Si le langage sert à communiquer, il fait évidemment partie de la communication dite verbale. Pourtant, au-delà de cela, la communication est *multicanale* : en se parlant, les participants utilisent le geste, le regard et des mimiques afin de s'exprimer. C'est là où le non verbal entre en communication humaine et joue un rôle décisif :

« La communication est *multicanale* : elle exploite un matériel comportemental fait de mots, mais aussi d'inflexions, de regards, de gestes, de mimiques, ou en d'autres termes ». (C. Kerbrat-Orecchioni *Ibid*, p. 150).

En y réfléchissant, nous pouvons dire que le non verbal précède le verbal : l'enfant est dès sa naissance capable d'identifier certaines intonations et notamment de demander quelque chose à son entourage sans produire des phrases dotées d'un sens. Le cri de l'enfant ou son geste permet à ses parents de comprendre plus ou moins ce qu'il pense ou ce qu'il veut.

C'est ainsi que nous nous rendons compte que dans la communication ordinaire il y a deux grandes catégories d'interactions : le verbal et le non verbal.

Dans toute situation de communication, les activités verbales et non verbales sont unies, indissociables et en particulier complémentaires, ce que rappelle J. Cosnier en disant qu'« on ne peut pas parler sans bouger ». (J. Cosnier in L. Dabène et al. 1990, p. 73). « Bouger » veut dire ici que les participants ont besoin d'utiliser, en se parlant, des gestes ou des expressions faciales pour créer un sens. C'est pour cette forte raison que les échanges verbaux et non verbaux sont constamment imbriqués et que leurs signaux respectifs se complètent simultanément et successivement. Comme l'a confirmé C. Foerster, « quand les interlocuteurs se taisent, le « non verbal » continue à « parler » ». (C. Foerster in L. Dabène et al. *Ibid*, p. 72).

Alors que les analyses des interactions verbales sont de plus en plus nombreuses en didactique des langues, nous voudrions consacrer cette partie à l'analyse des interactions non verbales entre enseignant et apprenants. C. Foerster (1984) considère que la spécificité de la communication en classe de langue ne se limite pas seulement aux échanges verbaux, mais aussi aux échanges non verbaux. Alors que les échanges verbaux qui ont pour fonction communicative représentent la transmission des données du message, les échanges non verbaux à fonction métacommunicative reflètent la relation entre les interlocuteurs. On s'aperçoit donc avec cette idée qu'une interaction à fonction communicative peut être accompagnée par une expression à fonction métacommunicative comme le regard, le rire ou le sourire. C'est avec cela que nous tenterons à travers notre corpus recueilli d'analyser la complexité dans l'imbrication des deux fonctions dans les échanges didactiques dans la classe de français observée à l'Université Burapha.

Avant d'aller plus loin, nous nous permettons de mettre au point terminologique du verbal et du non verbal.

- L'interaction à dominante verbale est celle qui relève des signes voco-acoustiques. Ils se répartissent en deux catégories : le verbal comportant la phonologie, le lexique et la morpho-syntaxe, le paraverbal comportant la prosodie, l'intonation, l'intensité, l'articulation, les pauses ou le débit ;
- L'interaction à dominante non verbale est celle qui relève des signes corporo-visuels. J. Cosnier (1984) ajoute que le non verbal se compose de plusieurs codes

et ses signaux sont soit statiques, c'est-à-dire l'apparent physique des interlocuteurs, soit cinétiques lents, c'est-à-dire les attitudes et les postures.

Il ne faut pas oublier que dans la communication interactive, le verbal et le non verbal se mêlent en harmonie, c'est ce que l'on appelle les *interactions mixtes*. Ces interactions mixtes se construisent ainsi :

- le verbal comme une intervention *initiative*

Exemple : L 1 dit : « Entrez ! » → L 2 ouvre la porte et entre.

- le verbal comme une intervention *réactive*

Exemple : L 1 frappe à la porte → L 2 dit « Entrez ! ».

En outre, il nous est possible de rendre compte que les éléments verbaux et non verbaux se réalisent, voire interviennent simultanément. Pour nous, la salutation à la française semble être un bel exemple. En effet, au moment où les français se font la bise, ils se disent « Bonjour » en souriant en même temps que l'un embrasse l'autre. Là, ce sont des actes verbaux et non verbaux qui se réalisent simultanément et successivement, c'est ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle l'*auto-synchronisation*. (terme cité par C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 142). L'*auto-synchronisation* se définit plus précisément comme le « phénomène d'harmonisation des divers comportements produits simultanément, ou quasi-simultanément, par un même interactant ». (C. Kerbrat-Orecchioni *Ibid*).

Revenons à l'interaction non verbale en situation pédagogique. Force est de constater que la communication non verbale est extrêmement variée, il nous est donc difficile d'étudier tous les échanges à fonction métacommunicative centrés sur la relation entre enseignant et apprenants. On peut cependant essayer de les répertorier. Le corpus que nous avons recueilli dans la classe de français en Thaïlande est très riche en éléments non verbaux. Ce qui nous frappe à première vue, c'est que les tours de parole émis par les étudiants sont généralement constitués par le silence, le sourire et le rire. C'est ainsi que ces trois éléments non verbaux sont choisis pour l'analyse du

non verbal en interaction didactique dans la classe de français observée en Thaïlande. En plus, dans le cadre de la présente partie, l'étude ne porte pas seulement sur les trois aspects non verbaux déjà mentionnés, mais aussi sur la proxémique en classe de langue. Chaque aspect joue un rôle de régulateur du processus énonciatif sur le plan cognitif et surtout émotionnel. Le paramètre « espace-classe » exerce, quant à lui, une influence non négligeable sur l'interaction non verbale en situation pédagogique.

3.1 La proxémique dans la classe de français observée

Le terme « proxémique » a été introduit dans la didactique des langues depuis longtemps et son paramètre « espace-classe » constitue un élément essentiel dans l'analyse des interactions dans la mesure où il permet d'étudier le comportement verbal et non verbal des interlocuteurs en situation d'enseignement/apprentissage.

Dans les années soixante-dix a été écrit le livre intitulé *La dimension cachée* d'E.-T. Hall. C'est grâce à ce travail que l'étude de l'organisation sociale de l'espace a pu trouver une base théorique pour l'observation de la classe de langue. E.-T. Hall définit la proxémique comme « l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique ». (C. Foerster in L. Dabène et al. 1990, p. 75). En effet, les dimensions de l'espace peuvent varier selon les différentes cultures et il s'ensuit que toute expérience de contact interculturel peut être sujet à des problèmes interactifs. La recherche d'E.-T. Hall nous amène donc à considérer que « l'espace-classe » joue un rôle important dans l'interaction didactique entre enseignant et étudiants et que, par conséquent, la spécificité du code proxémique propre aux apprenants de cultures différentes exerce une influence non négligeable sur leur production verbale et non verbale.

Après avoir consulté notre corpus, nous tenterons d'analyser l'organisation spatiale dans la classe de français observée à l'Université Burapha.

3.1.1 L'organisation spatiale

D'après E.-T. Hall, il y a trois grandes catégories dans l'organisation spatiale en classe de langue : l'espace à organisation fixe, semi-fixe et dynamique ou informelle.

Un espace à organisation fixe correspond aux objets immobiles comme le tableau noir et l'estrade de l'enseignant. C'est un espace qui ne « bouge » pas, espace où le lien entre ces objets reste toujours stable.

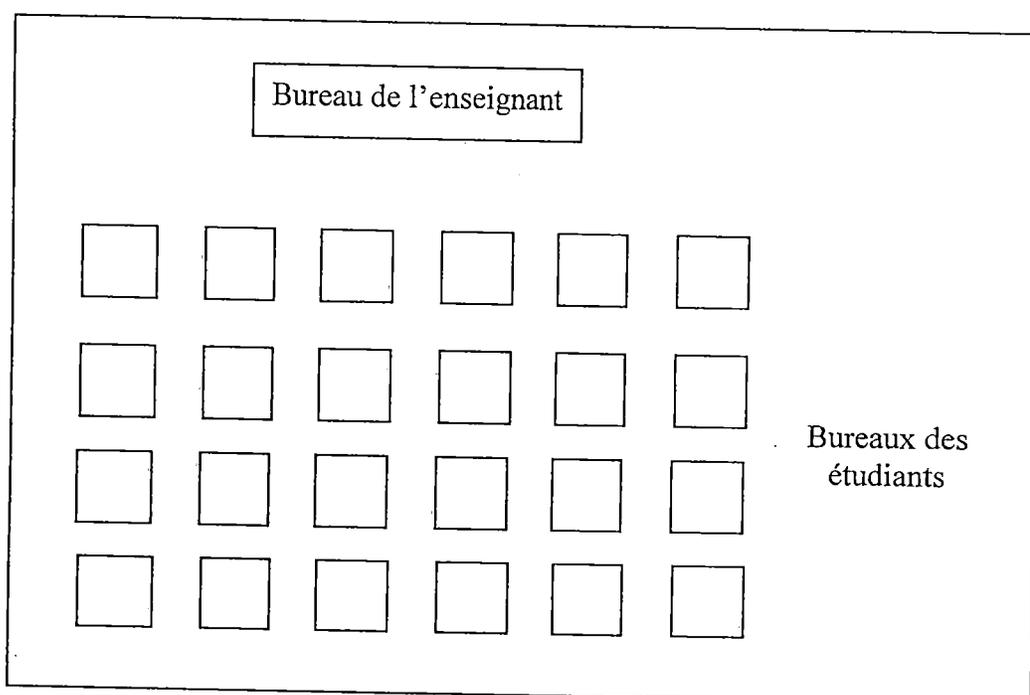
Dans cette optique, on peut considérer que dans la classe de langue la fixité de l'emplacement du tableau noir et du bureau de l'enseignant permet de spatialiser nettement la hiérarchie institutionnelle entre enseignant et apprenants. Le « territoire fixe » du professeur – l'estrade par exemple - est considéré comme un espace sémique dans lequel il exerce son pouvoir et son devoir pour atteindre les finalités d'enseignement/apprentissage prévues. Comme l'a indiqué L. Porcher (1984), l'espace sémique de l'enseignant n'est pas autre chose qu'un *lieu de théâtralisation et de simulation des activités pédagogiques*. En appliquant cette idée à la situation pédagogique, nous trouvons que l'enseignant joue un rôle d'*enseignant-metteur en scène* qui dirige et contrôle dans cette scène symbolique sa pièce de théâtre. Cet *enseignant-metteur en scène* sollicite en effet une communication interactive sur son plan de « devoir » et de « pouvoir ». À travers cette scène symbolique, les apprenants peuvent communiquer verbalement et/ou non verbalement avec leur *enseignant-acteur*.

Un espace à organisation semi-fixe correspond, quant à lui, aux objets mobiles comme des tables, des chaises, un magnétophone ou une télévision. En classe de langue, même si les tables et les chaises des étudiants peuvent se déplacer, voire être disposées en forme de U, demi-cercle ou cercle pour favoriser l'interaction entre les participants, il semble que les bureaux des apprenants soient très souvent fixés par terre, ce qui est lié à l'horaire institutionnellement déterminé et surtout au bruit provoqué par un arrangement de la classe.

En ce qui concerne un espace à organisation dynamique ou informelle, il peut se former selon le type d'interaction didactique proposé par l'enseignant.

On s'aperçoit donc que l'enseignant et les apprenants sont plus ou moins entourés par une des trois organisations spatiales de la classe dont leurs particularités symboliques déterminent l'interaction verbale et non verbale. D'après ces trois organisations spatiales classées par E.T. Hall, une classe de langue peut être disposée n'importe quelle forme selon le déroulement de la classe et l'objectif d'enseignement/apprentissage préparé par l'enseignant.

C'est à travers l'observation de la classe que nous trouvons que l'organisation spatiale dans le corpus recueilli s'établit d'une manière analogue dans la classe de français observée, c'est-à-dire un espace à organisation fixe. Nous montrerons leur organisation spatiale fixe comme suit :



« Fixe » veut dire dans ce cas que les objets, quel que soit leur nature symbolique, sont toujours fixés par terre : le bureau de l'enseignante est « fidèle » à sa place et malgré leur nature mobile, les bureaux des étudiantes ne bougent guère. Bref, il n'y a pas dans la classe de français observée, de déplacement des mobiliers.

Dans la classe de français observée en Thaïlande, on s'aperçoit que les apprenants brillants choisissent leurs places « devant », proches de la physique de l'enseignante, alors que les places « arrière », plus loin de cette présence physique, sont généralement occupées par les moins brillants. Les places « devant » et les places « arrière » sont donc symboliques en proxémique de la classe de langue, ce qui n'est guère surprenant si l'on est d'accord avec C. Foerster pour dire que « les places « devant » et les places « arrières » restent chargées symboliquement. Elles induisent chez l'enseignant une attente spécifique vis-à-vis de l'élève et le schéma « des bons qui sont devant » et « des mauvais qui sont derrière » est malheureusement loin d'avoir disparu dans le comportement proxémique des élèves ». (C. Foerster *Ibid*, p. 82). L'observation de classe de français en Thaïlande confirme cette idée : le taux de la participation à la classe des étudiants assises « devant » est plus important que celui des autres qui sont derrière.

En guise de conclusion, l'analyse de la proxémique dans notre corpus en Thaïlande nous a permis de constater que l'organisation spatiale dite fixe domine fortement la classe de langue en milieu éducatif thaïlandais. Cela rend difficile l'interaction didactique entre les participants. C'est pour cette raison que l'enseignant, en tant que responsable de la classe, devrait instaurer une modification spatiale afin de favoriser une communication interactive, de faciliter la production langagière des apprenants et de comprendre au groupe-apprenants l'avantage d'une organisation différente.

3.2 Le rire et le sourire dans la classe de français observée

Comme nous l'avons indiqué, une interaction à fonction communicative est toujours accompagnée par un paramètre non verbal à fonction métacommunicative comme le regard, le rire, le sourire et/ou le geste. Ces messages non verbaux produits dans la classe peuvent exprimer d'une part la gêne, l'agacement, l'agressivité, d'autre part la satisfaction, le soulagement, la complicité et le plaisir d'apprendre.

Pour simplifier l'analyse des données, nous avons inclus le rire et le sourire dans une seule et même observation. L'objectif de cette partie vise à étudier d'une

part quels sont les différents stimuli qui provoquent le rire et le sourire et d'autre part quel rôle ils jouent dans le contexte pédagogique thaïlandais.

Nous proposerons un inventaire avec un classement de l'étude des stimuli comme suit :

- A propos d'une erreur commise par l'étudiante et par sa camarade de classe

C'est à travers l'observation dans notre corpus que nous pouvons trouver que les apprenants rient ou sourient de leur production langagière ou des erreurs grammaticales qu'ils ont commises.

Le rire peut, d'après H. Bergson (1940), jouer le rôle de *correcteur* dans le sens où il pousse l'apprenant à ne pas répéter l'erreur déjà commise. Nous nous permettons d'ajouter que le rire permet également à l'apprenant ayant commis une erreur de sauver sa face. E. Goffman explique ce point dans le livre intitulé *Les rites d'interaction* que le rire entre en jeu dans cette situation lorsque l'individu a commis une erreur, c'est-à-dire que le rire peut atténuer la gravité de cette erreur, détendre l'ambiance pédagogique et donc permettre à cet individu de garder sa face au public. D'après cette perspective, on se rend compte que les erreurs commises par les étudiantes observées sont très souvent accompagnées par le rire ou le sourire, qui se considèrent pour elles comme un comportement non verbal permettant de sauver leur face en cas de difficulté dans la classe de langue française. Prenons l'exemple ci-dessous :

Exemple 3-12 (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

096 P : (P lit le quatrième vers) cela signifie euh :: le poète voit le rivage heureux
que les les feux d'un soleil monotone éblouissent / d'accord ↑ vous voyez /
parfum exotique (3s) il y a le soleil la chaleur et quoi d'autres (2s) ah oui le
rivage heureux + + tout ça c'est ...

097 A2 : c'est heu :::le nature

098 As : c'est la nature

- 099 P : oui mais c'est pas ça que je veux comme réponse + + alors c'est ...
- 100 A12 : c'est ce que heu :: le poète rêve .
- 101 P : c'est ce DONT le poète rêve
- 102 A12 : (*sourire*) c'est ce dont le poète rêve / il rêve du soleil du rivage et de la euh
de la chaleur

Cet extrait montre une séquence de la compréhension orale. L'enseignante demande en effet à l'apprenante A2 de répondre à la questions ((...) *il y a le soleil la chaleur et quoi d'autres (2s) ah oui le rivage heureux + + tout ça c'est ...* en 096 P). Cette étudiante ne peut pas finir sa parole, ce qui implique qu'elle n'arrive pas à donner la réponse attendue par le professeur (*c'est heu :: le nature* en 097 A2). En 098, une réponse de la part de ses camarades de classe se produit (*c'est la nature* en 098 As). L'enseignante ne l'accepte pas : elle demande à ses apprenants de reproduire une bonne réponse (*oui mais c'est pas ça que je veux comme réponse + + alors c'est ...* en 099 P). L'apprenant A12 lui donne la réponse satisfaisante, pourtant une erreur grammaticale se produit (*c'est ce que heu :: le poète rêve* en 100 A12). L'enseignante corrige immédiatement cette réponse (*c'est ce DONT le poète rêve* en 101 P). Le rire produit en 102 par l'élève Noppharat nous permet de trouver qu'il comprend l'erreur qu'il a commise. Ce rire lui sauve sa face dans la classe et atténue l'ambiance pédagogique en cours : il rit et prend la bonne réponse proposée par l'enseignante comme si rien ne se passait ((*sourire*) *c'est ce dont le poète rêve (...)* en 102 A12).

- Le rire et le sourire exprimant l'absence de la réaction des apprenantes

À notre avis, ce type de rire et de sourire est un phénomène remarquable de l'interaction didactique non verbale dans la classe de français observée en Thaïlande.

Nous définissons ce rire et ce sourire comme l'absence de la réaction des étudiants, c'est-à-dire qu'en entendant des questions à fonction illocutoire initiative, ces apprenants ne réagissent pas. Ce qu'ils font, c'est de rire et de sourire et ces comportements non verbaux ne permettent pas à l'enseignante de savoir s'ils ont bien compris : les étudiants rient ou sourient parce qu'ils ne savent pas quoi dire.

L'exemple suivant montre ces comportements non verbaux dans la classe de français observée :

Exemple 3-13 (P : enseignante ; As : ensemble des étudiants)

015 P : BON ↓ je vous explique (*sourire*) / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle les fleurs du mal / on peut dire que ses poèmes ont été composés dans le courant euh ++ symboliste / le courant veut dire *Kra-Sae* / alors vous connaissez bien ce poète non ↑

016 As : (*sourire*)

017 P : POÈTE / ça veut dire quoi

018 As : (*silence*)

Dans cet extrait, l'enseignante explique aux apprenants qui est Charles Baudelaire. Ces apprenants restent silencieux : ils ne font que sourire. Ce sourire permet à cette enseignante de constater la difficulté de compréhension des apprenants. Ce comportement non verbal indique un retrait des apprenants : le sourire produit par ces étudiants traduit leur absence de la réaction par rapport à la question posée. C'est le comportement non verbal le plus utilisé par les apprenantes en difficulté, comportement qui ne se produit pas pour exprimer ce que pensent ces étudiants, mais plutôt pour maintenir d'une manière silencieuse le déroulement de la classe. En effet, dans cet exemple malgré l'absence de la réaction, le rire et le sourire enchaînent l'interaction entre les participants : l'enseignante reformule sa question en accentuant le nom du poète en question : (*POÈTE / ça veut dire quoi* en 017 P). Toutefois, les élèves ne réagissent pas à cette question, ce qui montre qu'ils n'arrivent pas à produire la bonne réponse.

- Le rire et le sourire exprimés au moment du choix des interlocuteurs

Il y a le rire ou le sourire de celui qui choisit, de celui qui se fait choisir et qui accepte ou refuse, et le rire du groupe. Par exemple :

Exemple 3-14 (P : Enseignante : As : Ensemble des étudiants)

039 P : bon / on va lire tous ensemble ce poème + + d'accord ↑ on va commencer par euh ::: volontaire ↑ (5s) personne ↑ soyez pas timides / volontaire s'il vous plaît

040 As : (*silence*)

041 P : bon / lorsqu'il n'y a personne / alors je vais choisir parmi vous (*sourire*) euh qui va s'occuper de la première strophe (3s) alors c'est vous Jittra

042 As : (*sourire*)

Cet extrait montre le sourire qui est exprimé au moment du choix des interlocuteurs. En effet, l'enseignante a besoin d'un volontaire pour qu'il s'occupe d'une tâche assignée. Comme d'habitude, personne ne se sélectionne (*bon/ on va lire tous ensemble ce poème + + d'accord ↑ on va commencer par euh ::: volontaire ↑ (5s) personne ↑ soyez pas timides / volontaire s'il vous plaît* en 039 P, (*silence*) en 040 As). Aussi, pour que se déroule la classe, l'enseignante est obligée de sélectionner celui ou celle qui va lire le poème (*bon / lorsqu'il n'y a personne / alors je vais choisir parmi vous (...) alors c'est vous Jittra* en 041 P). Le choix définitif du locuteur fait par l'enseignante fait rire toute la classe (*alors je vais choisir parmi vous (...) c'est vous Jittra* en 041 P, *sourire* en 042 As).

On voit donc que l'interaction non verbale qui se produit sous forme de rire et de sourire est un élément non négligeable dans la mesure où il complète les messages verbaux permettant une compréhension et une interprétation sans rien dire. Le rire et le sourire produits par les apprenants observés ne jouent pas seulement le rôle de *complémentarité du verbal*, mais aussi celui de « feed-back » des apprenants qui signale une appréciation ou une incompréhension. En classe de langue, cette interaction non verbale permet aux interlocuteurs de libérer les tensions psychologiques inhérentes à une situation frustrante, de renforcer les liens entre les membres d'un groupe-classe et notamment de donner à l'apprenant en difficulté la possibilité de rire d'autre chose que de la maladresse dans la production langagière. Même si le rire et le sourire provoquent l'absence de la réaction des apprenants dans certaines circonstances pédagogiques, ils ne sont pas considérés comme une

perturbation du déroulement de la classe : au moins ils complètent l'interaction didactique dite verbale et la pousse à se dérouler sans discontinuité.

3.3 Le silence

Le silence n'est pas un phénomène étonnant dans l'interaction didactique non verbale parce qu'il se produit plus ou moins au cours du déroulement de la classe et prend effet sur la communication interactive entre enseignant et apprenants. Il semble qu'en tenant compte du nombre de recherches, l'analyse de la communication non verbale met depuis une trentaine d'années l'accent sur le rire et le sourire ainsi que sur le geste alors que l'analyse du silence reste à part. Nous avons donc pris le pari d'analyser le silence produit par les apprenants dans la classe de français observée en Thaïlande. Cette partie cherche à montrer à travers notre corpus le rôle et les différents stimuli provoquant le silence en situation pédagogique thaïlandaise.

Nous définissons le silence en situation pédagogique comme *une attitude des étudiants qui restent sans exprimer leur opinion, ni répondre à la question posée par l'enseignant*. La classe dite muette ne signifie pas qu'il n'y a pas d'interaction didactique entre les participants. Bien au contraire, le silence que produisent les apprenants apporte implicitement un message doté d'un sens significatif permettant à l'enseignant de se rendre compte de leur inquiétude, leur état d'âme, leur difficulté à s'exprimer oralement ou leur point de vue concernant la démarche pédagogique utilisée par l'enseignant. Autrement dit, c'est par le silence que le message est transmis à l'enseignant. Comme l'a confirmé M.-T. Vasseur, « il (le silence) peut être considéré soit comme un signal, soit comme un indice ». (M.-T. Vasseur 2005, p. 173).

De nombreuses études montrent que l'on trouve souvent du silence dans l'interaction didactique. En effet, certains élèves peuvent s'appropriier une connaissance dans le silence en situation pédagogique. L'acquisition de cette connaissance est le processus d'apprentissage silencieusement et invisiblement produit dans la tête des élèves. Cependant, le comportement non verbal que produisent ces apprenants permet plus ou moins à l'enseignant de pouvoir décoder ces gammes de messages ayant des significations variables.

Les deux questions auxquelles nous tenterons de répondre sont les suivantes :

- Quels sont les différents stimuli qui provoquent le silence dans notre corpus ?
- Quel(s) rôle(s) joue-il le silence en situation pédagogique thaïlandaise ?

Notre corpus nous a permis de distinguer deux grandes catégories de stimuli qui peuvent être à l'origine du silence dans les classes de français observées :

- a) les stimuli essentiellement liés au contenu verbal spécifique à la situation pédagogique dans laquelle se trouvent les apprenantes thaïlandaises

Dans la classe de français que nous avons observée à l'Université Burapha, les stimuli liés au contenu verbal spécifique à la situation pédagogique occupent la place la plus importante. Il s'agit plus précisément du silence provoqué par la difficulté à s'exprimer et à répondre aux questions posées. Cette difficulté est strictement liée à l'insuffisance de la connaissance socioculturelle de la langue cible et à celle de la compétence langagière en cette langue. Examinons l'exemple suivant :

Exemple 3-15 (P ; enseignante ; As : ensemble des étudiants)

003 P : alors / on va commencer ::: euh aujourd'hui on va lire un texte d'accord ↑ il s'agit :: euh d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire + cet extrait s'institule parfum exotique + + bon on va Commencer par ce poème / une question + euh ::: connaissez-vous Charles Baudelaire ↑

004 As : (*silence*)

005 P : oui non (3s) alors qui est Charles Baudelaire

006 As : (*silence*)

007 P : vous comprenez ma question ↑ oui / non + + c'est qui Charles Baudelaire

008 As : (*silence*)

009 P : allez-y / essayez de trouver la bonne réponse / Araya / vous connaissez ce poète ↑

010 A1 : euh ::: euh non (*sourire*)

011 P : ALLEZ-Y ↓ les autres euh + vous connaissez Charles Baudelaire ↑

012 As : (*silence*)

Dans cet extrait, nous nous rendons compte de la difficulté à répondre à la question posée par l'enseignante (*connaissez-vous Charles Baudelaire* ↑ en 003 P). Cette question entraîne successivement le silence dans la classe (*silence*) en 004, 006, 008 et 012 As). Nous constatons que ce silence est provoqué par l'insuffisance de la compétence langagière en français des apprenants thaïlandais : ils n'éprouvent pas seulement des difficultés à s'exprimer oralement en français, mais aussi à comprendre le contenu enseigné par l'enseignante. Considérés comme le « feed-back », ces silences successifs sont donc un indice de difficulté des élèves qui laisse sans doute à l'enseignante davantage de place pour les hypothèses.

Pour conclure cette partie, le silence en situation pédagogique est un comportement non verbal non négligeable dans l'analyse de la communication interactive dans la mesure où cela peut transmettre silencieusement à l'enseignant un message doté d'un important sens. L'analyse du silence nous a d'ailleurs conduit à considérer que l'insuffisance de la compétence langagière et socioculturelle en langue cible constitue un élément essentiel pouvant provoquer plus ou moins le silence et que, par conséquent, la culture éducative prend effet inévitable sur l'interaction didactique en classe de langue.

Bilan

L'organisation structurelle des interactions didactiques dans la classe de français observée en Thaïlande s'établit d'une manière particulière. Certes, elle se compose, selon les travaux de H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson, de trois étapes principales qui se succèdent dans le temps : l'ouverture, le corps de l'interaction et la clôture. Pourtant, les interactions didactiques dans la classe de français observée nous ont permis de trouver que la classe de langue peut commencer sans passer par la formulation de salutations. Cela s'explique par le cadre participatif proposé par E. Goffman, c'est-à-dire qu'en se trouvant dans la salle de classe, les apprenant estiment avoir déjà été dans l'interaction didactique. C'est ainsi que l'absence de salutation verbale ne produit pas de malaise, ni de fâcherie. Dans ce cas, le non verbal comme le contact visuel entre enseignant et apprenants suffit d'établir le lien entre eux et

notamment de débiter la classe. La clôture des interactions didactiques attire, quant à elle, notre attention dans la mesure où elle peut se terminer sans passer par les « pre-closings », souvent remplacés par une annonce des tâches à réaliser à domicile, une directive professorale et/ou un projet à accomplir pour la prochaine rencontre. Nous avons en outre remarqué que cette clôture pouvait se prolonger : au-delà de l'heure institutionnellement fixée, l'enseignant donne souvent aux apprenants en difficulté des explications supplémentaires. Ceci implique que le bon usage reste toujours l'objectif pédagogique important dans la situation d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, l'observation de classe de français en Thaïlande nous a fait constater que malgré son apparent désordre, la structure du corps de l'interaction didactique était organisée.

Non seulement cette particularité de l'organisation structurelle des interactions didactiques dans la classe de français observée, les composants sémiotiques que produisent les participants thaïlandais – *le rire, le silence, le sourire* – caractérisent également l'élaboration des interactions didactiques. Ce sont des éléments de complémentarité permettant à l'enseignante de mieux comprendre l'incompréhension, l'incertitude et l'angoisse des apprenants en difficulté. Compte tenu du grand nombre des énoncés non verbaux de ces étudiants, la classe de français en Thaïlande est muette. Cela nécessite une compétence de l'interprétation de ce phénomène de la part du professeur. L'analyse des composants sémiotiques est très délicate et ne peut absolument pas se faire hors contexte. Cependant, nous avons remarqué que toute particule de réaction « muette » des élèves entraînait une réplique du partenaire dans l'interaction didactique, c'est-à-dire que tout discours de l'un est dans la continuité du discours de l'autre, constitutif de l'élaboration du discours collectif. Les caractéristiques particulières des interactions didactiques dans la classe de français en Thaïlande que nous avons abordée permettront d'étudier dans le chapitre suivant les voies d'accès au sens chez les étudiants thaïlandais observés.

CHAPITRE 4 : L'ANALYSE DES VOIES D'ACCÈS AU SENS DES PARTICIPANTS À TRAVERS LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS OBSERVÉE

Problématique

Toutes les activités pédagogiques intégrées dans la classe de langue ont des traits caractéristiques. En effet, nous trouvons dans notre corpus que l'utilisation des activités pédagogiques peut faciliter ou engendrer la compréhension textuelle de l'apprenant. Cette compréhension ne dépend pas seulement de la maîtrise de la L2 ou de la capacité linguistique dans cette langue, mais elle est également liée à l'intégration des activités pédagogiques dans la classe, c'est-à-dire qu'à travers ces activités on peut trouver et décrire la non compréhension du contenu des participants et en particulier les voies d'accès au sens (stratégies de résolution de problèmes) utilisées par ces participants au cours de l'exécution des activités proposées dans la classe. Alors, les interactions didactiques en classe de français que l'on a observée permettent de comprendre la difficulté d'enseignement/apprentissage des participants.

Objectifs visés

Ce chapitre mettra d'abord l'accent sur les difficultés à comprendre le contenu des participants. Cette partie sera entièrement consacrée aux obstacles linguistiques, méthodologiques et socioculturels de l'apprentissage de la langue cible. Nous nous intéressons aux obstacles qui peuvent empêcher les participants de comprendre ce qu'enseigne le professeur en L2. Nous nous demanderons ensuite comment l'étudiant, face à ces obstacles, accède au sens au cours de l'exécution des activités pédagogiques proposées par l'enseignant. Par exemple, la co-construction de la réponse, les opérations métalinguistiques, l'utilisation de la fiction en classe de langue, le recours à la langue maternelle et à la posturo-mimo-gestualité.

