



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

« L´oral dans l´enseignement du français langue
étrangère : théorie et pratique »

verfasst von / submitted by

Caroline Duke

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF English UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr Robert Tanzmeister

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
1. INTRODUCTION	1
2. QU'EST-CE QUE L'ORAL ?	2
2.1 Les processus à l'œuvre dans la production orale	2
2.1.1 L'élaboration du message selon Levelt	2
2.1.2 Les aspects qualitatifs de l'oral	4
2.2 Les aspects de l'oral dans le CECRL	6
2.3 La place de l'oral dans le CECRL	11
2.4 Le Portfolio Européen des langues	13
2.5 Les curriculums autrichiens (AHS et BHS)	14
3. LA PLACE DE L'ORAL DANS LES MÉTHODOLOGIES DU XIXÈME SIÈCLE À AUJOURD'HUI	15
3.1 Les méthodologies traditionnelles	15
3.2 La méthodologie directe	16
3.3 La méthodologie audio-orale	16
3.4 La méthodologie audio-visuelle (SGAV)	17
3.5 Les approches communicatives et actionnelles	17
3.6 Conclusion	19
3.7 Cas pratique: analyse de la place de l'oral dans un manuel d'apprentissage du français	19
4. FAVORISER L'INTERACTION EN CLASSE DE FLE	22
4.1 La remise en cause des méthodes	22
4.2 La notion d'interaction	23
4.3 Pourquoi encourager les interactions en classe de langue	23
4.4 Comment encourager les interactions en classe de langue	25
4.5 Surmonter les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère	29
4.6 Les formes sociales	31
4.7 Les types d'activités	33

5. INTERACTION ET APPROPRIATION D'UNE LANGUE ETRANGERE	38
5.1 Apprentissage, acquisition et appropriation	38
5.2 Les théories de l'acquisition	39
6. PRATIQUES ORALES EN CLASSE DE LANGUE ETRANGÈRE : L'APPORT DE L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE	49
6.1 Cadre théorique de l'analyse conversationnelle	49
6.2 Les limites de l'analyse conversationnelle	50
6.3 Les centres d'intérêt de l'analyse conversationnelle	50
7. ANALYSE D'UN ÉCHANGE DE CLASSE	62
7.1 Cadre théorique et méthode	62
7.2 Matériel et buts de l'analyse	62
7.3 Les échanges	63
8. CONCLUSION	73
9. BIBLIOGRAPHIE.....	75
10. ZUSAMMENFASSUNG AUF DEUTSCH.....	80

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Wien, Februar 2018

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier...

... le professeur Robert Tanzmeister pour son soutien pendant la rédaction de mon mémoire,

... mon mari, qui m'a soutenu tout au long de mes études et également durant la phase de rédaction du mémoire,

... mes beaux-parents, qui m'ont également apporté leur soutien moral et financier tout au long de mes études.

1. INTRODUCTION

L'enseignement de l'oral en classe de langues étrangères (FLE) est un sujet d'intérêt majeur pour la didactique actuelle. En effet, dans le cadre d'une méthodologie communicative et actionnelle, il est indispensable de se poser la question de savoir comment lui faire prendre la place qu'il mérite et surtout comment améliorer la qualité de son enseignement. Afin de répondre à ces questions, nous avons décidé de faire communiquer théorie et pratique : la partie théorique sera constitué des chapitres 2 à 6.

Dans le deuxième chapitre, nous tenterons de définir ce qu'est l'oral, ses composantes et ses aspects, notamment ceux qui sont mentionnés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Dans le troisième chapitre, nous esquisserons la place et le rôle que l'oral a pris dans les différentes méthodologies qui se sont succédé depuis le XIX^{ème} siècle ; nous proposerons aussi une analyse concrète de la place de l'oral dans un manuel de français langue étrangère utilisé dans les classes en Autriche.

La quatrième partie sera consacrée à la notion d'interaction en classe de FLE, notamment les moyens de l'améliorer.

Dans la cinquième et la sixième partie, nous présenterons le cadre théorique du mémoire : le chapitre 5 sera consacré à la présentation de la perspective interactionnelle, et le chapitre 6 sera dédié à un développement de cette théorie, l'analyse conversationnelle, appliquée à la classe de langue.

Enfin, nous présenterons dans le septième chapitre les résultats d'une observation d'interaction en classe de langue étrangère, que nous avons enregistrée dans une école à Vienne. Nous utiliserons bien sûr comme cadre théorique certains aspects de l'analyse conversationnelle, ainsi que certains critères de la perspective interactionnelle, afin d'offrir un commentaire pertinent. Bien que réduite dans son ambition, cette observation a néanmoins pour objectif d'utiliser les outils présentés dans la partie théorique afin de voir quels éléments sont les plus révélateurs.

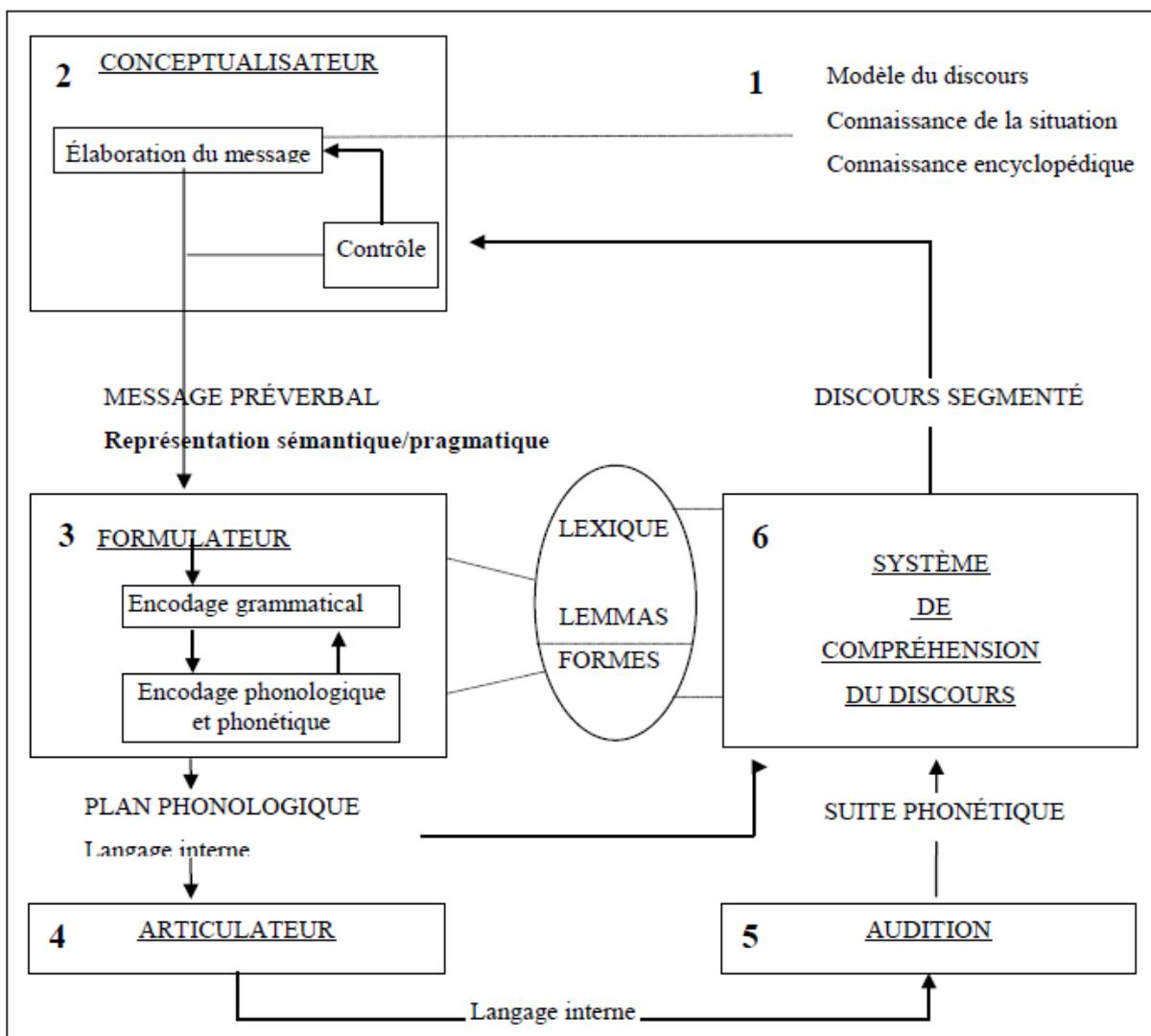
2. QU'EST-CE QUE L'ORAL ?

2.1 Les processus à l'œuvre dans la production orale

2.1.1 L'élaboration du message selon Levelt

L'acte de langage est considéré comme un acte extrêmement complexe, notamment parce qu'il est étroitement lié à d'autres compétences relevant du lexique, de la grammaire, de la phonétique, de la pragmatique, de la sociolinguistique, de la compréhension orale, mais aussi à une certaine connaissance du monde (cf. Schmidt 2016 : 102). Cette complexité est illustrée par la définition que donne Levelt de l'acte de langage : « Sur la base d'une intention de faire penser / dire / faire quelque chose à son partenaire, le locuteur procède à l'encodage lexical et syntaxique, morphologique et phonologique d'un message préverbal et à l'articulation par les organes phonatoires de son plan phonétique » (Levelt, 1989, cité dans Mazur-Palandre 2009 : 22).

Le schéma ci-dessous représente le processus complet d'élaboration d'un message selon Levelt:



Modèle de production orale du langage (Levelt, 1989)

- Le **conceptualisateur**: il s'agit de la sélection des idées et des informations de la production orale en fonction des objectifs communicatifs du locuteur, ainsi que la mobilisation de connaissances déclaratives et procédurales
- Le **formulateur**: il s'agit de l'encodeur grammatical et phonologique, la mobilisation de lemmes et l'utilisation de la syntaxe
- Dans la phase dite de l'**articulateur**, le message est réalisé par les organes vocaux
- Lors de la phase d'**auto-contrôle**, le locuteur s'auto-évalue et le cas échéant s'auto-corrige (cf. Schmidt 2016 : 102).

Le processus décrit par Levelt est à mettre en parallèle avec la description de l'interaction que donne le CECRL :

« La planification de l'interaction orale suppose la mise en œuvre d'un schéma ou « praxéogramme » des échanges possibles et probables dans l'activité en cours (Cadrer) et la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs (Repérer les

lacunes d'information et d'opinion ; Estimer ce qui peut être considéré comme acquis) afin d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges (Planifier les échanges). Au cours de l'activité elle-même (Exécution), les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tours de paroles pour prendre l'initiative du discours (Prendre son tour), afin de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion (Coopération interpersonnelle) pour faciliter une compréhension mutuelle et une approche centrée sur la tâche à faire (Coopération de pensée) et demander de l'aide pour formuler quelque chose (Demander de l'aide). Comme pour la planification, l'évaluation a lieu au niveau communicatif : elle juge la cohérence réelle entre le schéma que l'on pense appliquer et ce qui se passe vraiment (Contrôler la cohérence du schéma et de l'action) et la mesure dans laquelle les choses vont comme on veut qu'elles aillent (Contrôler l'effet et le succès) ; l'incompréhension ou l'ambiguïté inacceptable conduisent à des demandes de clarification qui peuvent se situer à un niveau linguistique ou communicatif (Faire clarifier ou clarifier) et à une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus le cas échéant (Remédier à la communication) » (Conseil de l'Europe 2001 : 69-70).

Contrairement à l'autre compétence de production, la production écrite, tous ces processus se passent très rapidement en production orale. Blume (2011 : 141) affirme qu'une communication réussie ne peut aboutir seulement si les processus présents lors du formulateur et de l'articulateur sont en grande partie automatisés par le locuteur. Ainsi, même si la compétence communicative comprend de multiples sous-compétences telles que les compétences pragmatiques et socio-linguistiques, il est clair que dans ce processus d'automatisation, il s'agit de mobiliser le lexique, la grammaire et la syntaxe (cf. Blume 2011 : 142).

2.1.2 Les aspects qualitatifs de l'oral

2.1.2.1 La précision linguistique

La précision linguistique peut être définie comme « l'absence d'erreurs d'ordre linguistique » de l'apprenant¹ que ce soit dans une situation « décontextualisée » (par exemple dans le cadre classe) ou dans une « situation authentique de communication ». Il s'agit également de la « connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles de la langue ». Le concept de précision fait référence à « un savoir, qui réfère à la connaissance (ou à l'absence de connaissance) des unités et des règles de la langue ». (Germain et Netten 2004 : 1). Cependant, Germain et Netten donnent une définition plus complète de la précision comme

pouvant désigner à la fois un savoir et un savoir-faire. En tant que savoir, la précision

¹ Nous avons choisi d'utiliser le terme d'apprenant et non pas d'élève. Selon Cuq (2005 : 137), l'apprenant est un terme qui implique un engagement plus actif que l'élève, qui au contraire connote une attitude passive, voire de soumission à un enseignement que l'on n'a pas choisi. De plus, ce terme dénote « une conception interactive de l'appropriation du savoir ». Il semble que dans le cadre de la production orale, le terme d'apprenant soit donc souhaitable, dans la mesure où son engagement est crucial.

linguistique consiste en la connaissance adéquate (consciente) que possède un individu des unités et des règles, c'est-à-dire du fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage de cette langue (composante pragmatique). En tant que savoir-faire, la précision linguistique consiste en la capacité que possède un individu d'utiliser correctement les unités et les règles d'une langue (composante langagière) ainsi que les règles d'usage de cette langue (composante pragmatique) dans une situation socioculturelle de communication.

On voit d'après cette définition que la précision ne se limite ni au savoir, ni à l'aspect purement linguistique : au contraire, les apprenants faisant preuve de précision à l'oral peuvent à la fois faire preuve de connaissance mais aussi de capacité à mettre en œuvre ces connaissances.

1.2.2 L'aisance à communiquer

Définition

Le concept d'aisance fait l'objet de discussion : il peut être limité à la phonétique, c'est-à-dire la capacité à gérer les « hésitations, pauses et reprises » (Germain et Netten 2004 : 1). En revanche, pour d'autres, il s'agit d'un phénomène plus global, de « la facilité avec laquelle une personne communique, notamment en termes de rapidité du débit, c'est-à-dire du nombre de syllabes produites dans un laps de temps donné ». En règle générale cependant, certains critères sont toujours mis en avant : les critères de vitesse d'élocution (avec les pendants que sont les pauses et les hésitations) et la capacité à lier des unités de langage sans difficultés. Selon Hedge, l'aisance est la capacité à relier des unités langagières avec facilité et sans difficulté ou lenteur inappropriée, et sans trop d'hésitation (2000 : 54). Segalowitz la définit comme la capacité à parler rapidement, de manière précise et sans hésitation (2005 : 401). Faerch et al. considèrent la fluidité comme la capacité des locuteurs à se servir des compétences linguistiques et pragmatiques dont ils disposent (1984 : 68).

Cependant, pour le concept d'aisance, nous nous orientons vers une définition plus complète proposée par Germain et Netten (sans pour autant dénigrer les autres, qui ont toutes leur place dans le discours didactique) : il s'agit de « l'habileté à mettre en relation avec facilité les diverses composantes de la communication (grammaticale et discursive, d'une part, fonctionnelle et socioculturelle, d'autre part) dans une situation réelle de communication » (2004 : 5). De même que pour la précision, deux types d'aisance sont à prendre en compte : « l'aisance langagière (grammaticale et discursive) et l'aisance pragmatique (fonctionnelle et socioculturelle) » (2004 : 5).

On peut se demander quelle est la composante la plus importante pour améliorer la production orale. Bien évidemment, il est impensable de privilégier l'une au détriment de l'autre.

D'ailleurs, selon Butzmann, un bon cours de langue est caractérisé par un équilibre entre la concentration sur le message et sur la forme (*focus on message versus focus on form*) (2004 : 22) c'est-à-dire entre les activités favorisant la précision et celles favorisant l'aisance. Cependant, Ellis fait un lien entre la capacité à communiquer dans une langue étrangère et la notion d'aisance (*fluency*) et affirme que pour développer cette capacité, l'enseignement des langues doit se concentrer sur le développement de l'aisance (tout en ne laissant pas de côté la précision). Ainsi, les tâches communicatives entraînant l'aisance à l'oral doivent occuper un rôle central dans l'enseignement (2005 : 214).

C'est également l'avènement du CECRL qui a changé le paradigme selon lequel la précision de la langue n'est pas une fin en soi mais un moyen pour arriver à un objectif de communication, comme le développe un des concepteurs du Cadre :

« The formal structure of a language has been displaced from its central position, command of grammar and vocabulary is seen as an indispensable means to a communicative end rather than an end in itself. Assessment and evaluation are increasingly based on the performance of communicative acts rather than on structural manipulation or discrete item testing. The criteria applied are those of communicative effectiveness rather than formal correctness” (Trim 1992: 10).