RÉFLEXION SUR LES DIFFICULTÉS À DIRE ET À (SE)COMPREDRE¹ À TRAVERS LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

L'interaction interlingue présente les caractéristiques de toute interaction qui est d'abord la rencontre de l'autre. Cela signifie plus particulièrement qu'une rencontre sociale doit être située et partagée entre au moins deux personnes déterminées et engagées exécutant ensemble des actions orientées, significatives et notamment conjointes pour atteindre un but commun. Cela contribuera donc à l'étude des difficultés à comprendre le contenu d'enseignement des participants que nous avons observés en Thaïlande. C'est à travers les activités pédagogiques proposées par le professeur que nous pourrions dégager les facteurs principaux empêchant la compréhension textuelle des apprenants dans la classe. L'étude des difficultés à comprendre dans une situation d'enseignement/apprentissage se complètent dans la mesure où cette difficulté chez l'apprenant entraîne un malentendu et/ou la mauvaise perception du sens chez l'interlocuteur. Ce problème d'incompréhension ne repose pas seulement sur la maîtrise langagière de la langue cible, mais également sur le non partage du code linguistique et les présuppositions socioculturelles entre les participants. C'est pourquoi les interactants experts et non experts qui se rencontrent n'hésitent pas à anticiper et à intervenir sur les incompréhensions possibles. C'est la raison pour laquelle les difficultés à comprendre sont analysées dans cette présente partie.

1. LES VOIES D'ACCÈS AU SENS UTILISÉES PAR LES PARTICIPANTS

Les difficultés de compréhension textuelle rencontrées par les participants dans la classe de français observée en Thaïlande nous amène à une question sur l'accès au sens : comment les participants accèdent-ils au sens dans la classe de langue ? Cette présente partie a pour but de dégager et d'étudier les voies d'accès au sens qu'utilisent les participants au cours de l'exécution des activités pédagogiques proposées. Lors de notre observation de classe de français en Thaïlande, on a pu

¹ Nous utilisons le verbe (se)comprendre parce que d'une part l'interaction se produit, en principe, par la rencontre au moins de deux personnes en face à face et que cette interaction est le lieu où se jouent l'intercompréhension et la relation réciproque, et d'autre part parce que dans certains cas où l'interaction s'établit plutôt en sens unique, le locuteur ne cherche qu'à comprendre son interlocuteur.

trouver cinq stratégies de résolution de problèmes du sens comme suit : la co-construction de la réponse, le recours à la langue maternelle, le recours aux opérations métalinguistiques, le recours à la posture-gestuelle et l'utilisation de la fiction en classe de langue.

1.1 La co-construction de la réponse de la part des apprenants : une véritable mosaïque d'interaction didactique

Si la classe de langue est un lieu d'observation d'échanges verbaux où se déroule l'interaction didactique entre les participants experts et non experts, elle est aussi un lieu d'observation de co-action entre eux. Car la raison pour laquelle ils se réunissent dans une salle est certes la transmission d'un savoir discursif. Il n'est pas étonnant que dans la classe de langue les problèmes de l'intercompréhension, l'interprétation et le malentendu soient plus ou moins inévitables. De ce fait, on se demande comment les participants, surtout les non experts peuvent résoudre ce genre de problèmes d'apprentissage. La co-construction de la réponse constitue l'une des voies d'accès au sens utilisée par ces étudiants.

La co-construction de la réponse n'est pas, d'après C. Kerbrat-Orecchioni (2005), autre chose que le travail collaboratif des apprenants, c'est-à-dire qu'ils se rencontrent dans une salle pour coordonner leurs activités pédagogiques et pour produire en commun un but final à atteindre. De ce point de vue, cette construction collective renvoie à ce que M. Weber appelle *l'action sociale ou conjointe* (cité par P. Bange 1992, p. 102). Dans la classe de langue, lorsque l'apprenant éprouve des difficultés à dire et à comprendre, il se sent mal à l'aise face à ces difficultés et essaie de s'en sortir. La réaction de la part de l'apprenant fait agir, dans la plupart des cas, ses camarades de classe qui peuvent lui donner de temps en temps un coup de main, cela n'étonne pas ceux qui connaissent le principe de relation interpersonnelle. M. Weber précise qu'au cours du déroulement de l'interaction didactique, les identités mutuelles se construisent et qu'un certain type de relation s'instaure entre les participants – de distance ou de familiarité, d'égalité ou d'hierarchie. D'une manière générale, la relation entre les camarades de classe s'établit plutôt amicalement ou d'une façon symétrique du point de vue de leur âge et de leur connaissance langagière

de la L2. Ce n'est pas par hasard si les apprenants co-construisent un contexte commun pour chercher et trouver la bonne réponse ou le sens du mot inconnu. Prenons l'extrait suivant :

Exemple 4-1 : (P : Enseignante : As : Ensemble des étudiants)

072 P : pourquoi le rivage peut être heureux comme les êtres humains

073 As : (*silence*)

074 P : comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire + + euh en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animée voilà + alors vous comprenez ça ↑

075 As : oui

076 P : et alors

077 A10 : heu ::: je pense qué

078 P : je pense QUE

079A10 : (*sourire*) euh ::: je pense que euh : le poète personne euh :::

080 P : oui oui + allez-y / je pense que le poète veut personni ...

081 A12 : personnifier

082 P : OUI / c'est ça + + c'est-à-dire que le poète veut personnifier le rivage

083 A12 : le rivage

Cet exemple est un extrait de l'activité pédagogique que propose l'enseignante : la compréhension et l'expression orale du poème *Parfum exotique* de Charles Baudelaire. Pour ce faire, cette enseignante demande aux étudiants de répondre à la question concernée. Elle leur demande dans un premier temps pourquoi le rivage a des sentiments comme des hommes (*pourquoi le rivage peut être heureux comme les êtres humains* en 072 P). Toute la classe reste silencieuse (*silence*) en 073 As). Selon notre analyse du non verbal dans le chapitre précédent, le silence produit ici en 073 implique que les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre la question posée. Alors, la non compréhension textuelle se produit dans la classe. L'enseignante semble constater cette difficulté de compréhension et tente d'expliquer encore une fois ce que c'est le rivage (*comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + + en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animée voilà* en 074 P). Elle pose, après cette explication, à ses apprenants en

difficulté une question « *alors vous comprenez ça ↑* ». C'est une question qui vise à vérifier la compréhension des étudiants. Le « oui » émis ici en 075 par ces apprenants est la ratification positive de leur part et il est considéré comme une « indice verbale de compréhension des élèves » permettant au professeur de continuer son enseignement en cours. En 076, l'enseignante réagit à cette indice en demandant aux apprenants de « parler plus » (*et alors en 076 P*). L'étudiante A10 réagit à cette initiative professorale : elle essaie de « parler plus » du rivage en question (*euh :: je pense que euh : le poète personne euh :: en 079 A10*). Cependant, avec trois marqueurs d'hésitation – *heu* – dans son discours, on comprend bien que l'apprenante A10 rencontre une difficulté à répondre à la question. Cette réponse n'est pas tout à fait correcte par rapport à ce qu'attendait le professeur, et pourtant elle est jugée assez satisfaisante : l'enseignante lui donne une évaluation satisfaisante (*oui oui oui en 080 P*). Cette évaluation est suivie d'un encouragement de sa part pour que l'apprenante A10 puisse compléter sa réponse (*allez-y en 080 P*). Le professeur lui demande de finir la phrase (*je pense que le poète veut personni ... en 080 P*). Là, on voit que la co-construction de la réponse entre les apprenants entre en jeu dans les interactions pédagogiques en cours. En effet, l'activité « question/réponse » qui se produit dans la séquence demande à l'apprenante A10 de produire sa parole, ce qui fait qu'au début de cette séquence elle joue un rôle de « leader » parmi ses camarades de classe qui restent silencieux. Mais on constate qu'avec les marqueurs d'hésitation l'apprenante A10 n'arrive pas à donner à son enseignante la réponse attendue. C'est à partir du moment où l'étudiante A10 rencontre ce problème que Noppharat, son camarade de classe, intervient dans les interactions didactiques en cours : il finit la phrase produite par le professeur (*je pense que le poète veut personni ... en 080 P, personnifier en 081 A12*). Le « oui » que prononce l'enseignante en 082 affirme cette fois son accord (*OUI en 082 P*). La réponse que produit l'apprenant A12 est tout à fait correcte. Dans l'exemple plus haut, le commencement de la co-construction de la réponse recherchée des apprenantes se produit au moment où un apprenant, en solo dès le début de la séquence, rencontre une difficulté à répondre à la question et où l'autre est capable de finir son discours. Il faut remarquer qu'à partir de la réplique 081 P, l'apprenant A12 apparaît dans cette séquence alors que le rôle de « leader » de Nongnut disparaît complètement. L'apparition du groupe-classe est, dans ce contexte, conçue comme un travail collectif lui permettant de co-construire la réponse attendue par l'enseignante. Il faut également remarquer que cette co-construction s'établit sous la forme verbale,

(*personne* en 080 A10, *personni* en 081 P, *personnifier* en 081 A12). Ce qui nous frappe, c'est que cette co-construction est composée par des mots qui se succèdent, non par des phrases - *personne* en 080 A10, *personni* en 081 P, *personnifier* en 082 A12. La construction « mosaïque » de la réponse de la part des apprenants leur demande une *connaissance minimale* de la langue cible pour qu'ils puissent achever la tâche assignée. Même si c'est court et simple, cette co-construction de la part des apprenantes peut faire avancer le développement de l'interaction didactique. Par exemple, en 079 A10, le mot « personne » de la part de l'étudiante permet à l'enseignante de comprendre leur difficulté à trouver le mot juste et donc de leur demander de finir la parole (*je pense que le poète veut personni ...* en 080 P). En 081 A12, la bonne réponse se produit (*personnifier* en 081 A12). Avec ce travail collectif – verbal - qui « pousse » petit à petit le déroulement de l'interaction didactique, le group-classe propose enfin à l'enseignante la réponse attendue (*personnifier* en 081 A12). Cette réponse satisfait cette enseignante : elle dit « oui ». Nous pouvons dégager la technique de la co-construction d'une réponse de la part des apprenants thaïlandais comme suit :

Technique de la co-construction d'une réponse des étudiants observés

° Utilisation des mots simples qui se succèdent : « *personne* » en 079 A10, « *personni* » en 080 P, « *personnifier* » en 081 A12.

La collaboration collective représente-t-elle la relation dissymétrique entre les participants et une scène de « compétition » entre eux ?

Nous pouvons remarquer que dans la co-construction de la réponse de la part des apprenants observés, c'est qu'il n'y a pas de véritable rôle symétrique entre eux au cours du travail collectif malgré leur relation amicale. En effet, l'un d'entre eux est plus brillant et prend la parole plus que l'autre. Il est vrai que dans une communication ordinaire, le locuteur et l'écouteur construisent mutuellement leur tour, et pourtant cela peut sembler excessif « car il n'y a pas véritablement symétrie des rôles ». (C. Kerbrat-Orecchioni 2005, p. 21). Reprenons l'exemple précédent. Dans le groupe-classe qui réalise un travail collectif, certains étudiants n'hésitent pas à prendre l'initiative : ils s'auto-sélectionnent et monopolisent presque tout le temps la

parole (en 077, 079, 081, 083 par exemple). L'un d'entre eux prend la réponse de l'autre et la reformule, ce qui lui permet de construire sa propre bonne réponse (*personne* a été pris par A12 et cet étudiant arrive enfin à produire la réponse attendue *personnifier* en 081 A12). Certes, pour l'étudiante A10, le fait de prendre seule l'initiative dès le début de la séquence lui donne en quelque sorte l'image de « leader » du groupe-classe. Pour l'apprenant A12 également, il s'auto-sélectionne et prend la réponse des autres non seulement pour participer au travail collectif de son groupe et pour ne pas rester à part, mais aussi pour prendre cette même image de « leader ». La co-construction de la réponse dans la classe de français observée est alors en quelque sorte une « concurrence » ou une « compétition » entre les apprenants du point de vue de la « face » et de la compétence langagière de la L2.

1.2. Le recours aux opérations métalinguistiques

Le métalangage est entendu comme l'activité langagière lorsqu'elle prend pour objet la langue. Il est omniprésent dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues. Les activités métalinguistiques peuvent toutefois s'exercer sans la présence d'un lexique autre que celui de la langue « ordinaire ». La langue est donc un objet sémiotique pouvant parler de lui-même. Dans le corpus recueilli, les activités métalinguistiques que propose l'enseignante visent à résoudre la difficulté à comprendre d'un mot inconnu des étudiantes. Le travail de F. Cicurel (1985) inspire cette partie. Nous commencerons par l'opération de dénomination.

1.2.1 Dénommer

En consultant le *Petit Robert*, « dénommer » signifie « donner un nom à quelqu'un, une chose ». (*Le Petit Robert* 2000, p. 663). Étant donné que la classe de langue est un lieu de transmission d'un savoir, exprimer ou expliquer quelque chose au moyen des signes de la langue cible est l'un des objectifs d'apprentissage visés. De ce fait, l'enseignant va donc être amené à indiquer à l'apprenant le signe qui correspond à la réalité à laquelle l'apprenant fait référence. Néanmoins, la difficulté de compréhension essentiellement liée à la relation dissymétrique entre ces

participants peut se produire. Face à cette difficulté et pour résoudre ce problème d'apprentissage, l'opération de dénomination est mise à la disposition pour l'enseignant.

Dans une situation pédagogique, la production orale de la part de l'apprenant peut être plus ou moins perturbée à cause de ce que l'on appelle un « manque » lexical. Il est admis que la compétence lexicale constitue un facteur important pour la compréhension orale et écrite. Dans l'acquisition d'une langue, la compétence à retenir des mots étrangers chez l'apprenant a une limite. En outre, la mémoire à court terme et à long terme que possède chaque apprenant représente sans doute un facteur non négligeable dans sa production orale. La question se pose donc : comment l'enseignant peut-il résoudre le problème de « déficit » lexical pour amener les apprenants au sens du mot inconnu ?

Lors de notre observation de classe de français à l'Université Burapha, nous apercevons que l'enseignante, face aux difficultés à dire et à comprendre des étudiants, fait appel à l'opération de dénomination, opération simple et efficace pour l'accès au sens. Examinons l'exemple suivant qui montrera comment l'enseignante introduit aux étudiants en difficulté le terme approprié.

Exemple 4-2 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

165 P : TRÈS BIEN / oui il voit un port qui est rempli de voiles ici ce sont des bateaux + + oui très bien / et puis le dernier vers qu'est-ce que le poète veut décrire

166 A10 : euh :: euh ::: il veut décrire la marée

167 P : la vague hum ::: oui oui et alors ↑

168 A10 : euh : (3s) la vague marine (*sourire*)

Dans cet extrait, il s'agit de la compréhension orale du poème *Parfum exotique* racontant l'histoire d'un poète qui rêve d'aller dans une île tropicale. En faisant, l'enseignante demande à l'apprenante A10, s'occupant de cette histoire, de répondre à la question (*et puis le dernier vers qu'est-ce que le poète veut décrire* en 165 P). En 166, deux marqueurs d'hésitation produits par cette étudiante implique sa

difficulté à dire (*euh :: euh :::* en 166 A10). Toutefois, elle arrive à donner à son enseignante une réponse (*il veut décrire la marée* en 166 A10). Cette réponse n'est pas fautive dans ce contexte, mais ce n'est pas la réponse que l'enseignante attend. C'est par cette réponse que l'intervention de l'opération de dénomination se produit : le terme « la marée » émis par l'apprenante A10 n'est pas dans ce contexte approprié, ce qui renvoie probablement à son ignorance sémantique entre « marée » et « vague ». L'enseignante intervient dans la production orale de cette apprenante en lui proposant le terme approprié « vague » (*la vague oui oui* en 167 P). On peut schématiser cette opération de dénomination ainsi :

Schéma de l'opération de dénomination

Ce n'est pas le mot inapproprié, c'est le mot approprié

Par ailleurs, dans la classe de français que nous avons observée en Thaïlande, il y a des moments où les apprenants utilisent un mot qui n'est pas faux, il existe cependant un autre plus précis. Dans ce cas, l'enseignante n'hésite pas à leur proposer le terme exact :

Exemple 4-3 : (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

- 271 P : alors / évoquer signifie faire apparaître quelque chose ou bien montrer tout simplement voilà / vous comprenez ça maintenant ↑
- 272 As : oui + et le travail à la maison (*rire*)↑
- 273 P : bon je m'arrête là pour aujourd'hui / ça on appelle le devoir+ +je vous donne le devoir + + vous allez répondre aux questions deux trois et quatre + vous me rendez votre devoir euh ::: quand euh : la semaine prochaine avant midi + + vous allez aussi préparer chez vous la leçon / la leçon suivante / alors vous avez des questions ↑ non ↑ bon je vous laisse

Dans cet extrait, l'enseignante assigne aux étudiants un travail à domicile : il s'agit en fait de faire répondre aux questions concernées (*vous allez répondre aux questions deux trois et quatre + vous me rendez votre devoir euh ::: quand euh : la semaine prochaine avant midi + + vous allez aussi préparer chez vous la leçon*

suivante en 273 P). Mais avant, en 272, les apprenants emploient le mot « un travail à la maison ». Dans ce cas, cette utilisation n'est pas fautive, mais dans la langue ordinaire il existe le terme précis. C'est pourquoi l'enseignante leur propose le terme exact (*je vous donne le devoir (...) vous me rendez votre devoir la semaine prochaine* en 011 P).

En reprenant l'exemple 4-3 ci-dessus, on peut trouver également une caractéristique particulière de l'opération de dénomination : l'utilisation du verbe « appeler », du pronom « on » et l'élément anaphorique « ça ». Il est vrai que dans la plupart des cas les verbes de dénomination sont plus nombreux – appeler, se nommer, dire, etc. On s'aperçoit pourtant que le verbe « appeler » reste privilégié. Les verbes de dénomination permettent aux apprenantes d'accéder au sens dans la mesure où ils relient les signes verbaux aux référents dans la réalité. Quant au pronom « on », il fait penser à l'usage courant que la plupart des gens utilisent dans leur vie quotidienne. On pourrait dire que le « on » se réfère à des « natifs ». Pour l'élément anaphorique « ça », plutôt employé dans la langue parlée, il permet à l'enseignante de parler d'une chose qu'elle va nommer.

On voit donc que l'opération de dénomination intervient au moment où un « manque » lexical ou une ignorance sémantique des mots se produit et bloque la compréhension et la production orale des apprenants. Le terme précis ou exact que propose le professeur ne doit pas changer radicalement le sens du terme antérieur. L'opération de dénomination implique l'utilisation des normes standard de la langue cible et notamment l'usage courant de cette langue, usage que les natifs emploient dans leur vie de tous les jours.

1.2.2 Définir

D'après le *Petit Robert*, « définir » signifie « déterminer par une formule précise l'ensemble des caractères qui appartiennent à un concept ». (*Le Petit Robert* p. 635). Dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues, lorsqu'un « manque » lexical se produit et que l'apprenant éprouve des difficultés à dire et à comprendre, l'enseignant, pour combler cette lacune lexicale, peut avoir recours à la

définition du terme incompris. Sur ce point, R. Galisson (1979) distingue deux catégories principales de l'opération de définition : les définitions relationnelles et les définitions substantielles :

1.2.2.1 Les définitions relationnelles

Cette opération revoie au « mot de base » ou à la « racine du mot » à définir. F. Cicurel propose une démarche explicative se traduisant par le schéma suivant :

*X inconnu en **RELATION** avec racine de X*

(F. Cicurel 1985, p. 49).

L'exemple qui suit montrera cette démarche explicative du mot incompris des apprenants dans la classe de français observée :

Exemple 4-4 (P : Enseignante)

107 P : qui peut répondre + + cela signifie quoi une île paresseuse

108 As : (*silence*)

109 P : personne ↑ Araya / euh vous pouvez nous expliquer ↑ paresseuse ça vien du verbe paresser

Dans cet extrait, l'enseignante introduit l'adjectif « paresseuse ». L'analyse porte sur cet adjectif qui veut dire « sans rien faire » ou « rien n'est bougé ». Il apparaît que ce mot est incompris des apprenants. Pour clarifier leur compréhension lexicale, l'enseignante a recours au verbe « paresser » qui est la racine de l'adjectif « paresseuse » (*euh : vous pouvez nous expliquer ↑ paresseuse ça vient du verbe paresser en 110 P*).

L'exemple précédent indique en plus que l'enseignante ne peut avoir recours aux définitions qu'elle sait que le mot de base est connu des apprenants. Si en effet cette enseignante propose le verbe « paresser », c'est parce qu'elle croit que ses étudiants le comprennent mieux par la familiarité ou par la fréquence d'utilisation de ce verbe dans leur vie quotidienne.

1.2.2.2 Les définitions substantielles

pouvant se traduire ainsi :

*X inconnu, c'est Y signifié voisin connu +
(facultativement) différences spécifiques connues*

(F. Cicurel, *ibid*)

Par définition substantielle, on entend d'après R. Galisson (1979) le recours à un signifié voisin et aux différences spécifiques visant à expliquer un signifié inconnu qui précède. Donc le recours à la définition connue doit en principe être mieux « compréhensive » que la définition source. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 4-5 (P : Enseignante)

145 P : BON / regardez ce vers (3s) et des femmes dont l'œil par sa franchise étonne
 ++ ici le poète décrit l'image d'une femme lointaine ou exotique qui euh :
 comment dire (3s) euh les femmes qui sont naturelles ou bien les femmes qui
 sont uniques + innocentes alors que les femmes françaises ou européennes le
 sont pas / c'est-à-dire qu'elles sont plus coquettes que les femmes exotiques
 ++ coquettes ici ça veut dire malhonnêtes + celles qui sont pas sincères / vous
 avez compris

Cet extrait nous montre une séquence d'explication lexicale : coquettes. La signification de cet adjectif varie selon une situation de communication et l'intention du locuteur. Dans cet extrait, l'enseignante explique l'adjectif « coquettes » en donnant aux étudiants la définition mieux connue que le mot antérieur (*les femmes françaises ou européennes le sont pas / c'est-à-dire qu'elles sont plus coquettes que les femmes exotiques* + + *coquettes ici veut dire malhonnêtes + celles qui sont pas sincères* en 145 P). C'est là que nous trouvons l'opération de définition substantielle. Nous observons à travers cette opération que la définition connue proposée par le professeur – malhonnêtes – est plus compréhensive que le mot antérieur – coquettes.

Nous pouvons résumer en disant que l'enseignante peut avoir recours à l'opération de définition pour aider l'apprenant en difficulté à mieux comprendre le sens du mot inconnu. La définition adressée à l'apprenant doit être mieux connue que la définition source, c'est-à-dire le mot antérieur. Les définitions relationnelles et les définitions substantielles permettent donc de clarifier le terme dans son contexte énonciatif initial.

1.2.3 Paraphraser

Une autre opération métalinguistique visant à rendre plus accessibles aux apprenants les termes inconnus est la paraphrase².

L'opération paraphrastique est définie par H. Besse comme « l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent ». (H. Besse 1975, p. 55). Ainsi, la paraphrase est considérée comme « une activité d'identité de sens entre deux énoncés » (F. Cicurel 1985, p. 46). C'est-à-dire qu'elle remplace un mot inconnu par un autre mieux connu dans un énoncé discursif. Les discours paraphrastiques se caractérisent donc par une reprise d'un discours antérieur – le discours source traduisant la même valeur de communication.

L'exemple qui suit montrera une opération paraphrastique visant à l'accès au sens :

Exemple 4-6 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

031 P : OUI / c'est ça parfum / et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un
adjectif non ↑

032 As : oui

² D'une manière générale, la paraphrase et la reformulation sont pareilles du point de vue méthodologique. Toutefois, D. Gaulmyn indique qu'il y a quand même une différence entre ces deux opérations visant à l'accès au sens. D'après cet auteur, « la paraphrase est une prédication monologale, la reformulation est dialogale et implique une coopération ; la paraphrase interrompt le discours par une parenthèse qui redouble un fragment d'énoncé, la reformulation est un processus dynamique qui structure l'échange discursif ». (De Gaulmyn 1986, p. 101).

033 P : alors qui peut me dire ce que signifie cet adjectif

034 As : (*silence*)

035 P : personne ↑ exotique signifie quelque chose qui euh : comment dire (3s) bon exotique c'est oriental / c'est asiatique ou bien c'est quelque chose qui appartient pas à euh l'Europe / exotique c'est loin de ce continent / d'accord ↑

036 As : oui

Dans cet extrait, le terme « exotique » est décroché du contexte didactique qui a été mis en place par une question de la part de l'enseignante (*et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un adjectif non* ↑ en 142 P). À première vue, cette question vise à tester la connaissance lexicale et grammaticale des apprenants. La réaction verbale – oui – produite par le groupe-classe montre que les apprenants comprennent que le terme en question est un adjectif français. Cependant, cette réaction ne semble pas satisfaire l'enseignante : elle incite les étudiants à répondre à la question déjà posée (*alors qui peut me dire ce que signifie cet adjectif* en 033 P). Cette fois, la réaction non verbale de ces étudiants – le silence en 034 As – permet à l'enseignante de constater leur incompréhension du mot « exotique ». C'est ainsi que cette enseignante, pour résoudre cette difficulté de compréhension des apprenants, décide de traduire en français l'adjectif « exotique » en quelques petites phrases (*exotique c'est oriental / c'est asiatique (...)* en 035 P). Certes, donner des exemples plus proches et plus connus auxquels les apprenants peuvent faire référence dans leur vie ordinaire constitue une bonne démarche explicative de la part du professeur. Ce qui est intéressant dans l'exemple ci-dessus, ce sont les phrases « c'est oriental, c'est asiatique » produites par l'enseignante en 035 qui remplacent le terme « exotique ». On observe là une opération paraphrastique. Si l'enseignante remplace le mot inconnu – exotique - par les mots plus connus – oriental, asiatique - c'est parce qu'elle croit que ce remplacement lexical rend plus accessible aux étudiants en difficulté le sens du mot antérieur. À quoi cela sert si ces apprenants ne comprennent pas encore le mot remplacé ?

Par ailleurs, l'opération de paraphrase peut être précédée par un « métadiscours à construction présentative » (A. Borillo 1985, p. 51) ou un « marqueur de reformulation paraphrastique » (E. Gülich et T. Kotschi 1983) comme

enfin, donc, c'est-à-dire, ou encore, on peut appeler/dire aussi, etc. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 4-7 (P : Enseignante)

092 P : bien sûr le rivage est ici personnifié / alors vous voyez ++ c'est la force de de de de ++ l'imagination du poète qui peut réaliser l'impossible euh :: c'est-à-dire qu'il peut tout faire grâce à son imagination ++ vous voyez / quand on rêve / on peut faire tout (2s) tout ce qu'on veut / vous avez compris ↑

093 As : oui

Dans ce court extrait, l'enseignante veut expliquer ce que signifie le mot « la force de l'imagination ». C'est là que nous trouvons une opération de paraphrase : le terme « la force de l'imagination » est ici paraphrasé par un ensemble d'énoncés « il peut tout faire » par l'intermédiaire de marqueur paraphrastique « c'est-à-dire ».

Néanmoins, certains marqueurs de paraphrase ne visent pas à l'accès au sens. En effet, ils ne se caractérisent pas par la reprise d'un discours antérieur régie par le biais d'une « activité métalinguistique d'identifications des sémantismes de X et Y ». (C. Fuchs 1982, p. 33). Ils ont alors une autre fonction didactique. Par exemple :

Exemple 4-8 (P : Enseignante)

155 P : bon (P lit le deuxième vers de la troisième strophe) alors / qu'est-ce qu'il voit encore sur cette île

156 As : (*silence*)

157 P : qu'est-ce qu'il y trouve

158 As : (*silence*)

159 P : rien ↑ (*sourire*)

160 A10 : un porte

161 P : un porte ↑ c'est-à-dire ↑ en fait c'est UN PORT / le poète y voit un port ++ il est comment ↑

Dans cet extrait, l'étudiante A10 produit sa réponse en commettant une erreur sémantico-grammaticale (*un porte* en 160 A10). L'enseignante corrige implicitement cette erreur en reprenant la réponse de cette étudiante (*un porte* ↑ en 161 P). À la différence de notre analyse sur l'opération de paraphrase dans l'exemple 4-8, l'énoncé « c'est-à-dire » ici produit par l'enseignante est sans doute une question ayant pour but de signaler implicitement l'erreur commise par l'étudiante A10. C'est pour cette raison qu'en 161 P, l'enseignante décide cette fois de corriger l'erreur avec l'accent d'intensité des mots (*en fait c'est UN PORT* en 161 P). C'est par cette correction que nous considérons que le « c'est-à-dire » émis en 161 par l'enseignante a pour fonction de corriger des erreurs plutôt que d'expliquer le sens du mot inconnu chez les apprenants. Dans l'exemple 4-8 ci-dessus, la question « c'est-à-dire » n'entraîne pas de substitution d'énoncés, ni explication paraphrastique d'un mot incompris.

En classe de langue, la paraphrase constitue une démarche explicative nécessaire facilitant l'accès au sens des apprenants. Elle se caractérise par le déplacement du sens plus ou moins important et par une substitution d'énoncés ne devant pas changer le discours source, c'est-à-dire que l'enseignant « peut dire encore/aussi » en conservant la même valeur d'information de départ.

1.3 Le recours à la langue maternelle : élément facilitateur de compréhension et de production orale des apprenants

Le recours à la langue maternelle³ constitue l'une des démarches explicatives visant à l'accès au sens. En effet, en produisant des énoncés en L2, l'apprenant peut oublier un mot pour transmettre à son interlocuteur son point de vue. Dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues, la focalisation sur les mots occupe une place importante dans la production orale/écrite comme dans l'interprétation et la compréhension de l'apprenant. La question se pose donc : comment l'apprenant, face au problème d'un « manque » du mot, accède-t-il au sens ? Si son problème d'oubli du mot n'est pas réglé, cet apprenant risque d'être plus ou

³ Certains chercheurs emploient le recours à la langue maternelle comme synonyme de l'opération d'alternance codique. Cependant, ces deux opérations ne sont pas la même chose. D'après Alber et Py (1986), la langue source peut s'articuler avec la langue cible en relation de passage de l'une à l'autre, désignée par des termes tels que « changement/alternance de code ». C'est une marque transcodique qui consiste en l'emploi alterné de plus d'une langue à l'intérieur d'un même discours.

moins perturbé au cours de l'exécution des activités pédagogiques. C'est ainsi que dans la classe de langue, le recours à la langue maternelle est indispensable pour la production orale et la compréhension des élèves.

Qu'est-ce qu'on entend par *langue maternelle* ? Au sens le plus courant, une *langue* est un instrument de communication composé par un système de signes verbaux, non verbaux et paraverbaux permettant aux membres d'une même société de communiquer. On appelle *langue maternelle* « la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage ». (Dictionnaire de linguistique 2001, p. 266).

~~Selon la définition précédente, la langue maternelle des participants que nous~~ avons observés est sans aucun doute le thaïlandais⁴. Dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues comme un cours de français, l'utilisation de la langue maternelle n'est ni interdite, ni condamnée : dans certaines circonstances pédagogiques, le recours à la langue maternelle permet à l'apprenant de mieux comprendre le sens d'un mot qu'il ne comprend pas sans faire appel à d'autres stratégies de résolution de problèmes. Le recours à la langue maternelle lui permet également d'enchaîner son discours et de mieux interpréter la parole de l'autre.