L'amélioration de l'aisance a aussi des conséquences psychologiques. Développer la compétence d'aisance à l'oral des apprenants peut augmenter leur motivation à utiliser la langue, et les encourager à chercher le contact avec celle-ci (Segalowitz 2005: 401)

2.2 Les aspects de l'oral dans le CECRL

Dans le CECRL, les professeurs ont pour la première fois à leur disposition un descriptif étendu et précis des notions liées à l'oral. La notion d'oral est découpée en compréhension orale et production orale. Celle-ci est elle-même déclinée en deux domaines d'activités de communication langagière : s'exprimer oralement en continu ou monologue suivi (production) et prendre part à une conversation ou dialogue (interaction) (Educhsol). Au sein de ces deux grands axes, de nombreuses compétences de communication sont décrites, telles que « comprendre des émissions de radio et des enregistrements » ou « obtenir des biens et des services » (Educhsol)

2.2.1 Les aspects qualitatifs de l'oral

Les aspects linguistiques de la langue sont également énoncés en détail : étendue, correction, aisance, interaction, cohérence.

- Le niveau de vocabulaire et des structures langagières disponibles chez les apprenants constitue l'**étendue**
- Par **correction**, le CECRL entend la maîtrise grammaticale de la langue
- L'**interaction** est constituée du langage corporel, de l'initiative de la prise de parole, ainsi que du répertoire des moyens du discours
- L'utilisation de connecteurs logiques qui établissent un rapport de sens et qui permettent au discours d'être cohérent constituent la **cohérence**.

Les grilles d'évaluation du baccalauréat oral (*Beobachtungsbogen*) reprennent ces critères. Ces critères d'évaluation sont : „*Erfüllung der Aufgabenstellung*“, „*Flüssigkeit und Interaktion*“, „*Spektrum gesprochener Sprache*“ et „*Richtigkeit gesprochener Sprache*“ (BMBF 2012 : 3). Ils correspondent aux quatre critères décrits dans le CECRL. Le CECRL joue donc un rôle fondamental dans les critères d'évaluation de l'oral en Autriche.

2.2.2 La notion de compétence communicative langagière

Le deuxième élément du CECRL au niveau de l'oral, c'est la notion élargie d'acte communicatif : « communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique) » (Educhsol).

Les compétences linguistiques sont divisées en deux parties : étendue (générale, du vocabulaire) et maîtrise (maîtrise du vocabulaire, correction grammaticale, maîtrise du système phonologique) (Educhsol)

La compétence linguistique

La compétence **linguistique**² est constituée du lexique, de la syntaxe, et de la phonologie.

- Étendue générale : il s'agit du répertoire linguistique de l'apprenant (expressions courantes mémorisés, phrases simples)
- Étendue du vocabulaire : c'est le répertoire lexical (sous forme de mots isolés, de périphrases, ou d'expressions)

² Pour toutes les descriptions des compétences du CECRL, nous nous limitons aux niveaux A1 à B1 car ils correspondent aux exigences des curriculums autrichiens, et notamment du baccalauréat oral.

- Maîtrise du vocabulaire : il s'agit de l'utilisation plus ou moins exacte du répertoire lexical
- Correction grammaticale : il s'agit du contrôle grammatical, de l'utilisation de structures syntaxiques et de formes grammaticales avec un degré d'erreurs variés selon le niveau
- Maîtrise du système phonologique : l'utilisation d'une intonation correcte, ainsi que d'une prononciation compréhensible (CECRL 2001 : 87-92)

La compétence sociolinguistique

La composante **sociolinguistique** considère la langue également comme un phénomène social. Il s'agit, comme le suggère Puren (cité par Robert et al. 2011 : 94) de savoir agir avec l'autre, c'est-à-dire d'utiliser des « marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents. » (Educhsol). Le CECRL l'affirme d'ailleurs : « [s]i les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL 2001 : 15)

La correction sociolinguistique est décrite dans le CECRL comme la capacité à établir des échanges sociaux, à connaître les règles de politesse, ainsi que les coutumes, usages et valeurs de la communauté de la langue cible. (CECRL 2001 : 95)

La composante pragmatique

La composante pragmatique est concernée par le choix de « stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation ». (Educhsol)

On voit bien que la notion d'oral ou de compétence communicative va bien plus loin que la justesse et la précision de la langue. Jusqu'aux méthodes communicatives et actionnelles, les dimensions sociolinguistiques et pragmatiques n'étaient pas véritablement prises en compte. En revanche, dans la perspective actionnelle, communiquer avec l'autre n'est pas suffisant. On attend d'un locuteur compétent qu'il agisse avec l'autre. Il faut donc, dans l'enseignement du français langue étrangère, activement enseigner les éléments qui ne sont pas directement langagiers mais qui font tout de même intégralement partie de la compétence de production orale.

Le CECRL distingue les compétences pragmatiques suivantes :

- Souplesse: l'apprenant peut adapter son expression à des changements dans une conversation, exploiter une gamme plus ou moins étendue de langue, ou encore développer des expressions apprises en combinant ses éléments (2001 : 97)
- Tours de parole : l'apprenant est capable de lancer, poursuivre ou clore une conversation, ou bien intervenir dans une discussion (2001 : 97)
- Développement thématique : l'apprenant peut raconter une histoire ou faire une description
- Cohérence et cohésion : l'utilisation d'articulateurs, de connecteurs logiques permettent à l'apprenant de faire preuve de cette compétence (2001 : 98)
- Aisance à l'oral : il s'agit là de se faire comprendre, de gérer des échanges courts, de discourir avec une certaine aisance (2001 : 100)
- Précision : s'exprimer de manière compréhensible, transmettre une information simple, expliquer les points principaux d'une idée, le tout avec une précision suffisante (2001 : 101).

2.2.3 Activités communicatives

Dans les activités communicatives, le CECRL distingue l'interaction et la production. Dans l'interaction orale générale, l'apprenant peut interagir, répondre à des questions, réagir à des informations, faire face à des situations diverses pendant un voyage et exprimer sa pensée. Les catégories de l'interaction sont divisées de la manière suivante :

- Comprendre un locuteur natif : l'apprenant peut comprendre des questions ou des instructions, des expressions quotidiennes ou encore suivre un discours clair (2001 : 62)
- Conversation : l'apprenant peut gérer des échanges sociaux simples et courts : il peut demander des nouvelles, présenter quelqu'un, participer à une conversation, faire ou accepter une offre, ou une invitation, réagir à des sentiments et les exprimer (2001 : 62)
- Discussion informelle (entre amis) : il s'agit pour l'apprenant de la capacité à suivre et à participer à une conversation informelle, émettre un point de vue, commenter celui d'autrui, ou encore exprimer sa pensée sur un sujet abstrait (2001 : 63)
- Discussions formelles et réunions : l'apprenant peut « échanger des informations pertinentes et donner son opinion sur des problèmes pratiques », ou « prendre part à une discussion formelle courante » (2001 : 64)

- Coopération à visée fonctionnelle : il s'agit de « réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose » (2001 : 65)
- Obtenir des biens et services : demander et fournir des renseignements, faire un achat (2001 : 66)
- Échanges d'information : poser des questions et y répondre, suivre des instructions (2001 : 67)
- Interviewer et être interviewé : répondre à un entretien, fournir des renseignements, se faire comprendre (2001 : 67)

En ce qui concerne la production orale générale, l'apprenant peut produire des expressions simples et mener une description (2001 : 49). Les différentes catégories sont :

- Monologue suivi ; décrire l'expérience : décrire sa famille, des projets, une histoire, une expérience (2001 : 49)
- Monologue suivi ; argumenter (débat) : « peut donner des raisons à ses opinions » (2001 : 50)
- Annonces publiques : peut faire des annonces sur un thème préparé (2001 : 50)
- S'adresser à un auditoire : peut faire un bref exposé et répondre à des questions simples (2001 : 50)

2.2.4 La prononciation

Dans le Cadre européen, la prononciation fait partie soit de la compétence orthopédique (CECRL 2001 : 92), c'est-à-dire de la capacité à produire une forme orale correcte à partir de la forme écrite, soit de la compétence phonologique (CECRL 2001 : 92). Cette compétence est définie ainsi : « connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » différentes dimensions de la prononciation de la langue étrangère (2001 : 92). De plus, le CECRL propose une variété de stratégies utilisables par le professeur. Par exemple, « lecture phonétique à haute voix de textes calibrés », ou « entraînement phonétique explicite » (2001 : 117). En conclusion, on peut dire que l'idée de prononciation, si elle avait déjà sa place dans certaines méthodes, occupe désormais une place très claire dans le CECRL.

En revanche, le curriculum de l'AHS s'étend moins sur la question de la prononciation :

« Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der

Aussprache an die Standardaussprache ist zwar wünschenswert, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen.» (Lehrplan AHS Oberstufe)

Cette citation peut être sujette à interprétation. En effet, selon celle-ci, il revient au professeur de déterminer la place que la prononciation doit occuper et le niveau de satisfaction à atteindre. Cependant, il est clair que le français standard est la référence à laquelle il faut se rapprocher.

2.3 La place de l'oral dans le CECRL

Le CECRL a été rédigé par des experts du Conseil de l'Europe entre 1991 et 2001. Il est utilisé comme la base de « programmes d'apprentissage, de certifications en langue » (CECRL 2001 : 12). Il doit aussi encourager l'autonomie des apprenants, « un apprentissage auto-dirigé » qui doit permettre aux apprenants de fixer lui-même ses objectifs, sélectionner son propre matériel et s'auto-évaluer (2001 : 12) Il est donc nécessaire de se poser la question de la place de l'oral dans le CECRL.

Le CECRL distingue les compétences générales et les compétences communicatives. Les compétences générales de l'apprenant comprennent celles liées au savoir, au savoir-faire, au savoir-être et au savoir-apprendre (CECRL 2001 : 81). Elles sont les compétences dynamiques de l'apprenant (Tanzmeister 2008 : 367). Les compétences communicatives sont divisées en niveaux allant du A1 au C2 et sont divisées en compétences linguistiques, pragmatiques et socio-linguistiques.

Le Cadre ouvre l'ère de la centration sur l'apprenant, où l'enseignant n'est plus un transmetteur de savoirs mais plutôt un coach ou un entraîneur qui donne aux apprenants les moyens langagiers et les compétences qui feront d'eux des apprenants autonomes. (cf. Tanzmeister 2008 : 364).

2.3.1 La proportionnalité des quatre compétences

Il faut tout d'abord noter que le CECRL se situe dans la perspective actionnelle que nous avons précédemment évoquée. Il intègre donc les quatre savoir-faire langagiers : l'oral doit être enseigné de manière proportionnelle aux autres compétences de production (écrite) et de réception. Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux.

Cette information vaut également pour les curriculums autrichiens pour les AHS et les BHS.

2.3.2 Les descripteurs

Pour les enseignants de langues étrangères, la caractéristique la plus importante du CECRL est la division des niveaux de compétences.

Les professeurs et les apprenants peuvent consulter la grille pour l'auto-évaluation résumant les différents niveaux de compétences classées de A1 à C2. Au niveau de l'oral, cela leur permet de savoir précisément ce que l'on attend d'eux, et dans quels domaines ils doivent savoir s'exprimer. Dans l'exemple suivant « Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais » (« s'exprimer oralement en continu » pour le niveau A1), on peut déduire qu'il s'agit du domaine de description de l'habitation et la description physique et morale des personnes. Le domaine de complexité est peu élevé. Cette précision a des conséquences pour la qualité de l'enseignement de l'oral : les professeurs sont amenés à définir les objectifs de leur apprentissage en respectant ce type de formulations.

2.3.3 Stratégies

De plus, le CECRL évoque les stratégies nécessaires à la compétence communicative (CECRL 2001 : 53). Il s'agit des stratégies de réception et de production (planification, exécution, évaluation et remédiation) ainsi que d'interaction (tours de parole, coopérer, faire clarifier).

Les stratégies de réception

- Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit) : déduire le sens du contexte (2001 : 60)
- Planification
- Exécution
- Evaluation
- Remédiation

Les stratégies d'interaction

- Tours de parole : « commencer, soutenir et terminer une conversation », « intervenir » dans une conversation (2001 : 70)
- Coopérer : « indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit », « reformuler », « résumer et faire le point » (2001 : 71)
- Faire clarifier : « indiquer qu'il/elle ne suit pas ce qui se dit », « demander de répéter » ou de « clarifier » (2001 : 71)

Ces dimensions font naturellement partie de la capacité de s'exprimer à l'oral et leur richesse doit entraîner une modification de l'enseignement de l'oral, qui doit désormais entraîner les

apprenants à en faire usage. Il semble donc que le rôle et l'exigence envers le professeur ait augmenté, car son enseignement doit prendre en compte une multiplicité de dimensions, et ce de manière consciente (on peut penser que certaines de ces stratégies étaient enseignées par certains professeurs, sans que cela soit fait de manière active).

2.3.4 La notion d'interlangue et le traitement des erreurs

Il faut aussi noter que le CECRL s'attache à nommer différentes attitudes à avoir face aux erreurs des apprenants. Une de ces propositions comprend les erreurs comme résultant de l'interlangue des apprenants, ce qui demande un traitement particulier (2001 : 118). Cette prise en compte de l'interlangue semble particulièrement importante pour les activités orales, qui demandent aux apprenants un surcroît de courage et une exposition aux autres élèves, ainsi qu'au professeur. La qualité de la correction et la sensibilité avec laquelle les erreurs sont corrigées joue donc un rôle particulièrement important dans l'enseignement de l'oral.

2.3.5 Conclusion

En conclusion, il faut noter que l'enseignement de l'oral occupe aujourd'hui, du moins dans les curriculums, une place aussi importante que les autres compétences. Les professeurs ont désormais à leur disposition une description de caractéristiques essentielles de la réception et la production orales. L'oral a pris, avec le CECRL, une dimension bien plus complexe qu'il ne l'avait auparavant, à tel point qu'on peut se demander s'il faut encore parler d'oral ou de compétence de communication (puisque bien des dimensions non linguistiques sont englobées dans l'idée de communication).

2.4 Le Portfolio Européen des langues

Le Portfolio Européen des langues est un outil développé suite au CECRL et est destiné aux apprenants ; il doit donc être rempli par ceux-ci. Selon Tanzmeister (2008 : 364), le passeport européen des langues est un outil idéal pour favoriser l'autonomie et l'indépendance des apprenants.

Les descripteurs ont été simplifiés afin de permettre aux apprenants de naviguer facilement dans le document. Le portfolio est divisé en trois parties :

Le passeport européen des langues documente toutes les expériences et les contacts que l'apprenant a et a eu avec différentes langues et cultures d'autres pays que le leur, et ce, dans différentes institutions à différentes occasions (Tanzmeister 2008 : 374). Les objectifs du portfolio sont les mêmes que ceux des curriculums autrichiens des AHS et BHS ; les élèves peuvent s'évaluer à l'aide de descripteurs et ont connaissance des objectifs dès le début de

leur apprentissage. L'apprenant est également amené à « indiquer le niveau de compétence qu'il estime avoir » (Educhsol).

La biographie langagière

La biographie langagière permet à l'apprenant de s'évaluer dans les différentes qu'il connaît à l'aide de grilles d'évaluation

Le dossier

Le dossier est une partie dans laquelle l'apprenant peut inclure du matériel lui permettant de progresser dans la maîtrise de la langue. Ce matériel est une documentation ou encore une illustration des progrès de l'apprenant.

2.5 Les curriculums autrichiens (AHS et BHS)

L'enseignement des langues en Autriche a pour objectif de permettre aux apprenants de répondre aux exigences communicatives fondamentales de la vie en société, ainsi que de communiquer et d'agir de manière adéquate dans une variété de situations au travail, dans la vie privée et publique. En ce qui concerne la langue cible, elle doit être utilisée le plus possible en classe de langue, mais le professeur est invité à faire des comparaisons judicieuses avec d'autres langues, notamment dans le cadre du plurilinguisme européen. (cf. Pyka 2008 :429)

Tout comme le Cadre commun de référence pour les langues, les curriculums autrichiens suivent également l'approche actionnelle. Tanzmeister (2008 : 366) précise d'ailleurs que le premier point dans le curriculum de la AHS est la compétence communicative basée sur la perspective actionnelle. L'utilisation de la langue est donc pratique : la maîtrise des compétences de réception et de production orales et écrites prévaut sur la maîtrise des règles grammaticales. Tanzmeister souligne également qu'il est à souhaiter que ces mots ne restent pas lettre morte et se concrétisent véritablement dans l'enseignement des langues vivantes (2008 : 366). C'est pourquoi nous nous souhaitons revenir sur le développement de la place de l'oral dans l'histoire relativement récente de la didactique des langues étrangères, ce que nous présentons dans le chapitre suivant.

3. LA PLACE DE L'ORAL DANS LES MÉTHODOLOGIES DU XIXIÈME SIÈCLE À AUJOURD'HUI

Il nous faut tout d'abord définir le mot méthode et méthodologies. Le mot « méthode » vient des expressions latines et grecques *methodus/methodos* qui signifient : le chemin vers un objectif » (Doff 2016 : 320). La méthode aide donc à l'organisation de l'enseignement. Cuq distingue les termes méthodes et méthodologies. Selon lui, la méthode est un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques ». Le terme de méthodologie est « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent » (2005 : 254). Il s'agit en plus d'une « une émergence disciplinaire progressive dont on ne perçoit souvent qu'après coup l'unité relative des périodes » (2005 : 253). Dans ce mémoire, nous retiendrons donc le mot de méthodologie pour évoquer les différentes étapes didactiques de l'interaction orale en classe de FLE.