1.3.1 Le recours à la langue maternelle produit uniquement par l'apprenant

L'exemple qui suit montrera comment le recours à la langue maternelle intervient dans l'interaction didactique entre enseignante et étudiants dans la classe de français observée :

Exemple 4-9 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

192 P : oui + + qu'est-ce que c'est les tamariniers en français

193 As : (*silence*)

194 P : alors + c'est pas difficile hein (3s) tamariniers + c'est un arbre et vous le

⁴ Au lieu d'employer le « thaï », nous préférons le terme « thaïlandais » pour éviter la confusion terminologique. En effet, le thaï ou les Thaïs se réfère plutôt à un ethnique thaï se trouvant dans l'extrême Sud de la Chine et dans le Nord de la Thaïlande tandis que le thaïlandais renvoie à la langue maternelle que les Thaïlandais utilisent dans leur vie quotidienne.

connaissez bien / ou bien ce mot français n'est pas très loin de celui en anglais + vous pouvez deviner j'espère

195 A12 : euh euh :: c'est (3s) *makham* (rire)

Cet extrait montre une séquence de l'activité de compréhension orale du poème *Parfum exotique* : l'enseignante teste la compréhension lexicale des étudiants en leur demandant de traduire en français le mot *Tamarinier* (*oui + + qu'est-ce que c'est les tamariniers en français* en 192 P). La classe reste, face à cette question, silencieuse (*silence* en 193 As), ce qui implique que les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre ce que c'est le mot en question. Cette réaction négative de la part des étudiants incite le professeur à expliquer le mot *Tamarinier* en français (*alors + c'est pas difficile hein* (3s) *tamariniers + c'est un arbre et vous le connaissez bien* en 194 P). De plus, pour faire comprendre le mot en question, l'enseignante a recours à une technique d'explication lexicale qui s'appelle *Le recours au mot transparent* (*ou bien ce mot français n'est pas très loin de celui en anglais + vous pouvez deviner j'espère* en 194 P). Cela dit, l'enseignante croit qu'en français et en anglais le mot *tamarinier* s'écrit pareillement. Alors, les apprenants peuvent avoir recours au mot transparent pour trouver le sens exact. La technique d'explication lexicale utilisée par l'enseignante permet enfin à l'apprenant A12 de trouver le sens du mot, mais cet apprenant donne à son enseignante le sens traduit en thaïlandais, sa langue maternelle (*euh euh :: c'est* (3s) *makham* (rire) en 193 A12). Ce qui attire notre attention dans cette réponse, c'est évidemment la production orale en langue maternelle de l'étudiant A12. Il est intéressant de se demander pourquoi cet étudiant a compris cette expression française sans attendre une explication supplémentaire en thaïlandais de la part de l'enseignante. Sa compréhension lexicale peut s'expliquer par l'hypothèse que d'une part le recours au mot transparent permet à l'étudiant de mieux saisir le sens approprié du mot *Tamarinier* et d'autre part qu'il connaît déjà sa signification. On se demande alors pourquoi l'étudiant A12 ne donne pas la bonne réponse en langue française. La réponse paraît simple et évidente : l'étudiant éprouve de la difficulté à s'exprimer oralement en langue française. Dans ce cas, la réponse émise en langue maternelle par cet étudiant ne permet à l'enseignante que de comprendre qu'il connaît le sens du mot en question – tamarinier – et de maintenir l'interaction didactique entre eux.

1.3.2 Le recours à la langue maternelle produit uniquement par l'enseignant : « c'est moi qui vous fais comprendre la signification du mot inconnu »

Lorsque l'enseignante propose aux étudiants la signification du mot français inconnu en thaïlandais, le recours à la langue maternelle a cette fois pour fonction de les amener au sens connu. Cette stratégie de résolution de difficulté à comprendre se traduit par le schéma suivant :

Schéma du recours à la langue maternelle visant à l'accès au sens

~~X inconnu en L2, c'est X connu en L1~~

Prenons l'exemple suivant :

Exemple 4-10 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

015 P : BON ↓ je vous explique (*sourire*) / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle Les fleurs du mal / on peut dire que ses poèmes ont été composés dans le courant euh + + symboliste / le courant veut dire *kra-sae* / alors vous connaissez bien ce poète non ↑

Dans ce court extrait, l'enseignante a l'intention de faire connaître Charles Baudelaire, poète symboliste du XIXème siècle (*je vous explique / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle Les fleurs du mal / on peut dire que ses poèmes ont été composés dans le courant symboliste* en 015 P). Le marqueur d'hésitation « euh » indique que l'enseignante cherche à expliquer la signification du mot « courant ». Pour ce faire, elle a recours à la langue maternelle (*le courant veut dire kra-sae* en 015 P). Avec cette langue, les étudiants ont bien compris la signification du mot « courant ». En regardant bien l'exemple précédent, on comprend que si le recours à la langue maternelle est uniquement produit par l'enseignante, cela veut dire que l'accès au sens

d'un mot incompris des apprenants passe principalement par l'explication de la part du professeur.

Nous pouvons rajouter pour terminer que le recours à la langue maternelle visant à l'accès au sens se caractérise par une substitution sémantique du terme plus connu des apprenants en difficulté. Il faut que le terme de substitution leur transmette la même signification que le terme antérieur. Dans la classe de langue, le recours à la langue maternelle peut se faire par les apprenants eux-mêmes ou par l'enseignant. Si c'est le premier cas, cela indique qu'ils ont déjà compris le mot étranger proposé par l'enseignant mais ils sont incapables de le définir en langue cible, ce qui renvoie à leur difficulté de production orale. *A contrario*, si le mot étranger reste inconnu des étudiants et que le recours à la langue maternelle est produit par l'enseignant, cela montre que l'accès au sens du mot incompris passe par l'explication professorale.

1.4 Le recours à la posture-gestuelle⁵ de l'enseignant

La communication est une « construction collective » qui ne se construit pas seulement par les échanges verbaux entre un sujet parlant produisant un énoncé destiné à un autre sujet parlant, mais aussi par différents systèmes sémiotiques comme le non verbal. C'est ainsi que dans l'interaction courante, les participants ne peuvent pas parler sans « bouger ». « Faire un geste » en parlant est donc un élément essentiel dans l'intercompréhension, ce qui n'est guère étonnant si on est d'accord avec G. Bateson pour dire que « le langage est d'abord et avant tout un système de gestes ». (G. Bateson 1977, p. 34).

Dans une classe de langue, lorsque les participants éprouvent des difficultés à dire et à (se)comprendre, ils ont recours à plusieurs stratégies de résolution de problèmes dont le recours à la posture-gestuelle. Nous allons aborder la gestualité visant à clarifier le sens d'un mot incompris.

⁵ À la différence de la communication non verbale et paraverbale déjà abordée dans la partie précédente de notre travail, le présent chapitre vise à montrer les fonctions de la posturo-mimo-gestualité dans les difficultés d'apprentissage des apprenants observés en Thaïlande.

1.4.1 Le non verbal : la gestualité de l'enseignant

Le non verbal est avant tout transmis par le canal visuel et se compose principalement par l'unité corpro-visuelle et la gestualité. La gestualité se définit par les mouvements corporels qu'on peut observer au cours de l'interaction didactique en classe de langue. Les gestualistes⁶ s'accordent à reconnaître qu'il existe trois grands types de ces mouvements corporels :

- les mouvements co-verbaux qui sont orientés vers la sémiose et la communication ;
- les mouvements d'auto-contact auxquels le sujet parlant n'attache pas d'intention communicative, mais qui peuvent être interprétés comme trahissant des émotions ou des états psychologiques comme les gestes de nervosité, la réflexion, etc ;
- les mouvements praxiques qui ne relèvent ni de la communication intentionnelle, ni de l'expression incontrôlée des effets, mais s'orientent plutôt vers la poursuite d'activités motrices annexes aux activités de parole, manipuler des outils, écrire, etc.

Les mouvements co-verbaux sont intéressants dans la mesure où ils se composent de gestes manuels, de mimiques faciales, de contact corporel et de changements de posture. C'est la raison pour laquelle nous nommons cette présente partie la *posture-gestuelle*. Dans son ensemble, la posture-gestuelle associée à la production verbale des participants en classe de langue couvre quatre fonctions principales⁷. J.-M. Colleta⁸ les résume ainsi :

⁶ Ce sont des chercheurs qui travaillent sur la gestualité dans les interactions sociales. Voir

- J.-D. Feyereisen et De Lannoy (1985) : Psychologie du geste

- F. Poyatos (1992) : Advances in non verbal communication

- M.-A. Deschamps (1993) : Le langage du corps et la communication corporelle

⁷ Elles sont proposées par les chercheurs comme Ekman et Friesen (1969), Cosnier (1977, 1993), Scherer (1984) et Calbris (1997).

⁸ Cet auteur emprunte aux chercheurs ci-dessus la définition des quatre fonctions de la gestualité dans l'interaction sociale et les cite dans son article intitulé « Kinésie et-variation : comment les enfants bougent au fil des discours » (2004).

- une fonction sémiotico-référentielle ; « sémiose » lorsqu'elle est orientée vers la sémiose et la construction du sens et « référentielle » lorsqu'il s'agit d'un objet concret ;
- une fonction expressive-connotative ; la gestualité permet de cadrer l'activité énonciative par la co-construction et le marquage des actes de parole et l'expression d'attitudes et d'émotion ;
- une fonction paraverbale ou syntaxique ; ce sont des activités locutoires et ces activités servent à la fois la démarcation des unités du discours et la mise en relief des unités de la parole ;
- une fonction interactive ; lorsqu'elle vise à la régulation de l'activité conjointe et la synchronisation des actions entre les participants

L'exemple suivant montrera l'intervention et une fonction de la gestualité de l'enseignante dans les difficultés à dire et à comprendre des apprenants thaïlandais :

Exemple 4-11 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

099 P : oui mais c'est pas ça que je veux comme réponse ++ alors c'est ...

100 A12 : c'est ce que euh :: le poète rêve

101 P : c'est ce DONT le poète rêve

102 A12 : (*sourire*) c'est ce dont le poète rêve / il rêve du soleil du rivage et de la
euh : de la chaleur

103 P : dont tout ça / c'est quelque chose d'exotique n'est-ce pas ↑ bien / très bien /
la chaleur (P fait semblant d'avoir chaud)

104 As : ah oui

Cet extrait est un bel exemple pour montrer l'intervention et une fonction didactique du geste professoral dans les difficultés à comprendre des apprenants. Dans cet extrait, l'enseignante a l'intention de faire travailler à l'étudiant A12 la compréhension orale du poème *Parfum exotique*. En le faisant, elle lui demande de répondre à la question – *de quoi le poète rêve ?* L'apprenant A12 essaie de lui donner une réponse mais en la produisant, il commet une erreur grammaticale (*c'est ce que euh :: le poète rêve* en 100 A12). L'enseignante la corrige implicitement en accentuant un mot (*c'est ce DONT le poète rêve* en 101 P). En 102, le sourire que

produit l'apprenant A12 indique qu'il reconnaît son erreur : il répète la correction de la part de son professeur (*sourire c'est ce dont le poète rêve* en 102 A12). Cet étudiant enchaîne son discours en produisant la réponse attendue (*il rêve du soleil du rivage et de la euh : de la chaleur* en 102 A12). Cette réponse satisfait l'enseignante : elle accepte la réponse produit par l'apprenant A12 (*donc tout ça / c'est quelque chose d'exotique n'est-ce pas* ↑ *bien / très bien / la chaleur (P fait semblant d'avoir chaud)* en 103 P). Le petit geste de l'enseignante – P fait semblant d'avoir chaud - est sans doute la gestualité référentielle aux propriétés iconiques qui rendent un objet abstrait – la chaleur – plus concret et plus visible. Cette gestualité référentielle sert dans ce cas à illustrer la parole de l'enseignante pour que les étudiants la comprennent mieux sans faire appel à d'autres stratégies de résolution de problèmes. Sur ce point, J.-M. Colleta précise que « la gestualité iconique et les informations verbales sont très complémentaires ». (J.-M. Colleta in A. Rabatel 2004, p. 315). C'est-à-dire que les gestes rendent plus accessible aux étudiants la parole de l'enseignante. L'exemple précédent montre donc que la gestualité de l'enseignante a une fonction sémiotique-référentielle dans la mesure où elle est utilisée et orientée vers l'objet sémiotique visant à la construction du sens d'une expression inconnue des apprenants.

1.4.2 Le non verbal : la gestualité des apprenants

Les mouvements du corps des apprenants sont également intéressants dans l'interaction didactique parce qu'ils permettent cette fois à l'enseignant de comprendre leur sentiment de capacité/d'incapacité à comprendre. Il faut rappeler que la classe de langue est un lieu de transmission d'un savoir et que cette transmission se produit en milieu scolaire qui impose aux participants des contraintes institutionnelles. Dans la classe, c'est l'enseignant qui détermine et qui gère le déroulement de son cours. C'est pour cela qu'il est légitime qu'il se déplace et fasse des gestes. Même s'il se produit rarement dans la classe, chaque geste que produit l'apprenant compte et suggère quelque chose à l'enseignant.

Dans notre corpus, le mouvement de la tête des apprenants est significatif. Sur ce point, S. Frey et al. (1984) indiquent que le mouvement de la tête est un phénomène comportemental qui a un impact considérable sur la perception du sens.

C'est un comportement « expressif » qui permet à l'apprenant d'exprimer non verbalement son sentiment. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 4-12 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

145 P : on va faire maintenant le point de ces deux premières strophes + d'accord ↑
 alors + le poète est un France et rêve d'un endroit paisible / calm + un endroit
 qui est très loin de chez lui + + ici c'est une île exotique où le soleil brille
 toute l'année alors qu'en France + c'est l'automne / le froid approche et le
 soleil ne brille pas toujours + le poète rêve de cette île où se trouvent des
 arbres exotiques + extraordinaires et euh :: des fruits très délicieux (2s) ce
 sont des choses qu'il ne peut pas trouver en France ou en Occident + + + sur
 cette île idéale / il décrit euh : les habitants + c'est-à-dire les hommes et les
 femmes n'est-ce pas + + les hommes sont minces et forts parce qu'ils
 travaillent beaucoup et les femmes de cette île sont innocentes et sincères /
 ok ↑

146 As : (*hoancement de la tête*)

147 P : on peut continuer ↑

148 As : (*hoancement de la tête*)

149 P : très bien (...)

Cet extrait est une séquence d'activité de compréhension : après avoir fini les deux premières strophes du poème, l'enseignante décide de faire le point pour rappeler des choses importantes. L'objectif visé est de faire comprendre aux apprenants le sens global du texte (*on va faire le point de ces deux premières strophes (...) le poète est un France et rêve d'un endroit paisible (...) les hommes sont minces et forts pqrce qu'ils travaillent beaucoup et les femmes de cette île sont innocentes et sincères* en 145 P). Après cela, le professeur teste la compréhension des étudiants en leur posant une question (*ok ↑* en 145 P). La réponse de la part des étudiants se produit sous la forme non verbale (*hochement de la tête* en 146 As). Ce qui est intéressant dans ce non verbal est d'interpréter le mouvement de leur tête. En effet, le fait de hocher la tête signifie dans ce cas que les étudiants ont bien compris la question posée. Ce « feed-back » non verbal à caractère positif permet à l'enseignante de pouvoir enchaîner son cours (*on peut continuer ↑* en 147 P). Les apprenants

acceptent (*honcement de la tête* en 148 As). Ce mouvement corporel marque alors le passage transitoire entre la tâche en cours – *faire le point sur le texte* – et la tâche à venir – *continuer le cours*. On peut dire que le hochement de la tête des étudiantes est un signe d'accord ou de compréhension qui leur apporte des compliments de la part de l'enseignante (*très bien* en 149 P), et qui fait venir la tâche future.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le recours à la gestualité a pour fonction principale d'illustrer des idées et des mots inconnus. Mc Neill voit la gestualité comme « a window on thought ». (D. Mc Neill 1997, p. 190). Dans une classe de langue, les participants ne bougent pas pour n'importe quoi : les mouvements du corps interviennent souvent au moment où les difficultés à dire et à comprendre se produisent. Face à la difficulté de compréhension, la gestualité référentielle et iconique semble être une résolution efficace permettant une meilleure compréhension chez les apprenants en difficulté. Alors, le savoir discursif peut être transmis par le verbal et surtout le non verbal, c'est-à-dire les gestes des participants dans la classe de langue. Nous voyons également que chaque geste des participants permet un avancement dialogique entre eux.

1.5 La fiction en classe de langue

Le terme « fiction en classe de langue » nous a inspiré lors du séminaire intitulé « *Interactions didactiques et pratiques de transmission* », organisé en 2003 par F. Cicurel à l'Université Paris III – Sorbonne nouvelle. La « fiction » peut se rencontrer dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues parce qu'elle permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un mot incompris. Il n'est pas en effet difficile de trouver dans le discours didactique une formation fictive où il y a un décrochage entre le monde réel et le monde imaginaire. Le discours didactique est une « formation fictive » qui nécessite, face à la difficulté de compréhension de l'apprenant, une « mise en scène » de la langue dans le contexte dit inventé. Nous pouvons dire que la classe de langue est une occasion de créer le monde d'imagination ayant pour but d'expliquer des mots inconnus. C'est un lieu où l'enseignant a le discours à transmettre, mais lorsque le problème de compréhension

de l'apprenant se produit, il peut sortir du monde réel/actuel pour clarifier le sens du mot inconnu.

La notion de « fiction » en classe de langue implique deux mondes bien différents et pourtant complémentaires :

- le monde d'interaction sérieux ou efficace ;
- le monde d'interaction qualifié par le non réel et l'aspect ludique

Le second monde peut être appelé le « monde d'imagination » où l'enseignant peut inventer des « fictions racontées », c'est-à-dire des jeux, une blague ou une histoire visant à l'accès au sens. Ces fictions racontées ne sont pas interprétées dans le monde d'interaction sérieux. Alors, la question se pose donc : comment l'apprenant peut-il distinguer le monde d'imagination et celui d'interaction sérieux ?

Pour répondre à cette question, il faut avoir recours à ce que l'on appelle un « guidage ». Ce guidage se construit souvent sous la forme verbale comme « Ah ! c'est une blague », « tu ne connais pas ? » ou « Je vous raconte quelque chose ». Ce sont en fait les *éléments introducteur d'indication* permettant à l'interlocuteur de savoir que l'on passe le monde d'interaction sérieux dans le monde non réel ou ludique.

Nous pouvons en outre trouver l'idée de la fiction chez E. Goffman (cité par F. Cicurel lors du séminaire « Interactions didactiques et pratiques de transmission, organisé en 2003 à l'Université Paris 3). Selon lui, les « cadres de l'expérience » sont divisés en deux cadres principaux : le cadre primaire et le cadre secondaire. Le premier comprend des éléments réels ou naturels tandis que le second invente une production ou une imitation du cadre primaire. Par exemple, le sport est un cadre secondaire parce qu'il montre une scène de lutte entre deux compétiteurs. Dans toutes les compétitions, il y a un gagnant et un perdant, ce qui imite la scène réelle de la guerre et renvoie à sa vraie image. Le sport est donc le reflet du réel du cadre primaire de la guerre.

F. Cicurel (1999) parle du « réagencements contextuels » dans une classe de langue. Par *réagencement contextuel*, on entend le fait que dans une situation de communication didactique des éléments « prélevés » dans une autre situation sont interprétés et « reconfigurés » en vue de la compréhension du sens d'un mot inconnu de l'apprenant. La reconfiguration des éléments en provenance du réel est traitée dans le contexte fonctionnel prototype, c'est-à-dire que le cadre d'interaction fictif ne se réfère pas au contexte vrai, mais au contexte virtuel. Son caractère n'est donc pas vrai, mais *vraisemblable*.

Il est intéressant de se demander si l'apprenant, face au monde fictif, accepte la *vraisemblance* dans la classe de langue conçue comme le monde réel dans lequel il se trouve actuellement. Si la classe de langue est un lieu de transmission d'un savoir et si ce savoir est transmis par l'expert, comment l'apprenant se confie-t-il à la compétence professionnelle de cet expert ? Cette question peut s'expliquer par un « contrat de fiction ». En effet, l'apprenant sait bien ce que fait l'enseignant, c'est-à-dire qu'il accepte de *faire semblant* de comprendre le discours fictif que ce professeur va lui transmettre dans la classe. Il l'accepte sans chercher à retrouver la vérité, ni demander à cet enseignant de prouver si son discours est vrai. Alors, quels sont les indices textuels marquant le passage transitoire entre le monde réel et le monde fictif ? La partie qui suit va répondre à cette question.

1.5.1 La formation fictive dans le discours didactique dans la classe de français observée

Cette partie vise à montrer des indices textuels ou des guidages pragmatiques marquant le passage du monde réel dans le monde imaginaire, et à étudier comment la fiction aide l'apprenant à mieux comprendre le discours de la part de l'enseignant. F. Cicurel propose, lors du séminaire « *Interactions didactiques et pratiques de transmission* », les formations fictives comme suit :

1.5.1.1 Les verbes dits « imaginaires »

Pour amener l'apprenant dans le monde fictif, l'enseignant fait appel souvent aux verbes « imaginaires » tels que *imaginer*, *supposer*, *inventer* ou *créer*. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 4-13 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

017 P : POÈTE / ça veut dire quoi

018 As : (*silence*)

019 P : vous connaissez ce mot n'est-ce pas ↑

020 As : (*silence*)

021 P : Marisa vous pouvez me répondre ↑

022 P : poète / imaginez vous écrivez quelque chose euh un poème / vous êtes poète
/ en Thaïlande Sunthorphu est aussi poète / alors vous avez bien compris ↑

023 As : ah oui (*sourire*)

Dans cet extrait, l'enseignante demande aux étudiants s'ils connaissent le mot « poète » (*POÈTE : ça veut dire quoi* en 017 P). La classe reste silencieuse (*silence* en 018 As), ce qui implique que les apprenants ont du mal à comprendre la signification du mot en question. Cette incompréhension demande à l'enseignante de reposer la question (*vous connaissez ce mot n'est-ce pas* ↑ en 019 P). La réaction sous forme de non verbale produite en 020 par le groupe-classe permet à l'enseignante de constater la difficulté des élèves qui persiste encore. Le professeur demande à l'apprenante Marisa de donner une réponse (*Marisa vous pouvez me répondre* ↑ en 021 P). L'étudiante Marisa ne peut pas répondre à cette question. Cette fois, son incompréhension lexicale fait agir l'enseignante : pour lui faire accéder au sens du mot en question, elle décide de créer un monde fictif en utilisant le verbe « imaginer » (*imaginez vous écrivez quelque chose euh un poème / vous êtes poète (...)* en 022 P). Ce verbe a un rôle d'*introduceur de la scène imaginaire* invitant les étudiants à inventer un monde qui n'existe pas dans le monde réel dans lequel ils se trouvent actuellement, c'est-à-dire la classe de langue. Les apprenants sont confrontés à la fois deux mondes, mais c'est le monde fictif qu'ils inventent qui va leur permettre de trouver le sens recherché (*imaginez vous écrivez quelque chose euh un poème vous*

êtes poète comme en Thaïlande Sunthorphu est aussi poète en 022 P). Dans le monde réel en temps réel, les étudiants sont dans un cours de français où il n'y a que leurs camarads de classe, le professeur, un tableau noir, des chaises et des tables. Par contre, dans le monde inventé, ils font *comme s'ils* étaient poètes. En outre, les étudiants sont invitées à imaginer qu'ils peuvent écrire un poème comme Charles Baudelaire. Cette scène imaginaire rend donc accessible aux étudiants le terme en question « poète » (*alors vous avez bien compris* ↑ en 022 P, *ah oui* en 023 As).

1.5.1.2 L'utilisation de « par exemple »

Lorsque l'enseignante emploie « par exemple », cela veut dire qu'elle a l'intention de donner un exemple pour clarifier son discours didactique :

Exemple 4-14 (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

031 P : OUI / c'est ça parfum / et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un adjectif non ↑

032 As : oui

033 P : alors qui peut me dire ce que signifie cet adjectif

034 As : (*silence*)

035 P : personne ↑ exotique signifie quelque chose qui euh : comment dire (3s) bon exotique c'est oriental / c'est asiatique ou bien c'est quelque chose qui n'appartient pas à euh l'Europe / exotique c'est loin de ce continent / d'accord ↑

036 As : oui

037 P : alors le poème de Charles Baudelaire + parfum exotique fait rêver / fait imaginer un pays :: ou un endroit lointain / le poète rêve de cet endroit (3s) par exemple vous êtes poète et rêvez de la mer de la montagne + ça va ↑

038 As : oui

Dans cet extrait, l'enseignante veut apprendre aux étudiants à connaître l'adjectif « exotique » (*OUI / ça c'est parfum / et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un adjectif non* ↑ en 031 P). Pour ce faire, l'enseignante amène les apprenants dans un monde imaginaire où leur tâche est de faire semblant d'être poète

et de rêver d'un endroit paisible. (*alors le poème de Charles Baudelaire + parfum exotique fait rêver / fait imaginer un pays :: ou un endroit lointain / le poète rêve de cet endroit (3s) par exemple vous êtes poète et rêvez de la mer de la montgane en 037 P*). En temps réel, ces étudiants apprennent le français à l'école, mais pour accéder au sens du langage très soigné, il faut qu'ils sortent de leur monde réel/actuel. C'est là qu'on voit l'opération fictive dans la didactique des langues.

1.5.1.3 L'utilisation de « Si + l'indicatif présent »

Le « si » est une hypothèse introduisant soit une condition à laquelle correspond une conséquence dans la principale, soit une simple supposition. L'exemple qui suit montrera comment le « si » permet aux apprenants de comprendre le sens du mot :

Exemple 4-15 (Extrait du corpus 1 ; P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

057 P : Noppharat / répondez à la question s'il vous plaît

058 As : (*sourire*)

059 A12 : euh :: moi euh (3s) je pense que (4s) je pensé que

060 P : je PENSE que

061 A12 : je pense que euh ::: la femme + + c'est c'est

062 P : c'est ...

063 A12 : c'est son + + + amour

064 P : BRAVO + c'est ça (2s) la femme dans ce poème / c'est sa bien aimée / si vous êtes Charles Baudelaire / vous pensez à la femme que vous aimez / ça va ↑

065 As : ah oui

Cet extrait montre une séquence d'explication du texte. Pour l'expliquer, l'enseignante a recours à « si » introduisant une condition (*BRAVO + c'est ça la femme dans ce poème / c'est sa bien aimée / si vous êtes Charles Baudelaire / vous pensez à la femme que vous aimez (...)* en 064 P). Ici, le monde réel et le monde fictif se superposent et entraînent un « double registre » du discours de l'enseignante : le registre fictionnel et le registre didactique. Dans le registre fictionnel, on voit le

monde imaginaire s'invente par le « si » et dans le registre didactique, c'est une explication du texte de la part de l'enseignante.

1.5.1.4 L'utilisation de « quand »

Pour que les apprenants comprennent le sens recherché, le « quand » doit être une conjonction exprimant une relation temporelle des concordances ou de simultanéité. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 4-16 : (P : Enseignante, As : Ensemble des étudiants)

169 P : (*sourire*) oui la vague marine + + mais regardez ça / tout fatigué par la vague marine / TOUT fatigué ici c'est quoi TOUT fatigué

170 A10 : euh ::: (4s)

171 P : tout ici c'est quoi + euh ça représente quoi / quand vous travaillez beaucoup / vous êtes fatigué euh plus de force

172 A10 : ça représente :: euh (2s) les les (*sourire*)

173 P : les ba...

174 A10 : les bateaux ↑

Ici, l'enseignante demande aux étudiants de chercher la signification du terme « tout fatigué » (*c'est quoi TOUT fatigué* en 169 P). Le marqueur d'hésitation allongée produit par l'étudiant A10 montre sa difficulté à comprendre et à dire, voire à répondre (*euh ::* en 170 A10). Pour l'amener au sens recherché, l'enseignante lui crée une scène qui se passe hors de la classe, c'est-à-dire le travail dans une situation fictive. Ce travail est mis en situation réelle pour des raisons pédagogiques. On voit par là que le monde réel – la classe de langue – se réfère à quelque chose dans le monde extérieur – le travail. Lorsque le discours de l'enseignante est fictif, une opération ordinaire/réelle est suspendue pour que ce discours fictif autorise le « feintise » de l'apprenant (*quand vous travaillez beaucoup / vous êtes fatigué uh plus de force* en 171 P).

Pour conclure, sortir du monde réel pour trouver le sens recherché ailleurs constitue l'une des stratégies de résolutions de problèmes de compréhension. La

fiction en classe de langue nécessite le pouvoir d'imagination des participants. Nous voyons que le discours sérieux peut être transmis par des contextes fictifs ou ludiques. C'est un travail sur un texte inventé pour la réception à orientation pédagogique. Une situation « virtuelle » que crée l'enseignant visant à l'accès au sens indique la « non-existence » de la situation proposée ayant toujours un lien thématique avec la situation réelle de départ.

Bilan

Les difficultés que rencontrent les étudiants observés rendent difficile la tâche professorale. « Difficile » parce que l'enseignante thaïlandaise de français ne doit pas seulement mettre en œuvre les stratégies de résolution des problèmes pédagogiques, mais aussi les adapter aux besoins langagiers des apprenants et surtout à leur style d'apprentissage. La compréhension des étudiants thaïlandais est liée à la perception du sens. Cela veut dire que leur difficulté à comprendre provient essentiellement de l'insuffisance de la compétence linguistique de la langue cible et notamment du manque de compétence socioculturelle de cette langue. Cette difficulté peut se produire par l'oubli d'un mot approprié, le « déficit » lexical ou le contact avec le mot auquel les étudiantes font référence. La méconnaissance d'éléments référentiels fait alors qu'une partie du sens d'un échange peut empêcher une bonne compréhension des apprenants. La non compréhension entraîne sans doute le problème de production et d'expression orales chez ces apprenants : ils ont du mal à répondre à une question posée et donc à maintenir le dialogue en cours.

C'est pour cela que dans l'interaction didactique, une partie importante du discours de l'enseignante est essentiellement consacrée à l'explication du sens d'un mot ou du texte à étudier. Lorsqu'un problème de compréhension et d'interprétation chez les élèves se produit, l'enseignante thaïlandaise n'a pas d'autre choix que d'avoir recours aux stratégies de résolution des problèmes pédagogiques, stratégies qui rendent accessibles aux étudiantes le sens des mots inconnus. Dans les classes observées, une seule stratégie d'enseignement ne suffit pas à résoudre aux imprévus qui peuvent dans la plupart des cas déstabiliser la compétence de l'enseignante. C'est ainsi que les techniques pédagogiques auxquelles cette enseignante fait appel sont variées. Par exemple, pour clarifier un mot inconnu chez

les élèves, le professeur a la possibilité d'avoir recours à la langue maternelle, à la fiction dans la classe, aux opérations métalinguistiques ou à la posture-gestuelle. Dans certains cas, leurs fonctions peuvent se superposer. Si la stratégie de résolution de problème que l'enseignante utilise en cours n'arrive pas à faire comprendre aux apprenantes le sens des mots, cette stratégie est remplacée par une autre qui est plus efficace et plus compréhensive.

Pour que s'établisse l'intercompréhension dans la classe de français, la seule compétence linguistique ne suffit pas à permettre aux apprenantes thaïlandaises observées de mieux comprendre le contenu d'enseignement/apprentissage. Il leur faut aussi la compétence socioculturelle ou encyclopédique de la langue apprise. Le manque de cette compétence peut entraîner les difficultés à communiquer et à (se)comprendre chez les élèves, ce qui rend le travail interprétatif du discours difficile. En effet, les apprenantes ont besoin d'un savoir minimal sur la culture et sur le fonctionnement social du groupe dont ils apprennent la langue pour une meilleure compréhension et une bonne réception du sens d'un mot.

Les exemples que nous avons mentionnés dans ce chapitre montrent que l'interaction didactique entre enseignante et apprenants se caractérise par le problème de difficulté à dire et à (se)comprendre. Dans la classe de français observée, l'étudiant qui se sélectionne pour prendre la parole a du mal à construire oralement des énoncés et donc à répondre aux questions posées par l'enseignante. Certes, cette difficulté ne permet guère le développement dialogique entre ces participants et rend la classe silencieuse. On s'aperçoit cependant que pour arriver à produire des phrases les étudiantes ont tendance à co-construire le dialogue. À vrai dire, ce sont les « fragments des mots » simples produits par chacun qui ne viennent pas seulement compléter *l'interaction à trou*, mais également maintenir la conversation. Cette co-construction est en quelque sorte un *bric-à-brac* de conversation qui fait quand même avancer le déroulement de la classe. Le résultat de l'analyse que nous avons obtenu contribuera dans le chapitre suivant à une question sur la fluidité et la discontinuité dans la construction du discours des apprenants thaïlandais.