3.1 Les méthodologies traditionnelles

Robert et al. (2011 : 83) et Cuq (2005 : 254) nomment « méthodologies traditionnelles » les méthodes d'apprentissage du français fondées sur l'enseignement des langues anciennes, en vigueur au dix-neuvième siècle. Cette méthode, aussi appelé méthode grammaire-traduction repose sur plusieurs piliers. En premier lieu, la grammaire joue un rôle primordial : un cours de français est organisé autour d'un point grammatical, l'enseignement est explicite et l'utilisation du métalangage très important. En deuxième lieu, cet enseignement repose sur l'écrit normé. Même si les exercices de prononciation sont présents en début d'apprentissage, ils servent à oraliser l'écrit (comme par exemple réciter ou lire à haut voix des extraits littéraires ou des textes d'auteurs). En troisième lieu, la méthode grammaire-traduction repose fortement sur la traduction. Enfin, le but final de cette méthode est la connaissance des textes littéraires, qui constitue le corpus unique de l'enseignement. On le voit bien ici, le but n'est pas de permettre aux apprenants de communiquer mais de maîtriser la grammaire et de connaître les canons de la littérature (Cuq 2005 : 255). L'oral ne joue donc pratiquement aucun rôle, et on ne peut guère parler de production orale lorsqu'il s'agit de réciter des textes appris par cœur. Bertocchini et Costanzo la résument ainsi : « Cette méthode de type transmissif, selon

les principes de la pédagogie de l'époque, ne prévoit pas d'interactions entre apprenant et apprenant, mais uniquement entre enseignant et apprenants » (2010)

3.2 La méthodologie directe

A la fin du dix-neuvième siècle, un mouvement au sein des didacticiens de langue étrangère se met en place : on considère désormais que l'enseignement des langues mortes et celui des langues vivantes doivent être séparés (Bausch et al. 2016 : 2). D'autre part, l'avènement des progrès commerciaux et industriels font prendre conscience de l'importance d'un enseignement plus pratique, centré d'abord sur l'oral puis sur l'écrit (Cuq 2005 : 256). La méthode directe, en vigueur de 1900 à 1910, peut donc être considérée comme une réaction aux méthodes traditionnelles, puisqu'elle se méfie de la comparaison des langues et de la traduction et prône un contact direct avec les objets de la réalité, ainsi que l'utilisation exclusive de la langue enseignée, et ce dès les débuts de l'apprentissage (Robert et al. 2011 : 85). Cette méthode est influencée par les recherches sur l'acquisition de la langue première (Cuq 2005 : 257) et se concentre sur l'expression orale et la prononciation. A l'opposé de la méthode grammaire-traduction, la méthode directe se concentre sur le vocabulaire courant (et non abstrait), un enseignement de la grammaire implicite et inductif, et bien sûr, l'apprentissage de l'oral et de la prononciation (2005 : 257). L'apprentissage de l'oral est particulièrement actif, puisqu'il repose sur des activités théâtrales qui engagent le corps, ainsi que le jeu de rôle. L'interaction professeur-apprenant occupe une place extrêmement importante (Cuq 2005 : 258). Cette méthode a beaucoup enrichi l'enseignement de l'oral et de nombreuses facettes sont encore utilisées aujourd'hui. Cependant, malgré cette progression de la place de l'oral, il faut noter que « l'interaction reste unidirectionnelle professeur / élèves » (Bertocchini et Costanzo 2010).

En 1886, le pamphlet de Wilhelm Viëtor: „Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren!“ est publié. Dans ce pamphlet, Viëtor critique le niveau des apprenants en langue étrangère, prône l'éloignement de la méthode grammaire-traduction et souhaite l'intégration de documents authentiques et l'apprentissage par la déduction ainsi qu'une concentration sur l'oral. A cette même époque, la création de l'Association phonétique internationale démontre également un intérêt croissant pour l'enseignement de l'oral.

3.3 La méthodologie audio-orale

Au cours de la deuxième moitié du vingtième siècle, la didactique des langues passe d'une concentration sur l'écrit à une concentration sur l'oral (cf. Pyka 2008 : 429). Née d'une

expérience de l'armée américaine, la méthodologie audio-orale sera en vigueur de 1940 aux années soixante-dix. Ici encore, la priorité est donnée à la langue orale.

Cependant, si l'enseignement de l'oral est prédominant, il se fait à travers un apprentissage basé sur le behaviourisme. Le behaviourisme est basé sur le conditionnement. Ainsi, l'apprenant reçoit un stimulus auditif, la plupart du temps sous forme de dialogues, qu'il répète afin de maîtriser les structures présentées. Les apprenants sont amenés à apprendre des dialogues de langue courante et à les répéter, notamment dans le laboratoire de langue. Afin d'améliorer leur prononciation, les apprenants sont soumis à des exercices structuraux (pattern drills) censées leur permettre une automatisation des structures langagières. La critique la plus importante émise envers cette méthodologie est la concentration sur la forme au détriment du sens (cf. Cuq 2005 : 260).

3.4 La méthodologie audio-visuelle (SGAV)

Comme pour la méthodologie audio-orale, la méthodologie audio-visuelle est fondée sur l'aspect structurel de la langue et sur un apprentissage des automatismes. Le mot « communication » est employé pour la première fois : il s'agit d'améliorer la compétence orale des apprenants. A la différence de la méthodologie audio-orale, c'est l'image associée au texte qui joue le rôle de stimulus et de point de départ de dialogue. (Decke et Künster 2010 : 81-85).

Dans cette méthodologie, l'interaction [...] n'est plus seulement unidirectionnelle professeur / élèves, mais pluridirectionnelle ». Cependant, « la communication reste assez artificielle. Les dialogues, fabriqués à partir des éléments grammaticaux et lexicaux à enseigner, ont une structure artificielle, bien différente de celle de l'interaction authentique » (Bertocini et Costanzo 2010). Cette méthodologie ne laisse donc pas de place à la créativité langagière, bien que la phase de « transposition » soit consacrée à la reproduction plus spontanée des structures apprises (cf. Cuq 2005 : 263).

3.5 Les approches communicatives et actionnelles

Le point commun des méthodes précédemment citées est la concentration sur une compétence, tel que l'écrit ou l'oral et par conséquent un certain déséquilibre entre l'apprentissage des différentes compétences. Cette situation change avec l'approche communicative qui prône un équilibre entre les quatre compétences et qui distingue les compétences de réception écrite et orale, et les compétences de production écrite et orale.

Dans l'approche communicative, qui se met en place dans les années soixante-dix/ quatre-vingt, l'oral occupe une place importante ; cependant c'est surtout la notion de communication qui se voit élargie, puisqu'elle intègre dorénavant les dimensions « linguistiques », « sociolinguistiques », « discursives » et « stratégiques » (Cuq 2005 : 256) : l'enseignement s'éloigne d'un idéal de perfection, qui se traduisait dans les méthodes structurelles par une attention particulière et presque exclusive à la précision dans l'emploi des structures langagières pour se concentrer sur le sens du message (en anglais, 'accuracy' versus 'fluency'). (Doff 2016 : 322).

Comme l'approche communicative est centrée sur l'apprenant, sa participation active ainsi que l'interaction entre apprenants est cruciale : Cicurel souligne d'ailleurs que les années quatre-vingt voient s'opérer un tournant : la recherche dans le domaine de la pragmatique interactionnelle considère désormais la classe comme « lieu d'échanges actifs entre les apprenants » (Cicurel 2002 : 3).

Dans les manuels se prévalant de l'approche communicative, deux sortes de dialogues sont présents « ceux qui ouvrent l'unité didactique, qui servent à introduire le matériel communicatif et langagier et qui donnent un exemple d'interaction en situation ; les autres, qui servent de support et qui sont très souvent des « variations sur thème » pour faire pratiquer la langue en gardant le souci de la contextualisation » (Bertoccini et Costanzo 2010).

La perspective actionnelle, base méthodologique du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues, vient en quelque sorte prolonger l'approche communicative (Cuq 2005: 270) : l'apprenant doit également apprendre à communiquer dans des situations concrètes, et l'enseignement se fait à travers des tâches ciblées et à travers des actes de parole. Comme dans l'approche communicative, le concept de communication est élargie et l'idée est non seulement de « communiquer avec l'autre » mais aussi d' « agir avec l'autre » (Robert et al. 2011 : 94).

Dans les manuels se prévalant de l'approche actionnelle, les dialogues sont « proches de modèles d'interactions authentiques » (Bertoccini et Costanzo 2010). Ils prennent en compte des éléments importants de la communication authentique tels que :

- « la situation de communication (en présence, en absence)
- le type d'interaction (deux personnes en face à face, un locuteur devant 200 personnes...)
- les marqueurs de l'interaction interpersonnelle (distance/familiarité, égalité/hierarchie, accord/désaccord...)

- les principes de politesse, la composante affective... » (Bertocchini et Costanzo 2010).

3.6 Conclusion

Entre les méthodes traditionnelles et l'approche actionnelle, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant se sont profondément bouleversés. Conséquence de ces changements, la participation de l'apprenant est bien plus sollicitée aujourd'hui. La place de l'oral s'est rééquilibrée par rapport aux autres compétences. Mais c'est également la qualité de l'enseignement de l'oral qui a changé : la reproduction mécanique des structures langagières n'est plus qu'une étape vers un objectif communicatif bien plus large.

3.7 Cas pratique: analyse de la place de l'oral dans un manuel d'apprentissage du français

Perspective Autriche 1, A1-A2

Nous avons souhaité explorer plus en détail la place de l'oral dans un manuel de français langue étrangère, afin de vérifier si le développement de la place de l'oral dans la didactique des langues étrangères se reflétait de manière plus concrète. Afin de répondre à ces questions, nous donnerons tout d'abord une vue d'ensemble des activités orales présentes dans le manuel, puis nous commenterons leur qualité. Enfin, nous évoquerons la place de la prononciation, qui joue elle aussi un rôle important dans l'enseignement des langues.

En ce qui concerne tout d'abord la place des activités orales dans le manuel, on note un certain équilibre: sur environ vingt activités présentes dans une unité, quatre sont dédiées à la pratique de l'oral et deux peuvent éventuellement être utilisées pour l'oral également.

La table des matières est découpée de la manière suivante : thèmes, communication, grammaire, civilisation. Même si l'oral n'est pas limité aux parties communication, on trouve dans cette partie les actes de parole comme « dire bonjour et se présenter » ou « faire des achats ». La perspective actionnelle semble avoir été utilisée comme cadre théorique, ainsi que le Cadre européen de référence pour les langues.

Comme dans le CECRL, les enseignants ont pour tâche de travailler à partir d'objectifs précis et liés à l'agir. Le manuel propose également des titres qui semblent plus influencés par la langue orale : « ça va ? » (Unité 1) ou « Vous désirez ? » (Unité 6). Il utilise également des symboles désignant le type de compétence travaillée : on y retrouve la distinction « parler en continu » et « prendre part à une conversation ».

Maintenant que nous avons déterminé la quantité d'activités proposées dans le manuel Perspectives, nous nous tournons vers la qualité de ces activités. Nous avons tout d'abord relevé les activités de production orales suivantes :

- Dialogues et jeux de rôle (« Bereitet einen Dialog vor und präsentiert ihn ». Perspectives 2009: 50).
- Questions ouvertes (« et toi, as-tu l'habitude de goûter ? » « qu'est-ce que tu as dans ton sac ? » (2009 : 30).
- Activités « information-gap » et « opinion-gap » (« A Regarde le dessin de la page 149, B le dessin de la page 150. Compare ton dessin avec celui de ta/ ton partenaire. 2009 : 112, sondage 2009 : 46).
- Jeux (nommer des objets montrés par le professeur 2009 : 31)
- Invitation à raconter des détails, des opinions ou habitudes personnelles (« Sage, wie du deine Unterrichtsgegenstände findest » 2009 : 41).

3.7.1 Remarques

On peut noter un développement d'activités très contrôlées au début du manuel vers des activités un peu moins contrôlées vers le milieu du manuel. A titre d'exemple, les dialogues sont en allemand au début du manuel. Vers le milieu du manuel, les propositions de dialogue sont plus libres. Les activités de partage d'informations suivent le même principe : les deux apprenants ont accès aux informations de leur partenaire, ce qui n'est plus vrai dans les unités plus avancées. Dans une perspective de communication authentique, il est légitime de poser la question de la pertinence de permettre aux apprenants de visualiser les informations de leur partenaire. Il est certain que le professeur doit rester critique et modifier l'activité si nécessaire, afin d'en maintenir l'intérêt pour les apprenants.

Une dernière remarque nous paraît importante : les activités présentées dans le manuel ne sont pas très variées (nous en avons relevé cinq) et il incombe donc à l'enseignant d'en élargir le spectre.

En revanche, nous avons noté que les activités relevées dans le manuel respectaient les critères de l'approche communicative, notamment l'utilisation d'activités qui invitent les apprenants à négocier le sens et à coopérer pour communiquer (Hedge 2002 : 58-59).

3.7.2 La prononciation

Dans Perspectives, c'est l'alphabet phonétique, présenté au début du manuel (2009 : 9) qui entame le travail sur la prononciation. A la fin du manuel, des listes de mots sont proposées pour chaque unité, à côté desquels figure la transcription phonétique. On peut en conclure une véritable prise en compte de l'importance d'utiliser l'alphabet dès le début de l'apprentissage.

Concernant l'entraînement à la prononciation, nous avons noté qu'une grande majorité des exercices portaient sur la discrimination auditive, décrit par le CECRL comme « entraînement de l'oreille et exercice phonétique » (2001 : 117). Pour donner un exemple : « Hast du le [lə] oder les [le] gehört? » (Perspectives 2009 : 33). Le manuel contient également des activités « d'apprentissage des conventions orthoépiques » (Conseil de l'Europe 2001 : 117) tel que comprendre comment s'écrit le son [y] en français (Perspectives 2009 : 20).

Les deux autres activités relevées sont :

- la répétition de mots (comme les nombres)
- la lecture à haute voix prenant en compte la liaison

Face au peu d'activités favorisant la prononciation, on peut conclure que l'enseignant se doit de proposer des activités favorisant l'apprentissage de la prononciation. Comme l'affirme Blanc (2011 : 117), il a une responsabilité importante en ce qui concerne ce domaine de l'oral. Pour donner un exemple, l'idée d'imiter en chœur (Conseil de l'Europe 2001 : 117) n'est pas directement proposée dans le manuel, mais le professeur a bien sur la possibilité de l'utiliser dans les activités de répétition.

On peut se poser la question de savoir si les activités du manuel sont suffisantes pour répondre à l'objectif des curriculums autrichiens (à savoir une prononciation se rapprochant du français standard). Comme bien d'autres facteurs sont à prendre en compte, nous ne prétendons pas pouvoir répondre ici. Nous pouvons néanmoins affirmer qu'étant donné les difficultés particulières au français, notamment celles liées aux différences de graphie et de phonie, il est souhaitable que l'enseignant entraîne ses apprenants aux particularités de la prononciation française de manière régulière et active, ainsi que celles liées à la prosodie (relativement peu représentée dans le manuel).

4. FAVORISER L'INTERACTION EN CLASSE DE FLE

4.1 La remise en cause des méthodes

De nombreux chercheurs s'accordent sur un point : la notion de méthode, plus précisément l'idée selon laquelle la méthode est d'une importance cruciale pour l'enseignement des langues étrangères, est fautive. Selon Allwright et Bailey,

[p]endant longtemps, on a pensé que la méthode d'enseignement était la chose la plus importante — que tout ce qu'on avait à faire était de trouver la « bonne méthode ». Mais assez de recherches ont été faites désormais pour qu'on soit sûr que c'était faux (cité dans Bange 1996 : 7).

C'est notamment pendant la période des méthodes audiovisuelles que l'on était certain de « pouvoir valider scientifiquement la mise en place d'une méthode d'enseignement universellement performante » (Cicurel 2002 : 2). Cependant, les années suivantes sont le théâtre d'une grande déception : Cicurel parle d'une époque de « déconstruction de l'hégémonie méthodologique » à partir des années soixante-dix après notamment qu'un chercheur a constaté après étude que les trois méthodologies dont il avait étudié les résultats se valaient « Pennsylvania Project, Smith, 1970) (2002 : 2). Schmidt affirme également que la méthode communicative, l'orientation vers les compétences et leur standardisation ne suffisent pas à garantir le succès d'une classe de langue (2006 : 105).

Bien sûr, cela ne signifie pas que les méthodes n'ont plus aucun intérêt ; cependant, d'autres facteurs de succès dans la classe de langue devraient éveiller notre intérêt. Cicurel parle de « répertoire didactique » pour désigner « un ensemble de ressources diversifiées – modèles, savoirs, situations – sur lesquels un enseignant s'appuie » (2011 : 150). Germain et Netten évoquent quant à eux la notion de démarches d'enseignement, définies comme les « façons dont l'enseignant s'y prend, pour faire apprendre » (2004 : 17). Ces démarches sont à opposer aux activités (liées aux méthodologies et aux manuels), qui elles, sont liées au curriculum. Les démarches d'enseignement sont variables et très personnelles, tout comme d'ailleurs le répertoire didactique de l'enseignant. En effet, chaque enseignant dispose d'une histoire, de croyances, d'expériences différentes qui l'ont conduit à un style d'enseignement plutôt qu'un autre. Il est donc utile de non seulement prêter attention aux activités, mais aussi et surtout de se demander quelles démarches d'enseignements sont à l'œuvre au sein de chaque activité (cf. Germaine et Netten 2004 : 17). Enfin, nous présenterons dans les chapitres suivants les notions de théorie interactionnelle et d'analyse conversationnelle qui peuvent être des outils pratiques

pour l'enseignant en classe de FLE. Mais tout d'abord, il semble important de faire un point sur la notion même d'interaction.