CHAPITRE 5 : LES INTERACTIONS ET LA CONSTRUCTION DU DISCOURS DES PARTICIPANTS OBSERVÉS

Problématique

L'analyse présentée au chapitre 4 montre que la difficulté à dire et à (se)comprendre est un phénomène habituel, voire inévitable dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ceci nous amène dans ce chapitre à montrer que l'interaction didactique se construit sous la forme de dialogue enchaînant le discours l'un sur l'autre et l'un à l'autre, et se déroulant dans une contrainte spatio-temporelle imposée par l'institution. Toutefois, la difficulté à dire et à (se)comprendre qu'éprouvent les participants introduit clairement, au cours de la réalisation des activités pédagogiques, une discontinuité dialogique. C'est une forme de construction du discours à la fois hétérogène et homogène qui dévoile parfois le problème du niveau du rythme, de la cohésion ou de la cohérence thématique chez les participants en difficulté.

Objectifs visés

L'accent sera d'abord mis sur les indications marquant la discontinuité et la complexité dans la construction du discours des participants dans la classe de français observée en Thaïlande. Ensuite, on s'intéressera à la construction du discours de l'apprenant. La question se pose ainsi : comment les apprenants produisent-ils leurs énoncés ? Nous nous demanderons enfin quelles stratégies de résolution de problèmes de compréhension et de production orales sont utilisées dans notre corpus : l'auto/hétéro-reprise, l'auto/hétéro-réparation, l'auto/hétéro-reformulation et l'achèvement d'un énoncé incomplet.

1. LES INDICES MARQUANT LA DISCONTINUITÉ DANS LA CONSTRUCTION DU DISCOURS DES PARTICIPANTS DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS OBSERVÉE

Tout discours suppose un échange verbal résultant de l'action conjointe et coordonnée de plusieurs interactants. Ce travail collaboratif les oblige à coordonner leurs activités pour qu'ils puissent réaliser en commun un objectif final. Cependant, nous pouvons remarquer qu'au cours de la construction du discours des interactants, l'interruption est un phénomène plus ou moins fréquent et par conséquent introduit ce que l'on appelle la « discontinuité du discours des participants ».

Cette partie vise à aborder, à travers notre corpus, les indices marquant la discontinuité dans la construction du discours des participants observés dans la classe de français en Thaïlande. Nous commencerons par la pause.

1.1 La pause

La pause constitue un phénomène habituel dans la construction du discours des participants. Selon le dictionnaire de linguistique, une pause est « un silence ou un arrêt dans la chaîne parlée coïncidant le plus souvent avec une articulation plus ou moins importante du raisonnement ». (*Dictionnaire de linguistique* 2001, p. 353). Un discours produit par l'individu se caractérise par une pause et il faut noter que dans la construction complète du discours et un peu longue, l'individu a besoin de faire « une pause » pour bien structurer son discours. Si en revanche la pause se produit trop souvent dans la construction du discours, elle peut entraîner ce que l'on appelle en analyse conversationnelle la « discontinuité du discours », ce qui peut diminuer l'efficacité de communication entre les participants.

À propos de cela, C. Kerbrat-Orecchioni (1990) distingue deux types de silence dans le discours :

- les « pauses » ou les « silences intra-répliques » qui n'apparaissent qu'à l'intérieur d'un tour. Ces pauses sont en quelque sorte la propriété exclusive du locuteur ;

- les « gaps » ou les « silences inter-répliques » qui apparaissent entre deux tours de parole et possèdent un statut d'extra-territorialité » (switching pauses)

Dans le même ouvrage, elle indique que la durée des pauses varie :

- selon le type d'interaction, c'est-à-dire que les pauses ou les gaps sont plus courts dans les conversations animées où l'enchaînement du discours se produit immédiatement que dans les échanges verbaux à caractère plus formel ;
- selon le type d'intervention, il est à noter que lorsque la fin de premier tour de parole est prévisible, le démarrage du second est rapide ;
- selon la culture d'appartenance des participants, la durée des pauses ou des « gaps » varie sensiblement d'une société à l'autre. Par exemple, l'école de Palo Alto a montré que le « gap » de rigueur durait un peu plus long aux États-Unis qu'en France, ce qui veut dire que les conversations animées par les Français se déroulent plus vite que celles animées par les Américains.

Nous nous demandons maintenant quand et pourquoi une pause se produit dans la construction du discours des participants dans la classe de français observée.

1.1.1 Une pause due à un oubli d'un mot français

Il est banal que dans la production orale, le locuteur rencontre un problème d'oubli d'un mot. Son « déficit » lexical peut entraîner la discontinuité du discours dans la mesure où il se produit massivement et successivement dans un discours. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 5-1 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

153 P : bon (P lit le deuxième vers de la troisième strophe) alors / qu'est-ce qu'il voit
voit encore sur cette île

154 As : (*silence*)

- 155 P : qu'est-ce qu'il y trouve
 156 As : (*silence*)
 157 P : rien ↑ (*sourire*)
 158 A10 : un porte
 159 P : un porte ↑ c'est-à-dire ↑ en fait c'est UN PORT le poète y voit un port + + il
 est comment ↑
 160 A10 : il est euh ::: il il est (*sourire*)
 161 P : allez oui / il est ...
 162 A10 : il est euh ::: il y a beaucoup ba
 163 P : DE
 164 A10 : beaucoup de euh :: (5s) ah euh : (2s) euh :: ah oui bateaux
 165 P : TRÈS BIEN / oui il voit un port qui est rempli de voiles ici ce sont des
 bateaux (...)

Cet extrait est une séquence de compréhension orale. L'enseignante demande en effet aux apprenants de répondre à la question (*qu'est-ce qu'il voit encore sur cette île* en 153 P). Cette question a pour but de vérifier la compréhension textuelle des étudiants. Il faut rappeler que d'après S. Moirand (1990), la question que pose l'enseignant ne vise pas seulement à s'assurer de la compréhension des élèves, mais aussi à leur faire parler en L1 ou en L2, cependant les étudiants n'arrivent pas à produire leur discours (*silence* en 154 As). Ce silence amène l'enseignante à reposer la même question (*qu'est-ce qu'il y trouve* en 155 P). Cette fois, l'étudiant A10 répond à cette sollicitation du professeur (*un porte* en 158 A10). La reprise de cette réponse produite en 159 par l'enseignante implique une erreur grammaticale (*un porte* en 159 P). Sans attendre la correction de la part de l'apprenant A10, elle corrige explicitement cette erreur en accentuant le mot (*un port ↑ c'est-à-dire ↑ en fait c'est UN PORT le poète y voit en port* en 159 P). Elle poursuit son cours par une autre question concernée (*en fait c'est UN PORT le poète y voit un port + + il est comment* en 159 A10). Cette question ne vise pas seulement à vérifier la compréhension de l'apprenant A10, mais également de faire « parler plus » cet étudiant et c'est ainsi qu'il prend la parole (*il est euh ::: il il est (sourire)* en 160 A10). La discontinuité du discours de la part de l'apprenant A10 est manifestement marquée par une pause de trois secondes, les répétitions du pronom personnel masculin singulier – *il il* – et un marqueur d'hésitation – *euh*. Cela fait réagir l'enseignante : elle essaie de

l'encourager (*allez oui / il est ...* en 161 P). L'étudiant A10 essaie de produire sa parole (*il est euh :: il y a beaucoup ba* en 162 A10, *DE* en 163 P, *beaucoup de euh :: (5s) ah euh : (2s) heu :: ah oui bateaux* en 164 A10). C'est avec les deux pauses successives de cinq et de deux secondes que l'on s'aperçoit que la production orale de cet apprenant est discontinuë et que le « ah oui » produit dans cet énoncé confirme cette discontinuité due à son oubli d'un mot. À vrai dire, l'étudiant A10 éprouve de la difficulté à s'exprimer en français : face à cette difficulté, elle fait successivement deux pauses pour se donner le temps. « Se donner le temps » entraîne dans ce contexte un arrêt dans la construction de son discours spontané. Cela implique en outre le temps de recherche du mot qui convient – *bateaux*.

1.1.2 Une pause due à une erreur grammaticale en langue française

Une pause peut être liée à une erreur grammaticale dans la langue qu'apprennent les apprenants. Il est tout à fait normal que les étudiants commettent une erreur en produisant oralement leurs discours. Ceci entraîne évidemment le traitement des erreurs pouvant s'établir sous plusieurs formes : l'auto/hétéro-réparation, l'auto/hétéro-reprise, etc. D'après M. Pendanx (1998), il y a deux types d'erreur dans la production orale : l'erreur qui ne modifie pas la communication – *j'ai venu pour je suis venu(e)* et l'erreur qui change la portée du message – *je l'ai à dit pour je vous ai dit*.

En situation institutionnelle, l'enseignant, en tant qu'expert, a tendance à corriger les erreurs commises par les étudiants. Il est à remarquer que la correction des erreurs ne doit pas se produire trop souvent dans la construction du discours des apprenants, sinon cette opération de correction peut freiner la fluidité de leur discours. En outre, les apprenants se refreinent eux-mêmes, en produisant leurs énoncés, lorsqu'ils rencontrent une difficulté grammaticale de la langue qu'ils apprennent. Dans une classe de langue, « commettre une erreur » renvoie inévitablement à la notion de face proposée par E. Goffman¹ : aucun étudiant ne veut perdre sa face devant le public qui le juge et c'est ainsi que dans certains cas l'étudiant commettant une erreur grammaticale préfère avoir recours à une pause pour ne plus commettre une autre erreur et donc pour sauver sa face. Examinons l'exemple suivant :

¹ Voir la notion de face d'E. Goffman dans *Les rites d'interaction*

Exemple 5-2 (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

- 181 P : alors / on peut passer à la dernière strophe ↑ (3s) ok on commence par le dernier vers de cette strophe qui veut lire le premier vers ↑
- 182 As : (*silence*)
- 183 P : personne ↑ (5s) BON / lorsqu'il y a personne + + je vais choisir l'un d'entre vous+ + alors Marasiri
- 184 As : (*sourire*)
- 185 A7 : (*sourire*) (A7 lit le premier vers de la dernière strophe)
- 186 P : bien / ici le poète invente quoi
- 187 A7 : (*silence*)
- 188 P : qu'est-ce que le poète crée + ben je veux dire quelle image il crée
- 189 A7 : le poète crée euh (5s) la euh le (3s)

Dans cet extrait, l'enseignante a l'intention de faire travailler aux étudiants la dernière strophe du poème *Parfum exotique* de Baudelaire (*alors / on peut passer à la dernière strophe* ↑ en 181 P). En faisant, elle a besoin d'un apprenant qui va lire le premier vers (*on commence par le dernier vers de cette strophe qui veut lire le premier vers* ↑ en 181 P). Personne ne se sélectionne (*silence* en 182 As). Pour que l'interaction didactique continue, l'enseignante est obligée de choisir le locuteur et c'est Marasiri qui doit s'occuper de cette tâche assignée (*personne* ↑ (5s) *BON / lorsqu'il y a personne + + je vais choisir l'un d'entre vous + + alors Marasiri* en 183 P). Le fait que Marasiri est sélectionnée fait sourire toute la classe (*sourire* en 184 As). L'enseignante pose à Marasiri une question ayant pour objectif de vérifier sa compréhension textuelle (*bien / ici le poète invente quoi* en 186 P). Il est intéressant de remarquer que dans la même réplique, le « bien » que prononce l'enseignante ne signifie pas sa satisfaction, mais ce « petit mot » vise plutôt à enchaîner les interactions en cours. Face à cette question, Marasiri reste toujours silencieuse, ce qui montre qu'elle rencontre des difficultés de compréhension et par conséquent elle ne peut pas produire son discours. L'enseignante constate ce problème : elle essaie d'aider cette étudiante en difficulté : elle remplace le verbe « inventer » par le verbe « créer » qui est selon cette enseignante, plus connu (*qu'est-ce que le poète crée* en 188 P). À part cela, l'enseignante reformule la question (*ben je veux dire quelle image il crée* en 188 P). Cette reformulation permet à Marasiri de pouvoir produire quelques

mots (*le poète crée heu (5s) la euh le (3s)* en 189 A7). Pourtant, sa production orale est marquée par une erreur gramaticale – *la parfum* pour *le parfum*. En 189, Marasiri connaît bien son erreur et essaie de s'autocorrige (*le poète crée heu (5s) la euh le (3s)* en 189 A7). Malgré cette auto-correction, l'erreur grammaticale qu'elle a commise entraîne deux pause successives de cinq et de trois secondes, ce qui rend la production orale de cette apprenante discontinue. En outre, elle a perdu sa face devant ses camarades de classe et donc elle est découragée de vouloir finir sa parole. Pour améliorer la situation, elle préfère s'arrêter et laisse la phrase incomplète pour ne plus commettre des erreurs (*le poète crée euh (5s) la euh le (3s)* en 189 A7).

1.1.3 une pause due à la recherche d'un consigne ou d'une explication adéquate

En situation institutionnelle, l'objectif primordial de rencontre est sans doute la transmission d'un savoir et une grande partie du discours professoral est essentiellement consacrée à l'explication. Les participants se réunissant dans une salle se caractérisent par la rigidité du rôle qu'ils incarnent et qui va considérablement influencer sur leurs productions verbales. Cette caractéristique renvoie d'abord à la triple fonction de l'enseignant précisant que c'est l'enseignant qui évalue la réponse de la part de l'apprenant, qui lui transmet un savoir et qui anime la classe. La disparité habituelle des rôles de l'enseignant implique que c'est presque toujours l'enseignant qui est l'initiateur des échanges et qui détermine le déroulement de la classe. Cela implique aussi que l'activité d'explication est plutôt réservée au professeur en tant qu'expert.

Toutefois, l'enseignant peut éprouver de la difficulté à expliquer ce qu'il pense ou ce qu'il veut transmettre aux apprenants. Pour se faire comprendre des étudiants, l'enseignant a besoin de temps plus ou moins long pour réfléchir et chercher une explication adaptée/adéquate. Mais ce processus fait que la construction du discours de l'enseignant est discontinue. L'exemple qui suit montrera comment une pause s'établit dans la production orale de l'enseignant au cours de l'explication :

Exemple 5-3 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

- 024 P : alors / Charles Baudelaire écrit le poème qui s'appelle euh + + parfum
Exotique
- 025 As : ah oui
- 026 P : ça veut dire quoi + parfum exotique (2s) vous le savez ↑
- 027 As : (*silence*)
- 028 P : ALLEZ-Y ↓ parfum c'est quoi parfum / Onuma
- 029 A13 : euh ::: c'est c'est l'odeur
- 030 A6 : l'odeur qui est + qui est euh agréable
- 031 P : OUI / c'est ça parfum / et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un
adjectif non ↓
- 032 As : oui
- 033 P : alors qui peut me dire ce que signifie cet adjectif
- 034 As : (*silence*)
- 035 P : personne ↑ exotique signifie quelque chose qui euh : comment dire (3s) bon
exotique c'est oriental / c'est asiatique ou bien c'est quelque chose qui
n'appartient pas à euh l'Europe / exotique c'est loin de ce continent /
d'accord ↑
- 036 As : oui

Dans cet extrait, le rôle de l'enseignante consiste à faire comprendre aux étudiantes les mots « parfum » et « exotique ». Cette démarche est importante parce que ce sont les mots clés du poème qu'apprennent les participants. Ce faisant, l'enseignante essaie tout d'abord de poser une question à la classe (*ça veut dire quoi + parfum exotique (2s) vous le savez* ↑ en 026 P). La classe reste toujours silencieuse, ce qui montre que les apprenants ne comprennent pas la signification du terme en question (*silence* en 027 As). Face à ce silence ; le professeur encourage les apprenants pour que les interactions en cours s'enchaînent (*ALLEZ-Y ↓ parfum c'est quoi parfum / Onuma* en 028 P). Dans cette réplique, l'enseignante sélectionne Onuma qui doit trouver la signification du mot « parfum ». L'apprenante Onuma produit une réponse qui n'est pas fautive, mais insuffisante (*euh ::: c'est c'est l'odeur* en 029 A13). Cela permet à l'apprenant A6 de donner une bonne réponse (*l'odeur qui est + qui est euh agréable* en 030 A6). Le « oui » que produit en 031 par

l'enseignante montre sa satisfaction, voire son acceptation de cette réponse (*OUI / c'est ça parfum*). Elle enchaîne ses interactions didactiques en cours par une deuxième question concernée (*et exotique ça veut dire quoi* en 031 P). Pour simplifier la question, elle explique aux apprenants que le mot en question est grammaticalement un adjectif (*ici exotique est un adjectif* en 031 P). Cependant, ces étudiants n'arrivent pas à lui donner la signification de cet adjectif : ils préfèrent rester silencieux (*alors qui peut me dire ce que signifie cet adjectif* en 033 P, *silence* en 034 As). En constatant la difficulté que rencontrent ces apprenants, l'enseignante décide de leur donner explicitement la signification de l'adjectif « exotique » (*personne ↑ exotique signifie quelque chose qui euh : comment dire (3s) bon exotique c'est oriental / c'est asiatique ou bien c'est quelque chose qui n'appartient pas à euh l'Europe / exotique c'est loin de ce continent* en 035 P). C'est dans cette explication que l'on trouve la discontinuité du discours de la part du professeur. En effet, un marqueur « euh » suivi d'une petite pause indique que l'enseignante fait un « petit break » pour se donner le temps. « Se donner le temps » veut dire qu'elle cherche une explication plus adéquate. En outre, le « comment dire » et une pause de trois secondes montrent qu'elle a besoin de temps pour trouver la signification de cet adjectif. On s'aperçoit là que pour arriver à faire comprendre cet adjectif, l'enseignante rencontre des « arrêts » dans sa chaîne parlée qui coïncide souvent avec la durée de recherche de l'explication adaptée.

1.1.4 Une pause due à l'attente de la réponse des élèves

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, une pause dans la construction du discours peut se produire lorsque l'enseignant attend une réponse de la part des apprenants. Le discours professoral plus ou moins perturbé vise méthodologiquement à laisser un temps plus ou moins long aux étudiants pour qu'ils puissent réfléchir et produire leurs énoncés. C'est pour nous une « pause technique » permettant à l'enseignant de pouvoir vérifier la compréhension des élèves et notamment de s'assurer de leur attention sur le contenu à apprendre ou sur une question posée. Si cependant cette « pause technique » se produit fréquemment dans un discours et qu'elle n'apporte pas à l'enseignant la réponse ou la réaction des apprenants, la construction du discours professoral sera peut-être moins fluide. Prenons l'exemple suivant :

Exemple 5-5 : (P : Enseignante : As : Ensemble des étudiants)

- 128 P : (P lit le dernier vers de la deuxième strophe) alors cette fois-ci + le poète décrit les femmes qui habitent dans cette île exotique / euh ici les femmes sont comment
- 129 As : (*silence*)
- 130 P : ALLEZ / essayez de répondre
- 131 As : (*silence*)
- 132 P : bon / le poète décrit les yeux de ces femmes + leur regard en fait (3s) comment dire / le regard de ces femmes est innocent +vous voyez ++ encore le poète compare les femmes exotiques avec les femmes européennes ou bien les Françaises + quelles est la différence entre ces deux selon le poème que vous avez lu
- 133 As : (*silence*)
- 134 P : qui peut expliquer ça ++ vous le savez↑ +++ c'est bien écrit dans ce poème non ↑ +++ qui peut donner une réponse ↑

Ce court extrait montre une séquence de compréhension orale. Plus précisément, l'enseignante demande aux étudiantes de répondre à la question concernée. En effet, elle commence cette activité par une question sur les caractéristiques des femmes décrites par Charles Baudelaire. Le but est que ces apprenantes puissent comparer les femmes exotiques avec les femmes européennes (*bon / le poète décrit les yeux de ces femmes + leur regard en fait (...) le regard de ces femmes est innocent (...) quelle est la différence entre ces deux selon le poème que vous avez lu* en 132 P). Le silence que produit les étudiants en 133 – *silence* – implique leur sentiment d'incapacité de répondre à la question posée par l'enseignante. Ce sentiment fait réagir cette enseignante : elle décide de reposer aux apprenants la même question (*qui peut expliquer ça ++ vous le savez ↑ +++ c'est bien écrit dans ce poème non ↑ +++ qui peut donner une réponse ↑* en 134 P). Là, on s'aperçoit que les trois pauses dues à l'attente de la réaction des élèves se produisent successivement dans le discours professoral. Certes, l'enseignante « fait une pause » pour que les étudiantes aient le temps de trouver la réponse attendue. Pourtant, la première pause qu'elle fait ne lui apporte que le silence de la part de ces apprenants (*qui peut expliquer ça ++* en 132 P). La seconde précédée par la

répétition de la question – *vous le savez* ↑ + + + - n'obtient toujours pas de réaction des élèves. L'enseignante reformule alors cette question – *c'est bien écrit dans ce poème non* ↑ + + + - et leur laisse pour la troisième fois consécutive les trois petites secondes. Mais le résultat reste toujours le même, c'est-à-dire le silence de la part des étudiants. Leur non réaction entraîne les répétitions et les reformulations de la question posées par l'enseignante (*non* ↑ + + + *c'est bien écrit dans ce poème non* ↑ *on / qui peut donner une réponse* ↑ en 132 P). Si nous le regardons attentivement, nous constatons que ce sont les questions qui se (re)posent successivement et qui n'arrivent pas à faire agir les apprenantes. Par conséquent ce phénomène entraîne inévitablement des pauses empêchant le développement dialogique entre professeur et élèves. Cette « construction du discours à trous » qui s'étend au cours de cette séquence nous fait penser qu'il s'agit alors d'interaction didactique d'un type particulier, où les participants dans ce cours sont « in a continuing state of incipient talk ». (Schegloff et Sack 1973, p. 325), c'est-à-dire conversations discontinues « endémiques »² ou « mille fois brisées, mille fois reprises » (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 164) et toujours pas de réponse.

Nous pouvons dire pour terminer cette partie qu'une pause est un phénomène habituel dans la construction du discours des participants. Dans une classe de langue, une pause peut se faire pour des raisons diverses : elle permet aux participants, en cas d'oubli d'un mot, de pouvoir chercher le mot précis ou exact, de corriger les erreurs grammaticales, de proposer une explication supplémentaire visant à une meilleure compréhension et de faire réagir les étudiants. En revanche, une pause peut être, dans certaines circonstances pédagogiques, embarrassante dans la mesure où elle apparaît régulièrement et massivement dans la construction d'un énoncé. Son apparition « trop fréquente » rend donc le discours moins fluide, c'est-à-dire qu'elle ralentit la continuité du discours.

1.2 Les marqueurs d'hésitation

Les marqueurs d'hésitation tels que le « euh » ou le « hum » sont un phénomène normal dans la construction du discours du sujet parlant. Ils sont une des

² Terme proposé par André-Larochebouvy 1984, p. 65.

caractéristiques d'une langue orale et sont d'ailleurs souvent considérés comme des « parasites qu'il conviendrait d'éradiquer dans un discours idéal ». (V. Traverso 1999, p. 45). Toutefois, ce qui est important, c'est leur fonction au sein des énoncés qui permet d'indiquer la continuité et la discontinuité du discours. Comme l'a souligné J. Cosnier (1987), les marqueurs d'hésitation constituent un accompagnement parasite non négligeable dans la production orale : « bien que nos connaissances restent encore très superficielles sur ce système de pilotage complexe et nuancé, il paraît extrêmement important dans le déroulement de l'interaction ». (J. Cosnier 1987, p. 264). Il apparaît donc que dans certains cas, leur excès peut entraîner plus ou moins le silence et perturber le développement de la conversation.

1.2.1 Les marqueurs d'hésitation indiquant une « sorte de bégaiement »³ des participants

Les marqueurs d'hésitation indiquant une sorte de bégaiement sont pour nous composés par :

- la répétition saccadée d'un mot comme « *on/on euh on...* », « *je euh:/ je je ...* » ou « *un un + + boudin* » ;
- la répétition saccadée d'une syllabe comme « *l-le heu : le français* » ou « *u-une baque* »

Il faut savoir que dans notre corpus les participants que nous avons observés en Thaïlande ne souffrent pas de bégaiement⁴. Le « bégaiement » dans la construction du discours en classe de langue signifie en effet que le sujet parlant s'exprime oralement, quelque soit en L1 ou en L2, d'une manière maladroite, hésitante ou confuse, ce qui représente comme un blocage de la continuité du discours.

³ Terme proposé par C. Kerbrat-Orecchioni dans le livre intitulé « *Le discours en interaction* », 2005, p. 33.

⁴ Le symptôme du bégaiement relève plus facilement qu'aucun autre symptôme de conversation sa nature de conflit entre tendances antagonistes ; le patient montre son désir de dire quelque chose, tout en montrant en même temps le désir contraire. Etant donné qu'il tente consciemment de s'exprimer, il doit avoir une raison inconsciente de ne pas le vouloir.

1.2.2.1 La répétition saccadée d'un mot

En milieu institutionnel, la discontinuité du discours des participants peut s'expliquer par la répétition saccadée d'un mot. Ce phénomène peut être lié à la difficulté à dire et à produire un énoncé chez le sujet parlant. Prenons l'exemple qui suit :

Exemple 5-6 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

203 P : une question c'est comment euh :: comment le poète invente cette île ++
par quel moyen il invente son rêve

204 As : (*silence*)

205 P : en fait il a recours à l'odeur de sa bien aimée qui lui permet de rêver ou bien
+ euh :: d'imaginer un endroit idéal/ je veux dire c'est le parfum de sa femme
qui met en marche l'imagination vers un pays exotique ++ île et port dans ce
poème/ ici euh : il s'agit d'une île tropicale où il fait du soleil ++ d'accord ↑
alors la deuxième strophe qu'est-ce que le poète exprime

206 A14 : il / il exprime euh ::: île et on peut euh ::: voir les arbres et euh ...

Cet extrait montre un dialogue entre l'enseignante et l'étudiante A14. Il s'agit en fait d'une séquence de l'activité de compréhension orale du poème *Parfum exotique* : l'enseignante demande à l'apprenant A14 de répondre à la question concernée. Cette question que pose l'enseignante ne visent pas seulement à vérifier la compréhension de cette apprenante, mais aussi à lui faire parler en langue française (*en fait il a recours à l'odeur de sa bien aimée qui lui permet de rêver ou bien d'imaginer un endroit idéal (...) alors la deuxième strophe qu'est-ce que le poète exprime* en 203 P). C'est à travers cette double fonction de la question qu'on trouve la difficulté à produire oralement un énoncé chez l'apprenante A14. Il est à remarquer que l'apprenant A14 connaît bien la réponse, mais elle éprouve un sentiment d'incapacité à répondre d'une manière fluide à la question posée par l'enseignante. Son sentiment d'incapacité se traduit donc par la répétition du pronom personnel masculin singulier « il » (*il / il exprime euh ::: île (...) en 206 A14*). Avec la fréquence importante de la répétition du pronom « il », nous nous apercevons que l'étudiante A14 s'exprime en français d'une manière maladroite et hésitante. En plus, elle essaie

de finir sa parole (*il / il exprime euh :: île et on peut on peut euh :: voir les arbres* en 206 A14). Là, on remarque que la phrase produite en 206 apporte à nouveau à l'élève A14 la difficulté à produire oralement sa réponse : sa production orale est encore saccadée par le même problème qu'elle a rencontré au début, c'est-à-dire la répétition du pronom personnel singulier et/ou pluriel « on » (*on peut on peut euh :: voir les arbres et euh ...* en 206 A14). Cette fois, son discours saccadé s'intensifie parce qu'elle n'arrive pas à finir sa phrase.

1.2.2.2 La répétition saccadée d'une syllabe

La répétition saccadée d'une syllabe peut également perturber la continuité dans la construction du discours des participants. Examinons l'exemple ci-dessous :

Exemple 5-7 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

220 P : oui / le poète voit sur cette île tropicale un port où y a beaucoup de bateaux et euh :: les bateaux sont comment

221 As : (*silence*)

222 A3 : les les bateaux euh :: après l- / heu l- / je voyage

223 P : oui allez-y allez-y / LE voyage

224 A3 : voyage / le voyage

L'extrait 5-7 montre un dialogue entre l'enseignante et l'apprenant A3. L'enseignante a l'intention de tester la compréhension de cet étudiant et pour ce faire, elle lui pose une question concernant le texte déjà lu (*oui / le poète voit sur cette île tropicale où y a beaucoup de bateaux et euh :: les bateaux sont comment* en 220 P). L'étudiant A3 répond à cette question (*l- / heu l- / je voyage* en 222 A3). Cette réponse est bonne, pourtant c'est là qu'on trouve un discours discontinu. En effet, c'est la répétition saccadée de la syllabe « l » venant de l'article défini « le ». Elle rend ici la production orale de cet étudiant saccadée. Cette discontinuité du discours implique d'ailleurs son hésitation qui peut s'expliquer par le fait que l'apprenant A3 n'est pas sûr que le terme « voyage » soit un nom masculin ou féminin. C'est pour cela que l'élève A3 hésite à mettre l'article défini « le » ou « la » devant ce mot. Dans ce cas, sa production orale saccadée est essentiellement liée à la difficulté linguistique de la

langue qu'il apprend. L'enseignante semble comprendre sa difficulté linguistique : elle lui propose avec intensité l'article défini qui convient - *le* - et lui demande de l'achever (*LE...* en 223 P, *voyage/ le voyage* en 224 A3).

Par ailleurs, C. Kerbrat-Orecchioni (2005) parle aussi des marqueurs d'hésitation considérés comme des sortes de bégaiements du sujet parlant⁵. Elle implique que les marqueurs d'hésitation tels que la répétition saccadée d'un mot ou d'une syllabe – *l-la méthode* ou *qui m- qui me fait craindre*⁶ - a une fonction importante dans la construction du discours, c'est-à-dire que le bégaiement lié à cette répétition saccadée « vient 'rafraîchir' un texte déjà venu à terme quand il semble s'engendrer *hic et nunc* sur les lèvres de l'orateur ». (C. Kerbrat-Orecchioni 2005, p. 33).

Nous pouvons dire pour conclure que la répétition saccadée d'un mot ou d'une syllabe est une caractéristique de la construction du discours des participants en difficulté. Dans une classe de langue, le discours saccadé produit par les étudiants peut signaler à l'enseignant leur sentiment d'incapacité et notamment leur difficulté à s'exprimer oralement en L2. La discontinuité peut s'expliquer par le fait que les étudiants rencontrent un problème linguistique et grammatical et un « déficit » lexical de la langue qu'ils apprennent. Face à ce genre de problème, ils « hésitent » pour se donner le temps plus ou moins long, ce qui rend la production orale moins fluide.

⁵ Pour aborder les marqueurs d'hésitation de bégaiements, C. Kerbrat-Orecchioni montre un extrait de la conférence donnée par un sociologue lors du colloque sur « la notion d'ordinaire » qui a eu lieu à Lyon les 5-6 février 1998 (voir cet extrait dans son livre intitulé « Le discours en interaction (2005) chez Armand Colin).

⁶ Ces exemples sont empruntés à l'extrait de la conférence ci-dessus.

1.3 L'interruption⁷ dans la construction du discours dans la classe de français observée

1.3.1 Quelques remarques sur l'interruption

D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1990), l'interruption est essentiellement liée aux « ratés » du système des tours de parole. En effet, dans une conversation ordinaire l'interruption peut se produire lorsqu'un L2 prend la parole alors que L1 n'a pas encore fini son tour. Dans ce cas, on dit que L2 « interrompt » L1. Les « ratés » sont inévitables et plus ou moins fréquents dans cette conversation. Ils peuvent apparaître lorsque L2 ou le successeur prend la parole :

- trop tard

Il peut arriver que dans le système des tours de parole le successeur a mal perçu le signal de tours impliquant la fin de tour de la part de L1. Il peut également arriver que le successeur n'a pas le désir ou les moyens de produire l'enchaînement requis ;

- trop tôt

Pendant les échanges verbaux, le successeur a interprété le signal de la part de L1 comme une fin de tour de parole alors qu'en fait ce n'est pas programmé par L1. Dans certains cas, le successeur prend la parole trop tôt pour se défendre tout en sachant que L1 n'a pas encore fini son tour.

C. Kerbrat-Orecchioni voit donc que « les ratés du premier type donnent lieu à un silence « 'gap' anormalement long » ; nous appellerons « interruptions » les ratés du deuxième type ». (C. Kerbrat-Orecchioni *ibid*, p. 173). Même si les interruptions sont considérées comme un phénomène habituel ou normal dans une

⁷ « En rhétorique classique, le terme d'interruption (ou de « réticence » est réservé à ce type de phénomène (Fontanier, *Les figures du discours*, p. 372-373 : « L'interruption laisse là tout à coup, par l'effet d'une émotion trop vite, une phrase déjà commencée, pour en commencer une autre toute différente, ou pour ne reprendre la première qu'après l'avoir entrecoupée d'expressions qui lui sont grammaticalement étrangères ». C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 173).

conversation humaine, à un moment donné elles peuvent plus ou moins perturber la fluidité dans la construction du discours des participants dans une classe de langue.

Dans le dictionnaire de référence le Petit Robert, « interruption » signifie :

- rompre (qqch) dans sa continuité ;
- couper la parole à (*Le Petit Robert* 2000, p. 1345).

En se fondant sur le rapport entre les ratés et les interruptions ainsi que les définitions ci-dessus, on peut dire que dans les échanges verbaux les interruptions peuvent se construire au moment où les règles de conversation – *les règles d'allocation des tours de parole* – ne sont pas respectées par les interlocuteurs. C'est parce que ces règles réagissent l'organisation « séquentielle » de l'interaction et notamment que leur application permet la « minimisation des silences et des chevauchements ». (V. Traverso 2004, p. 31). Ainsi, la discontinuité du discours se heurte avec le non respect des tours de parole, ce qui ne permet pas les enchaînements progressifs. Les silences produits par les interruptions rendent donc le discours plus ou moins saccadé/discontinu.

1.3.2 L'auto-interruption du discours

L'auto-interruption du discours se construit au moment où le locuteur en place n'achève pas sa phrase : c'est lui qui « rompt » sa parole. Comme l'a souligné C. Kerbrat-Orecchioni, l'auto-interruption signifie « des inachèvements syntactico-sémantiques suivis d'une pause, dont est responsable lui-même le locuteur en place ». (C. Kerbrat-Orecchioni 1990, p. 173). Ce type d'interruption peut apparaître au milieu d'un tour de parole. L'exemple qui suit montrera comment et pour quelle(s) raison(s) l'auto-interruption du discours d'une étudiante observée se produit dans la classe de français :

Exemple 5-8 : (P : Enseignante)

119 P : OUI voilà (2s) une île ne peut pas être paresseuse comme des êtres humains
++ mais ici le poète utilise la personnification pour donner euh : une image

tranquille / ou euh paisible calme de cet endroit + + + regardez la suite (P lit les deux premiers vers de la deuxième strophe) ici le poète décrit une île lointaine + une île tranquille où il y a des des arbres singuliers et des fruits savoureux + autrement dit c'est c'est un endroit dont le poète rêve / il rêve d'une île exotique qui est paisible et calme (2s) il rêve aussi de trouver des arbres singuliers + + alors l'adjectif singulier ici c'est c'est euh : ça veut dire typiques ou extraordinaires / les arbres qu'on ne peut pas trouver ici en France ou en Europe + + le poète rêve aussi des fruits savoureux / savoureux ici c'est délicieux / ok ↑ vous en rêvez Marasri ↑

120 A7 : oui / je rêve + + je rêvais (4s) fruits savoureux + des (4s)

Cet extrait est une séquence d'explication textuelle du poème *Parfum exotique*. En effet, l'enseignante veut faire comprendre aux étudiants ce que veut le poète (*ici le poète décrit une île lointaine + une île tranquille où il y a des arbres singuliers et des fruits savoureux + autrement dit c'est un endroit dont le poète rêve / il rêve d'une île exotique qui est paisible et calme il rêve aussi de trouver des arbres singulier (...) le poète rêve aussi des fruits savoureux (...) en 119 P*). Il est à noter qu'en expliquant le texte aux étudiants, le professeur insiste implicitement sur le bon usage de la structure verbale du verbe « rêver de ». La question que pose l'enseignante – vous en rêvez Marasri – a une double fonction : d'une part elle vise à vérifier la compréhension orale de cette apprenante, d'autre part la question posée teste sa compétence grammaticale. Cette question fait agir l'apprenante A7 : cette étudiante rend à son professeur un signal de compréhension (*oui / je rêve + + je rêvais (4s) fruits savoureux + des (4s)* en 120 A7). Pourtant, c'est là que nous observons l'auto-interruption du discours de la part de cette étudiante. En effet, Marasri réagit à la question posée en 119 – *vous en rêvez Marasri ↑* – mais elle éprouve de la difficulté à produire oralement un discours grammaticalement correct : elle hésite dans un premier temps à enchaîner son discours lorsqu'elle a commis une erreur sur l'utilisation des indicatifs verbaux entre l'indicatif présent et l'imparfait (*oui/ je rêve + + je rêvais (4s)* en 120 A7). L'auto-interruption de la part de Marasri est ici marquée par les deux pauses – une pause de deux secondes et celle de quatre secondes. Puis, le discours de l'apprenante Marasri est enchaîné par le mot « fruits savoureux » (*oui/ je rêve + + je rêvais (4s) fruits savoureux + des (4s)* en 120 A7). Sur ce point, il faut remarquer qu'avec la seconde pause de quatre secondes à la fin de

son tour de parole, Marasri n'achève pas son énoncé ((...) *je rêve (4s) je rêvais (4s) fruits savoureux + des (4s)* en 120 A7).

L'inachèvement syntactico-sémantique du verbe « rêver de » en 120 nous fait considérer que l'apprenante Marasri s'empêtre dans la construction de son discours et qu'elle est victime d'une « panne » grammaticale de la langue qu'elle apprend – *je rêvais* pour *je rêve* et *rêver fruits savoureux* pour *rêver des fruits savoureux*. Face à cette difficulté grammaticale de la langue cible, l'élève Marasri s'interrompt au début et à la fin de son énoncé, ce qui fait que cet énoncé est saccadé : en effet, le fait qu'elle « coupe » sa parole en 120 ne permet pas seulement à l'enseignante de constater son hésitation et sa difficulté de production orale liée au problème grammatical qu'elle rencontre, mais cela entraîne aussi la discontinuité du discours.

2. LES STRATÉGIES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE VISANT À L'ENCHAÎNEMENT DIALOGIQUE ENTRE LES PARTICIPANTS OBSERVÉS

C'est dans la construction du discours des élèves que nous pouvons trouver leurs problèmes d'apprentissage essentiellement liés à l'évaluation normative et à la correction grammaticale de la langue qu'ils apprennent. Pour résoudre ces problèmes, l'enseignant et les étudiants ont recours à l'achèvement d'un énoncé incomplet, à la reprise du discours, à la réparation et à la reformulation. Ces stratégies de résolution de problèmes d'apprentissage utilisées en classe de français observée en Thaïlande n'ont pas seulement pour objectif de corriger des erreurs commises par les élèves, mais également de maintenir la conversation entre ces participants. Autrement dit, la conversation se poursuit car les reprises enchaînent sur les reprises. Nous commencerons par l'achèvement d'un énoncé incomplet.

2.1 L'achèvement d'un énoncé incomplet ou incorrect : structuration dans un enchaînement dialogique

Dans notre corpus, l'achèvement d'un énoncé incomplet ou incorrect par l'enseignante, en tant qu'expert, nous semble pouvoir être considéré comme une

activité pédagogique visant à l'évaluation normative de la L2 et à l'enchaînement dialogique entre enseignante et apprenantes. L'exemple qui suit montrera comment l'achèvement d'un énoncé incomplet/incorrect par l'enseignante se produit et fait progresser la conversation :

Exemple 5-9 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

074 P : comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire + + en fait le rivage n'est qu'une chose + non animée voilà + alors vous comprenez ça ↑

075 As : oui

076 P : et alors

077 A10 : heu ::: je pense qué

078 P : je pense QUE

079 A10 : (*sourire*) euh ::: je pense que euh : le poète personne euh :::

080 P : oui oui oui + allez-y / je pense que le poète veut personni ...

081 A12 : personnifier

082 P : OUI / c'est ça + + c'est-à-dire que le poète veut personnifier le rivage

La séquence commence en effet par une explication textuelle de la part de l'enseignante (*comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire + + en fait le rivage n'est qu'une chose + non animée voilà* en 074 P). Cette enseignante termine son explication par une question visant à vérifier la compréhension des apprenants (*alors vous comprenez ça ↑* en 074 P). Toute la classe lui rend une réaction positive (*oui* en 075 As). Mais cette réaction ne suffit pas à satisfaire le professeur : la réponse « oui » de la part des élèves n'est pas suffisante et c'est pour cela que l'enseignante les incite à « parler plus » (*et alors* en 076 P). L'apprenante A10 se sélectionne et réagit à cette sollicitation professorale (*euh ::: je pense que euh : le poète personne euh :::* en 079 A10). Cette réponse est certes inachevée et grammaticalement incorrecte. En plus, deux marqueurs d'hésitation qu'elle produit au cours de la réalisation de la réponse – *euh ::: , euh :::* – impliquent sa difficulté à s'exprimer oralement en français. En 079, l'enseignante trouve immédiatement l'erreur de la part de Kanyarat et décide de l'aider implicitement par l'acceptation positive (*oui oui oui* en 080 P). Pour que l'apprenante

A10 puisse finir son discours, l'enseignante l'encourage (*oui oui oui + allez-y* en 080 P). En outre, cette enseignante reprend la parole de l'étudiante A10 (*je pense que le poète veut personnifier ...* en 080 P). C'est à la fin de cette phrase que l'on s'aperçoit les pointillés suivis de l'énoncé que produit l'enseignante, ce qui suggère qu'elle demande à l'apprenante A10 d'achever son énoncé incomplet. L'étudiant A12 qui s'auto-sélectionne réagit à cette demande : il reprend la forme grammaticale exigée (*personnifier* en 081 A12). Cette fois, il donne à son enseignante la bonne réponse, ce qui entraîne la réaction positive de sa part (*OUI / c'est ça+ + c'est-à-dire que le poète veut personnifier le rivage* en 082 P).

On voit donc que l'achèvement d'un énoncé incomplet ou incorrect se fait souvent par celui qui maîtrise mieux la langue cible, ici l'enseignant. Cette activité pédagogique a une double fonction importante dans l'interaction didactique : la première consiste à corriger les erreurs commises par les non experts et à leur imposer la forme exigée. C'est à travers les reprises et les reformulations qu'on trouve la seconde visant à enchaîner le dialogue.

2.2 La reprise de la parole dans l'interaction didactique

Ce que l'on entend par *reprise* est que la reprise est essentiellement liée à la focalisation sur la langue comme système et traitée comme un phénomène d'attention à la langue et notamment à la norme. De ce point de vue, reprendre la parole de l'autre a pour fonction principale, dans une situation d'enseignement/apprentissage, de corriger des erreurs et d'apprendre implicitement à produire des énoncés grammaticalement corrects. La reprise n'apparaît pas seulement en milieu scolaire, mais aussi en milieu naturel. Sur ce point, M.-T. Vasseur (2005) indique que le locuteur expert corrige plus ou moins des erreurs commises par l'interlocuteur moins expert pour qu'il puisse reprendre des formes linguistiques conformes à la norme standard. La reprise est donc le reflet de l'incompétence langagière de l'autre et le rapport dissymétrique entre les participants, ce qui est confirmé par M.-T. Vasseur ainsi : « selon l'interlocuteur, la reprise peut référer à l'une ou l'autre de ces grammaires ». (M.-T. Vasseur 2005, p. 188).

Si d'ailleurs nous regardons le déroulement de la classe, nous trouvons que la reprise a une autre fonction principale : elle constitue en effet un facteur essentiel dans la fluidité/la discontinuité du discours des participants. Car c'est elle qui établit le lien thématique entre enseignant et apprenants, qui clarifie la compréhension des élèves et qui permet la cohésion discursive dans l'interaction didactique. Sur ce point, R. Vion et M. Mittner proposent l'idée que les reprises sont des « manières de s'approprier certains aspects de la parole de l'autre afin d'assurer la légitimité et la cohérence de son propre discours ». (R. Vion et M. Mittner 1986, p. 25).

En 1992, R. Vion distingue la reprise de la reformulation. Selon lui, la reprise est une reproduction de la parole de l'autre sans aucune modification, ni affectation sur l'ordre de la parole alors que la reformulation est une reprise avec modification des propos. Si la reprise est pour R. Vion la simple répétition de la parole de l'autre, la reformulation est l'adaptation permettant de corriger des erreurs et de mieux se comprendre.

C'est avec toutes les caractéristiques principales de la reprise ci-dessus que J. Arditty définit la reprise comme « le phénomène par lequel un ensemble, un faisceau de signification déjà mentionné dans le discours est présenté à nouveau ». (J. Arditty 1987, cité par M.-T. Vasseur 2005, p. 190).

Récapitulons : dans la classe de langue, la reprise a pour but :

- de corriger des erreurs grammatico-linguistiques commises par l'interlocuteur non/moins expert ;
- d'établir la cohésion discursive et thématique du dialogue permettant une bonne interprétation et une compréhension ;
- d'attirer l'attention de l'autre ;
- d'enchaîner le discours de l'autre ;
- de maintenir ou d'occuper son tour de parole

On voit bien que les fonctions de la reprise sont bien diversifiées suivant la situation de communication dans laquelle les participants se trouvent à un moment

donné. Il est intéressant de remarquer que ces fonctions de la reprise peuvent se superposer dans certaines circonstances pédagogiques. Examinons l'exemple qui suit :

Exemple 5-10 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiantes)

096 P : (P lit le quatrième vers) cela signifie euh ::le poète voit le rivage heureux que
les les les feux d'un soleil monotone éblouissent / d'accord ↑ vous voyez /
parfum exotique (3s) il y a le soleil la chaleur et quoi d'autres (2s) auh oui
le rivage heureux + + tout ça c'est ...

097 A2 : c'est euh ::: le nature

098 P : c'est la nature

099 P : oui mais c'est pas ça que je veux comme réponse + + alors c'est ...

100 A12 : c'est ce que euh :: le poète rêve

101 P : c'est ce DONT le poète rêve

Cet extrait nous montre clairement comment le dialogue entre enseignante et apprenants s'enchaîne. En effet, l'enseignante propose aux étudiants une activité de compréhension du texte poétique *Parfum exotique* de Charles Baudelaire. En effet, l'enseignante explique aux apprenants les caractéristiques d'une île exotique – le soleil, la chaleur et le rivage. On observe qu'à chaque fois que les étudiants prononcent les mots en français, ils commettent des erreurs et c'est là que l'enseignante, en tant qu'expert, reprend et répète toujours ces mots et corrige implicitement les erreurs (*c'est euh ::: le nature* en 097, *c'est la nature* en 098 P). Puis, l'enseignante leur demande de donner une autre réponse (*oui mais c'est pas ça que je veux comme réponse + + alors c'est ...* en 099 P, *c'est ce que euh :: le poète rêve* en 100 A12). Cette fois, l'étudiante A12 commet à nouveau une erreur – *c'est ce que le poète rêve* pour *c'est ce dont le poète rêve* - et l'enseignante reprend sa production orale et corrige implicitement cette erreur. De 096 à 101, ces apprenants produisent une phrase sémantiquement compréhensible mais grammaticalement incorrecte (*c'est le nature* en 098 A2, *c'est ce que le poète rêve (...)* en 100 A12). Ce qui est intéressant, c'est qu'il n'y a pas d'évaluation explicite de la part de l'enseignante : elle n'exprime pas clairement « oui » ou « non » par rapport aux réponses de la part des élèves. En revanche, les évaluations professorales se font par les reprises des réponses des apprenants et lorsque les reprises enchaînent sur les

reprises, le dialogue entre ces participants avance. On trouve alors que les fonctions des reprises que fait l'enseignante se superposent dans cette interaction didactique : l'une vise à corriger les erreurs commises par les apprenants, l'autre permet le déroulement de la classe.

- La reprise d'une unité minimale : une technique de correction et d'enchaînement dialogique dans la classe de français observée en Thaïlande

Parlons de l'objet de la reprise dans l'interaction verbale. Ce que nous venons de découvrir dans l'exemple précédent, c'est une *reprise d'une unité minimale* que M.-T. Vasseur (2005) indique ainsi :

- la reprise d'une unité minimale : un lexème – nana/fille, un morphème comme une marque du pluriel – un/des, une fonction syntaxique – autour/dans, un connecteur logique – quand/si ;
- la reprise des parties entières du discours : énoncés complet ou partiel

En se fondant sur cette distinction, on considère que les reprises faites par l'enseignante se construisent principalement par la reprise d'une unité minimale comme :

- en 097 A2 : c'est le nature.
 - en 098 P : c'est la nature.
- ou
- en 100 As : c'est ce que le poète rêve.
 - en 101 P : c'est ce dont le poète rêve.

Ici, ces reprises d'une unité minimale de la part de l'enseignante ne visent pas seulement à corriger les erreurs commises par les élèves, mais à faire progresser l'interaction didactique dans la classe.

2.2.1 L'auto-reprise dans la classe de français observée

Dans toute l'interaction verbale, la reprise peut être effectuée par la personne qui parle, c'est ce qu'on appelle l'auto-reprise. L'exemple suivant montrera comment l'auto-reprise se produit et intervient dans le dialogue entre enseignante et apprenants dans notre corpus :

Exemple 5-11 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

201 P : bien / on fait maintenant le point de ce poème + strophe par strophe / euh :
on va commencer par le première strophe+ + le poète rêve d'une île tropicale
loin de la France+là-bas il fait chaud / euh : vous savez (2s) pour les Français
les Anglais ou les Occidentaux + il fait chaud il fait du soleil / le soleil brille
+ + ça veut dire qu'il fait beau + + ils aiment la chaleur / si on analyse cette
strophe / on sait bien que le poète n'aime pas l'atmosphère qui l'entoure + +
car il fait froid il fait sombre / et c'est pour ça qu'il rêve d'aller ailleurs + ici
c'est sans doute l'île tropicale + l'île ...

202 As : l'île exode / euh : exotique

L'auto-reprise est un phénomène habituel que nous pouvons trouver lors de notre observation de classe. Dans cet extrait par exemple, la directive professorale est claire : faire comprendre aux apprenantes le texte poétique : le professeur explique les détails essentiels du poème (*bien / on fait maintenant le point de ce poème (...) le poète rêve d'une île tropicale loin de la France + là-bas il fait chaud il fait du soleil / le soleil brille + + ça veut dire qu'il fait beau + + (...) le poète rêve d'aller ailleurs + ici c'est sans doute l'île tropicale* en 201 P). Pour faire prononcer un mot en français, l'enseignante demande aux apprenants d'achever son énoncé (*(...) c'est pour ça qu'il rêve d'aller ailleurs + ici c'est sans doute l'île tropicale + l'île ...* en 202 P). Cette demande incite ces étudiants à lui donner la réponse attendue - *l'île exotique*. Pourtant cette réponse est fautive et cela ne donne aucun sens. Les apprenants réagissent à cette erreur dans le bon sens et la comprennent tout de suite: ils la corrigent en reprenant l'énoncé (*l'île exode / euh exotique* en 202 As). Là, c'est l'auto-reprise d'une unité minimale de la part des apprenants - *exode/exotique*. À ce stade, elle vise à s'assurer de la validation de leur réponse.

2.2.2 L'hétéro-reprise

Étant donné que le dialogue est construit tout d'abord par deux personnes engagées et orientées vers le même but, une fois une erreur produite, la parole du locuteur peut être corrigée par l'autre-locuteur, c'est ce qu'on appelle l'hétéro-reprise. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'hétéro-reprise faite par le professeur en tant qu'expert, intervient régulièrement dans l'interaction didactique. Prenons l'exemple ci-dessous :

Exemple 5-12 : (P : Enseignante)

212 P : BRAVO / voilà c'est très bien ++ en fait dans la deuxième strophe / le poète décrit les habitants de cette île qui sont minces + forts et euh : honnêtes / ça symbolise euh :: le paradis sur terre + ou bien euh :: l'idéal le bonheur rêvé / vous avez bien compris ↑

213 As : oui

214 P : on passe à la troisième strophe ++ qu'est-ce que le poète veut décrire

215 A3 : euh :: le poète décrit ++ le port de cette île

216 P : OUI et alors ↑

217 A3 : euh ...

218 A8 : le port où il y a (2s) beaucoup bateaux

219 P : beaucoup DE bateaux

C'est un bel exemple qui montre comment l'hétéro-reprise est construite par le professeur. Certes, cette hétéro-reprise a pour but de corriger une erreur grammaticale commise par l'étudiante A8 au cours de la réalisation de sa réponse. C'est une *reprise correctrice* de la part de l'enseignante. En effet, c'est cette enseignante qui transmet un savoir à cette apprenante. La place qu'occupe chacun entraîne bien évidemment une relation dissymétrique au niveau de la compétence langagière de la langue cible. L'exemple que nous montrons plus haut est un extrait de la description d'une île exotique. L'enseignante a l'intention de faire travailler aux apprenantes la compréhension orale. Ce faisant, elle leur demande de décrire les caractéristiques du port de l'île (*on passe à la troisième strophe ++ qu'est-ce que le poète veut décrire* en 214 P). L'étudiant A3, s'auto-sélectionnant, prend la parole

(*euh* :: *le poète décrit + + le port de cette île* en 215 A3). La réponse qu'a donnée l'étudiant A3 n'est pas fausse et pourtant insuffisante. C'est pour cette raison que l'enseignante lui demande de « parler encore » (*OUI et alors* ↑ en 216 P). L'apprenant A3 semble comprendre ce que veut son enseignante mais avec un marqueur d'hésitation – *euh* – on constate que cet apprenant rencontre cette fois le problème de production orale et donc il ne peut pas achever syntaxiquement la phrase (*euh* ... en 217 A3). Pour répondre à la sollicitation professorale et probablement aider son camarade de classe, l'apprenante A8, s'auto-sélectionnant, donne à son enseignante une réponse (*le port où il y a beaucoup bateaux* en 218 A8). C'est là qu'une erreur grammaticale apparaît, c'est-à-dire qu'en produisant sa parole, l'étudiante A8 a commis cette erreur – *beaucoup bateaux* pour *beaucoup de bateaux*. La reprise corrective et immédiate de la part de l'enseignante intervient et désigne des rapports de place renforçant la dissymétrie constatée (*beaucoup DE bateaux* en 219 P). L'hétéro-reprise produite par l'enseignante intervient de façon visible par rapport à l'erreur grammaticale commise par l'apprenante A8. On voit en outre que cette hétéro-reprise se fait aussi par l'aspect paraverbal, ici l'accentuation des syllabes – *DE bateaux*. L'hétéro-corrective se justifie donc la volonté pédagogique du professeur de surmonter des difficultés de production grammaticalement correcte de son étudiante.

Pour conclure, reprendre les mots ou la parole de l'autre est un phénomène habituel dans une situation d'enseignement/apprentissage. La reprise peut être effectuée par soi-même ou par l'autre et a pour but de corriger les erreurs commises par les non experts. Lorsque la forme exigée se produit, la compréhension apparaît et permet le maintien et l'enchaînement du dialogue entre enseignant et apprenants.

2.3 La réparation dans l'interaction didactique dans notre corpus

« Écoutez une conversation : ça commence, ça bifurque, ça se perd, ça se chevauche, bref, ça ne finit pas, et ne pas finir une phrase, c'est en tuer l'idée même ». (R. Barthes 1979, cité par C. Kerbrat-Orecchioni 2005, p. 42).

Cette citation nous permet de considérer qu'en général toute interaction verbale est un lieu d'échange d'une information. En échangeant, chaque locuteur

essaie de faire passer à l'autre son opinion, et c'est à cause de la dissymétrie discursive qu'une mauvaise interprétation et un malentendu peuvent se produire. Ces phénomènes ne sont pas rares dans l'interaction humaine parce que la parole se déroulant dans cette interaction se caractérise par la présence de « ratés ». Sur ce point, C. Kerbrat-Orecchioni (2005) divise les ratés en trois catégories principales :

- les ratés d'élocution : les marqueurs d'hésitation, les bafouillages, les bégaiements et les lapsus ;
- les ratés syntaxiques : les faux départs, les constructions en suspens ;
- les ratés lexicaux : les décelables par les reformulations et les rectifications, etc.

Ces « ratés » sont donc un phénomène habituel dans la conversation et ils permettent systématiquement ce que l'on appelle la « réparation ». Qu'est-ce qu'on entend par « réparation » ? C'est une question que nous nous posons avant d'aller à l'essentiel. Dans le dictionnaire le *Petit Robert*, la réparation se définit comme suit :

« Remettre en bon état ce qui a été endommagé, ce qui s'est détérioré ». (*Le Petit Robert* 2000, p. 2169).

La définition proposée par ce dictionnaire est courte et simple. Cela s'explique en effet par le livre intitulé *Forms of Talk* d'E. Goffman (1981). Cet auteur, en étudiant le « Radio Talk », consacre une partie de son livre au phénomène de « Speech errors » commis par les interlocuteurs à la radio. Les « Speech errors » sont essentiellement liés à plusieurs facteurs cognitifs du locuteur comme ses mauvaises habitudes d'apprentissage d'une langue, son insuffisante compétence grammatico-linguistique et socioculturelle de la L2, sa culture éducative, son manque d'attention à la norme standard et ses parcours éducatifs. Ces problèmes d'apprentissage entraînent sans doute les « ratés » dans les échanges verbaux. Lorsque ces « accidents de parole »⁸ se produisent, le locuteur expert a tendance d'une manière générale à les « remettre en bon état », c'est-à-dire à les corriger pour

⁸ Terme utilisé par C. Kerbrat-Orecchioni 2005, p. 42

qu'ils puissent se conformer à la norme standard et surtout pour faire progresser le dialogue.

M. de Fornel avance la notion du terme « réparation » en indiquant la différence entre *réparation* et *correction* :

« (...) le terme de « réparation » plutôt que celui de « correction » est employé de façon à inclure le cas de réparations réalisées alors qu'a priori rien n'imposait une telle correction, ainsi que le cas d'hésitations dues à la recherche du mot approprié ». (M. de Fornel 1991, p. 120).

Malgré cette différence, la réparation vise à corriger ou à remédier un « trouble » de mémoire ou de discours pour que tout « retourne à la normal ». Cette opération réparatrice se produit en règle générale par l'auto/hétéro-réparation. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, le professeur n'hésite pas à intervenir dans la production orale des élèves en difficulté afin de corriger leurs erreurs.

2.3.1 L'auto-réparation

L'auto-réparation peut apparaître dans la classe de français que nous avons observée. Cette auto-réparation peut arriver à tout le monde, même à l'enseignante :

Exemple 5-13 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

132 P : bon/le poète décrit les yeux de ces femmes+ leur regard en fait (3s) comment dire / le regard de ces femmes est innocent + vous voyez + + encore le poète compare les femmes exotiques et les femmes européennes ou bien les Françaises + quelle est la différence entre ces deux selon le poème que vous avez lu

133 As : (*silence*)

134 P : qui peut expliquer ça+ + vous le savez ↑ + + + c'est bien écrit dans ce poème non ↑ + + + qui peut donner une réponse ↑

135 As : (*silence*)

136 P : non ↑ personne ↑

137 As : (*sourire*)

138 P : (*sourire*) personne ↑ bon s'il y a personne + je vais choisir d'accord (*sourire*)

139 As : (*sourire*)

140 P : alors + qui va répondre la question (2s) / ah À la question (*sourire*)

Dans cet extrait, l'enseignante a l'intention d'expliquer aux étudiantes la différence entre les femmes exotiques et les femmes européenne (*le poète décrit les yeux de ces femmes + leur regard en fait (...) le poète compare les femmes exotiques avec les femmes européennes (...) en 132 P*). Pour évaluer la compréhension textuelle des apprenants, l'enseignante leur pose une question (*quelle est la différence entre ces deux selon le poème que vous avez lu en 132 P*). Il est à noter que cette question ne cherche pas seulement à tester leur compétence langagière, mais à faire parler en L2. Pourtant, les apprenants ne réagissent pas à cette sollicitation professorale : toute la classe reste, comme d'habitude, silencieuse (*silence en 133 As*). De 133 à 137, le silence à caractère répétitif de la part des étudiants en difficulté montre qu'ils ont du mal à comprendre la question, ce qui incite le professeur à choisir le locuteur suivant (*personne ↑ bon s'il y a personne + je vais choisir d'accord en 138 P*). Mais en le faisant, cette enseignante commet une erreur grammaticale de la structure verbale du verbe « répondre » (*alors + qui va répondre la question / ah À la question (2s) VOUS nopparat en 140 P*). Le verbe « répondre » doit grammaticalement être suivi d'une préposition « à » et le « ah » produit par l'enseignante nous fait constater qu'elle comprend cette erreur. C'est pour cela que l'enseignante la corrige immédiatement : l'accent d'intensité sur la préposition « À » – permet ce qu'on appelle ici l'auto-réparation initiée.

2.3.2 L'hétéro-réparation

Dans notre corpus, l'hétéro-réparation peut se produire quasi-simultanément et successivement. Prenons l'exemple qui suit :

Exemple 5-14 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

053 P : allez-y ↓ vous devez imaginer comme le poète (*sourire*) alors c'est qui la
femme dans ce vers + Usa / vous savez ↑

054 A9 : euh ::: je je (3s) c'est ::: c'est (2s) je sais pas (*sourire*)

055 P : vous savez pas + imaginez un peu

056 A9 : (*silence*)

057 P : Nopparat / répondez à la question s'il vous plaît

058 As : (*sourire*)

059 A12 : euh :: moi euh (3s) je pense que (4s) je pensé que

060 P : je PENSE que

061 A12 : je pense que euh ::: la femme + + c'est c'est

Cet extrait est un bel exemple qui permet de trouver comment l'hétéro-réparation se produit dans le dialogue entre enseignante et l'apprenant A12. En effet, l'enseignante demande à l'étudiante Usa de raconter ce que décrit le poète dans son poème. En produisant oralement sa réponse, cette apprenante a du mal à parler français : le « euh », les pauses et la phrase « je sais pas » montrent bien qu'elle n'arrive pas à comprendre la question. Pour que l'interaction s'enchaîne, l'enseignante l'encourage (*vous savez pas + imaginez un peu* en 055 P). Cependant, l'étudiante Usa ne réagit toujours pas à cette invitation professorale. Cette enseignante décide de sélectionner le locuteur suivant (*Nopparat / répondez à la question s'il vous plaît* en 057 P). Nopparat prend sa parole et commet une erreur sur l'utilisation de l'infinitif du verbe « penser » (*euh :: moi euh (3s) je pense que (4s) je pensé que* en 059 A12). C'est avec un marqueur d'hésitation « euh » et deux pauses de trois et quatre secondes qu'on trouve que l'élève Nopparat se donne le temps pour corriger cette erreur lui-même. En plus, le marqueur d'hésitation avec un court allongement « euh : » construit au début de cette phrase nous fait penser qu'il hésite et essaie de corriger son erreur. Pourtant, l'inefficacité de son auto-réparation entraîne inévitablement une intervention professorale (*je PENSE que* en 060 P). Avec l'accentuation du verbe conjugué, on observe que cette intervention de l'enseignante se fait implicitement sous la forme de la correction réparatrice. Et c'est grâce à cette correction réparatrice que l'apprenant Nopparat construit correctement sa phrase même si quelques marqueurs d'hésitation persistent encore (*je pense que euh :: la femme (...)* en 061 A12). C'est là que nous trouvons qu'en classe de langue l'hétéro-réparation a pour but de proposer aux apprenants un *registre plus correct* et d'enchaîner le dialogue entre les participants. Il faut remarquer par là que l'hétéro-réparation se produit dans la plupart des cas par celui qui est plus expert.

En guise de conclusion, l'accès au sens peut passer par plusieurs stratégies dont l'auto/hétéro-réparation. Cette stratégie a pour objectif de corriger des erreurs grammaticales souvent commises par l'interlocuteur non expert, de l'aider à trouver les mots appropriés et la forme grammaticalement correcte et surtout de maintenir le déroulement de la classe.