4.2 La notion d'interaction

Le dictionnaire du Petit Robert définit l'interaction comme « une action réciproque ». C'est cette dimension qui en fait toute sa spécificité.

Le terme d'interaction suggère dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. Appliquée aux relations humaines, cette notion oblige à considérer la communication comme un processus circulaire où chaque comportement d'un protagoniste agit comme un stimulus sur son destinataire et appelle une réaction qui, à son tour, devient un stimulus pour le premier (Baylon et Mignot 1991 : 193).

Dans l'interaction, il y a aussi la notion de conventions sociales : nos interactions se déroulent selon un ensemble de règles conversationnelles, d'usages, de codes plus ou moins contraignants » (Cicurel 2011 : 18). Il s'agit du principe de coopération de Grice, qui pose que chaque interlocuteur attend de l'autre qu'il respecte un certain nombre d'éléments afin que l'interaction soit aboutie (maximes conversationnelles). Cependant, il arrive que ces principes soient violés. Mais il s'agit aussi du langage non-verbal, des signes que nous produisons et que notre interlocuteur interprète.

Enfin, une dernière dimension de l'interaction est que les éléments qui la constituent sont relativement prévisibles : « alternance de tours de parole, formes d'adresse, formules routinières [...] format général de l'interaction, les échanges d'ouverture et de fermeture ». Il est donc possible pour les chercheurs de décrire des « rituels conversationnels » (Cicurel 2011 : 18-19).

L'interaction orale se différencie de toutes les activités développées lors d'un enseignement/apprentissage de Langue Etrangère dans la mesure où elle est la seule qui ne peut se réaliser individuellement. Le fait qu'il y ait toujours au moins deux participants à l'activité doit donc être pris en considération pour l'appréciation des compétences en jeu et, par conséquent, leur évaluation (Brouté 2009 : 55).

4.3 Pourquoi encourager les interactions en classe de langue

4.3.1 Un manque de pratique de l'oral en classe de langue

Il est un fait que malgré la réelle progression de l'oral dans les méthodologies et les manuels de français langue étrangère, on constate une présence encore trop timide dans la pratique

(Tanzmeister 2008 : 368). Comme l'affirme Weber, « [f]aire progresser l'apprenant en interaction est une tâche reconnue délicate » (2013 : 60). Ringqvist note également le paradoxe de la situation de classe de langue étrangère : d'un côté, la présence forte de la compétence communicative dans les curriculums, et de l'autre, le manque de possibilités de développer cette compétence (2013 : 35).

Ici l'on peut tout de même faire une différence entre les deux principales compétences liées à l'oral : en effet, il semble que la compétence de monologue suivi soit plus simple à entraîner que la compétence dialogique. Selon Tanzmeister, l'entraînement à la compétence dialogique rencontre plusieurs obstacles : premièrement, la compétence monologique est plus clairement définie, et donc plus facile à entraîner que la compétence dialogique, dont les contours sont plus flous. Ainsi, l'enseignant doit être particulièrement actif pour accroître la quantité et la qualité de la parole dans sa classe. Deuxièmement, l'enseignant doit à la fois évaluer les erreurs des apprenants et les laisser s'exprimer (l'importance de la parole spontanée est ici à souligner).

Troisièmement, les activités tournant autour de l'interaction prennent du temps et occupent peu d'élèves à la fois : il est donc difficile d'offrir un soutien individualisé aux apprenants (cf. Tanzmeister 2008 : 370).

Un autre obstacle concernant l'interaction orale est souligné par Brouté : l'interaction orale contient en effet « un risque social et personnel en la possible rupture de l'activité en cours, cette rupture pouvant mettre en danger la face de l'acteur en formation » (2009 : 55). Cependant, nous verrons que l'ambiance de classe peut jouer un rôle très positif, susceptible de favoriser la prise de parole.

4.3.2 L'importance de l'échange dans la communication en classe de langue

Si les éléments du triangle didactique (enseignant, savoir, apprenant) représentaient jusqu'à peu une importance particulière, ils étaient souvent étudiés en tant qu'instances isolées. Aujourd'hui, c'est bien plus le rapport qu'ils ont entre eux qui intéresse les chercheurs en didactique (cf. Germain et Netten 2004 : 16). Ainsi, l'étude des interactions en classe permet une concentration sur « le fonctionnement interactionnel même – le processus discursif donc – comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières ». Selon Pekarek Doehler, l'étude des interactions de classe propose en outre « une perspective nouvelle sur l'acquisition des L2 en insistant sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent pour les produits et les processus de l'apprentissage. » Elle précise que les éléments fondamentaux qui nous intéressent dans une perspective

interactionniste relèvent des « conditions et [d]es mécanismes socio interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation etc.) qui cadrent les processus d'apprentissage » (2000 : 2). L'étude des échanges de classe ne se limite donc pas à des processus purement linguistiques, mais aux dimensions relevant de la pragmatique et des stratégies nécessaires à la compétence communicative.

Cicurel affirme elle aussi que les « seuls actes d'enseignement » ne sont plus les objets de l'attention mais plutôt « l'interaction dans sa dimension collective, [...] le groupe d'apprenants et [...] le déroulement de leurs échanges (Cicurel 2005 : 5).

4.4 Comment encourager les interactions en classe de langue

4.4.1 Ne pas se restreindre à l'aspect linguistique

Il nous semble important de commencer par rappeler l'idée selon laquelle l'enseignement des langues tels que nous l'avons expérimenté a encore une influence sur celui que nous offrons à nos apprenants. Brouté le décrit en ces termes :

Les représentations didactiques dont nous avons hérité (...) entretiennent encore cette supposée suprématie de la grammaire, de la conjugaison et du vocabulaire pour devenir un apprenant compétent dans une langue étrangère. Malgré les travaux du Conseil de l'Europe (2001) et les efforts d'un certain nombre de formateurs, la prégnance d'une telle croyance freine le développement d'innovations méthodologiques et de véritables projets communicatifs (2009 : 214).

Au vu de cette concentration sur un nombre relativement restreint d'aspects de l'enseignement des langues, il semble donc important de ne pas le limiter sur l'aspect linguistique. Cela est également souligné par Weber qui évoque les autres aspects comme l'aspect pragmatique, que l'on peut travailler en attirant l'attention des apprenants sur des « règles d'ordre logico-discursives qui assurent la cohésion du contenu thématique », sur « la gestion des tours de parole », des « stratégies communicationnelles » comme les rires, les toussotements, les gestes substitutifs, les parenthèses verbales ou les pauses » (2013 : 77).

4.4.2 Le respect de la progression

La plupart des didacticiens s'accordent à dire que les pratiques orales en classe de langue doivent respecter une certaine progression. Selon Schmidt, on peut distinguer quatre étapes: au début de l'apprentissage, les formes reproductives-imitatives de la langue sont à mettre en place, à travers des dialogues, des rimes et la répétition en cœur de structures langagières; dans un second temps, des formes encourageant l'apprenant à répondre et à être réactif doivent suivre; une troisième étape amène les apprenants à utiliser les actes de parole de manière

imitative, communicative et discursive; enfin le quatrième moment de l'apprentissage constitue le but de l'enseignement de l'oral: être capable de produire des actes de parole auxquels ils pourront recourir de manière continue dans le temps (cf. Schmidt 2006 : 103).

Doff & Klippel (2007 : 100) proposent également cinq formes de pratiques orales qui forment une progression :

1. la répétition avec une concentration sur une prononciation et une intonation correctes.
2. la récitation de monologues, de dialogues, de poèmes, qui permet une concentration sur la langue et non sur la production spontanée de langage.
3. l'imitation d'une production orale, encore très contrôlée et qui se concentre sur l'utilisation correcte de structures précises.
4. La capacité à s'exprimer à l'oral en continu, par exemple au cours de présentations, avec une concentration sur la complexité de la langue, la correction et l'aisance à l'oral.
5. La capacité à interagir à l'oral. Le but de cette dernière étape est d'encourager les apprenants non pas à produire des éléments de langage isolés, mais de développer une véritable compétence interactive.

Le dernier aspect, évoqué par Schmidt et Dorf et Klippel, est également évoqué par Rinqvist et Sundberg qui évoquent l'importance de « stimuler la créativité langagière plutôt que la reproduction d'un modèle donné » (2013 : 37). Selon Rinqvist et Sundberg, les apprenants doivent avoir la possibilité, même et surtout au début de leur apprentissage, de s'exprimer de manière spontanée. Comme on le voit dans l'étape « interagir à l'oral », la compétence dialogique se situe dans la production et non la répétition (Tanzmeister 2008 : 370). Celle-ci n'a rien à voir avec la préparation d'un texte et ne se limite en aucun cas aux jeux de rôle. Il s'agit bien au contraire d'une expression *spontanée*, et de la participation active à une *interaction*. L'apprenant ne doit donc pas reproduire une connaissance mais bien produire une expression personnelle (cf. Tanzmeister 2008 : 370). Il faut donc veiller, en tant qu'enseignant, à offrir aux apprenants la possibilité de s'y entraîner.

4.4.3 L'automatisation

Germain souligne l'importance de créer l'automatisation :

Au moment où il apprend la langue en salle de classe, l'apprenant doit utiliser, dans des énoncés complets, les formes langagières corrigées par l'enseignant, de manière à ce qu'il arrive, de manière non consciente, à développer une compétence implicite fondée sur des hypothèses correctes concernant le fonctionnement de la L2 (2005 : 9).

D'après cette première définition, on peut conclure que l'automatisation est caractérisée par les éléments suivants : c'est un processus rapide, balistique (c'est-à-dire qu'on ne peut arrêter), indépendant de la quantité d'informations à gérer, qui ne demande pas d'effort

particulier et qui est inconscient. Même si les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur l'importance à attribuer à ces éléments, il est clair qu'ils jouent tous un rôle dans le processus d'automatisation (cf. Segalowitz 2004 : 383). Après avoir donné cette brève définition de l'automatisation, on peut donc logiquement se demander quel rôle elle joue dans les processus d'appropriation du langage, et plus particulièrement dans la production orale. Clairement, l'intérêt pour le processus d'automatisation est fortement lié à l'aisance à l'oral, puisque celle-ci est, comme nous le verrons dans les parties suivantes, elle-même liée à certaines des caractéristiques de l'automatisation, comme la vitesse et l'inconscient. Ce lien avec la notion d'aisance à l'oral est également évoqué par Pyka (2008: 430) pour qui le vocabulaire, les structures grammaticales, les idiomatismes automatisés permettent d'être le plus spontané possible dans une situation de communication.

La théorie de Anderson et Lebiere, *Atomic Components of Thought*, pose que l'acquisition de compétences se manifeste par le passage d'un savoir déclaratif à un savoir procédural. Le savoir déclaratif est conscient et descriptible. Il s'agit par exemple de connaître une règle de grammaire et d'être capable de la restituer dans un contexte précis. Le savoir procédural, au contraire, se manifeste dans l'attitude d'une personne, mais qui n'en est pas consciente; ce savoir ne peut donc être décrit. Pour garder l'exemple de la grammaire, on peut penser aux locuteurs natifs qui sont capables d'utiliser une forme grammaticale correcte dans leur langue, sans qu'ils en connaissent la règle. Le passage du savoir déclaratif au savoir procédural se déroule grâce à un processus appelé la procéduralisation. Cette transition implique trois phases : le sujet passe tout d'abord d'une phase où les règles sont explicites à une phase où les règles sont appliquées de manière répétitive et consistante ; pour finalement atteindre un stade où les règles ne sont plus explicites et sont exécutées de manière implicite, rapidement, et de manière coordonnée (cf. Segalowitz 2004 : 395). Il s'agit donc de l'automatisation de structures linguistiques.

Certains chercheurs contestent l'idée qu'il est possible de passer d'un savoir explicite à un savoir implicite ; cependant, pour la majorité des chercheurs, des activités qui éveillent l'attention sur un point important sont susceptibles de permettre le passage de l'un à l'autre (cf. Decke & Küster 2010 : 118).

4.4.4 L'importance du climat de classe

Selon Johnson, pour favoriser un contexte dans lequel l'appropriation peut avoir lieu, les apprenants doivent

- avoir une raison de parler
- avoir la possibilité d'exprimer leur opinion personnelle (également défendue par Rinqvist et Sundberg 2013)
- participer à des activités qui leur offrent un défi langagier (dont le niveau est légèrement supérieur à leur niveau courant)
- pouvoir s'exprimer dans un nombre de situations variées afin de développer une performance complète de la langue (Ringqvist et Sundberg parlent d'une « variété d'actes conversationnels »)

C'est un contexte caractérisé par l'ouverture et par l'absence de rigidité qui aura tendance à favoriser ces dimensions. De plus, il est parfois important de donner le contrôle du sujet de conversation aux apprenants, de leur laisser donner une direction autre au cours de l'activité ou de la conversation, ce que Cicurel nomme détopicalisation (voir aussi Ellis 2005, Rinqvist et Sundberg 2013). Par exemple, en offrant aux apprenants la possibilité d'interagir en groupes, l'enseignant augmente les chances d'appropriation du langage de la part des apprenants, même s'il est évident que cela n'est pas toujours possible, puisque l'enseignant doit faire preuve d'un certain contrôle sur sa classe. En pratique, on constate souvent que cela n'est que très rarement le cas. Brouté (2009 : 218) critique par exemple la manière de beaucoup d'enseignants d'utiliser le dialogue ; selon lui, de nombreux enseignants proposent des débats aux thèmes imposés, d'ailleurs souvent centré sur l'enseignant.

3.4.5 La souplesse communicative : un encouragement à la participation

Les enseignants adoptent différents styles d'enseignement, selon leur vécu, leur passé. Faire preuve d'une certaine souplesse communicative peut encourager les apprenants à participer en classe. Brouté considère nécessaire pour l'enseignant d'effectuer « un travail sur la distanciation par rapport à soi et ses rôles habituels, afin de permettre une ouverture de l'apprenant vers de nouvelles pratiques interactionnelles et culturelles » (Brouté 2009 : 220). La séquence suivante démontre cette flexibilité :

Interaction en classe		Verbalisation (Corpus Ginabat)	
P	oui oui il y a des gens qui aiment bien vivre comme ça vivre dans le désordre et puis et puis + c'est l'ordre pour eux		

Afl	++ si vous leur rangez leurs affaires après c'est fini (K) euh j'aime me coucher avec euh : +	I	et là est-ce que vous pouvez dire ce qui s'est passé
P	avec qui (rires) oh la la + fermez les oreilles + (<i>elle se rapproche de l'étudiante, puis recule à côté de son bureau</i>)	P	(L) ben il s'est passé donc euh elle a hésité il pouvait y avoir un quiproquo je l'ai tout de suite utilisé pour euh pour continuer à avoir une atmosphère + comment dire + joyeuse ce qui a très bien marché c'était assez facile + et euh donc justement c'était quelque chose qui me tenait qui me tient à cœur aussi j'ai donc dit que moi aussi j'aimais dormir avec les fenêtres ouvertes et j'ai vu bon ben là j'ai vu qui avait quelqu'un qui acquiesçait de l'autre côté de la classe et donc j'ai tendu la perche pour que cette personne-là qui n'avait sûrement pas qui n'était peut-être pas intervenue et même si elle était intervenue c'était pas le problème puisqu'elle voulait parler donc je fais feu de tout bois + et donc là je relance la balle de l'autre côté pour qu'elle continue et qu'elle confirme ou qu'elle infirme ce qui vient de se passer + comme ça elle a aussi pris la parole
Afl	avec les fenêtres ouvertes (<i>rires</i>)		
P	j'aime DORMIR avec les fenêtres ouvertes		
Afl	oh		
P	elle aime dormir + ouf ++ elle allait nous faire des révélations euh j'aime dormir dormir avec les fenêtres ouvertes + moi aussi (L) alors ça j'aime beaucoup hein j'aime respirer pendant que je dors + elle fait signe à une autre étudiante en face d'elle) toi aussi S		
Af	oui		
P	tu aimes ça		
Af	oui moi aussi		

Corpus Ginabat in Cicurel 2011 : 157

Dans cette interaction, l'enseignante insiste sur les tactiques qu'elle utilise pour favoriser la prise et le maintien de la parole de l'apprenant : elle utilise d'ailleurs des expressions telles que « faire feu de tout bois », « relancer la balle » ou tendre la perche » pour montrer à quel point il lui est important de saisir l'occasion de l'échange lorsqu'il se présente (cf. Cicurel 2011 : 157).

4.5 Surmonter les difficultés liées à l'apprentissage d'une langue étrangère

4.5.1 Les difficultés liées d'ordre psychologique

Tous les apprenants d'une langue étrangère sont tôt ou tard confrontés à un certain nombre de difficultés. Dans cette partie nous abordons les aspects psychologiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, car ils nous semblent indispensables de les prendre en compte en tant

qu'enseignants. En effet, comme le souligne Horwitz, c'est dans les domaines de la compréhension et de la production orale que se concentrent le plus de difficultés (1986 : 126).

Tout d'abord, les apprenants sont confrontés à la menace de la perte de leur identité d'allophone (2011 : 34) lorsqu'ils apprennent une langue étrangère. De plus, l'apprenant peut être confronté à ses limites, à la frustration, à des échecs. Pour réussir à apprendre une langue, il doit démontrer une certaine force de caractère tout en « restant détendu-e » afin que la voix garde « la bonne tension » au risque de sonner « faux » (cf. Blanc 2011 : 34).