2.4 L'auto/hétéro-reformulation

La reformulation signifiant, selon R. Vion, une reprise avec modification des propos peut apparaître par l'auto/hétéro-reformulation. Elle implique une réaction à une production incorrecte ou inappropriée des apprenants au cours de la réalisation d'une activité pédagogique. La reformulation qui se construit donne également lieu à « l'ensemble de l'échange un aspect lisse et sans heurts ». (M.-T. Vasseur 2005, p. 205). Ce qui peut faire progresser le déroulement dialogique entre les participants.

2.4.1 La reformulation construite par l'enseignant : l'auto-reformulation hétéro-initiée

Lors de notre observation de classe de français en Thaïlande, lorsque les apprenants éprouvent de la difficulté à comprendre la parole adressée par l'enseignante, l'enseignante reformule sa propre parole pour la rendre plus accessible, c'est ce que l'on appelle une « auto-reformulation hétéro-initiée »⁹. Examinons l'exemple ci-dessous :

Exemple 5-15 : (P : Enseignante ; As : Ensemble des étudiants)

066 P : bon / le poète sent l'odeur de sa bien aimée et il en rêve / d'accord ↑ et le troisième vers (P le lit) ici le poète voit le rivage heureux / euh :: ça vous dit quelque chose le rivage heureux + le rivage heureux / comment est-il

067 As : (*silence*)

068 P : regardez bien ce vers/dans la nature le rivage n'est pas un être humain comme nous/mais pourquoi ce rivage peut euh ::: comment dire euh pourquoi

⁹ Ce terme est utilisé par De Gaulmyn 1987, p. 168

le rivage peut faire des choses comme nous/qui peut répondre à cette question

069 As : (*silence*)

070 P : personne ↑ allez-y / essayez de l'interpréter

071 As : (*silence*)

072 P : pourquoi le rivage peut être heureux comme les êtres humains

Dans cet extrait, l'enseignante lit une histoire d'amour entre le poète et son amoureuse. Après cette lecture, elle pose une question aux étudiantes ((...) *ça vous dit quelque chose le rivage heureux + le rivage heureux / comment est-il* ↑ en 066 P). Cette question vise certes à vérifier la compréhension des élèves. En 067, ces élèves expriment leur incompréhension par un silence incitant le professeur à reprendre la question initiale (*mais pourquoi ce rivage peut faire des choses comme nous* en 068 P). C'est avec cette question que nous trouvons une petite modification au niveau phrastique : l'enseignante remplace la phrase « comment est-il » produit en 066 par une autre « pourquoi le rivage peut faire des choses comme nous » émis en 068. Malgré cette modification phrastique de la question posée, il semble que les apprenants ne comprennent toujours pas cette question. En effet, le silence à caractère répétitif qu'ils produisent en 067, 069 et 071 a plutôt pour but de cacher leur sentiment d'incapacité à répondre à la question que de réagir à la sollicitation reformulée de la part de l'enseignante. L'incomplétude formelle de cette sollicitation et, par ailleurs, l'incompréhension des élèves entraînent une petite stagnation du déroulement de l'échange verbal qui incite à nouveau l'enseignante à produire la question sous une autre forme, c'est-à-dire sous une forme comportant une phrase remplacée plus connue des élèves ((...) *pourquoi le rivage peut être heureux comme les êtres humains* ↑ en 072 P). C'est dans cette activité que s'opère l'auto-reformulation hétéro-initiée de la part de l'enseignante.

2.4.2 La reformulation modalisée¹⁰

La reformulation modalisée se construit dans le même but que l'auto-reformulation hétéro-initiée, c'est-à-dire clarifier une compréhension des élèves et maintenir l'interaction didactique en cours. Prenons l'exemple suivant :

¹⁰ Ce terme est introduit par M.-T. Vasseur 2005, p. 176

Exemple 5-16 : (P : Enseignante)

074 P : comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant+comment dire + + en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animée voilà + alors vous comprenez ça ↑

075 As : oui

Ce court extrait permet de trouver une reformulation modalisée de la part de l'enseignante. En effet, cet extrait est la suite de l'exemple 5-15 plus haut : l'enseignante veut faire travailler les étudiants sur l'histoire d'amour entre le poète et sa bien aimée. Cette enseignante commence par une explication textuelle (*comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animée (...)* en 074 P). Les petits mots comme « comment dire » et « alors » signalent que l'enseignante cherche à faire comprendre le texte : elle se donne le temps pour chercher et trouver une explication appropriée. Pourtant, le fil de la construction de son explication s'arrête par l'introduction du terme « être vivant ». Les marqueurs « comment dire » et « en fait » produits juste après ce terme confirment son explication plus connue. Pour cette enseignante, si les apprenants ne comprennent pas le mot en question, cela peut créer un problème d'incompréhension chez eux. C'est ainsi qu'elle décide de reformuler ce terme en question pour que les apprenants comprennent mieux (*(...) le rivage n'est pas un être vivant + comment dire + + en fait le rivage n'est qu'une chose + + non animée(...)* en 075 P). Le mot « non animée » produit ici joue un rôle décisif qui vient s'ajouter dans cette reformulation modalisée – *le rivage n'est pas un être vivant pour une chose non animée* – et donc qui apporte une meilleure compréhension.

Bilan

L'interaction didactique dans la classe de français qu'on a observée se construit par des reprises qui enchaînent sur des reprises. Dans notre corpus, l'enchaînement du discours des participants peut se produire d'une manière continue et/ou discontinue : en cas de discontinuité du discours, la production orale des participants se heurte avec ce que nous appelons ici des « ralentisseurs langagiers » qui se traduisent par les indices marquant les gestes maladroits et les difficultés à dire

chez les apprenantes. Effectivement, lorsque ces étudiantes construisent oralement leurs réponses et rencontrent les difficultés langagières, elles hésitent, font « une pause » plus ou moins longues, répètent ou se taisent. Ces phénomènes rendent leur production moins fluide, lourde et saccadée. Cependant, les indices dont nous venons de parler ne permettent pas seulement de constater la discontinuité dans la construction du discours des étudiantes en difficulté, mais aussi leurs problèmes d'apprentissage de la langue cible. Par l'échange, le locuteur expert se rend compte de leur incompétence langagière à laquelle il faut remédier pour que la conversation continue. C'est « le reflet » des insuffisances langagières des élèves. Nous pouvons d'ailleurs schématiser la fluidité dans la construction du discours des participants dans les classes observées. On appellera le schéma d'une lettre « U » : plus les indices marquant la discontinuité du discours se produisent, moins l'efficacité de la production orale des élèves est bonne. Au contraire, lorsque ces apprenantes construisent d'une manière fluide leurs énoncés, les indices de ralentisseur apparaissent moins et leur production orale repart en hausse. Il est intéressant de remarquer qu'au travers des indices, il y a un apprentissage et une réflexion de la part des participants. Leur discours relève d'un processus en train d'être, lentement certes, mais acquis.

Étant donné qu'une classe de langue est un lieu de transmission d'un savoir et donc qu'elle est un lieu d'échanges verbaux entre enseignant et apprenants, cette situation oblige les étudiants à y participer, c'est-à-dire à produire des énoncés. Malgré les difficultés langagières qu'ils rencontrent, les élèves n'ont pas d'autre choix que de répondre à la sollicitation professorale.

Les erreurs persistent toutefois dans la construction du discours des participants. Lorsqu'elles apparaissent et se succèdent dans la construction du discours des étudiants, la communication passe mal : l'enseignante ne peut pas capter le sens essentiel que veulent transmettre les apprenantes en difficulté. Elle risque donc de mal l'interpréter et donc le problème de malentendu se produit. C'est pour cela que l'enseignante est amenée à corriger les erreurs, à répéter des phrases, à reprendre des questions, à reformuler des réponses, à achever des phrases incorrectes et/ou incomplètes ou à montrer implicitement ou explicitement la forme exigée. Ces interventions professorales sont alors indispensables dans les classes de français qu'on

a observées dans la mesure où elles amènent les étudiantes à une bonne interprétation et une meilleure (inter)compréhension. Elles permettent d'ailleurs de considérer que l'objectif primordial dans une classe de langue n'est pas seulement l'expression orale en L1 ou en L2, mais également le bon usage de la langue apprise. On a observé que pour que s'établisse l'interaction didactique entre les apprenants, la seule compétence langagière de cette langue n'est pas suffisante. Il faut aussi l'intercompréhension entre les participants, ce qui n'est pas étonnant si on rejoint notre analyse montrant que la communication ainsi que le développement dialogique passent et continuent au moment où les participants dans notre corpus prêtent peu d'attention à la forme standard de la langue qu'ils apprennent. Ici, l'important est le sens à transmettre. Néanmoins, pour que l'interaction didactique en cours se déroule, les interventions professorales ne doivent théoriquement pas se produire trop souvent, sinon elles pourront perturber la production du discours du locuteur. Face au problème de malentendu ou d'incompréhension chez les apprenantes, l'enseignante a recours aux stratégies de résolution de problèmes : elle répète, reprend, reformule répare ou sollicite. Certes, ces stratégies permettent une meilleure intercompréhension, le respect de la norme et aussi le maintien de la conversation. Pourtant, en cas de trop grande occurrence, elles bloquent plus ou moins la fluidité du discours.

CHAPITRE 6 : QUESTIONS PAR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS EN THAÏLANDE

Les questions par la didactique du français en Thaïlande que nous allons aborder dans ce chapitre sont plutôt considérées comme des « pistes pédagogiques » qui permettent à l'enseignant de mieux comprendre la situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle il se trouve, de constater les problèmes d'apprentissage des élèves en difficulté et notamment de trouver des solutions adéquates. Nous allons essayer de proposer quelques conseils qui sont basées sur les résultats de l'analyse menés dans les chapitres précédents. L'objectif n'est pas de former des « enseignants-robots » qui doivent suivre strictement nos conseils. L'analyse des interactions didactiques en classe de français révèle les problèmes de la fluidité/discontinuité dans la construction du discours des apprenants thaïlandais observés. Ces problèmes sont principalement répartis en trois facteurs importants : l'insuffisance de la compétence langagière des élèves, l'influence de la culture éducative sur les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants engagés et une faible motivation à s'exprimer chez les élèves. Nous commencerons par l'incompétence de la langue cible chez les élèves thaïlandais observés.

1. L'INCOMPÉTENCE DE LA LANGUE CIBLE DES APPRENANTS ET LE MANQUE DE PRATIQUE DE CETTE LANGUE EN MILIEU NATUREL

Une faiblesse de la langue cible des étudiants thaïlandais que nous avons observés constitue l'un des problèmes d'enseignement/apprentissage préoccupants. Cela peut s'expliquer par deux facteurs principaux : l'intégration de l'approche communicative et les démarches pédagogiques inadaptées de la part de l'enseignant.

1.1 Intégration de l'approche communicative dans une classe de français en Thaïlande

E. Bérard précise que le terme « approche communicative » a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses ». (E. Bérard 1991, p. 6). Cela permet de considérer que l'enseignement/apprentissage à finalité communicative s'impose, dans la réflexion didactique actuelle, la prise en compte de l'hétérogénéité de

références théoriques, de facteurs de variabilité des pratiques d'enseignement (diversité des étudiants par rapport à leurs buts à atteindre, stratégies ou méthodes d'apprentissage), et de la complexité des paramètres des contextes didactiques. De ce point de vue, il semble qu'aucun auteur n'impose des activités dites privilégiées à l'enseignement/apprentissage communicatif : toutes activités qui impliquent une intention de communication est valorisée. On peut dire que les activités privilégiées dans cette approche sont celles qui sont marquées par la créativité des élèves et qui les invitent à agir et surtout à s'exprimer. Ces activités doivent permettre à l'apprenant de réaliser une tâche à l'aide de la langue qu'il apprend dans une situation réelle.

Contrairement à la didactique occidentale, l'approche communicative fut intégrée plus tard dans le système éducatif du français en Thaïlande. C'est en 1988 que le Département de l'enseignement général a lancé un projet éducatif qui accordait plus d'importance à l'enseignement du français à des fins communicatives :

« Pour répondre au programme de développement économique et social du pays, le Département de l'enseignement général ne peut pas instruire les élèves seulement dans le domaine des matières générales (...) Il est nécessaire de donner à ces élèves des connaissances de base qui leur permettent de pouvoir entrer dans la vie active (...) ». (C. Supavej 1989, p. 67).

Selon cette directive, les facteurs économiques et professionnels sont alors impliqués dans les définitions des objectifs pédagogiques des langues étrangères en Thaïlande. Par exemple, beaucoup de manuels de français à des fins communicatives tels que *Bienvenue en Thaïlande*, élaboré et rédigé en Thaïlande par le Bureau des Inspections ou *Fréquence Jeunes*, utilisé pour la première fois en 1997, ont été largement intégrés dans la classe de français.

À la différence des anciens manuels de français (traditionnels) qui mettent l'accent sur la progression grammaticale, ces manuels de français à finalité communicative insistent davantage sur la grammaire situationnelle¹ ou sur le contenu fonctionnel. Par exemple, dans *Fréquence Jeunes* (G. Capelle et N. Gidon 1994), la leçon 1 intitulé « Bonjour » propose *la salutation* et *l'identification* comme contenus d'enseignement/apprentissage fonctionnels. Du point de vue grammatical, ce manuel de français propose d'abord à l'apprenant les pronoms personnels et le verbe *être* pour qu'il

¹ La progression grammaticale signifie que l'enseignant enseigne dès la première leçon le verbe *être* et le verbe *avoir* parce que ce sont les deux verbes de base de la langue française. On reproche à cette démarche pédagogique de ne pas pouvoir correspondre à une situation réelle.

puisse savoir saluer son interlocuteur natif et s'identifier en L2. Tant que la salutation est considérée comme le premier contact avec les individus dans la vie réelle, il est bon d'apprendre à (se)saluer dès la première page du manuel. Alors que dans la classe dite communicative l'apprenant apprend les contenus selon les objectifs fonctionnels, il acquiert dans la classe traditionnelle ce qui n'a rien à voir avec ce quoi il est exposé en dehors de la classe. (H. Besse 1984, S. Moirand 1990, E. Bérard 1991).

Toutefois, le résultat de l'intégration de l'approche communicative en milieu thaïlandais n'est pas satisfaisant. Cela est confirmé par la plupart des enseignants thaïlandais de français : les apprenants thaïlandais deviennent de plus en plus faible en grammaire. De ce point de vue, la faiblesse de la grammaire française des élèves est, semble-t-il, très critiquée par la majorité des enseignants thaïlandais de français. Une question se pose donc : comment l'approche communicative rend-elle les apprenants thaïlandais de français faibles en grammaire française ? Cette approche est-elle responsable ? La plupart des enseignants reprochent à cette approche de proposer moins de contenus grammaticaux par rapport aux manuels traditionnels, ce qui ne permet pas aux apprenants de pouvoir construire des phrases dotées d'un sens. Cependant, ce reproche semble peu pertinent : si l'on regarde les contenus grammaticaux que proposent les manuels de français à des fins communicatives, on trouve que la grammaire française est présente. Sur ce point, E. Bérard est d'accord pour dire que « l'apprentissage de la grammaire n'est pas totalement rejeté au profit de la communication ». (E. Bérard 1991, p. 78).

En réalité, le problème réside dans le fait que la plupart des enseignants thaïlandais de français ont été formés par la méthode traditionnelle et par conséquent que leurs démarches pédagogiques, fortement influencées par leurs parcours éducatifs, ne correspondent pas à la méthodologie proposée par l'approche communicative. Alors que la méthode traditionnelle met l'accent sur la progression grammaticale, l'approche communicative privilégie la grammaire situationnelle ou fonctionnelle. Plus précisément, la méthode traditionnelle à laquelle les enseignants thaïlandais de français font appel explique d'une manière explicite la grammaire en montrant à l'apprenant une grille ou un tableau de grammaire. Avec cette technique d'explication explicite, ces enseignants déclarent que les apprenants comprennent mieux les règles de grammaire de la langue française, ce qui leur permet d'accéder dans certaines circonstances pédagogiques au sens. Cependant, il ne faut pas oublier que cette technique ne leur apprend guère à réfléchir, voire à conceptualiser les règles grammaticales :

les apprenants thaïlandais de français les apprennent à travers les explications explicitées et reformulées par leur maître.

À la différence de la méthode traditionnelle, l'approche communicative propose les contenus grammaticaux à travers une démarche grammaticale de conceptualisation, technique d'enseignement qui permet à l'apprenant de découvrir, lui-même, le fonctionnement de la langue enseignée. On peut dire que la conceptualisation lui permet d'intérioriser, par la pratique langagière, les modèles linguistiques, et donc de se créer une intuition ou un sentiment linguistique. (H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx 1990, H. Besse 1984). L'approche communicative explique implicitement les règles grammaticales aux apprenants. C'est avec cela que les enseignants thaïlandais de français doivent adapter leurs stratégies didactiques. Beaucoup d'entre eux éprouvent encore de la difficulté à s'y adapter et lorsque les démarches pédagogiques auxquelles ces enseignants ont recours ne s'accordent pas avec les exercices de conceptualisation, l'inefficacité de l'enseignant/apprentissage se produit.

1.2 Faiblesse de la grammaire française chez les apprenants thaïlandais : effets sur la fluidité/discontinuité dans la construction de leur discours

Le problème que nous avons évoqué ci-dessus amène dans cette partie à une question importante : quel(s) est/sont le(s) impact(s) de cette faiblesse grammaticale sur la construction du discours des élève. Pour répondre à cette question, il faut admettre le fait que la connaissance grammaticale et morphosyntaxique de la langue cible permet aux apprenants de pouvoir construire infiniment des phrases inédites. Lorsque l'apprenant en difficulté produit un énoncé en L2, sa faiblesse grammaticale se traduit par la discontinuité dans la construction de la parole.

1.3 De la connaissance grammaticale dans une classe à la pratique dans une situation réelle : une solution efficace en milieu thaïlandais

Cette partie vise à résoudre les problèmes que nous avons abordés ci-dessus. Puisque la compétence grammaticale semble un élément nécessaire permettant à l'apprenant de construire infiniment des phrases inédites, certains enseignants thaïlandais de français ont envie de valoriser et surtout d'augmenter les contenus grammaticaux dans leur enseignement.

Cependant, il ne faut pas oublier que l'apprentissage de la langue est une *habilité* qui demande à l'apprenant d'appliquer ce qu'il a appris dans la classe à la vie réelle. Autrement dit, c'est une technique qui s'apprend et que l'on pratique dans une situation quotidienne. La maîtrise de la langue doit donc passer non seulement par le milieu scolaire, mais aussi par la vie de tous les jours.

De ce point de vue, nos suggestions pédagogiques insistent davantage sur la pratique de la langue cible dans une situation réelle. Elles ne sont pas une obligation didactique que l'enseignant doit suivre, au contraire nos suggestions pédagogiques sont plutôt considérées comme la remise en cause des difficultés dans la construction du discours des apprenants thaïlandais observés. Nos deux suggestions pédagogiques sont les suivantes :

Dans une classe

1. Privilégier toutes les activités pédagogiques conduisant l'apprenant à s'exprimer et à prendre l'initiative

En réalité, les manuels de français à des fins communicatives utilisés en Thaïlande n'ont pas ignoré les exercices visant à faire parler les apprenants. Si par exemple on examine la fin de chaque leçon de *Fréquence Jeunes* (G. Capelle et N. Gidon 1994), on trouve que les activités pédagogiques à finalité communicative comme les jeux de rôle ou les jeux de simulation, sont proposées. L'objectif de ces activités est de faire appliquer ce qu'ont appris les apprenants dans la classe à la pratique réelle. Toutefois, la majorité des enseignants thaïlandais de français n'accordent pas d'importance à cette pratique sous prétexte que les heures d'enseignement sont surchargées, que les horaires institutionnellement fixés ne leur permettent pas de terminer leurs cours et donc que la pratique de la langue ne permet pas aux apprenants de réussir le concours d'entrée à l'université. C'est pour ces raisons que l'oral n'est guère valorisé en milieu éducatif thaïlandais. En constatant la variété des activités à des fins communicatives, on ne propose pas à l'enseignant une série ou une liste des exercices oraux à faire. Nous lui donnons en revanche quelques conseils que chaque professeur va appliquer à son rythme et à son style d'enseignement. Par exemple, l'enseignant devrait introduire, à la fin de chaque séquence, une activité à caractère oral qui correspond à ce qu'ont appris les élèves. L'objectif de cette activité est sans doute d'inviter ces apprenants à se familiariser avec la langue cible pour qu'ils puissent la pratiquer dans une situation réelle.

Il s'agit là d'un contact réel et concret avec cette langue. En outre, l'enseignant a la possibilité de faire travailler les élèves en petits groupes. Cette méthode stratégique a pour but de valoriser l'esprit d'équipe et notamment de faire véhiculer les échanges verbaux entre les participants. C'est une activité qui crée une ambiance conviviale et détendue entre eux. Une classe interactive et communicative n'est pas un lieu d'échange verbal entre professeur et élève, en revanche elle doit être un lieu dans lequel tous les participants engagés communiquent.

Chacun a son style et une situation pédagogique dans laquelle il se trouve à un moment donné est très variée. Ce qui est important, c'est l'application des théories méthodologiques et notamment l'adaptation du style d'enseignement.

En dehors de la classe

2. Favoriser des activités orales en milieu naturel

Il faut accepter le fait que le français n'est guère présent dans la vie quotidienne des Thaïlandais. Sur ce point, D.-L. Simon explique que « le milieu exolingue thaïlandais ne fournit malheureusement pas aux apprenants la possibilité de s'imprégner des langues étrangères ». (D.-L. Simon 1989, p. 109). Les enseignants et les apprenants voient mal quand ils peuvent utiliser la langue française en dehors de la classe et comment cette langue représente un élément non négligeable dans leur vie.

Cependant, la pratique de la langue dans la vie réelle s'avère indispensable dans la construction et la fluidité du discours des apprenants. Dans ce cas, l'enseignant peut leur proposer un certain nombre d'activités à réaliser. Par exemple, les apprenants sont invités à faire un stage dans des entreprises à caractère touristique. Cette activité ne leur permet pas seulement d'appliquer ce qu'ils ont appris dans la classe à une situation réelle, mais aussi d'affronter les problèmes langagiers qui peuvent se produire spontanément au cours d'une conversation ordinaire. S'entraîner en contexte naturel amène les élèves à constater l'importance de la langue française orale : cette langue reste toujours l'une des langues de communication et leur permet d'accéder plus ou moins facilement à la vie active.

Un autre avantage de la pratique dans une situation réelle réside dans le fait que lorsque l'apprenant rencontre une difficulté langagière qui perturbe une communication avec des natifs, il doit savoir contrôler la situation, garder le sang froid et notamment résoudre le problème sur place. Cela lui apprend d'ailleurs à faire les différences entre le français écrit qu'il a appris à l'école et le français oral qu'il ne peut acquérir qu'en dehors de la classe. Il est des moments où ce que l'élève apprend dans la classe ne lui permet pas de faire passer à l'interlocuteur natif son message en situation réelle.

Pratiquer le français hors de la classe n'est pas seulement considéré comme une application théorique dans la vie quotidienne, mais aussi comme la mise en contact avec des individus. Cette mise en contact amène l'apprenant dans un autre monde qui n'est pas le sien, c'est un monde qui lui apprend à comprendre les différences socioculturelles. Il doit s'y adapter pour que la communication passe.

Nous n'avons pas eu l'intention d'évoquer la polémique entre l'intégration de l'approche communicative et la faiblesse de la compétence grammaticale des apprenants thaïlandais, polémique pour laquelle les secteurs concernés n'arrivent pas à trouver une solution adéquate. Ce qui compte dans cette partie, c'est que la fluidité/discontinuité dans la construction du discours des élèves thaïlandais est essentiellement liée au manque de pratique réelle. Ce manque de pratique paralyse ces étudiants lorsqu'ils sont invités à s'exprimer en L2.

2. LES HABITUDES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES PARTICIPANTS THAÏLANDAIS : UN OBSTACLE SOCIOCULTUREL POUR LA CONSTRUCTION DU DISCOURS DES ÉLÈVES

Les difficultés à s'exprimer chez les élèves thaïlandais étaient essentiellement liées à leurs habitudes d'enseignement/apprentissage en milieu éducatif du pays. Ces problèmes sont plus particulièrement divisés en deux pôles : le pôle « enseignant » et le pôle « apprenant ». Lors de notre observation de classe de français en Thaïlande, nous trouvons que l'enseignant incarne un rôle de « maître absolu » qui prend la parole, qui gère la classe, qui définit les buts d'enseignement visés et qui distribue les tours de parole. L'enseignant est en outre considéré comme *deuxième parent des élèves*, ce qui implique que son rôle reste dominant dans la société thaïlandaise. Face à la suprématie de l'enseignant, les apprenants, quant à eux, se

montrent nettement timides et réservés : en dehors d'une sollicitation professorale, ils ne s'expriment pas et préfèrent rester à l'abri du regard et du contact avec le professeur. Cette habitude d'apprentissage particulière chez les élèves les rend passifs. Il faut cependant comprendre qu'il ne s'agit pas d'une *passivité*, mais d'une attitude légitime vécue et partagée par la plupart des apprenants thaïlandais dans la société du pays. Ceci nous fait penser que les habitudes d'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais sont donc comme une barrière socioculturelle qui handicape plus ou moins la participation à la classe et la fluidité dans la construction de la parole des élèves.

Une question se pose donc : comment peut-on « briser » cette barrière socioculturelle pour favoriser l'initiative et la prise de parole des apprenants thaïlandais ? Pour répondre à cette question, nos suggestions pédagogiques se focalisent sur les deux facteurs principaux : l'enseignant et l'apprenant. On commencera par le rôle de l'enseignant.

2.1 Le rôle de l'enseignant

Une classe interactive et communicative exige la diversification du rôle de l'enseignant. C. Springer confirme ce point en précisant que « la perspective communicative est très exigeante pour l'enseignant qui ne peut pas se contenter d'une pédagogie de transmission ». (C. Springer 1996, p. 165). Nous nous demandons ici ce qui consiste le rôle de l'enseignant. De nombreux auteurs se sont, eux-mêmes, interrogés sur cette question et les rôles varient en fonction de chaque auteur : un « modèle », un « organisateur », un « conseiller » ou un « animateur ». Lorsqu'on parle des rôles du professeur, on fait souvent appel à la triade classique proposée par L. Dabène (1984) : informateur, animateur et évaluateur. Sur ce point, F. Cicurel (1985) explique que ces trois fonctions peuvent être simultanément remplies dans la classe. Par exemple, l'enseignant *sollicite* l'apprenant en lui posant une question. L'apprenant doit, quant à lui, réagir à cette sollicitation en produisant une réponse. L'enseignant *évalue* cette réponse en lui *donnant* une explication supplémentaire.

Ces trois fonctions professorales existent dans une situation d'enseignement/apprentissage. Toutefois, ce sont plutôt les méthodes qui déterminent l'importance respective de ces fonctions : on voit mal une fonction d'*animateur* dans la

méthode traditionnelle alors que cette fonction joue un grand rôle dans les approches plus récentes telles que la méthode audio-visuelle ou l'approche communicative.

En reprenant la phrase plus haut qui indique la diversification du rôle de l'enseignant dans une classe à des fins communicatives, on considère que le rôle de l'enseignant peut dépasser les trois fonctions de L. Dabène. De ce point de vue, J.-C. Richards et T.-S. Rodgers disent que « several roles are assumed for teachers in Communicative Language Teaching ». (J.-C. Richards et T.-S. Rodgers 1995, p. 77). Afin de faciliter la fluidité dans la construction du discours des élèves, l'enseignant doit s'adapter à une situation pédagogique et surtout incarner les trois rôles ci-dessous :

- Le rôle de *facilitateur*, c'est-à-dire que l'enseignant est amené à faciliter la communication et les interactions didactiques entre les participants. En faisant, il fait appel à des activités diverses destinées à faire participer ses étudiants à la classe ;
- Le rôle de *participant*, le professeur ne joue pas dans la classe un rôle de *maître* absolu, ni celui de *dirigeant* de la classe. En revanche, il donne aux élèves des conseils lorsque ceux-ci commettent une erreur et les surveille ;
- Le rôle de *chercheur*, compte tenu du rôle d'*informateur*, l'enseignant est invité à développer sa compétence didactique. Il doit en effet appliquer des nouvelles techniques d'enseignement à sa didactique.

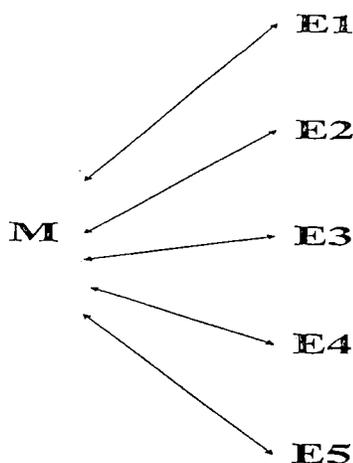
Ces trois rôles supplémentaires montrent que la situation et la place de l'enseignant se trouvent modifiées dans la classe : il ne possède plus une place supérieure, au contraire il se doit d'instruire un climat favorable, détendu et notamment coopératif pour faire parler les élèves. Dans une classe interactive et communicative, l'enseignant abandonne une partie de son pouvoir.

2.2 Le rôle des apprenants

Pour que la classe de langue soit dynamique et interactive, le rôle des apprenants doit changer aussi. Dans une classe où les échanges verbaux circulent entre les participants, l'apprenant n'est plus passif, ni réservé : il est amené à prendre la parole. Comme l'a confirmé

C. Springer, « l'apprenant est sollicité en tant que personne et acteur impliqué et responsable ». (C. Springer 1996, p. 164). « Acteur impliqué » veut dire ici que l'apprenant fait désormais partie de la programmation et la définition des objectifs pédagogiques pour que ces objectifs répondent mieux à ses besoins langagiers et le motivent. « Acteur responsable » signifie que l'élève sait ce qu'il doit faire dans la classe et devient indépendant de son maître. Ce changement un peu radical du rôle de l'apprenant nous fait penser à une méthode d'enseignement intitulée la *centration sur l'apprenant*. En fait, cette méthode n'est pas nouvelle et pourtant s'avère importante dans l'enseignement/apprentissage à des fins interactives et communicatives. La centration sur l'apprenant rend, à notre avis, la didactique des langues « démocratique », non plus « autocratique ». Cela veut dire que ce sont les besoins langagiers des apprenants et l'institution qui déterminent en coopération les finalités pédagogiques, les contenus à apprendre et l'organisation du cursus. L'enseignement/apprentissage s'inscrit donc dans une pédagogie que C. Springer (1996) appelle une *pédagogie du contrat*. On voit que dans la classe interactive et communicative, l'apprenant est considéré comme un *moteur de classe* conduisant le déroulement des interactions didactiques. L'étudiant **existe** et **agit** dans la classe.

Une classe interactive est le lieu de communication dans lequel l'apprenant ne parle pas seulement la langue cible avec son enseignant, mais aussi avec ses camarades de classe. Les échanges verbaux se produisent entre eux et circulent réciproquement. Ces interactions rendent la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants favorable. Sur ce point, R. Galisson (1982) présente un schéma pour expliquer cette relation. Ce schéma concerne en effet la relation *horizontale* qui s'établit dans la classe interactive :

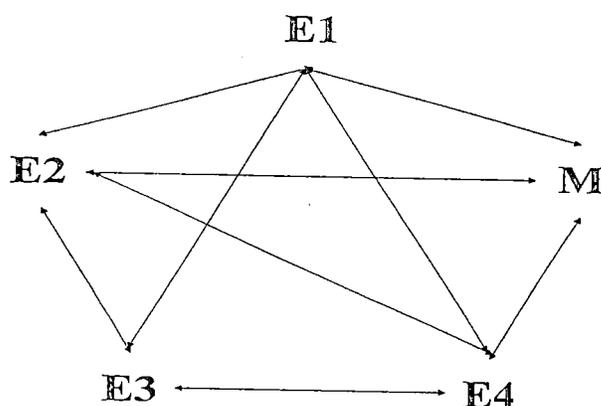


Remarque : M : Maître

E : Apprenants

Selon ce schéma, l'enseignant est en position d'*émetteur* et en même temps de *récepteur*. Réciproquement, les apprenants se trouvent dans les mêmes positions que leur enseignant. Cette relation horizontale nous permet de considérer que les étudiants représentent un élément indispensable dans la classe à des fins communicatives : ils ont davantage la possibilité de s'exprimer, de participer et surtout de poser des questions à leur professeur.