Parler, c'est aussi s'exposer devant les autres. La notion de 'face' est utilisée pour évoquer les difficultés liées à l'anxiété ou la peur du ridicule propre à la production orale. Ces difficultés sont telles qu'en 1986, Horwitz met au point une échelle de mesure du niveau d'anxiété des apprenants (Foreign Language Classroom Anxiety). Selon Horwitz, les apprenants qui souffrent d'anxiété ont tendance à éviter de manipuler la langue, plus particulièrement ses difficultés et évitent également de produire des messages personnels (cf. Horwitz 1986: 126). Avec l'objectif d'assurer le succès au plus grand nombre d'apprenant, l'enseignant doit en conséquence favoriser un climat de classe favorable à l'apprentissage, c'est-à-dire avec le moins de stress possible, un climat de confiance en somme (cf. Blanc 2011 : 35). Weiss parle de « confiance de communication », c'est-à-dire l'aptitude non seulement à communiquer mais aussi une confiance dans la capacité de le faire, une curiosité pour ce que les autres ont à dire (cf. Weiss 1984 : 15).

4.5.2 Les difficultés d'ordre linguistique spécifiques au français

Selon Blume (2011 : 139), la première difficulté à laquelle sont confrontés les apprenants du français est la prononciation. Blanc (2011 : 33) évoque en premier lieu les difficultés liées à la « perception auditive » : l'apprenant doit tout d'abord repérer des sons qui n'existent pas dans sa propre langue. Il doit aussi « être attentif à des parties de mot ou de syntagme porteuses d'information qui ne le sont pas dans sa langue maternelle ». A titre d'exemple, la voyelle finale d'un mot comporte une information sur le « genre, nombre » ou le « mode » mais cette information n'est audible qu'à travers la « présence ou l'absence » de ce phonème, comme dans les mots « petit » - « petite » «finit»- «finissent», «viens»-«viens», «viens»-«viens» (2011 : 34).

En termes de production orale³, l'apprenant doit utiliser des muscles jusqu'à présent non-utilisés dans les cas suivants :

³ Dans la mesure où les classes de langue étrangère en Autriche sont de plus en plus multilingues, nous avons jugé pertinent de ne pas se focaliser sur les difficultés spécifiques aux germanophones. Les difficultés présentées ci-dessus concernent donc les apprenants non-francophones en général.

- « la série des voyelles antérieures labiales [y], [ø] et [œ], («sur», «ceux», «soeur») »
- « l'opposition des consonnes sourdes-sonores [p]-[b], [t]-[d],[f]-[v] »
- « La chuintante sonore [Z] («jambe») »
- La « tension de l'articulation » doit aussi être modifiée par l'apprenant. Comme le précise Blanc, « le français a un système de voyelles toniques relativement tendues et certaines consonnes, comme le [b] et [v], s'opposent autant, si ce n'est plus, par la tension que par le lieu ou le mode d'articulation ».
- des suites de sons tels que ceux existants dans le « groupe consonantique [sp] », souvent nouvelles pour les apprenants
- l'intonation qui doit aussi être modulée. L'apprenant doit parfois « mettre des accents toniques à une place inhabituelle pour lui-elle et souvent en mettre moins qu'il-elle n'en mettrait dans sa langue maternelle. » (Blanc 2011, Blume 2011)
- La liaison (Blume 2011 : 143)
- Les nasales

Il faut ajouter à ces difficultés d'ordre phonologique le fait que l'orthographe française se distingue très nettement de la prononciation, ce qui pose problème même aux locuteurs natifs (Blume 2011 : 140).

4.6 Les formes sociales

4.6.1 L'enseignement frontal : un obstacle à l'interaction ?

L'enseignement frontal se définit comme un enseignement centré sur l'enseignant, qui transmet un savoir à l'ensemble de la classe et contrôle la communication avec et entre les apprenants. On peut avec raison douter de l'efficacité de ce type de forme sociale lorsque notre objectif est de proposer un enseignement communicatif où l'interaction joue un rôle primordial. Cependant, la notion d'enseignement frontal est plus souple que l'on ne pourrait le penser. Bien qu'il ait été fortement critiqué dans l'approche communicative et actionnelle, il est légitime de penser qu'il a tout de même sa place dans la classe de langue. Mais pour que l'enseignement frontal soit bénéfique aux apprenants, l'enseignant doit respecter certaines conditions, notamment encourager des phases d'interaction:

- Laisser plusieurs apprenants répondre à une même question et encourager les plus timides à s'exprimer
- Interrompre de temps à autre l'aspect frontal de l'enseignement pour interagir avec les apprenants et les laisser interagir entre eux : créer ainsi des phases purement frontales et d'autres plus centrées sur les apprenant (cf. Mendez 2006 : 349).

- On peut ajouter à ces phases l'interaction en classe entière, où l'enseignant joue le rôle de modérateur, permet à plus d'apprenants de s'exprimer, et où ils ont plus de liberté d'expression (cf. Blume 2011 : 145).

Mendez plaide également pour le concept d'enseignement frontal intégré, dans lequel l'enseignant opère un changement entre des discussions en cercle, où les chaises sont placées en cercle au centre de la classe, et un enseignement en groupes, où les tables sont placées en carré. L'heure de cours commence toujours par un dialogue en cercle, suivi des autres activités. C'est une manière d'assouplir l'enseignement frontal tout en profitant de ses bénéfices. Une autre possibilité est de proposer la méthode « Lernen durch Lehren » où les apprenants préparent un exposé sur un thème de cours et l'enseignent à leurs camarades. Bien évidemment, l'idée d'assouplir l'enseignement frontal de cette manière est d'augmenter le temps de parole de chaque apprenant (cf. Mendez 2006 : 347-350).

4.6.2 Le travail en tandem et en groupes

Pour la théorie interactionniste, le travail en tandem ou en groupes est primordial. Pour l'acquisition d'une langue étrangère, il est en effet important d'interagir, pas seulement avec un expert dans la langue mais aussi avec ses partenaires de classe. Les études basées sur l'étude du discours de classe s'attachent à étudier le type de langage découlant des interactions en groupe (voir chapitre 5). Des recherches ont d'ailleurs montré que lorsque les apprenants initient les interactions et doivent se débrouiller avec leurs propres mots lors d'une activité en classe de langue, ils s'expriment en moyenne plus longtemps (Ellis 2005 : 218, Allen et al. 1990). Une étude de Pica et Doughty a montré que des apprenants qui interagissent en petits groupes produisent plus de structures langagières que ceux qui interagissent en plenum. L'avantage premier de cette forme sociale est donc d'accroître le taux de participation de chaque apprenant. Weiss indique que le temps à la disposition des élèves est multiplié par autant de fois qu'il y a de groupes dans la classe (Weiss 2002 : 12). Le travail en groupes permet de travailler autant sur des structures langagières que sur un thème.

Steininger distingue les formes de travail où le thème est le même pour les apprenants et celles où il est différent. Dans le premier cas, les apprenants co-construisent l'interaction : ils partagent différentes constructions langagières, thématiques et culturelles et se complètent. Dans le deuxième cas, les apprenants échangent soit une information soit une opinion (Steininger 2010 in Pekarek Doehler 2010 :).

Le travail en groupe encourage également une interaction moins planifiée et donc plus personnelle et peut être utilisé en phase de reproduction ou de production plus libre. Malgré

cette liberté, et le danger potentiel d'adopter les erreurs de ses interlocuteurs, de nombreuses études ont montré que ce n'était pas le cas (cf. Steiniger 2006 : 344).

On peut enfin rappeler que l'aspect psychologique sécurisant de ce type d'interaction permet à certains apprenants plus timides de communiquer sans anxiété. (cf. Lynch 1996 : 111).

4.7 Les types d'activités

Selon Mahieddine,

il est [...] important pour la didactique des langues étrangères de disposer de descriptions et d'analyses des différents types d'activités communicatives, de manière à mieux comprendre leur fonctionnement et ce qui les distingue : mode de participation des élèves et de l'enseignant, travail discursif réalisé dans chaque activité, effet potentiel sur l'apprentissage (2009 : 37).

Dans une perspective communicative et actionnelle, autant les activités que les formes sociales jouent un rôle crucial. L'enseignant se doit de choisir des activités favorisant l'interaction, et doit pouvoir offrir aux apprenants la possibilité d'interagir dans des contextes variés, comme le conseille Cuq : « [l]a classe reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage » (2005 : 184).

Ringqvist et Sundberg (2013 : 37) estiment qu'une activité orale doit comporter des éléments de la « conversation ordinaire » afin de favoriser l'appropriation. Les chercheurs ont retenu les critères suivants :

- fournir aux interlocuteurs la possibilité de prendre la parole de leur propre initiative
- permettre aux interlocuteurs d'introduire un thème dans la conversation ou de donner une autre direction au thème en cours
- stimuler la créativité langagière plutôt que la reproduction d'un modèle donné
- impliquer l'usage d'une variété d'actes conversationnels (Ringqvist et Sundberg 2013 : 37).

Il y a donc une sorte de dialogue à avoir entre la contrainte liée à l'aspect didactique et une certaine spontanéité.

Dans cette partie, nous nous attacherons à définir les types d'activités favorisant les interactions et à en décrire les avantages pour l'encouragement de l'interaction en classe de français langue étrangère. Les activités que nous nous apprêtons à présenter se distinguent par leur objectif d'entraîner la compétence d'aisance à l'oral, même s'il est certain que selon

l'attitude, les attentes et les actions de l'enseignant, la correction de l'oral peut également faire partie intégrante de la pratique (Ur 1981 : 3).

4.7.1 La discussion et la conversation

La discussion est un terme relativement général et doit être distingué de la conversation. La conversation fait partie de la vie de tous les jours et cimente les relations entre les personnes. Elle « a un caractère immédiat, familier, gratuit, non finalisé et égalitaire » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ces deux types d'interaction font partie du registre informel, cependant si la conversation est spontanée, la discussion ne l'est pas forcément, et a même souvent un thème déterminé à l'avance. La discussion, peut être

consensuelle et jouer sur la coopération, ou conflictuelle et jouer sur la compétitivité. Elle peut, à l'exemple de la conversation, être relativement informelle ou, à l'exemple du débat, exiger une verbalisation des objectifs ou des thèmes et une organisation explicite des tours de paroles.

Mais « l'expression d'une divergence et l'affirmation d'une compétitivité » font que la discussion, [...] est différente de la conversation. La discussion « a pour objet l'expression de la différence » (cf. Berrier 2000 : 40). Bien sûr, il est important d'utiliser les deux formes d'interaction dans la classe, en étant conscient de leurs particularités.

4.7.2 Les pratiques fictionnelles

4.7.2.1 Le théâtre

Le théâtre fait partie de ce que Cicurel nomme les pratiques de fiction. Le but premier des pratiques de fiction est de permettre à l'apprenant de « s'exprimer dans des situations variées de la culture étrangère ». Mais comme ces situations n'existent pas dans la classe de langue, il faut les créer (2011 : 65). Ces séances de fiction favorisent l'apprentissage car l'expérience langagière de l'apprenant est augmentée. En outre, l'univers fictif permet aux apprenants de tester la langue ; ils sont amenés à « se transformer en locuteur[s] fictif[s] de la langue-cible » et acceptent une sorte de « contrat de fiction » au cours duquel ils « acceptent de jouer à être autres qu'eux-mêmes ».

Quels modes d'interaction peut-on discerner dans la pratique théâtrale ? Bange (1986) considère la fiction comme « une modalité d'interaction ». Il fait la différence entre « un mode d'interaction dit sérieux ayant un but social, pratique, fonctionnel » au sein duquel les interactions sont réglées par « un contrat de vérité [et qui] visent à l'efficacité » et un mode d'interaction dit « ludique ou [...] fictionnel dans lequel il y a introduction d'univers non réels,

imaginés » (cf. Cicurel 2011 : 66-67). L'apprenant se voyant doté d'une « identité fictive », les actes illocutoires seront feints, cependant l'acte d'énonciation sera réel.

4.7.2.2 Le jeu de rôle et le dialogue

Le jeu de rôle est une « interaction théâtralisée » (Cicurel 1994) et plus généralement un jeu au cours duquel les apprenants prennent le rôle d'une personne ou d'un personnage dans un contexte fictionnel défini, le plus souvent à partir d'un dialogue ou de cartes de jeux de rôle. Cette activité entraîne le processus d'automatisation et de fixation de structures langagières.

Afin d'éviter que les apprenants ne lisent leur dialogue, ce qui serait une forme oralisée d'écrit, que n'est pas le jeu de rôle, il est souhaitable qu'ils l'apprennent par cœur. Si le dialogue est bien mémorisé par les apprenants, ils pourront se concentrer sur les aspects non-verbaux que sont la mimique et la gestique, ce qui leur permettra non pas de lire un texte à haute voix, mais d'offrir une véritable représentation théâtrale. Cette idée est cependant débattue par Brouté (2009 : 219), pour qui l'apprentissage d'un dialogue par cœur est très complexe et n'est donc pas accessible à tous, et ne prend pas en compte l'aspect spontané de cette activité. Il s'agira donc pour l'enseignant de juger si la longueur du dialogue convient pour un apprentissage par cœur et si d'autres méthodes sont possibles. Il faut cependant noter que Blume propose l'apprentissage par cœur uniquement pour les débutants ; pour les plus avancés, c'est-à-dire à partir de la deuxième année d'apprentissage, les apprenants peuvent travailler eux-mêmes sur le langage à partir de cartes de jeux de rôle et user de leurs ressources et de leur créativité (cf. Blume 2011 : 159).

L'entraînement à la compétence dialogique représente néanmoins des difficultés, notamment par rapport à la compétence monologique. Tout d'abord l'entraînement à la compétence dialogique prend beaucoup de temps et n'engage souvent que quelques élèves dans la classe. En second lieu, le professeur doit jongler entre la nécessité de ne pas interrompre ses élèves tout en leur permettant de progresser au niveau de la maîtrise de la langue. Il est également difficile d'aider les élèves de manière individuelle et d'intégrer cette forme de communication dans l'enseignement (cf. Tanzmeister 2008 : 370). Pour faire face aux difficultés liées à l'évaluation, il est possible de mettre en place une pratique d'enregistrement et de visionnage des « comportements kinésique et acoustique (prosodique entre autres) » notamment pour ne pas se concentrer uniquement sur les aspects linguistiques (cf. Brouté 2009 : 219).

4.7.2.3 La simulation globale

La simulation globale peut être définie comme la « reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation-problème : cas à étudier,

problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil » (Debyser, 1991 : 25). Dans une simulation globale, la classe construit un lieu-thème puis crée des identités fictives. La simulation globale a la particularité de ne pas se limiter à l'oral, et de passer par l'écrit « permettant de donner une épaisseur et une mémoire aux personnages en situation » (Yaiche 1996 : 24) ce qui peut aider les apprenants à se sentir plus sûrs lors du passage à l'oral.

Cuq indique que la simulation globale est plus complexe que le jeu de rôle car les personnages sont plus nombreux et le cadre totalement recréé. Il précise également que les contraintes peuvent entraîner des « développements imprévisibles dus aux interactions de tous et à la créativité de chacun ». Enfin, la simulation globale permet une libération et une individualisation de la parole plus importante que le jeu de rôle, plus concentré sur « l'acquisition d'une compétence de communication minimale ».

4.7.2.4 Le débat

Le débat est « une interaction qui se donne en spectacle » (Vion, 1992 in Berrier 2000 : 40). Cependant c'est une forme d'interaction organisée et plutôt formelle. Il contient un public et une personne qui modère. Les sujets de débats sont déterminés à l'avance. On peut souligner le caractère unique du débat qui comporte à la fois un élément compétitif, ce que Cicurel nomme « interaction compétitive » (1994), et en même temps peut s'apparenter à un jeu, ce qui le rapprocherait de « l'interaction théâtralisée ». Mais dans un débat, il y a également une autre dimension, celle de la collaboration : il faut écouter son partenaire pour réagir à ce qu'il dit et pouvoir donner son opinion. Le débat peut d'ailleurs être réglé par un code de conduite.

4.7.2.5 La tâche collaborative ou communicative

Elle s'effectue en groupe de deux ou plus ; il s'agit le plus souvent d'une activité dans laquelle les apprenants échangent des informations ou des opinions. Steininger distingue les types d'activités suivantes (qui se prêtent naturellement à un travail en groupes) :

Les activités structurelles langagières :

- au cours d'une mini-conversation dirigée, les apprenants travaillent des structures grammaticales ou lexicales à l'aide d'une fiche de travail. Les partenaires sont en mesure de s'autocorriger grâce aux solutions qu'ils ont à leur disposition.

- l'exercice d'automatisation encourage les apprenants à réviser des types de discours (se présenter, commander au restaurant, etc) à l'aide d'un modèle. Ils peuvent également dans une phase plus avancée créer eux-mêmes le texte-modèle et travailler à partir de celui-ci.

Les activités d'échange d'information :

- L'interaction : souvent effectuée en tandem, cette activité demande aux apprenants d'échanger des informations, de comparer leurs résultats, ou de demander au partenaire l'information manquante.

- Le puzzle de groupe : les apprenants travaillent chacun avec du matériel différent ; les résultats sont ensuite comparés ou échangés au sein du groupe. Ils peuvent également dans un premier temps échanger leurs résultats au sein de leur groupe puis dans un deuxième temps reporter ces résultats au sein d'autres groupes.

Les activités d'échange d'opinion :

- Jeux de rôle et simulations : les apprenants doivent préparer des arguments et les défendre au sein de leur groupe (cf. Steininger 2010 : 346).

4.7.2.6 La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est définie comme

[u]ne entreprise collective gérée par le groupe- classe qui s'oriente vers une production concrète ; qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ; qui suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir- faire de gestion de projets ; qui favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (Perrenoud 2002, cité dans Hamez 2012 : 85).

La pédagogie de projet s'inscrit donc dans la perspective actionnelle puisqu'elle vise à amener les apprenants à effectuer des tâches réalistes, à non seulement s'exprimer dans la langue-cible mais aussi à agir socialement dans un contexte culturel différent. Elle fait ainsi émerger des « échanges qui suscitent des interactions avec des pairs, dans une autre classe, une autre ville, un autre pays » (Colin 2012 : 86). C'est donc l'aspect pragmatique de la langue qui est travaillée. Une autre dimension importante de la pédagogie de projet est qu'elle responsabilise et autonomise les apprenants (cf. Colin 2012 : 86)

5. INTERACTION ET APPROPRIATION D'UNE LANGUE ETRANGERE

5.1 Apprentissage, acquisition et appropriation

Avant de nous pencher sur le cadre théorique de la perspective interactionnelle, il nous semble important de distinguer les différents termes que sont apprentissage, acquisition et appropriation. Le Cadre européen de référence pour les langues note qu'il est à l'heure actuelle impossible « d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait « apprentissage » et « acquisition » dans leur acception limitée » :

Les mots « acquisition » et « apprentissage » sont couramment utilisés de façons différentes. D'aucuns les utilisent indifféremment. D'autres utilisent l'un ou l'autre comme terme général et prennent le second dans un sens plus restrictif. « Acquisition » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire [...] aux interprétations de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. [...] à la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

« Apprentissage » peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel (Conseil de l'Europe 2001 : 108).

Cuq (2005 : 113) rappelle que l'on fait une différence entre les processus acquisitionnels et les processus d'apprentissage depuis Krashen. L'acquisition, selon Krashen, est un processus « naturel, implicite, inconscient », alors que l'apprentissage est « artificiel, explicite, conscient » (cf. Cuq 2005 : 113). Selon Krashen, l'acquisition imite le processus naturel qui se déroule lorsque l'enfant apprend sa langue première, à travers l'exposition à des structures langagières et, l'apprentissage scolaire telle que l'apprentissage de règles grammaticales serait presque inutile (Lightbown et Spada 2006 : 106).

Cependant, la dichotomie entre acquisition et apprentissage est contestée par Py (1996) selon lui, apprentissage et acquisition sont complémentaires. Dans l'approche interactionniste, on ne fait également pas de différence entre acquisition et apprentissage, comme le souligne Bange : « [l]'apprentissage ne précède pas l'acquisition, mais les processus interactionnels constituent la première étape des processus acquisitionnels » (1996 : 2).

Cuq propose lui une distinction « d'ordre méthodologique », prenant en compte les « circonstances ou la situation d'appropriation » et englobe dans le terme d' « appropriation » les processus acquisitionnels et d'apprentissage (cf. Cuq 2005 : 116). Nous nous référerons donc au terme d'appropriation dans ce mémoire.

On peut aussi faire un parallèle entre l'appropriation de la langue première par l'enfant et d'une langue étrangère par l'apprenant. Bange le décrit en ces termes :

- l'appropriation est le fait de l'apprenant lui-même;
- un soutien par un partenaire compétent permet au processus de se dérouler ;
- ce qui est acquis n'est pas absent-présent, mais c'est une habileté progressivement construite, ie. d'abord malhabile, partiellement fausse, mal appliquée, mal généralisée, non autonome (1996 : 2).

5.2 Les théories de l'acquisition

5.2.1 Les théories innéistes

Dans la mesure où la théorie socio-culturelle se distingue en premier lieu de la théorie innéiste, il nous semble approprié de donner quelques explications sur l'approche innéiste.

Tout d'abord la théorie innéiste pose que l'apprenant dispose d'une capacité innée à former des structures langagières, que Chomsky nomme grammaire universelle (ou '*Language Acquisition Device*'). Selon cette théorie, appelée également linguistique générativiste, l'acquisition de la langue première se fait au cours d'une période critique chez les enfants. Cette théorie a été transposée vers l'appropriation d'une langue étrangère, posant que les apprenants d'une langue étrangère disposaient eux aussi de ressources innées leur permettant d'acquérir la langue. Il faut cependant noter que même les défenseurs de cette théorie ne s'entendent pas sur la manière dont l'acquisition se produit.

Krashen, au contraire de Chomsky, a formulé dans les années quatre-vingt l'hypothèse de l'acquisition naturelle du langage qui pose que celle-ci se fait par l'exposition à celui-ci, sans qu'une quelconque dimension métalinguistique n'entre en jeu. Il s'agit donc pour Krashen bien d'une acquisition et non d'un apprentissage (cf. Lightbown & Spada 2006 :104-107). Ces théories s'intéressent donc bien plus à la dimension innée et interne du processus d'acquisition du langage que de l'environnement dans lequel évoluent les apprenants.

Nous souscrivons cependant bien plus à la perspective interactionniste, dans la mesure où le travail que nous effectuons en classe de langue est et doit être basé sur l'interaction dans ses multiples formes, qu'il s'agisse d'ailleurs d'un travail sur l'oral ou sur d'autres compétences. D'ailleurs, notre intérêt est conforme aux « recherches sur l'acquisition des langues secondes/étrangères (dorénavant L2) telles qu'elles se sont organisées depuis une quarantaine d'années [qui] trouvent leur origine (...) dans le rejet des théories béhavioristes de l'apprentissage verbal en psychologie et en linguistique (cf. Matthey et Véronique 2006 : 1).

Dans la section suivante, nous allons donc nous efforcer d'en présenter ses formes les plus communes.

5.2.2 La perspective interactionnelle

5.2.2.1 Intérêt de la théorie interactionnelle pour l'enseignant et le chercheur

Tout d'abord, la salle de classe étant un lieu hautement social, nous pensons qu'il est pertinent de nous pencher de manière plus approfondie sur son aspect interactif.

Deuxièmement, même si le Conseil de l'Europe affirme ne pas se fonder « sur une quelconque théorie de l'apprentissage » (2001 : 108), certains didacticiens affirment que l'approche actionnelle est influencée par le constructivisme et le socioconstructivisme (cf. Bento 2013 : 90). De plus, dans la perspective actionnelle sur laquelle se base le Cadre européen commun de référence, l'objectif est de former un « acteur social » (Puren 2002 : 7). Le CECRL place donc l'emphase sur l'aspect social de l'apprentissage d'une langue et propose deux types d'interaction : « l'interaction entre les apprenants et l'enseignant (expert) et l'interaction entre apprenants » (Bento 2013 : 90).

L'aspect interactif de l'appropriation de la langue étrangère occupe d'ailleurs de plus en plus les chercheurs en recherche de l'acquisition des langues (RAL), notamment « le rôle des interactions verbales dans le développement des connaissances lors de l'acquisition du langage ou d'une langue étrangère » (Matthey et Véronique 2006 : 2). On peut dire en conclusion que l'intérêt porté sur l'interaction arrive à un moment où

la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux (Pekarek Doehler 2000 : 2).

5.2.2.2 L'hypothèse de l'interaction et l'hypothèse de l'output compréhensif

Selon l'hypothèse de l'interaction (*interaction hypothesis*, formulée par Breen et Long), les apprenants doivent participer de manière active à des interactions d'une certaine qualité pour s'approprier le langage. L'hypothèse de l'interaction stipule de plus que dans une situation de communication détendue, les interlocuteurs régulent d'eux-mêmes le message reçu (*input*), en posant des questions, en montrant qu'ils n'ont pas compris, en demandant de répéter ou de reformuler le message. Ainsi les deux participants à l'interaction influencent le message reçu, voir le modifient. Les apprenants compétents adaptent leur niveau de langage au niveau de

leur interlocuteur, de manière à ce que celui-ci puisse s'investir dans l'interaction (cf. Decke et Küster (2010 : 109)).

L'hypothèse de l'output compréhensible (*comprehensible output hypothesis*, formulée par Swain) quant à elle, pose que les apprenants bénéficient de leur propre production orale de diverses manières. Lorsque les apprenants sont confrontés à une situation dans laquelle ils doivent se faire comprendre de leur interlocuteur, ils sont amenés à faire l'expérience de leurs limites et vont donc chercher en eux les ressources langagières dont ils disposent, ce qui favorise leur progression (cf. Decke et Küster (2010 : 122)).

5.2.2.3 Zone proximale de développement

La théorie interactionnelle s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'appropriation d'une langue. Comme nous l'avons mentionné plus haut, elle se place dans en opposition aux théories innéistes, qui supposent que « la langue serait prioritairement un système de formes et [que] l'acquisition relèverait de la cognition individuelle » (Pekarek Doehler 2006 : 123). La théorie socioconstructiviste affirme au contraire que les processus cognitifs s'inscrivent dans l'activité sociale et sont ensuite internalisés (cf. Lightbown and Spada 2006 : 120).

Le pilier sur lequel se fonde la linguistique interactionniste est l'existence d'un « rapport entre (..) l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et (...) les processus acquisitionnels de cet individu (Dausendschön-Gay et Kraft 1993 : 1).

C'est le psychologue russe Lew Vygotsky qui a influencé la théorie de l'interaction. Selon lui, le développement du langage s'effectue à travers les interactions sociales. C'est lorsque l'apprenant interagit avec un interlocuteur plus compétent, dans sa zone proximale de développement, qu'il va internaliser le langage. La zone proximale de développement est définie par Lightbown et Spada comme une situation dans laquelle l'apprenant peut s'exprimer à un niveau plus élevé grâce à l'aide apporté par son interlocuteur (2006 : 118). Bange la décrit en ces termes :

La zone proximale de développement, c'est « l'espace intersubjectif » [...] résultant d'une « définition commune de la situation », où des savoirs communs sont mobilisés selon un principe de pertinence en vue de faire quelque chose en commun : cet espace est celui où sont réunies les conditions d'une interaction [...] où l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, où une activité de médiation devient possible et à l'intérieur duquel les apprentissages vont donc pouvoir se dérouler avec l'aide de l'adulte ou du locuteur compétent déployant des activités d'étayage (1996 : 3).

Dans cette définition de la zone proximale de développement, on voit bien que la dimension sociale et de co-construction est essentielle dans la théorie socioculturelle. Des études plus récentes ont toutefois élargi la zone proximale de développement à une interaction entre deux interlocuteurs de niveau égal. Swain et Lapkin parlent de dialogue collaboratif pour décrire la manière dont les apprenants co-construisent le savoir linguistique alors qu'ils sont engagés dans des activités de production. Leur attention est concentrée à la fois sur la forme et le sens du message. Selon Swain, les dialogues collaboratifs représentent les circonstances permettant l'utilisation et l'appropriation du langage.

5.2.2.4 La notion d'étayage

La notion d'étayage est relative à l'aide apportée par l'interlocuteur le plus « compétent ». À travers un guidage discret de l'interlocuteur compétent, qui laisse agir l'apprenant, celui-ci acquiert peu à peu une « autorégulation » (cf. Bange 1996 : 4). Cependant Bange note que l'étayage n'est efficace que si « l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, ie. si l'interaction a lieu dans la zone négociée d'apprentissage. » (1996 : 4). Ainsi, le processus de modification d'un travail cognitif a une influence plus forte sur l'apprentissage que l'aspect correct d'un résultat. Il s'agit pour Bange d' « ouvrir un chemin et non imposer un résultat » et d' « impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche » (1996 : 4).

5.2.2.5 Intercompréhension et co-production de sens

L'idée que le sens d'un message est co-construit par les interactants est centrale dans la théorie interactionnelle. Les étapes d'élaboration d'un message selon Levelt, précédemment évoqués, sont destinées à produire des « phrases ayant une signification conventionnelle » (Bange 1996 : 5). En d'autres termes, le message du premier interlocuteur produit une intention qui va être interprétée par son partenaire. Ensuite, le deuxième interlocuteur « (comme co-acteur social) reconstruit l'intention [du premier interlocuteur] en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles, l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation. » La co-construction du sens respecte les principes de Grice et de Hörmann. Grice part du principe de « l'hypothèse réciproque du respect du principe de coopération », alors que Hörmann évoque « le principe de constance du sens », c'est-à-dire « le maintien de l'hypothèse réciproque de respect du principe de coopération aussi longtemps qu'il est nécessaire pour qu'un sens puisse être reconstruit » (Bange 1996 : 5). Ces principes ne concernent pas uniquement la communication exolingue mais ils occupent une place plus importante dans celle-ci que dans

une communication endolingue. En effet, comme le souligne Bange, la communication exolingue est « une communication sous surveillance » (1996 : 6) dans laquelle « l'attention volontaire, le « contrôle » et « l'instance de régulation » sont augmentées. Cuq parle lui de la complexité du « discours polyphonique » résultant de la « la co-construction du savoir en classe de langue » (2005 : 133).

Afin de répondre aux problèmes d'intercompréhension, les interactants sont amenés à utiliser la « bi-focalisation » (théorie développée par Bange, 1987), décrite en ces termes : « une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication, une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du côté du LN que du côté du L.N.N⁴. » Dans le processus de bi-focalisation, les apprenants doivent non seulement se concentrer sur le sens du message, mais aussi sur les problèmes pouvant altérer ce sens, s'assurer au fond de transmettre « la structure prévue » (Bange 1996 : 6). Les procédés de « self-monitoring » et de « monitoring actif » permettent aux interactants d'assurer une interaction réussie. Ainsi cette théorie soutient que l'acquisition d'une langue se produit plus particulièrement lorsque l'attention de l'apprenant porte sur « les moyens langagiers dont [les apprenants] ont besoin pour l'atteindre » (Kraft & Dausendschön-Gay 1994 : 131-132).

5.2.2.6 Séquences potentiellement acquisitionnelles (Py)

Les séquences que nous venons de mentionner peuvent être considérées comme des séquences potentiellement acquisitionnelles, c'est-à-dire des moments de classe où se concentrent « les processus centraux de l'acquisition » (Py 1988 : 9).

Une séquence potentiellement acquisitionnelle respecte les principes suivants :

- c'est une séquence ternaire caractérisée par une production de l'apprenant (dite « autostructurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l'apprenant ;
- c'est une séquence à focalisation métalinguistique ;
- elle s'accompagne le plus souvent d'un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l'apprenant. Le jeu des places énonciatives, conduisant à une éventuelle énonciation du natif en lieu et place de l'apprenant (« un putsch énonciatif »), constitue, selon les auteurs, l'un des indices les plus sûrs de ce type de séquence (Véronique 1992 : 6).

Nous pensons que le rôle du « putsch énonciatif » peut être étendu à un enseignant non natif mais compétent.

⁴ locuteur natif / locuteur non-natif

5.2.2.7 Le Second Language Acquisition Support System (SLASS)

Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft affirment qu'il existe un '*Second Language Acquisition Support System*' (S.L.A.S.S), qui imiterait les interactions entre la mère et son enfant. Selon les chercheurs, le S.L.A.S.S occupe un rôle dans l'acquisition du langage par l'enfant. Véronique présente les caractéristiques du S.L.A.S.S de la manière suivante :

au niveau global, ce système comporte des formats (microcosmes communicatifs fortement ritualisés) et des méthodes interactives d'organisation de la communication. Au niveau local, le S.L.A.S.S comprend des schémas orientés vers un travail sur le code, vers le traitement de l'information et vers l'instauration d'un contrat didactique. Ces schémas dits « métapragmatiques » servent à faciliter les activités de compréhension et de production de l'apprenant (Véronique 1992 : 6)

Ces schémas de facilitation de la compréhension sont constitués de « séquences analytiques » : lorsque le natif formule un énoncé, l'apprenant lui demande de répéter (« demande de « bis »). La seconde version du natif propose « une version plus explicite » de l'énoncé initial, qui peut aboutir à « une ratification de l'apprenant » (cf. Véronique 1992 : 6).

L'intérêt du concept de S.L.A.S.S est d'étudier la pluralité des méthodes que les interactants utilisent lorsqu'ils interagissent. Le rôle des « schémas métapragmatiques » dans l'appropriation de la langue est également rendu visible.

5.2.2.8 L'évaluation dans la perspective interactionnelle

a) Les types de correction

Il faut tout d'abord rappeler que si les erreurs des apprenants étaient dans le passé considérées comme des éléments à éliminer le plus rapidement possible, le paradigme a totalement changé : les erreurs sont désormais considérées comme faisant partie intégrante et même utile du processus d'apprentissage des apprenants (Kleppin 2006 : 413).

Quels types de corrections peut-on rencontrer dans la classe de langue ? Nous nous basons sur la taxonomie de Schoormann et Schlak qui eux-mêmes se basent sur Lyster et Ranta (1997). Parmi les types de corrections, on trouve des corrections explicites, au cours desquelles l'enseignant donne une information métalinguistique à l'apprenant, et la reformulation (*recast* ou *Umgestaltung*). Dans la reformulation, l'enseignant ou l'interlocuteur reformule la structure erronée en donnant la structure correcte. Ce type de correction est implicite, ce qui

signifie que l'apprenant doit déduire son erreur de la formulation de l'interlocuteur ou enseignant.