Pourtant, ce schéma ci-dessus ne nous montre que les interactions didactiques entre enseignant et apprenants alors que les interactions entre les élèves ne se produisent pas. À notre avis, la classe interactive doit présenter une relation « multipolaire ». C'est ainsi que R. Galisson (1982) rajoute un autre schéma représentant cette relation :



Remarque : M : Enseignant

E : Apprenants

Il est certain que ce schéma favorise la dynamique de la classe, une forte participation des élèves et surtout la communication interactive entre les participants. L'apprenant joue donc un rôle de *communicateur* qui implique qu'il est lui-même responsable de son apprentissage et que le rôle de l'enseignant est moins directif que dans les stratégies d'enseignement classiques.

2.3 Une faible motivation à s'exprimer chez les élèves thaïlandais

Le manque de motivation à produire des phrases chez les apprenants thaïlandais est essentiellement associé à un facteur économique et personnel. En effet, le français² est depuis des années considéré comme la langue de la littérature et du droit. Ce statut ne permet malheureusement guère aux apprenants thaïlandais de trouver facilement du travail. La plupart d'entre eux se demandent à quoi la langue française sert dans leur vie active. Il est vrai qu'en Thaïlande, la langue française occupe toujours une place de deuxième langue étrangère enseignée dans ce pays, juste après la langue anglaise. Toutefois, si nous regardons attentivement les statistiques officielles offertes par l'Ambassade de France en Thaïlande, nous trouvons que ces statistiques n'ont pas augmenté depuis une dizaine d'années. Cela peut s'expliquer par la faible présence des secteurs économiques de la France en Thaïlande et surtout dans la région de l'Asie du Sud-Est : la langue de Molière est fortement concurrencée par les langues régionales comme le chinois, le coréen et notamment le japonais. L'influence économique de la France reste très faible dans le pays par rapport à celle du Japon³ et de la Chine⁴. C'est pour cela que la Thaïlande représente le cinquième pays principal fournisseur du Japon. Pour les apprenants thaïlandais, apprendre les langues régionales est sans doute un « outil » nécessaire leur permettant d'accrocher plus facilement un poste dans une entreprise publique, privée ou internationale.

Face à cette concurrence rude, la langue française n'est qu'une grande langue au passé prestigieux. Les étudiants thaïlandais qui ont choisi cette langue comme matière majeure rencontrent plus ou moins des obstacles sur le marché du travail, ce qui les décourage et surtout les démotive. Ces élèves ne voient pas l'importance de s'exprimer en français en milieu professionnel.

² Autrefois, l'anglais et le français étaient considérés comme les deux langues jumelles de la diplomatie internationale. Cependant, la langue de Molière commence, selon un nouveau manuel des Nations Unies, à perdre son importance. En effet, pour la première fois en 2000, on a été demandé aux pays inscrits dans le « Guide bleu » des Nations Unies – l'annuaire des missions permanentes au siège de l'ONU à New York – d'indiquer la langue dans laquelle ils préfèrent recevoir leur correspondance. Sans aucun doute, c'est l'anglais qui est largement majoritaire. Sur les 185 pays qui ont répondu, 130 ont déclaré leur préférence pour l'anglais.

³ Le PIB japonais est en 2006 égale environ 4750 milliards de dollars américains, soit presque trois fois plus important que le PIB français ou anglais.

⁴ Depuis l'ouverture économique de la Chine, son PIB a très rapidement augmenté au niveau mondial. Le PIB chinois s'élève environ à 1450 milliards de dollars américains, juste après les Etats-Unis, le Japon et l'Allemagne.

L'impopularité du français est par ailleurs accentuée par le milieu exolingue du pays. D.-L. Simon précise que ce facteur peut empêcher la construction et l'expression orales des élèves : ces apprenants n'ont guère l'occasion de communiquer la langue française avec des natifs dans leurs échanges verbaux. Si l'apprenant ne pratique pas régulièrement la langue, il risquera d'avoir du mal à mobiliser ce qui est déjà stocké dans son cerveau, cela ne lui permet pas de construire d'une manière fluide une phrase en L2.

Le manque de motivation à produire des phrases en français chez les élèves thaïlandais est donc lié à la faible possibilité de pratiquer cette langue dans leur vie quotidienne et professionnelle. Une question se pose donc : comment peut-on motiver les élèves à travers l'enseignement/apprentissage du français ?

Pour répondre à cette question, nos suggestions pédagogiques visent, avec modestie, à modifier la programmation des cours de français dans les établissements scolaires et universitaires en Thaïlande. En effet, dans ce pays, l'enseignement/apprentissage de la langue française est depuis très longtemps basé sur la structure morphosyntaxique et l'écrit, ce qui ne correspond pas aux besoins langagiers très divers des apprenants et surtout au marché du travail. Il paraît que l'intégration des cours de français sur l'objectif spécifique répond mieux aux attentes du marché. Certes, ces cours de français ne sont pas nouveaux dans la didactique du français et pourtant leur importance semble ignorée : dans un pays comme la Thaïlande où le prestige des établissements éducatifs dépend principalement du taux de la réussite du concours d'entrée à l'université, l'écrit occupe une place bien supérieure que l'oral et les cours de français sur l'objectif spécifique. Alors, il est temps de valoriser et de (ré)intégrer ces cours – le français du tourisme, le français de l'hôtellerie, le français des affaires, le français de la science et de la technologie, etc - dans le cursus. L'objectif n'est pas seulement de préparer les apprenants à la vie active; mais aussi de leur faire constater à quel point le français est important dans la vie réelle. Avec l'intégration de ces cours dans la classe, la langue française n'est plus quasiment inutile pour les étudiants thaïlandais. Ainsi, ils savent bien pour quelles raisons ils apprennent cette langue. Lorsqu'ils ont un but à atteindre, ils sont donc motivés et prennent le plaisir de s'entraîner.

Bilan

Pour améliorer la situation d'enseignement/apprentissage du français à des fins interactives et communicatives, tous les secteurs concernés doivent travailler en coopération : l'enseignant doit abandonner une partie de son pouvoir dans la classe et devient un *conseiller*, non plus un *surveillant*. Les élèves jouent, quant à eux, un rôle de *moteur de classe* et prennent davantage d'initiative et « existent » dans la classe. Chaque apprenant est unique, c'est-à-dire que chacun a son caractère personnel, son propre environnement d'apprentissage et son propre objectifs à atteindre. Pour aider l'enseignant à résoudre les difficultés à produire des phrases en L2 chez les élèves, nous ne lui avons pas proposé dans cette partie une liste de stratégies d'enseignement *standard* capable de satisfaire tous les élèves et de répondre aux leurs besoins langagiers très variés. Pour nous, cette suggestion pédagogique n'existe pas car la diversité et la différence des participants demandent une compétence d'application méthodologique de l'enseignant. Chaque professeur a sa propre méthode d'enseignement qui est très probablement influencée par son parcours de scolarité. C'est l'enseignant qui doit savoir saisir une occasion pour appliquer ses techniques didactiques dans son enseignement. Nos suggestions pédagogiques déjà présentées ne sont pas obligatoires pour l'enseignant, elles sont au contraire considérées comme des « pistes pédagogiques » qui remettent en cause des problèmes dans la construction du discours des élèves et qui guident le professeur pour qu'il puisse trouver une solution bien adaptée à une situation dans laquelle il se trouve à un moment donné. Ainsi, l'enseignant pourrait-il adopter une pédagogie différenciée, et prendre en compte l'individualisation des besoins et par conséquent des parcours.

CONCLUSION

Nous tenons tout d'abord à préciser que cette conclusion est plutôt considérée comme une « vue d'ensemble » qui rappelle et synthétise les points essentiels permettant de parvenir aux objectifs recherchés.

L'analyse des interactions didactiques dans la classe de français observée en Thaïlande répond aux objectifs principaux de la recherche. De ce point de vue, la mise en lumière de l'organisation globale des interactions pédagogiques s'avère productive parce qu'elle a permis de constater la relation interpersonnelle des participants, le rôle et le statut qu'ils occupent et surtout le schéma de l'alternance des tours de parole dans la classe. Cette mise en lumière a également permis de mettre au jour une situation d'enseignement/apprentissage de la langue française en milieu thaïlandais. Cela a contribué à comprendre les difficultés dans la construction du discours des apprenants thaïlandais de français. À l'issue des résultats de l'analyse, tous les acteurs concernés doivent se mettre en accord et « co-travailler » pour créer un climat favorable dans une classe interactive et communicative. On se propose de présenter les deux axes principaux : l'organisation globale des interactions dans les classes de français observées et la construction du discours des apprenants thaïlandais.

1. L'ORGANISATION GLOBALE DES INTERACTIONS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS OBSERVÉES

À l'issue de l'analyse et de notre observation des classes de français en Thaïlande, il est fort possible de décrire l'organisation globale des interactions. Nous commencerons par l'attribution des tours de parole.

1.1 L'attribution des tours de parole

Dans la classe de français qu'on a observée, le partage de la parole s'établit selon un principe général « chacun son tour » et est garanti par des règles d'alternance présentées par Sacks, Schegloff et Jefferson. Cependant, la composition des tours de parole qu'on a

remarquée se construit d'une manière différente, voire inégale. Cette composition varie sensiblement en fonction des rôles et des statuts qu'occupent les participants engagés. En effet, c'est l'enseignant, en tant qu'expert, qui gère la classe et distribue aux apprenants la parole. Si la classe est le lieu de la transmission des savoirs, il est légitime que le professeur prenne la parole plus que les élèves. Cette distribution inégale des tours de parole témoigne donc que la classe est une partie du pouvoir de l'enseignant. Malgré cela, ce qu'il faut préciser, ce sont les façons de s'auto-sélectionner comme locuteur en cours et celle d'être sélectionné comme locuteur suivant. En effet, l'auto-sélection se produit très rarement chez les apprenants thaïlandais. Pour que les interactions didactiques continuent, l'enseignant est obligé de choisir l'apprenant qui va s'occuper d'une tâche imposée. Ce qui est frappant, c'est que la sollicitation professorale est parfois gênante pour les élèves en difficulté et cela peut les décourager.

1.2 Les indices non verbaux et verbo-vocaux comme réaction des apprenants en difficulté

Les interactions didactiques ne se construisent pas seulement par le verbal, mais également par le non verbal et le verbo-vocal. Dans la classe de français que l'on a observée, il est évident que les échanges non verbaux et verbo-vocaux dominent le déroulement de classe. Associés à plusieurs facteurs, ces échanges ne sont pas inutiles dans l'enseignement/apprentissage des langues car ils peuvent souligner des difficultés à s'exprimer chez les apprenants. Il faut rappeler que dans une classe de langue à caractère *muet*, une telle chose passe : un souci, une incompréhension ou une mauvaise interprétation des élèves se montre à travers leur regard, leur sourire ou leur expression faciale. Pour l'enseignant thaïlandais, c'est une occasion à saisir pour pouvoir adapter sa technique d'enseignement à la difficulté que rencontrent les étudiants. Les échanges non verbaux et verbo-vocaux que nous avons remarqués en Thaïlande sont *révélateurs* et permettent de comprendre comment les élèves en difficulté réagissent à une invitation professorale : lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre à une question posée, ils se taisent ou sourient. Pour eux, c'est une façon aisée de montrer leur réaction non verbale qui signale à l'enseignant leur problème de compréhension et d'expression orales.

C'est à travers cela qu'on s'aperçoit une autre dimension cachée des échanges non verbaux et verbo-vocaux des élèves thaïlandais, celle que nous avons appelé le « *moteur d'interactions pédagogiques* ». En effet, en dépit de ce mutisme, les réactions non verbales permettent plus ou moins les échanges entre enseignant et apprenants dans la classe. Lorsque les élèves restent silencieux et ne réagissent pas à une sollicitation professorale, l'enseignant thaïlandais de français est obligé de trouver un autre moyen pour enchaîner le dialogue en cours. Par exemple, cet enseignant demande aux apprenants d'achever une phrase incomplète ou reprend une question posée. On peut dire que la réaction muette de la part des étudiants fait, à son tour, agir l'enseignant et minimisent ces silences qui pourraient bloquer l'enchaînement d'une séquence pédagogique.

2. LA CONSTRUCTION DU DISCOURS DES APPRENANTS THAÏLANDAIS

Les interactions didactiques dans la classe de français en Thaïlande se produisent par une co-construction du discours des participants engagés. Même si notre analyse montre une combinaison d'échanges verbaux inégale entre eux, les apprenants sont quand même invités à produire des phrases pour enchaîner une communication.

2.1 Les difficultés dans la construction du discours des apprenants thaïlandais comme reflet de leurs habitudes d'enseignement/apprentissage

C'est à travers la construction du discours que nous constatons les difficultés que rencontrent les élèves au cours des échanges verbaux en classe. Sans remettre totalement en cause les problèmes majeurs des étudiants observés, nous avons vu qu'il est possible, pour les corpus des deux classes de français en Thaïlande, de considérer que les difficultés à construire la parole chez les apprenants thaïlandais sont essentiellement liées à deux facteurs principaux : une faible compétence grammaticale de la langue française et l'attitude *réservée* des élèves. En effet, la faiblesse de la compétence grammaticale des étudiants thaïlandais ne leur permet pas de construire infiniment des phrases dotées d'un sens ou des phrases inédites. C'est un facteur déterminant de leur difficulté dans la construction de la parole dans le sens où les élèves n'ont pas confiance en eux en produisant un énoncé en L2 : ils ont peur de commettre une erreur grammaticale, ce qui renvoie à une question de *face* proposée par E. Goffman (1974). Pour les étudiants thaïlandais, il vaudrait mieux se taire pour ne pas commettre une erreur

et donc pour ne pas perdre la face au public. Dans cette condition, le souci « grammatical » paralyse la fluidité dans la construction du discours des élèves thaïlandais. L'attitude *réservée* de ces apprenants thaïlandais vient confirmer ce point particulier. Cette attitude réservée représente l'élément dominant dans les interactions didactiques dans la classe. On remarque sur ce point que parfois cette attitude ne correspond pas à la conception de la classe interactive et communicative, c'est-à-dire que dans une situation pédagogique du français en Thaïlande, il s'agit plutôt d'une situation d'apprentissage *monoculturelle* puisque la totalité ou la quasi-totalité des apprenants sont issus de la même culture éducative et partagent cette attitude muette. Alors que les étudiants thaïlandais ont l'habitude de ne pas se montrer devant les autres dans la classe, l'enseignement/apprentissage à des fins communicatives leur demande d'être plus actifs et plus dynamiques. Cette technique d'enseignement à *contre-courant culturel* des élèves provoque dans la plupart des cas des réactions négatives de la part des apprenants et notamment un sentiment de déstabilisation issu du décalage entre les attitudes que l'enseignant attend de ses élèves et ce qui se passe réellement en contexte éducatif du pays. L'attitude réservée des élèves thaïlandais constitue donc un obstacle socioculturel dans la construction de leur discours.

2.2 Un regard sur la construction du discours des apprenants thaïlandais : une action étudiante est-elle risquée ?

Il est vrai qu'une classe de langue est le lieu de transmission des savoirs et par conséquent qu'elle est aussi le lieu d'échanges verbaux entre enseignant et apprenants. Malgré les difficultés à s'exprimer qui persistent encore chez les élèves thaïlandais, cette situation les oblige à participer à la classe et surtout à produire des énoncés. Les apprenants n'ont pas d'autre choix que de répondre à une invitation de l'enseignant et de le satisfaire. Pour eux, tous les moyens sont bons pour produire des phrases et pour enchaîner le dialogue – le recours à un mot-clé, la copie d'un fragment d'une phrase *préétablie*, etc. On constate que parmi ces moyens, la « simplicité » de la construction du discours est sans doute l'un des moyens privilégiés des apprenants thaïlandais. C'est parce qu'en produisant une phrase simple, ils peuvent éviter des erreurs grammaticales et morphosyntaxiques souvent jugées par le public. C'est pour cette raison que tout au long de notre observation des classes de français en Thaïlande, leurs productions orales sont construites selon la même structure phrastique : sujet + verbe + complément d'objet direct. Certes, en construisant l'énoncé, quelques problèmes –

un oubli d'un mot, un déficit lexical, une pause plus ou moins longue, des marqueurs d'hésitation ou la répétition saccadée – peuvent se produire et donc perturber la fluidité dans la construction de leur discours. On voit cependant leur envie d'éviter les erreurs, souvent fatales au public, et surtout leur besoin d'élaborer un énoncé pour que les interactions didactiques continuent. Nous observons en outre que les moyens de la construction du discours auxquels les apprenants thaïlandais ont recours renvoient à une question de *sécurité pédagogique*. Très souvent jugé par le public (les camarades de classe et surtout l'enseignant), l'action étudiante est considérée comme une action à haut risque¹ (terme utilisé par F. Cicurel 2005). Pour les apprenants thaïlandais, le but n'est pas seulement de produire un énoncé pour enchaîner le dialogue, mais aussi d'avoir des bonnes notes lors d'une évaluation et notamment de garder la face. Alors, pour éviter la *fatalité* (terme utilisé par E. Goffman 1974), ils préfèrent les moyens les plus sûrs et c'est pourquoi la simplicité ou la copie d'un fragment d'une phrase préconstruite tend à lutter contre l'inconnu qui menace leur construction orale.

2.3 Les stratégies de résolution de problèmes comme un enchaînement du déroulement de classe et comme une voie d'accès au sens

Face à la discontinuité et aux difficultés dans la construction du discours des élèves thaïlandais, l'enseignant est amené à corriger les erreurs, à reprendre des questions déjà posées, à reformuler des réponses, à achever des phrases incorrectes ou incomplètes ou à montrer implicitement la forme exigée. Ce sont les tâches professorales qui sont à la fois ardues, délicates et fastidieuses. À l'issue de l'analyse, on constate que les apprenants thaïlandais prêtent peu d'attention à la forme exigée/standard ou au bon usage de la langue française à partir du moment où ils se sentent à l'aise dans leur production orale. Pour que leur construction du discours soit fluide, l'enseignant doit accepter le fait qu'à l'oral certaines erreurs grammaticales sont faites et acceptables. Par ailleurs, on a remarqué une double fonction des stratégies didactiques auxquelles l'enseignant a recours – *l'achèvement d'un énoncé incomplet, la reprise de la parole, la réparation du discours, la reformulation des réponses*, etc : la première vise à aider les élèves en difficulté à accomplir leurs tâches

¹ Si l'on accepte que l'agir professoral est une action risquée parce que la plus petite erreur est lourde de conséquence et est jugée par le public, l'agir étudiant peut l'être aussi. Car toutes les productions des apprenants sont également évaluées par leurs camarades de classe et surtout par l'enseignant. Pour les élèves, l'enjeu est de taille parce que cela renvoie aux résultats des examens qu'ils vont obtenir. Il est donc normal que ces élèves fassent appel aux moyens les plus sûrs pour diminuer la part de risque de l'action. Il s'agit selon E. Goffman (1974) de comportements de prudence.

assignées, et la seconde a pour but de maintenir la progression du dialogue. Habituellement, l'enseignante thaïlandaise de français fait appel à deux techniques d'enseignement : les techniques d'enseignement reconnaissables et adaptées. Ce sont les méthodes alternatives. Toujours disponibles à utiliser, les techniques reconnaissables qui sécurisent dans la plupart des cas son enseignement renvoient au parcours éducatif qu'a vécu l'enseignante lors de sa scolarité. Elles peuvent renvoyer à une formation didactique qu'elle a suivie. Cependant, lorsqu'un problème inattendu se produit et que les techniques d'enseignement reconnaissables n'arrivent pas à résoudre, l'enseignante s'en distancie en faisant appel à des modèles plus adaptés. Ces stratégies pédagogiques sont plus flexibles et peuvent répondre à une situation dans laquelle les participants se trouvent.

REGARD SUR NOTRE TRAVAIL DE RECHERCHE

Le corpus que nous avons recueilli ne se focalise que sur une classe de français en Thaïlande. Cette focalisation ne nous a pas permis de généraliser les résultats de l'analyse au niveau national. L'observation de classe de français est pour nous un exemple d'*espace clos* qui demande à être poursuivi par l'élargissement du choix des contextes d'enregistrement des corpus, ce qui pourrait nourrir les données de base contribuant à une analyse plus approfondie. Le choix restreint des corpus paraît pour nous un obstacle qui n'a pas amené à décrire, et surtout à étudier de façon plus large le fonctionnement et les caractéristiques particulières plus larges des interactions didactiques en Thaïlande. En effet, la mise en évidence des démarches pédagogiques de l'enseignant et celle des difficultés dans la production orale des élèves thaïlandais détermineraient la particularité des échanges verbaux et non verbaux comme plus ou moins dépendant des relations interpersonnelles entre eux et de leur histoire éducative diversifiée.

Malgré cela, nous espérons que ce travail de recherche constituera *une vue d'ensemble* de la situation d'enseignement/apprentissage de la langue français à finalité interactive et communicative en Thaïlande et que les résultats de l'analyse seront un point de référence pour ceux qui sont intéressés par le problème de l'enseignement du français en Thaïlande et qui ont envie d'aborder la question « interaction didactique » en milieu guidé.

BIBLIOGRAPHIE

- Abercrombie, D. (1972), « Paralanguage » in *Laver and Hutcheson (éds)*, pp. 64-70.
- André-Larochebouvy, D. (1984), *La conversation quotidienne*, Paris, Didier/Crédif.
- Arditty, J. (1987), « Reprise (répétitions & reformulations) : le jeu des formes et des fonctions » in *Paroles en construction*, Arditty, J. (dir), n° 18-19, *Encrages*, Université Paris VIII, pp. 45-68.
- Arditty, J. et Vasseur, M. (1999), « Interaction et langue étrangère » in *Langage*, n° 134, pp. 3-19.
- Austin, J.-L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, Charendon Press.
- Bachmann, C. Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1991), *Langage et communications sociales*, Paris, Coll. L.A.L., Hatier/Didier.
- Bakhtine, M. (1977), *Le Marxisme et la Philosophie du langage*, Paris, Minuit.
- Bange, P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Didier.
- Bateson, G. (1977), *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, Paris, Seuil.
- Beacco, J.-C. et al. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, P.U.F.
- Bérard, E. (1991), *L'approche communicative*, Paris, Clé International.
- Bérard, E., Canier, Y. et Lavenne. (2004), *Tempo 1*, Paris, Didier/Hatier.
- Bergson, H. (1940), *Le rire*, Paris, P.U.F.
- Berthoud, A.-C. (1996), *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du Topic*, Paris, Ophrys.
- Besse, H. (1975), *Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1*, Paris, Didier/Crédif (coll. VIC).
- Besse, H. (1984), *Méthode et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier/Crédif.
- Blofeld, J. (1979), *Les grandes Cités, Bangkok*, Paris, Time life.
- Borillo, A. (1985), « Discours ou métadiscours ? » in *Revue de linguistique* 32, Paris, Centre de recherche de l'Université Paris VIII - Vincennes, pp. 47-61.
- Bourdieu, P. (1977), « L'économie des échanges linguistiques » in *Langue française*, n° 34, pp. 17-34.
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- Brown, P. et Levinson, S.-C. (1987), « Politness. Some universals in Language Usage » in *Studies in International Sociolinguistics* 4, Cambridge, Cambridge University Press.

- Buysens, E. (1968), « Le langage et la logique – le langage et la pensée » in *Le Langage*, sous la direction d'A. Martinet, La Pléiade, Paris, Gallimard.
- Byram, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Crédif/Didier.
- Byram, M. (1997), « Cultural Studies and foreign language Teaching » in *Studying British Cultures*, Bassnette, S. (ed), London, Routledge.
- Cadet, L. et Causa, M. (2005), « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale » in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J.-C. et al. (éds), Paris, P.U.F., pp. 159-181.
- Cambra-Giné, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Coll. L.A.L., Didier.
- Canale, M. et Swain, M. (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to Second-Language Teaching and Testing » in *Applied Linguistics*, n° 1, pp. 1-47.
- Capelle, G. et Gidon, N. (1994), *Fréquence Jeunes : Méthode de français*, Paris, Hachette.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*, The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Boston, M.I.T. Press.
- Chotibut, A. (1983), *Le statut de l'enseignement du français dans les universités thaïlandaises*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III, Paris.
- Cicurel, F. (1985), *Parole sur la parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International.
- Cicurel, F. (1999), « Littérature, fiction, apprentissage : le monde fictionnel du discours », *Études de linguistique appliquée* 115, Paris, Didier Érudition, pp. 291-304.
- Cicurel, F. (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe » in *Aile*, n° 16, pp. 145-163.
- Cicurel, F. (2003), « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? » in *Congrès REF*, Université de Genève, 18-21 septembre 2003.
- Cicurel, F. (), « le français dans le monde – Interaction et communication », n° 183.
- Cicurel, F. et Doury, M. (2001), *Interactions et discours professionnels : usages et transmission*, Les Carnets du CEDISCOR 7, Paris, Presse de la Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F. et Véronique, D. (2003), *Discours, action et appropriation des langues*, Presse Sorbonne nouvelle, Paris.
- Colleta, J.-M. (2004), « Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours » in *Interactions orales en contexte didactique*, Rabatel, A. (ed), Lyon, Presse universitaires de Lyon, pp. 311-333.
- Cosnier, J. (1987), « L'ethnologie du dialogue » in *Cosnier et al. (éds)*, pp. 291-315.

- Cosnier, J. et al. (1984), *La communication non verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux/Niestlé.
- Cosnier, J, Gelas, N. et Kerbrat-Orecchioni, C. (1988), *Échanges sur la conversation*, Paris, C.N.R.S.
- Coste, D. et al. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier.
- Coulthard, M. (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, London, Longman.
- Curran, C.-A. (1976), *Counseling-Learning in Second Language*, Appel River, Appel River Press.
- Dabène, L. (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » in *Études de linguistique appliquée*, n° 55, pp. 39-46.
- Disson, A. (1996), *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon : Bilan et propositions*, Osaka, Presse universitaire d'Osaka.
- Dubois, J. et al. (2001), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- Flahault, F. (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- Foerster, C. (1984), « Le rire : aspect non verbal dans l'interaction » in *Le français dans le monde*, n° 183, février-mars (Interaction et communication).
- Fornel, de M. (1991), « De la pertinence du geste dans les séquences de réparation et d'interruption » in *Les formes de la conversation*, Conein, B. et al. (éds), vol. 2, Réseaux C.N.E.T., pp. 119-153.
- Foster, P. Et Skehan, P. (1996), « The influence of Planning and Task type on Second Language Performance » in *Studies in Second Language Acquisition*, n°18, pp. 299 – 323.
- Freud, S. (1930), *Le mot d'esprit et ses relations avec l'inconscient*, Paris, Gallimard.
- Frey, S. et al. (1984), « Analyse intégrée du comportement non verbal et verbal dans le domaine de la communication » in *Cosnier et Brossard* (eds), pp. 145-227.
- Fuchs, C. (1982), « La paraphrase entre la langue et le discours » in *Langue française*, n°53, pp. 22-33.
- Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Galisson, R. (1979), « Compétence communicative et acquisition des vocabulaires » in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°3, Université Paul-Valéry, Montpellier III, pp. 1-33.
- Gaonac'h, D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.
- Gardin, B. (1988), « Le dire difficile, le devoir dire » in *DRLAV* 39, pp. 1-20.

- Garfinkel, H. (1975), « Ethnométhodologie et la contribution de l'ethnométhodologie à la recherche sociologique » in *Société*, n° 5.
- Gaulmyn, de M.-M. (1986), « Reformulation métadiscursive et genèse du discours » in *Études de linguistique appliquée* 62, Paris, Didier Érudition, pp. 98-117.
- Gaulmyn, de M.-M. (1987), « Reformulation et planification métadiscursive » in *Décrire la conversation*, Cosnier, J. et Kerbrat-Orecchioni, C. (éds), Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 167-198.
- Geertz, C. (1975), *The interpretation of cultures*, London, Hutchinson.
- Gérard-Naef, J. (1987), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel-Paris, Delachaux/Niestlé.
- Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement du français : 5000 ans d'histoires*, Paris, Clé International.
- Goffman, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday Trad. française (1973), Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1974), *Frame Analysis*, New York, Harper and Row.
- Goffman, E. (1981), *Forms of Talk*, Oxford, Blackwell.
- Goffman, E. (1987), "L'ordre de l'interaction" in *Sociétés*, n° 14, pp. 8-16.
- Gonin, D. (1976), *Thaïlande*, Paris, Seuil.
- Goodenough, W.-H. (1964), « Cultural anthropology and linguistics » in *Culture and Society*, Hymes, D. (ed), New York, Harper and Row.
- Grice, H.-P. (1979), « Logique et conversation » in *Communication*, n° 30, pp. 57-72.
- Gülich, E. et Kotschi, T. (1983), « Les remarques de reformulation paraphrastique » in *Cahiers de linguistique française* 5, Genève, Université de Genève, pp. 305-351.
- Gumperz, J.-J. (1982), *Discourse strategies : Studies in interactional sociolinguistics 1*, Cambridge, C.U.P.
- Gumperz, J.-J. et Hymes, D. (1972), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Hall, E.-T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Hymes, D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier/L.A.L.
- Ishikawa, F. (2001), *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques : continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle »*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III.

- Jacques, F. (1979), *Dialogues : Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, P.U.F.
- Jakobson, R. (1963), *Essai de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit.
- Kendon, A. (1978), "Differential Perception and Attentional Frame in Face-to-Face Interaction : Two problems for Investigations" in *Semiotica*, n° 24, 3/4, pp. 305-315.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *L'implicite*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales*, Tome II, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001), *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan Université.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- Labov, W. et Fanshel, D. (1977), *Therapeutic Discourse*, New York, Academic Press.
- Lambert, W.-E. (1974), "An alternative to the foreign language teaching profession" in *Essays on the Teaching of culture*, Altman, H.-B. et Hanzeli, V.-E. (eds), Detroit, Advancement Press of America.
- Lambert, W.-E. (1978), "Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism" in *Canadian Modern Language Review* 34, 3, pp. 537-547.
- Laver, J. (1981), "Linguistic Routines and Politeness in Greeting and Parting" in *Coulmas*, pp. 289-304.
- Levinson, S.-C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, C.U.P.
- Linton, R. (1967), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Monographies Dunod.
- Little, D. (1996), « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues » in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Holec, H. Little, D. et Richterich, R. (eds), Édition du Conseil de l'Europe.
- Maas, K. (1986), « Indice de la situation dans la conversation » in *Epicum et Pagé*, pp. 5-15.
- Martinet, A. (1960), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.
- McNeill, D. (1997), « Growth points cross-linguistically » in *Language and conceptualization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moeschler, J. (1985), *Argumentation et Conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, coll. L.A.L., Hatier/Didier.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Moirand, S. (1989), « La mise en texte une approche communicative dans la formation des enseignants » in *Le français dans le monde*, n° spécial Recherche et Applications.

- Moore, D. et Simon, D.-L. (2002), « Déréalisation et identité d'apprenants » in *Aile*, n° 16, pp. 121-143.
- Morfaux, L.-M. (1980), *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- Morsel, M.-H. (1985), « Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique » in *Introduction : les échanges langagiers en classe de langue*, Centre de didactique du français, Université de Grenoble.
- Nussbaum, L. et Unamuno, V. (2000), « Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères » in *Aile*, n° 12, Paris.
- Politzer, R.-L. et McGroarty, M. (1983), « A discrete point test of communicative competence » in *IRAL*, n° 21, pp. 179-191.
- Porcher, L. (1984), "Paradoxes sur un enseignant" in *Études de linguistique appliquée*, n° 55.
- Pottier, B. (1974), *Linguistique générale : théorie et description*, Paris, Klincksieck.
- Py, B. (1993), « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche » in *Aile 2*, Encrages, Université Paris VIII, pp. 9-25.
- Richard, J.-C. et Roberge, D. (1986), « Une conversation : des actions à plusieurs niveaux » in *Ergon et Pisé*, pp. 17-55.
- Richard, J.-C. et Rodgers, T.-S. (1995), *Approches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Roulet, E. (1973), *Pour une meilleure connaissance du français à enseigner*, F.D.M., n° 100.
- Roulet, E. (1981), « Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation » in *Études de linguistique appliquée* 44, pp. 7-39.
- Roulet, E. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- Sacks, H. (1972), « An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology » in *Sudnow* (1972).
- Sacks, H. (1972), *Lecture 4*, MS University of California, Irvine/Los Angeles.
- Sacks, H. (1974), "Perspectives de recherche" in *Problèmes d'épistémologie en Sciences, sociales III*, pp. 138-144.
- Sacks, H. (1987), « On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation » in *Button and Lee*, pp. 54-59.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" in *Langage*, n° 50, pp. 695-735.
- Salin, G.-D. (1988), *Une approche ethnographique de la communication*, Paris, Hatier-Crédif.
- Schank, R.-C. et Abelson, R.-P. (1977), *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry*

- into *Human Knowledge Structure*, Hiedsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E. et Sacks, H. (1973), "Opening up closings" in *Semiotics VIII 4*, The Hague, Schegloff, E. et Sacks, H. (1973), "Opening up closings" in *Semiotics VIII 4*, The Hague.
- Schiffler, L. (1991), *Pour un enseignement interactif de s langues étrangères*, Paris, Coll. L.A.L., Hatier/Didier.
- Searle, J.-R. (1969), *Speech acts : An essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.-R. (1972), *Les actes de langage : Essai de théorie des actes de langage*, Paris, Hermann.
- Searle, J.-R. (1982), *Sens et expressions : études de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.
- Simon, D.-L. (1988), *Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais : Aspects socioculturels et didactiques*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble III, Grenoble.
- Sinclair, J.-M. et Coulthard, R.-M. (1975), *Towards an Analysis of Discourse. The english used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- Springer, C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, OPHRYS.
- Sudnow, D. (1972), *Studies in Social Interaction*, New York, The Free Press.
- Supavej, C. (1989), « Méthode de français du tourisme dans les écoles du secondaire en Thaïlande » in *Bulletin de l'Association thaïlandaise des professeurs de français*, n° 45 (janvier-mars), Bangkok, Wattanaphanit.
- Suzuki, E. (2005), "La "réserve" : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise" in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J.-C. et al (eds), Paris, P.U.F.
- Taylor, C. (1971), "Interpretation and the sciences of man" in *The review of Metaphysics* 25, 1, pp. 3-51.
- Traverso, V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- Trenholm, S. et Jensen, A. (2004), *Interpersonal communication*, 5th edition, New York, Oxford University Press.
- Trongnon, A. (1986), « Sur l'analyse du discours des interlocutions » in *Psychologie et éducation X*, pp. 21-48.
- Turner, R. (1974), *Ethnomethodology*, Baltimore, Penguin Books.

- Vasseur, M.-T. (2005), *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, coll. L.A.L., Paris, Crédif/Didier.
- Véronique, D. (1997), « La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'apprentissage » in *ELA* 105, janv – mars 1997.
- Vion, R. (1992), *La communication verbale, Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Vion, R. et Mittner, M. (1986), « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue » in *Langages* 84, pp. 25-42.
- Watzlawick, P, Helmick-Beavin, J. et Jackson, D. (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.
- Widdowson, H.-G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Williams, R. (1965), *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin.
- Yule, G. (1997), *Referential communication tasks*, Erlbaum, Mahwah.

ANNEXE

CORPUS

Configuration de la classe

- Lieu : classe de français à l'Université Burapha en Thaïlande
- Durée institutionnellement fixée: 1 heure
- Niveau : intermédiaire
- Nombre de participants: 18 étudiants
- Méthode utilisée: Festival 2
- Activités : explication du poème intitulé *Parfum exotique* de Baudelaire, suivie par des questions de la part de l'enseignant

Présentation du cours enregistré

- Date: Mercredi 16 juillet 2008

Participants

- Enseignant : Nongnut Jaidee (P)

- Apprenants :

Araya (A 1)	Pranee (A 2)	Wanchai (A 3)	Wuthichai (A 4)
Kornkamol (A 5)	Patra(A 6)	Marasri (A 7)	Jittra (A 8)
Usa (A 9)	Wiriya (A 10)	Sarawut(A 11)	Nopparat (A 12)
Oruma (A 13)	Siriya (A 14)		
Apprenant non identifiable (Af)		ensemble des apprenants (As)	

- 001 P : ça va tout le monde ↑
- 002 As : oui
- 003 P : alors / on va commencer ::: euh aujourd'hui on va lire un texte d'accord ↑ il s'agit :: euh d'un texte littéraire / en fait c'est un extrait d'un poème de Charles Baudelaire + cet extrait s'intitule parfum exotique + + bon on va commencer par ce poème / une question + euh ::: connaissez-vous Charles Baudelaire ↑
- 004 As : (*silence*)
- 005 P : oui non (3s) alors qui est Charles Baudelaire
- 006 As : (*silence*)
- 007 P : vous comprenez ma question ↑ oui / non + + c'est qui Charles Baudelaire
- 008 As : (*silence*)
- 009 P : allez-y / essayez de trouver la bonne réponse / Araya / vous connaissez ce poète ↑
- 010 A1 : euh ::: euh non (sourire)
- 011 P : Allez-y ↓ les autres euh + vous connaissez Charles Baudelaire ↑
- 012 As : (*silence*)
- 013 P : et vous Vuthichai ++ euh vous le connaissez ↑
- 014 A4 : oui
- 015 P : Bon ↓ je vous explique (sourire) / Charles Baudelaire était un poète du XIXème siècle très connu en France / euh il a écrit le poème qui s'appelle Les fleurs du mal / on peut dire que ses poèmes ont été composé dans le courant euh + + symboliste le courant veut dire Kra-sae / alors vous connaissez bien ce poète non ↑
- 016 As : (sourire)
- 017 P : POÈTE / ça veut dire quoi
- 018 As : (*silence*)
- 019 P : vous connaissez ce mot n'est-ce pas ↑

- 020 As : (*silence*)
- 021 P : Marasri vous pouvez me répondre ↑
- 022 A7 : euh ::: non + euh
- 022 P : poète/ Imaginez vous écrivez quelque chose euh un poème / vous êtes poète / En Thaïlande Sunthornphu est un poète
- 023 A7 : ah oui (*sourire*)
- 024 P : alors / Charles Baudelaire écrit le poème qui s'appelle euh + + parfum exotique
- 025 As : ah oui
- 026 P : ça veut dire quoi + parfum exotique (2s) vous le savez ↑
- 027 As : (*silence*)
- 028 P : ALLEZ-Y ↓ parfum c'est quoi parfum / Onuma
- 029 A13 : euh ::: c'est c'est l'odeur
- 030 A6 : l'odeur qui est + qui est heu agréable
- 031 P : OUI / c'est ça parfum / et exotique ça veut dire quoi + + ici exotique est un adjectif non ↑
- 032 As : oui
- 033 P : alors qui peut me dire ce que signifie cet adjectif
- 034 As : (*silence*)
- 035 -P : personne ↑ exotique signifie quelque chose qui euh : comment dire (3s) bon exotique c'est oriental / c'est asiatique ou bien c'est quelque chose qui n'appartient pas à euh l'Europe / exotique c'est loin de ce continent / d'accord ↑
- 036 As : oui
- 037 P : alors le poème de Charles Baudelaire + parfum exotique fait rêver / fait imaginer un pays :: ou un endroit lointain / le poète rêve de cet endroit (3s) par exemple vous êtes poète et rêvez de la mer, de la montagne ça va ↑

- 038 As : oui
- 039 P : bon / on va lire tous ensemble ce poème + + d'accord ↑ on va commencer par euh
:::volontaire ↑ (5s) personne ↑ soyez pas timides / volontaire s'il vous plaît
- 040 As : (*silence*)
- 041 P : bon / lorsqu'il n'y personne / alors je vais choisir parmi vous (*sourire*) euh ::: qui va
s'occuper de la première strophe (3s) alors c'est vous Jittra
- 042 As : (*sourire*)
- 043 P : ALLEZ Jittra / lisez la première strophe
- 044 A8 : (Jittra lit la première strophe)
- 045 P : ok / merci beaucoup + + est-ce que vous avez compris cette strophe ↑
- 046 As : (*silence*)
- 047 P : alors je lis (P lit la première strophe) si on l'interpète euh :: quand les yeux fermés
nous suggère que le poète euh : ici c'est en fait Charles Baudelaire + + imagine ou
rêve / ça va ↑
- 048 As : oui
- 049 P : remarquez le pronom que le poète utilise (2s) vous voyez / c'est le je n'est-ce pas ↑
- 050 As : oui
- 051 P : alors ça veut dire que c'est Baudelaire qui incarne ce rôle euh :: le vers je respire
l'odeur de ton sein chaleureux (4s) ça c'est que le poète sent l'odeur ici + c'est le
parfum d'une femme + + + alors une femme c'est qui à votre avis
- 052 As : (*silence*)
- 053 P : allez-y ↓ vous devez imaginer comme le poète (*sourire*) alors c'est qui la femme dans
ce vers + Usa / vous savez ↑
- 054 A9 : euh ::: je je (3s) c'est ::: c'est (2s) je sais pas (*sourire*)
- 055 P : vous savez pas + imaginer un peu
- 056 A9 : (*silence*)

- 057 P : Noppharat / répondez à la question s'il vous plait
- 058 As : (*sourire*)
- 059 A12 : euh :: moi euh (3s) je pense que (4s) je pensé que
- 060 P : je PENSE que
- 061 A12 : je pense que euh ::: la femme ++ c'est c'est
- 062 P : c'est ...
- 063 A12 : c'est son +++ amour
- 064 P : BRAVO + c'est ça (2s) la femme dans ce poème / c'est sa bien aimée / ça va ↑
- 065 As : ah oui
- 066 P : bon / le poète sent l'odeur de sa bien aimée et il en rêve / d'accord ↑ et le troisième vers (P le lit) ici le poète voit le rivage heureux / euh :: ça vous dit quelque chose le rivage heureux + le rivage heureux / comme est-il
- 067 As : (*silence*)
- 068 P : regardez bien ce vers / dans la nature le rivage n'est pas un être humain comme nous / mais pourquoi ce rivage peut euh ::: comment dire euh pourquoi le rivage peut faire des choses comme nous / qui peut répondre à cette question + pardon à cette question
- 069 As : (*silence*)
- 070 P : personne ↑ allez-y / essayez de l'interpréter
- 071 As : (*silence*)
- 072 P : pourquoi le rivage peut être heureux comme les êtres humains
- 073 As : (*silence*)
- 074 P : comme je vous ai expliqué tout à l'heure + euh :: le rivage n'est pas un être vivant + comment dire ++ en fait le rivage n'est qu'une chose ++ non animé voilà + alors vous comprenez ça ↑
- 075 As : oui

- 076 P : et alors
- 077 A10 : heu ::: je pense qué
- 078 P : je pense QUE
- 079 A10 : (*sourire*) euh ::: je pense que euh : le poète personne euh :::
- 080 P : oui oui oui + allez-y / je pense que le poète veut personni ...
- 081 A12 : personnifier
- 082 P : OUI / c'est ça + + c'est-à-dire que le poète veut personnifier le rivage
- 083 A12 : le rivage
- 084 P : ça va les autres ↑
- 085 As : (*silence*)
- 086 P : non ↑ bon / Noppharat + vous expliquez ça à votre camarades
- 087 A12 : (*sourire*) euh ::: personnifier veut dire euh ::: ça signifie (4s)
- 088 P : allez-y / essayez de l'expliquer / tout le monde écoute bien
- 089 A12 : ça veut di(re) rendre une chose euh (5s) vivante (*sourire*)
- 090 P : VOILÀ / c'est ça (2s) donc que + le rivage heureux c'est beau c'est le rêve euh ::
c'est idéal / ok ↑
- 091 As : oui
- 092 P : bien sûr le rivage est ici personnifié / alors vous voyez + + c'est la force de de de + +
l'imaginaire du poète qui peut réaliser l'impossible euh :: c'est-à-dire qu'il peut tout
faire grâce à son imagination + + vous voyez / quand on rêve / on peut faire tout (2s)
tout ce qu'on veut / vous avez compris ↑
- 093 As : oui
- 094 P : et le quatrième vers / ça veut dire quoi ↑
- 095 As : (*silence*)

- 096 P : (P lit le quatrième vers) cela signifie euh :: le poète voit le rivage heureux que les les
les feux d'un soleil monotone éblouissent / d'accord ↑ vous voyez / parfum exotique
(3s) il y a le soleil le chaleur et quoi d'autres (2s) ah oui le rivage heureux ++ tout ça
c'est ...
- 097 A2 : c'est heu ::: la nature
- 098 P : c'est la nature
- 099 P : oui mais c'est pas ça que je veux comme réponse ++ alors c'est ...
- 100 A12 : c'est ce que heu :: le poète rêve
- 101 P : c'est ce DONT le poète rêve
- 102 A12 : (*sourire*) c'est ce dont le poète rêve / il rêve il rêve du soleil du rivage et de la + euh
: de la chaleur
- 103 P : donc tout ça / c'est quelque chose d'exotique n'est-ce pas ↑ bien / très bien / la chaleur
(P. fait semblant d'avoir chaud)
- 104 As : ah oui
- 105 P : alors / deuxième strophe (P. lit le premier vers de la deuxième strophe) ça veut dire
quoi + une île paresseuse
- 106 As : (*silence*)
- 107 P : qui peut répondre ++ cela signifie quoi une île paresseuse
- 108 As : (*silence*)
- 109 P : personne ↑ Araya / euh vous pouvez nous expliquer ↑ paresseuse ça veut des vense
paresser
- 110 A1 : euh ::: je je (3s) je ne sais pas
- 111 P : ESSAYEZ s'il vous plait
- 112 A1 : (*sourire*) euh :::
- 113 P : BON + regardez ce vers + + + ici une île paresseuse n'est pas un être humain / mais
pourquoi cette île peut être paresseuse comme des êtres humains / bah comme nous

- 114 A1 : parce que euh (4s) euh :::
- 115 P : qui peut nous expliquer ça
- 116 A13 : euh :: elle est personne :::
- 117 P : oui oui ALLEZ-Y / personne quoi Onuma
- 118 A13 : personnifié (*sourire*)
- 119 P : OUI voilà (2s) une île ne peut pas être paresseuse comme des êtres humains + + mais ici le poète utilise la personnification pour donner euh : une image tranquille / ou euh paisible calme de cet endroit + + + regardez la suite (P lit les deux premiers vers de deuxième strophe) ici le poète décrit une île lointaine + une île tranquille où il y a des arbres singuliers et des fruits savoureux + autrement dit c'est c'est un endroit dont le poète rêve / il rêve d'une île exotique qui est paisible et calme (2s) il rêve aussi de trouver des arbres singuliers + + alors l'adjectif singuliers ici c'est c'est euh : ça veut dire typiques ou extraordinaires / les arbres qu'on ne peut pas trouver ici en France ou en Europe + + le poète rêve aussi des fruits savoureux / savoureux ici c'est délicieux / ok ↑ vous en rêvez Marasré ↑
- 120 A7 : oui / je rêve + + je rêvais (4) fruits savoureux + des (4s)
- 121 P : (P. lit le troisième vers de la deuxième strophe) le poète décrit ensuite les hommes qui sont dans cette île + alors ils sont comment
- 122 A3 : ils sont minces
- 123 P : OUI les habitants de cette île sont minces + c'est-à-dire qu'il sont pas gros + ok ↑ et vigoureux ça veut dire quoi Wanchai
- 124 A3 : euh :: euh (3s) je ne sais pas
- 125 A14 : forts ↑
- 126 P : TRÈS BIEN + les hommes dans cette île sont minces et forts ou euh : robustes + + + ici le poète veut comparer les hommes de cette île et les Européens + c'est-à-dire / qu'il veut décrire que les hommes là-bas sont plus fort et plus minces que les Français + parce qu'ils travaillent plus qu'eux / vous voyez c'est normal bien + ceux qui travaillent beaucoup / ceux qui travaillent plus que les autres sont robustes + euh ils font souvent travailler leurs muscles + c'est pour ça / vous avez compris ↑

- 127 As : oui
- 128 P : (P lit le dernier vers de la deuxième strophe) alors cette fois-ci + le poète décrit les femmes qui habitent dans cette île exotique / euh ici les femmes sont comment
- 129 As : (*silence*)
- 130 P : ALLEZ / essayez de répondre
- 131 As : (*silence*)
- 132 P : bon / le poète décrit les yeux de ces femmes + leur regard en fait (3s) comment dire / le regard de ces femmes est innocent + vous voyez + + encore le poète compare les femmes exotiques avec les femmes européennes ou bien les Françaises + quelle est la différence entre ces deux selon le poème que vous avez lu
- 133 As : (*silence*)
- 134 P : qui peut expliquer ça + + vous le savez ↑ + + c'est bien écrit dans ce poème non ↑ + + qui peut donner une réponse ↑
- 135 As : (*silence*)
- 136 P : non ↑ personne ↑
- 137 As : (*sourire*)
- 138 P : (*sourire*) personne ↑ bon s'il y a personne + je vais choisir d'accord (*sourire*)
- 139 As : (*sourire*)
- 140 P : alors + qui va répondre la question / ah A la question (2s) VOUS n'opparat (*sourire*)
- 141 As : (*rire*)
- 142 A12 : (*sourire*) euh :: euh : je sais pas (*sourire*)
- 143 P : BON / regardez ce vers (3s) et des femmes dont l'oeil par sa franchise étonne + + ici le poète décrit l'image d'une femme lointaine ou exotique qui euh : comment dire (3s) euh les femmes qui sont naturelles ou bien les femmes qui sont uniques + innocents alors que les femmes françaises ou européennes le sont pas / c'est-à-dire qu'elles sont plus coquettes que les femmes exotiques + + coquettes ici ça veut dire malhonnêtes + celles qui sont pas sincères / vous avez compris ↑

- 144 As : (honneur de la tête)
- 145 P : on va faire maintenant le point de ces deux premières strophes + d'accord ↑ alors + le poète est en France et rêve d'un endroit paisible / calme + un endroit qui est très loin de chez lui + + ici c'est une île exotique où le soleil brille toute l'année alors qu'en France + c'est l'automne / le froid approche et le soleil ne brille pas toujours + le poète rêve de cette île où se trouvent des arbres exotiques + extraordinaires et euh :: des fruits très délicieux (2s) ce sont des choses qu'il ne peut pas trouver en France ou en Occident + + + sur cette île idéale / il décrit euh : les habitants / c'est-à-dire les hommes et les femmes n'est-ce pas + + les hommes sont minces et forts parce qu'ils travaillent beaucoup et les femmes de cette île sont innocents et sincères / ok ↑
- 146 As : hanchement de la tête
- 147 P : on peut continuer ↑
- 148 As : hanchement de la tête
- 149 P : très bien / troisième strophe (P la lit à haute voix) ici l'odeur de la femme que le poète aime prend un rôle significatif + comment dire (4s) dans cette strophe + + le poète utilise cette odeur comme une chose qui l'amène sur l'endroit dont il rêve + c'est cette île exotique / autrement dit c'est grâce à l'odeur de sa bien aimée qu'il peut partir + qu'il peut s'isoler de la France / regardez ça (P lit le premier vers de la troisième strophe) guidé par ton odeur vers de charmants climats + + CHARMANTS CLIMATS / ça veut dire qu'il adore la chaleur le soleil / les climats comme ça lui rendent heureux / le poète sent l'odeur de sa bien aimée et il la suit jusqu'à l'île dont il rêve / là-bas il trouve euh :: la température plus clémente qu'en France + + il y trouve les arbres extraordinaires les fruits très bons les habitants bien gentils bien sympas et surtout sincères + bref c'est pour lui le bonheur total / ça va ↑
- 150 As : oui
- 151 P : on peut continuer ↑
- 152 As : oui
- 153 P : bon (P lit le deuxième vers de la troisième strophe) alors / qu'est-ce qu'il voit encore
— sur cette île
- 154 As : (*silence*)

- 155 P : qu'est-ce qu'il y trouve
- 156 As : (*silence*)
- 157 P : rien ↑ (*sourire*)
- 158 As : un porte
- 159 P : un porte ↑ c'est-à-dire ↑ / en fait c'est UN PORT le poète y voit un port ++ il est comment
- 160 A10 : il est euh ::: il il est (*sourire*)
- 161 P : allez oui / il est ...
- 162 A10 : il est euh ::: il y a beaucoup ba
- 163 P : DE ...
- 164 A10 : beaucoup de euh :: (5s) ah heu : (2s) heu :: ah euh bateaux
- 165 P : TRÈS BIEN / oui il voit un port qui est rempli de voiles ici ce sont des bateaux ++ oui très bien / et puis le dernier vers qu'est-ce que le poète veut décrire
- 166 A10 : euh :: euh ::: il veut décrire la marée
- 167 P : la vague hum ::: oui oui et alors ↑
- 168 A10 : euh : (3s) la vague marine (*sourire*)
- 169 P : (*sourire*) oui la vague marine ++ mais regardez ça / tout fatigué par la vague marine / TOUT fatigué ici c'est quoi TOUT fatigué
- 170 A10 : euh ::: (4s)
- 171 P : tout ici c'est quoi + euh ça représente quoi / Quand vous travaillez beaucoup / vous êtes fatigué / euh plus de farce
- 172 A10 : ça représente :: euh : (2s) les les (*sourire*)
- 173 P : les ba...
- 174 A10 : les bateaux ↑

- 175 P : OUI / TRÈS BIEN (3s) le poète voit un port où il y a beaucoup de bateaux et ++ ces bateaux sont fatigués par la vague + bien sûr les bateaux sont pas comme nous et donc ils peuvent pas être fatigués n'est-ce pas ↑ alors encore une fois ici le poète utilise une figure de rhétorique / la personnification + il veut donner une image d'un port et celle des bateaux qui qui euh ::: comment dire (5s) après un très long voyage dans la mer ++ les bateaux sont pas propres + sales voilà et y a des choses à réparer ok ↑
- 176 As : oui
- 177 P : questions ↑
- 178 As : non
- 179 P : bien + pas de question
- 180 As : (*sourire*)
- 181 P : alors/ on peut passer à la dernière strophe ↑ (3s) ok on commence par le dernier vers de cette strophe ++ qui veut lire le premier vers ↑
- 182 As : (*silence*)
- 183 P : personne ↑ (5s) BON / lorsqu'il n'y a personne ++ je vais choisir l'un d' entre vous + + alors Marasri
- 184 As : (*sourire*)
- 185 A7 : (*sourire*) (A7 lit le premier vers de la dernière strophe)
- 186 P : bien / ici le poète invente quoi
- 187 A7 : (*silence*)
- 188 P : qu'est-ce que le poète crée + bien veux dire quelle image il crée
- 189 A7 : le poète crée heu (5s) la euh le (3s)
- 190 P : regardez / le poète écrit + euh :: le parfum des verts tamariniers ++ vous connaissez bien le parfum + n'est-ce pas ↑ tamariniers c'est quoi
- 191 As : (*silence*)

- 192 P : oui ++ qu'est-ce que c'est les tamariniers en français
- 193 As : (*silence*)
- 194 P : alors + c'est pas difficile hein (3s) tamariniers + c'est un arbre et vous le connaissez bien / ou bien ce mot français n'est pas très loin de celui en anglais + vous pouvez deviner j'espère
- 195 A12 : euh euh :: c'est (3s) *makham* (*rire*)
- 196 As : ah OUI (*ririe*)
- 197 P : (*rire*) oui oui en thaïlandais c'est ça voila / ok ↑ alors le parfum des vers tamariniers + + c'est-à-dire l'odeur parfumée des tamarinier / bon en fait le poète sent cette odeur / l'odeur qui circule dans l'air et qui l'enfle sa narine / ici enfle ça veut dire sentir regardez le dernier vers (P le lit) + ici se mêler veut dire mélanger + + le poète sent dans cette île tropicale l'odeur parfumée des tamariniers et cette odeur mélange dans son âme / ok ↑
- 198 As : oui
- 199 P : vous avez des questions à me poser ↑
- 200 As : non
- 201 P : bien / on fait maintenant le point de ce poème + strophe par strophe / euh : on va commencer par la première strophe + + le poète rêve d'une île tropicale loin de la France + là-bas il fait chaud / euh : vous savez (2s) pour les Français les Anglais ou les Occidentaux + il fait chaud il fait du soleil / le soleil brille + + ça veut dire qu'il fait beau + + ils aiment la chaleur / si on analyse cette strophe / on sait bien que le poète n'aime pas l'atmosphère qui li entoure + + car il fait froid il fait sombre / et c'est pour ça qu'il rêve d'aller ailleurs + ici c'est sans doute l'île tropicale + l'île
- 202 As : l'île exode / heu exotique
- 203 P : une question c'est comment euh :: comment le poète invente cette île + + par quel moyen il invente son rêve
- 204 As : (*silence*)

- 205 P : en fait il a recours à l'odeur de sa bien aimée qui lui permet de rêver ou bien + euh :: d'imaginer un endroit idéal / je veux dire c'est le parfum de sa femme qui met en marche l'imagination vers un pays exotique + + île et port dans ce poème / ici euh : il s'agit d'une île tropicale où il fait du soleil + + d'accord ↑ alors la deuxième strophe qu'est-ce que le poète exprime
- 206 A14 : il / il exprime euh ::: île et on peut on peut euh ::: voir les arbres et euh...
- 207 A3 : euh :: le poète trouve aussi + + comment dire (2s) des fruits savoureux
- 208 A8 : c'est pas que ça + + le poète euh :: il il décrit les habitants + euh :: les carac...
- 209 A3 : caractère des habitants dans cette île
- 210 P : très bien / ils sont comment
- 211 A3 : euh ::: ils sont ils sont (4s) minces et forts
- 212 P : BROVO / voilà c'est très bien + + en fait dans la deuxième strophe / le poète décrit les habitantes de cette île qui sont minces + fort et heu : honnêtes / ça symbolise euh :: le paradis sur terre + ou bien euh :: l'idéal le bonheur rêvé / vous avez bien compris ↑
- 213 As : oui
- 214 P : on passe à la troisième strophe + + qu'est-ce que le poète veut décrire
- 215 A3 : euh :: le poète décrit + + le port de cette île
- 216 P : OUI et alors ↑
- 217 A3 : euh...
- 218 A8 : le port où il y a (2s) beaucoup bateaux
- 219 P : beaucoup DE bateaux
- 220 P : oui / le poète voit sur cette île tropicale un port où y a beaucoup de bateaux et euh :: les bateaux sont comment
- 221 As : (*silence*)
- 222 A3 : les les bateaux euh :: après l - / l - / je voyage
- 223 P : oui allez-y allez-y LE voyage

- 224 A3 : voyage le voyage
- 225 P : oui parlez un peu + expliquez un peu
- 226 A3 : les bateaux qui qui euh : après le voyage en en mer
- 227 P : d'accord + oui / c'est pas mal + + en fait ces bateaux sont de retour en mer + + bon / la dernière strophe c'est quoi
- 228 As : (*silence*)
- 229 P : (P lit la dernière strophe) alors / ici le poète décrit...
- 230 As : (*silence*)
- 231 P : le JE ici c'est le poète n'est-ce pas / euh :: je vois un port pendant que le parfum des euh :: des verts tamariniers se mêle au chant / alors c'est quoi des verts tamariniers
- 232 As : (*silence*)
- 233 P : personne ne peut répondre ↑
- 234 As : (*silence*)
- 235 P : alors / des verts tamariniers ici ça signifie un fruit un tropical / euh euh :: qui se trouve dans les pays exotiques
- 236 A8 : euh :: c'est pas / c'est pas un arbre ↑
- 237 P : un arbre ↑ tamariniers c'est un arbre à votre avis ↑
- 238 A8 : euh ::: je ne sais pas + + mais je pense que euh :: c'est c'est plutôt un arbre qui + donne des fruits acides (4s) *Ton makham*
- 239 P : bon / on continue + euh : ici le poète vois un port pendant que le parfum se mêle euh : au chant des mariners dans son âme / ça va ↑
- 240 As : oui
- 241 P : alors + on va maintenant répondre aux question suivantes (2s) quel est le point de départ de la création poétique de Baudelaire dans ce poème et quel paysage y sont décrits et que symbolisent ils / trois questions à répondre / alors je vous donne euh ::: quinze minutes / ok ↑

242 As : non trente minutes s'il vous plaît madame (*rire*)

243 P : non non (*rire*) trente minute c'est trop + comme ça on peut pas terminer le cours + +
allez quinze minutes ça suffit (*rire*)

244 As : (As exécutent cette tâche)

245 P : (quinze minutes plus tard) vous avez fini ↑

246 As : non (*rire*)

247 P : non ↑ vite vite vite + dépêchez vous / allez encore cinq minutes

248 As : (*rire*) (As exécutent cette tâche)

249 P : (cinq minutes plus tard) bon TERMINÉ / on va répondre aux question posées (3s) euh :
quel est le point de départ de la création poétique de Baudelaire / ici le point de
départ c'est le parfum de sa bien aimée qui met en marche l'imagination du poète
vers euh ::: un pays exotique + + loin de chez lui / dans ce poème que vous avez lu +
un pays exotique / c'est une île et un port dans un climat tropical n'est-ce pas

250 As : oui

251 P : ici il s'agit d'une île tropicale où euh :: où il fait comment

252 As : il fait beau

253 P : oui il fait beau il fait du soleil / et les habitants de cette île sont comment

254 As : ils sont euh :: honnêtes et forts

255 P : oui / très bien et qu'est-ce que cette île symbolise

256 As : (*silence*)

257 P : c'est une île tropical où il fait beau et les habitants sont honnêtes et forts + alors cette île
symbolise quoi à votre avis

258 A1 : la terre ↑

259 P : euh ::: c'est pas faux mais mais c'est pas la réponse que je veux / qui peut me donner
une bonne réponse ↑

260 A9 : le paradis

- 261 P : voilà c'est ça TRÈS BIEN + en fait cette île symbolise le paradis sur terre + c'est le paradis le bonheur le rêve ou euh :: l'idéal du poète + quant au port / il est rempli de quoi
- 262 As : de bateaux
- 263 P : OUI / c'est la bonne réponse (3s) le port est selon le poète rempli de bateaux / et ça signifie quoi
- 264 As : (*silence*)
- 265 p : ça signifie quoi / personne ↑
- 266 As : (*silence*)
- 267 P : l'image du port qui est rempli de bateaux peut faire allusion au voyage n'est pas ↑ vous comprenez FAIRE ALLUSION
- 268 As : non
- 269 P : faire allusion veut dire euh :: comment dire (5s) ça veut dire faire penser à quelque chose + c'est-à-dire que euh :: lorsque vous regardez une photo ou une image / euh : cette photo ou cette image vous fait penser à quelque chose + + ça vous fait rêver voilà / ça va ↑ vous comprenez ↑
- 270 As : oui
- 271 P : bon / le port rempli de bateaux fait allusion au voyage et tout cela évoque le thème + de l'évasion / vous comprenez le verbe évoquer ↑
- 272 As : non
- 273 P : alors/évoquer signifie faire apparaître quelque chose ou bien montrer tout simplement voilà / vous comprenez ça maintenant ↑
- 274 As : oui + et le trouve à la maison ↑
- 275 P : bon je m'arrête là pour aujourd'hui / sa on appelle le devoir je vous donne le devoir + + vous allez répondre aux questions deux trois et quatre + vous me rendez votre devoir euh ::: quand euh : la semaine prochaine avant midi + + vous allez aussi préparer chez vous la leçon / la leçon suivante / alors vous avez des questions ↑ non ↑ bon je vous l'aime