Au contraire des deux types de correction mentionnées ci-dessus, les *prompts* sont considérés comme des évidences négatives.

- Dans la demande de clarification, l'enseignant fait comprendre à l'apprenant qu'il n'a pas compris sa contribution. Il peut formuler cette demande par des expressions telles que : « pardon, je n'ai pas compris » ou « je ne comprends pas », ce qui doit encourager l'apprenant à reformuler sa structure.
- Dans la répétition de l'erreur, l'interlocuteur répète la structure erronée en la mettant en valeur à l'aide d'une intonation montante par exemple.
- Au cours de l'élicitation, l'enseignant fait comprendre à l'apprenant que la structure qu'il a utilisée est incompréhensible ou n'existe pas. Il peut utiliser des phrases comme : « cela n'existe pas », « comment on dit / dit-on ... en français ? »
- L'indice métalinguistique permet à l'apprenant d'entendre la forme correcte avec une explication métalinguistique de l'origine de l'erreur.

Ces différentes formes ont ceci en commun d'encourager les apprenants à réparer leur erreur eux-mêmes. L'objectif est donc d'éliciter la structure correcte des apprenants plutôt que de la leur donner.

Si l'apprenant réagit d'une manière ou d'une autre à la correction, on parle de saisie (*uptake*). Si la structure fautive est modifiée par l'apprenant, on parle de *output* modifié (*modifizierter Output*). Enfin, on parle de réparation (*Reparatur*) dans le cas où la modification entraîne une prise de conscience ou une localisation de l'erreur.

Les études empiriques (surtout dans le monde anglo-saxon) s'attachent à découvrir quels types de corrections sont les plus bénéfiques pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, avec toujours cette distinction entre les formes implicites et les formes explicites de correction. Cependant, Kleppin suggère qu'il n'y a jusqu'à présent pas de forme de correction pouvant être considérée comme meilleure qu'une autre. Le problème qu'elle soulève est de savoir ce que le terme d'efficacité signifie : s'agit-il pour les apprenants de prendre en compte l'erreur ou de répéter la structure correcte? Ou bien s'agit-il encore pour l'enseignant de constater la réapparition de la forme correcte dans l'heure ou les heures de cours suivantes? (2006 : 413). Selon la chercheuse, ces considérations empêchent de valider

définitivement une forme plutôt qu'une autre. De plus, on constate que de nombreux facteurs entrent en jeu dans l'efficacité d'une correction, entre autres la motivation des apprenants et l'aspect émotionnel de l'apprentissage d'une langue.

Peut-on tout de même tirer quelques conclusions utiles pour la correction orale des erreurs en classe de langue ? Schoormann et Schlak (2012 : 174) indiquent que dans la perspective interactionniste, l'important est non seulement que l'apprenant corrige son erreur, mais qu'il relève la structure (concept de '*noticing*', que l'on peut traduire en français par une attention accordée à la structure langagière).

Selon la perspective socioculturelle, deux éléments sont nécessaires pour qu'une correction soit efficace : dans le processus de co-régulation, non seulement l'aide de l'expert mais aussi la réaction du novice joue un rôle crucial : ainsi, dans la correction également, l'aspect de co-construction est prégnant (Schoormann & Schlak 2012 : 180). La perspective socioculturelle s'intéresse ainsi moins aux définitions individuelles des corrections qu'au stade de contrôle de l'apprenant ou du médiant sur sa pratique langagière. Dans l'idée de médiation, qui provient de l'observation du développement de l'enfant, on distingue trois stades de régulation : les enfants en bas âge sont tout d'abord influencés par les objets et fondent leur apprentissage du monde sur ceux-ci : c'est la régulation de l'objet, (*Objektregulation* ; lorsque l'enfant n'est pas encore capable d'effectuer une tâche sans aide extérieure, on parle d'hétéro-régulation (*Fremdregulation*) ; enfin, plus tard, lorsque les apprentissages ont été internalisés, l'enfant peut pratiquer l'auto-régulation (*Selbstregulation*).

Ces types de régulation ne sont pas forcément linéaires et un apprenant au stade de l'auto-régulation peut parfois avoir besoin d'une hétéro-régulation. Cette théorie a été appliquée à l'apprentissage d'une langue étrangère : une correction orale sera efficace si elle prend en compte la zone proximale de développement de l'apprenant. On s'intéresse ici cependant plus au processus qu'au produit, c'est-à-dire que l'objet d'intérêt est le développement actuel de l'apprenant, mais aussi son développement potentiel. Ces éléments conduisent à prendre conscience de l'importance de l'individualisation de la correction. Bien que présentant une organisation non négligeable, il semble qu'elle soit bénéfique pour le développement langagier des apprenants.

b) Evaluation individualisée

Afin de prendre en compte le développement individuel des apprenants, Schoormann et Schlak proposent aux enseignants de contrôler les erreurs de leurs apprenants à l'aide de

journaux de bord d'apprentissage ou d'interviews au cours desquelles ils en apprendraient plus sur les dispositions affectives et les styles d'apprentissage de ceux-ci. Ces méthodes pourraient selon les chercheurs aider les enseignants à se faire une idée plus précise des meilleures stratégies à adopter pour chaque individu.

c) L'évaluation dynamique

La méthode d'évaluation dynamique (*dynamic assessment, DA*) est plus particulièrement conseillée pour les enseignants (cf. Schoormann & Schlak 2012 : 178). Ce type d'évaluation va à l'encontre de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans les pays occidentaux. Comme le souligne Feuerstein (cité par Poehner et Lantolf, 2005: 240) : '[T]raditional standardized assessment follows the child's cognitive performance to the point of "failure" in independent functioning, whereas DA in the Vygotskian tradition leads the child to the point of achievement of success in joint or shared activity.'

La caractéristique déterminante de l'évaluation dynamique est la négociation de la médiation ayant pour objectif le développement. Dans la DA, la médiation est continue et tournée vers les capacités en voie de maturation de l'apprenant ; alors que ces capacités augmentent, la médiation doit être continuellement renégociée afin de respecter la zone proximale de développement. Alors que l'évaluation formative aide les apprenants lors d'une activité située dans un temps limité, la DA s'intéresse elle au développement continu de l'apprenant.

L'évaluation formative est souvent comparée à l'évaluation sommative dans laquelle le feedback est considéré comme compromettant la validité des scores aux examens ou aux tests. Au contraire, la DA insiste sur le caractère inséparable de l'évaluation et de l'instruction en classe car pour elle, ces deux éléments forment une unité nécessaire à l'apprentissage.

Ainsi, si l'on se concentre sur les causes d'une performance donnée, et non plus seulement sur la mesure de cette performance, l'interaction qui découle de ce type d'évaluation devient une composante indispensable de la procédure d'évaluation.

L'idée derrière ce type d'évaluation est que l'on ne peut se faire une image complète des capacités d'un apprenant si l'on évalue celles-ci au cours d'une participation isolé de l'apprenant ; selon la perspective socioculturelle, c'est au cours d'échanges verbaux entre apprenants et enseignants que l'évaluation prend toute son envergure. Nous allons illustrer notre propos avec un échange d'évaluation dynamique entre un apprenant et un enseignant :

S: elle est enceinte elle est oh d'accord, Julianne Moore elle est enceinte de la bébé (laughs) de la bébé de Hugh Grant mais Hugh Grant ne croit pas pour—
/baby (laughs) with Hugh Grant's baby but Hugh Grant doesn't believe for—/

M: but in the past
S: n'a croit pas*, n'a croyé pas*
M: yeah um (...)
S: uh j'oublie
M: right because it was more a description [of him right?
S: oui] alors il est imparfait
M: voilà voilà so you would say?
S: je sais je sais mais je n'ai pas le used imparfait pour beaucoup de fois alors (...)
M: il ne croyait pas
S: il ne croyait pas et uh um il fait l'accident de son voiture

Dans cet échange, S utilise le présent du verbe croire (croit), ce qui entraîne M à utiliser un prompt lui rappelant que le récit doit être au passé. S doit donc choisir entre deux temps du passé en français, le passé composé et l'imparfait. Mais celle-ci choisit la forme qui ne convient pas à la situation (le passé composé) tout en utilisant une forme incorrecte du participe passé de croire. A ce moment, M rappelle à S que sa contribution relève d'une description, ce qui suffit à S pour comprendre que l'usage de l'imparfait est nécessaire. Elle admet cependant ne pas être capable de former l'imparfait du verbe croire et c'est l'enseignant qui lui fournit la forme correcte.

Cette session montre que S a à ce moment une capacité limitée à utiliser la bonne forme du passé en français. Poehner et Lantolf présentent une seconde session au cours de laquelle S progresse dans l'utilisation du verbe. Ils concluent en affirmant que S a désormais à sa disposition une compréhension plus nuancée de l'utilisation de ces deux temps lors d'une narration, même si elle n'est pas encore capable de le faire seule tout le temps. Ainsi, sa zone proximale de développement a évolué car elle a internalisé la médiation dont elle a bénéficié durant les interactions de l'évaluation dynamique (cf. Poehner et Lantolf 2005 : 248-249).

6. PRATIQUES ORALES EN CLASSE DE LANGUE ETRANGÈRE : L'APPORT DE L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE

Dans ce chapitre, nous nous efforcerons de présenter les centres d'intérêt de l'analyse conversationnelle. Nous évoquerons des types d'activités, mais nous nous concentrerons aussi plus spécifiquement sur les phénomènes langagiers se déroulant au sein de ses activités, et leur potentiel acquisitionnel.

6.1 Cadre théorique de l'analyse conversationnelle

L'objectif de l'analyse interactionnelle est de vérifier les relations entre les processus d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les différentes attitudes (House 1989 : 406)

6.1.1 L'ethnométhodologie

Avant de présenter l'analyse conversationnelle, il nous faut dire quelques mots sur l'ethnométhodologie, dont elle provient. L'ethnométhodologie est une branche de la sociologie américaine, développé dans les années soixante. Elle s'intéresse à la manière dont les participants à une interaction règlent les problèmes de communication susceptibles de survenir au cours d'un échange. L'ethnométhodologie considère donc

la réalité sociale comme le résultat d'un "procès", inséparable des acteurs sociaux. De plus, elle pose qu'un énoncé ne peut être considéré comme le produit d'un seul locuteur; il est toujours le résultat d'un processus interactif (il est toujours co-construit) (Mahieddine 2009 : 22).

Les tenants de l'ethnométhodologie utilisent des outils propres à cette science : enregistrements audiovisuels ou vidéos suivi d'entretiens avec les enseignants (House 1989 : 407).

6.1.2 La perspective socioculturelle

L'analyse conversationnelle provient de la perspective socioculturelle influencée notamment par Vigotsky. Elle propose « une conception praxéologique de la langue, conçue non pas comme langue-forme mais comme langue-action » (Pekarek Doehler 2006 : 123). Les descriptions du langage adopté par les enseignants et les apprenants dans le contexte d'une classe de langue étrangère permettent de comprendre la complexité de ce type d'interactions ; elles peuvent attirer l'attention sur un type de pratiques sur lesquelles il serait possible de faire des recherches plus approfondies (Wilkinson 1982 in Pekarek Doehler 2006 : 123).

Enfin, il faut ajouter que dans le cadre de l'enseignement des langues, un des objectifs de l'analyse conversationnelle est de mettre en exergue les points saillants d'un échange afin notamment d'en tirer des conclusions pour l'enseignant-chercheur : « l'analyse conversationnelle fournit des outils adéquats non seulement pour mettre à jour les traits qui caractérisent une interaction ayant lieu dans un contexte particulier, mais aussi pour tracer les moments d'apprentissage potentiels qui surviennent dans l'interaction » (Gardner 2012 : 230).

6.2 Les limites de l'analyse conversationnelle

Il faut enfin noter que l'analyse conversationnelle a ses limites dans le cadre de la recherche en acquisition du langage : il est encore relativement difficile de prouver qu'une appropriation a eu lieu, et notamment si elle résiste au temps ; cependant, deux courants de recherche existent dans l'analyse conversationnelle : un première se penche sur l'analyse précise de courtes séquences langagières où l'appropriation peut potentiellement prendre place ; une deuxième orientation de l'analyse conversationnelle se concentre sur l'aspect acquisitionnel à l'épreuve du temps. Même si la première orientation de l'analyse conversationnelle ne teste pas les compétences des apprenants, il est clair que l'on peut tout de même tirer des conclusions utiles sur de nombreux points, susceptibles d'aider concrètement les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, sur celles de leurs apprenants, et sur les conséquences de celles-ci (cf. Gardner 2008 : 237).

Il faut également préciser que bien d'autres facteurs influencent l'acquisition de la langue étrangère dans un contexte institutionnel : les facteurs émotifs/ motivationnels ou situationnels (Kraft & Dausendschön-Gay 1994 : 148) mais aussi l'âge, les capacités de mémorisation, etc.

6.3 Les centres d'intérêt de l'analyse conversationnelle

6.3.1 Les types d'interaction dans la classe de langue

Weiss distingue quatre types d'interaction dans la classe de langue, qu'il nomme communication : il s'agit de la communication didactique, de la communication imitée, de la communication simulée, et de la communication authentique.

La communication didactique est la plus courante. Elle concerne l'organisation de la vie de classe et le discours métalinguistique. Selon Weiss, elle « peut être considérée comme authentique car elle est spécifique à une classe de langue [...] et constitue une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère » (Weiss 2002 : 11).

Dans la communication imitée, les apprenants répètent des modèles que l'enseignant met à leur disposition ; ils récitent des textes qu'ils ont appris, jouent des dialogues, pratiquent des

exercices leur permettant d'appliquer ou de fixer une structure, ou encore des exercices de « transfert guidé ».

La communication simulée est celle au cours de laquelle les apprenants créent des textes, comme par exemple des dialogues, réagissent spontanément au cours d'un débat, de jeux de rôle ou d'improvisation. Dans ce type de communication, l'apprenant adopte une attitude plus active, donne son opinion, et réagit à celle de ses interlocuteurs. Il doit donc utiliser ses propres ressources et son imagination.

Weiss considère qu'il y a communication authentique lorsque l'apprenant « prend l'initiative de la parole » (2002 : 11) au cours d'une activité. La classe de langue reste cependant le lieu du faire semblant, ce qui limite fortement la possibilité d'une communication proprement authentique (cf. Weiss 2002 : 11). Il y a donc une certaine difficulté à faire la différence entre interaction didactique et interaction authentique.

6.3.2 *L'interaction didactique : entre contraintes et liberté*

L'interaction la plus importante en classe de langue est l'interaction didactique, qui se présente sous forme de dialogue et qui est caractérisée par sa finalité externe (c'est-à-dire où le but préexiste à l'interaction) et par la notion d'asymétrie : en effet, l'enseignant détermine les objectifs didactiques, orchestre les interactions. L'interaction didactique se distingue donc de la conversation « ordinaire » en ce qu'elle cherche à réaliser des objectifs (cf. Cicurel 2005 : 2). Le schéma ci-dessous montre la dynamique de l'interaction didactique :

L1 (locuteur compétent) ayant un programme d'action	doit/veut transmettre un selon des méthodes et moyens X	corpus	à L2 (locuteur moins compétent) de connaissances
	un savoir-faire/savoir-dire dans un temps donné à l'aide d'activités préorganisées		pour accélérer les processus acquisitionnels de L2

Les participants se soumettent au « contrat didactique » qui implique une participation encadrée, où des rôles précis mais modifiables sont définis. Selon ce contrat, qui n'est pas rigide mais souple, qui est implicite mais peut être rendu explicite, les apprenants sont amenés à modifier leur « savoir », leur « savoir-faire » et leur « savoir-dire » (Cicurel 2005 : 3). L'enseignant utilise des « pratiques de transmission », qui peuvent être formelles ou libres.

Ces pratiques de transmission se manifestent comme des stratégies, donc planifiées et des tactiques, c'est-à-dire des réactions spontanées à la participation des apprenants (Cicurel 2011 : 156).

Les rôles des enseignants et des apprenants sont prédéfinis car la contrainte institutionnelle les oblige à tenir la parole pendant une période déterminée et à des moments donnés, souvent lorsqu'ils répondent à une question posée par l'enseignant. Celui-ci utilise généralement deux « actes langagiers » : « la demande de dire (les actes de sollicitation) et le dire de faire (l'injonction) » (Cicurel 2011 : 29). Mais ces rôles sont cependant modifiables, car comme nous le verrons ci-dessous, les participants ne sont pas de simples spectateurs : ils ont les moyens de faire dévier l'interaction dans un sens ou dans un autre (cf Cicurel 2011 : 10). Il y a donc ici, comme le note Cicurel,

une double contrainte : pour enseigner une langue en contexte institutionnel il faut à la fois « tenir » l'interaction, remplir les obligations interactives et permettre une prise de parole individualisée et « fraîche », susceptible de déranger l'ordre interactionnel parce que c'est une parole authentique, non calquée sur des modèles. On n'est pas loin d'une communication paradoxale : il faut apprendre à « parler naturellement » mais ceci dans le respect des règles liées à la situation didactique qui, elles, ne sont pas « naturelles » (Cicurel 2005 : 3).

Or Bange critique le fait que dans la classe de langue étrangère, la structure ternaire définie par Sinclair et Coulthard (sollicitation, réponse, réaction) prend le pas sur une communication réelle, ce qui a pour conséquence de vider la communication « de toute réalité substantielle » (1996 : 8). Au contraire, il insiste sur le fait que toutes les formes d'interaction ayant pour objectif de rendre les apprenants de vrais partenaires dans une conversation constitue une source d'apprentissage. Le danger est donc de limiter l'interaction de classe à un « encodage grammatical » (1996 : 9). Cependant, on peut relever une difficulté pour l'enseignant : s'il laisse les participants parler librement, « il perd sa place d'interactant expert, il n'accomplit plus son rôle d'enseignant » [...] s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et empêche le développement d'une compétence de communication » (Cicurel 2011 : 46). La séquence suivante montre la volonté de l'enseignant de replacer le discours au niveau didactique :

David	mais c'est normal les hommes fait la vaisselle
P	c'est normal que les hommes... ? que les hommes ? attendez fassent la vaisselle il faut le subjonctif
David	je savais pas
P	non mais on apprend comme ça Cicurel (2011 : 30)

Pour qu'il y ait véritable communication, il faut que de l'apprenant soit exigée « la pertinence de son énonciation » (1996 : 8). Pour parvenir à ce résultat, l'apprenant doit participer à « des tâches de communication » qui permettent d'ouvrir « une zone de développement potentiel » et que le professeur lui permette une « autonomie dans la gestion de son discours » dès le début de l'apprentissage, et le plus possible. Un équilibre peut néanmoins exister, entre des interactions « préformatées » et des conversations « ordinaire[s] » (Cicurel 2011 : 12).

6.3.3 *Etudier le schéma interactionnel*

Il faut noter qu'il s'agit dans l'analyse conversationnelle d'un processus de recherche en mouvance et qu'il ne s'agit pas de créer une typologie fixe des types d'échanges verbaux, mais plutôt de présenter les possibilités qu'offre l'analyse conversationnelle pour étudier ces échanges.

L'intérêt de l'analyse conversationnelle est multiple. Tout d'abord, elle permet d'approfondir des observations de surface :

Un observateur « non initié » perçoit d'abord le dialogue dans son déroulement temporel. Mais, généralement, ce qui lui échappe [...] c'est la perception de ce que C. Hudelot appelle le « processus dialogique » et ses « modes d'enchaînement » (1984, p. 65 et 1980, pp. 169 et suivantes). Or, ce processus est particulièrement intéressant à observer lorsqu'il y a un questionnement du professeur qui guide le dialogue pour amener les apprenants à construire progressivement une explication ou à effectuer une correction (Waendendries 1996 :1).

L'étude du schéma interactionnel des différentes activités peut nous aider à comprendre le potentiel acquisitionnel de celles-ci, mais plus précisément comment le répertoire didactique au sein duquel se situent les actes d'enseignement peut influencer le cours d'une activité et l'appropriation langagière des apprenants. Il est ainsi également possible de confronter la théorie avec la pratique, par exemple de chercher à comprendre où l'on se situe par rapport aux étapes proposées par Schmidt (2006) : est-ce que notre enseignement se concentre uniquement sur des formes reproductives-imitatives de la langue, ou bien arrive-t-on à favoriser la production plus libre et pérenne d'actes langagiers ?

(Kramsch 1981 : 13) distingue trois niveaux de structure dans le discours de la classe de langue (similaires à ceux que l'on trouve dans une conversation ordinaire) : les deux premiers niveaux concernent la communication, le troisième constitue le niveau discursif. On note en premier la structure formelle (composée de messages verbaux, paralinguistiques, non-verbaux) ainsi que leur réalisation grammaticale et syntactiques ; ensuite la structure

illocutionnaire, composée d'actes illocutoires comme inviter, accepter, etc ; enfin la structure interactive, composée de stratégies interactives.

Les actes illocutoires que les apprenants utilisent pendant un cours de langue déterminent en partie leurs rôles. On note que les apprenants limitent le plus souvent ces actes à la répétition, la pratique de structures langagières et l'information, alors que les enseignants ont une palette d'actes illocutoires bien plus large, que Kramsch considère comme partie intégrante de la compétence de communication. L'asymétrie évoquée par Cicurel se manifeste donc dans la qualité des actes illocutoires mais aussi leur qualité : l'enseignant a généralement le contrôle du discours. Comme nous allons le voir par la suite, cette asymétrie se dévoile également dans le déroulement des tours de parole lors d'une interaction en classe entière.

6.3.4 Tours de parole et symétrie/asymétrie de l'échange

L'analyse conversationnelle étudie également la manière dont se déroulent les conversations, et notamment « les procédures utilisées pour mettre en route ou clore une conversation, la structuration en séquences et la distribution des tours de parole ». L'analyse conversationnelle s'intéresse aussi « aux hésitations, ruptures et autres ratés, aux activités qu'ils indiquent et à celles qu'ils déclenchent » (Kraft & Dausendschön-Gay 1994 : 131). Selon Bachemann et al., le tour de parole est une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (Bachemann et al 1981 in Kraft & Dausendschön-Gay 1994 : 131).

Cicurel définit l'alternance des tours de parole en ces termes :

le système d'alternance des tours de parole, qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme l'interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants; un format interactionnel prévisible montrant que l'on encourage la production verbale (ce but est parfois tellement dominant qu'il écrase les règles conversationnelles des échanges ordinaires) (Cicurel 2002: 2).

Pendant un cours de langue, on remarque la plupart du temps que les tours de parole alternent sur une base régulière, avec un schéma P/A/P/A/PA. Ceci est confirmé par Ringqvist et Sundberg, dans une analyse menée pendant un échange de type conversationnel dans une classe de langue français langue étrangère : Ringqvist et Sundberg ont étudié le schéma interactionnel de trois types d'activités orales où l'interaction concerne la classe entière : conversation de classe, « discussion basée sur un texte lu en classe ou à la maison et présentation orale. Au sein de ces échanges, les chercheuses ont analysé les caractéristiques interactionnelles suivantes : circulation de la parole, actes de parole, introduction des thèmes,

feedback et correction). L'enseignant et les apprenants ont le même nombre de tours de parole, mais « l'enseignante a prononcé « les trois quarts des mots et ses énoncés [sont], en moyenne, entre deux et quatre fois plus longs que ceux des apprenants » (Rinqvist & Sundberg 2013 : 40). Les chercheuses sont arrivées à la même conclusion lorsqu'elles ont analysé une discussion survenue après travail sur un support écrit : de même que pour la conversation de classe, l'enseignant occupe une place écrasante dans les échanges, prononçant plus de 86% des mots prononcés alors « que la longueur moyenne des énoncés des apprenants n'est que 2,2 mots » Rinqvist & Sundberg 2013 : 45).

On peut penser que cette situation n'est pas à privilégier, surtout dans un contexte où l'approche communicative et actionnelle nous demande de décentrer l'enseignement de l'enseignant pour le recentrer sur l'apprenant. Des recherches menées par plusieurs chercheurs ont d'ailleurs conclu qu'une utilisation extensive du schéma traditionnel interactif, à savoir, initiation réponse évaluation (IRE), qui est le plus commun dans les institutions scolaires occidentales, limite fortement la possibilité pour les apprenants de s'exprimer, d'essayer de nouvelles structures langagières, et plus généralement de développer leur compétence communicative. Ce schéma faciliterait même davantage le contrôle du professeur que les progrès de l'apprenant. Il empêcherait également l'interaction enseignant-apprenants d'atteindre une certaine complexité, puisque les échanges restent brefs et concernent seulement un apprenant à chaque tour.

Cependant, des changements même subtils dans la troisième partie de la triade, c'est-à-dire l'évaluation, peuvent avoir des résultats intéressants. Les enseignants qui ne se contentent pas d'évaluer une réponse donnée par leurs apprenants, qui leur offrent la possibilité de clarifier leur pensée, qui leur permettent de prendre la parole, d'initier un thème de conversation, obtiennent de meilleurs résultats et offrent à leurs apprenants de plus grandes chances de progresser dans la langue cible (cf. Hall 2002 : 188).

Il s'agit bien ici de la contradiction propre à l'interaction didactique : d'un côté, « il revient [à l'enseignant] de faire participer l'ensemble des interactants à l'interaction, y compris ceux qui ne prennent pas spontanément la parole » (Cicurel 2011 : 34), c'est-à-dire de garder son rôle de contrôle ; d'un autre côté, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, il faut savoir laisser parler les apprenants afin qu'ils aient accès à une situation proche de l'authentique.

Kramsch développe à ce propos une idée intéressante bien que sujette à polémique : si l'enseignant centralise son enseignement sur ses apprenants, et « renonce à ses privilèges »

discursifs, ceux-ci devront adopter eux-mêmes une attitude plus active, à savoir gérer l'interaction de manière autonome. Cette idée va plus loin que la détopicalisation, dans laquelle l'enseignant accepte un changement de cours de la conversation mais en garde tout de même le contrôle. Un changement de rôle doit donc s'opérer selon Kramsch : l'enseignant ne peut plus se contenter de jouer le rôle d'organisateur et de contrôleur (Lynch 1996 : 109). Il ne doit plus aujourd'hui démontrer son « expertise », mais bien plus offrir « un accompagnement expert » (Brouté 2009 : 217). Cela ne signifie pas que la classe doit devenir un lieu de conversation unique, loin de là. Seulement le contrôle qu'opère l'enseignant dans une perspective interactionniste se situe moins au niveau du langage que dans d'autres choix tels que le groupement d'apprenants, la gestion des activités, etc. Lorsqu'il y a conversation ou polylogue, il doit sentir la nécessité de donner plus de liberté langagière aux apprenants, saisir l'occasion d'une conversation plus proche de l'authentique.

6.3.5 La communication entre enseignants et apprenants

Une des prérogatives les plus importantes des enseignants de langue étrangère est de donner à leurs apprenants la possibilité de s'exprimer. Ils le font de différentes manières, mais il est possible de distinguer quelques pratiques visant à aider l'apprenant à s'exprimer, ce que Mahieddine nomme « l'étagage de soutien » (2009: 220) et Kraft et Dausendschön « procédés d'aide à la production » (1994 : 133).

Il faut souligner qu'à partir des années 80, la communication authentique, perçue comme imitant le monde réel, devient le centre d'intérêt des chercheurs. La recherche se concentre sur la quantité de *teacher talking time (TTT)* ou temps de parole de l'enseignant pendant une séquence d'enseignement et celle-ci est mesurée par rapport au temps de parole des élèves. Le paradigme change quelque peu à partir de la décennie suivante, au cours de laquelle la qualité du TTT et les moyens de favoriser la parole sont étudiés.

A ce propos, Cicurel distingue cinq types de sollicitations de l'enseignant :

- « Parlez de » invite les apprenants à s'exprimer sur un thème donné, faire un commentaire sur un film qu'ils ont visionné ou un texte qu'ils ont lu.
- « Parlez mieux » invite les apprenants à « se corriger ou à reformuler son énoncé ». Cela peut se faire de manière explicite ou implicite, par une intonation montante par exemple.
- « Parlez encore » encourage les apprenants à « préciser, approfondir, prolonger »
- « Parlez comme » somme les apprenants à imiter un énoncé, qu'il s'agisse de la « parole du professeur, d'un autre élève ou d'un texte ».

- « Ne parlez plus » somme un apprenant d'arrêter sa contribution, pour laisser la parole à un autre apprenant ou passer à une autre activité. Cet élément est celui du contrôle de l'enseignant sur les apprenants (Cicurel 2011 : 38-39).

Il est bien évidemment important que l'enseignant utilise tous ces types de sollicitations afin d'offrir aux apprenants une palette suffisamment large de langage.

6.3.5.1 Les quatre plans de l'interaction

Cicurel distingue quatre éléments de l'interaction que l'enseignant doit utiliser de manière presque simultanée, tout en ayant la possibilité de leur accorder une place « modulable ».

- La place de la langue : il s'agit de la manière dont un enseignant traite la langue pour « concevoir des stratégies pour faciliter la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers à apprendre » : il s'agit de la manière dont l'enseignant explique un mot, donne une consigne, en étant flexible et en variant la manière dont il le fait. Il s'agit également de la manière dont il enseigne la prononciation ou la prosodie. Il s'agit également du « commentaire » qui est fait sur la langue et les mots, de leur « contextualisation ou décontextualisation » (Cicurel 2005 : 5).

- « La planification/déplanification » : le cours de langue étrangère est planifié, ce qui impose un certain nombre de contraintes. Cependant, l'enseignant peut choisir de répondre ou non face à un apprenant qui cherche à détopicaliser (c'est-à-dire changer le thème ou faire une digression). Il peut saisir l'occasion ou, comme le décrit Cicurel, doit obtenir un " délicat équilibre (...) entre le plan du prévu et celui de l'interaction vive" (Cicurel 2005 : 5).

- « La place des apprenants » : L'interaction entre enseignant et apprenants est susceptible de modifier « le cours de l'action didactique à accomplir ». Le style de l'enseignant entre également en jeu : la manière dont il use de l'humour, la manière dont il « interpelle » ou « implique » les apprenants. « Tenir l'interaction » est donc laisser la parole s'exprimer mais la réguler tout en gardant un objectif à atteindre.

- « L'inscription du moi » renvoie à la manière dont l'enseignant didactise son discours et les choix qu'il fait pendant son cours. Selon Cicurel, l'enseignant manifeste « une façon personnelle de discourir » : il peut faire preuve d'imagination, utiliser l'auto-dérision ou la dérision à l'égard de ses apprenants, commenter les exemples qu'il donne, raconter des anecdotes, utiliser le registre émotif. L'enseignant peut être plus ou moins ouvert à la

digression, varier entre le registre formel et informel, éventuellement familial, ou encore « théâtraliser son dire, évoquer son expérience personnelle, s'indigner » (Cicurel 2005 : 9).

6.3.5.2. La dimension métalinguistique

Le langage métalinguistique est constitué « des informations de nature variée sur la langue-cible : définitions de termes, exemplifications, commentaires sur l'usage, travail sur la grammaire etc. » C'est aussi « des paraphrases, des reformulations, des définitions, des répétitions, des reprises, des gloses, des explications ». L'analyse conversationnelle appliquée à la communication de classe s'attache à faire émerger le type de métalangage utilisé par l'enseignant, la langue utilisée par celui-ci ou celle-ci (langue enseignée ou langue première des apprenants). Même s'il est vital d'utiliser la langue cible le plus possible, certaines situations comme l'explication de points grammaticaux se font difficilement sans passer par la langue première des apprenants, surtout à des niveaux débutants (cf. Cicurel 2002 : 6).

Cicurel définit la consigne comme telle : « [l]a consigne, sous la forme d'un dire de faire, constitue un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les partenaires apprenants. L'activité didactique est le vecteur de l'appropriation » (2002 : 6). Contrairement à l'explication de grammaire, la consigne peut être donnée dans la langue d'apprentissage, puis éventuellement répétée par un apprenant ou par l'enseignant en langue première, afin de confirmer que la consigne a été comprise.

6.3.5.3 L'agir professoral

En dernier lieu, l'analyse conversationnelle suivie d'interview s'intéresse à l'agir professoral. L'agir professoral englobe un certain style d'enseignement, le répertoire didactique ainsi que les pratiques de transmission (Cicurel 2011).

Le répertoire didactique de l'enseignant est constitué « d'un ensemble de ressources diversifiées – modèles, savoirs, situations – sur lesquelles un enseignant s'appuie. Ce sont les pratiques de transmission qui permettent d'avoir accès à une partie du répertoire didactique de l'enseignant. Les pratiques de transmission peuvent être définies de la manière suivante : « des pratiques langagières (verbales et non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (Cicurel 2005). Les pratiques de transmission « se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, surgissant dans le vif de l'échange et poussant les protagonistes à improviser des solutions » (Cicurel 2001 : 155).

De nombreux éléments entrent dans les pratiques de transmission, comme

les modes de distribution de la parole, les modes correctifs, l'encouragement à participer au processus de découverte du sens ou l'appel à la mémoire des élèves, les improvisations, le recours à des narrations, les procédés d'opposition entre des termes, les comparaisons, l'appel à la langue d'origine, etc (Cicurel 2011 : 156).

On peut comparer les pratiques de transmission aux démarches d'enseignement définies par Germain et Netten comme les « façons dont l'enseignant s'y prend, pour faire apprendre » (2004 : 17). Les démarches d'enseignement sont différentes des activités ; elles ne se situent pas sur le plan curriculaire comme ces dernières, mais sur le plan « de la relation d'enseignement en salle de classe » (2004 : 16). Enfin, pour Waendendries, les stratégies d'enseignement représentent « les sollicitations et les réactions du professeur aux propositions des apprenants » (1996 :1).

On le voit donc, l'agir professoral est complexe et multiple, il se situe à plusieurs niveaux. Cependant, en tant qu'enseignant, il nous importe de cerner les stratégies langagières dont un enseignant se sert, comme « le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (Cicurel 2011 : 51). C'est pourquoi nous nous tournons maintenant vers les actes langagiers survenant au cours d'un échange de classe, que Waendendries nomme la « continuité interdiscursive » (1996 : 1).

6.3.6 La communication entre apprenants et enseignant

6.3.6.1 Les formes de la participation à l'apprentissage

Le premier élément de communication entre apprenants et enseignants que nous nous proposons d'étudier concerne les formes de participation à l'apprentissage. Celles-ci peuvent prendre plusieurs formes :

- « exprimer un besoin d'aide à la compréhension »
- « produire ou répéter un terme nouveau » (même si l'interaction porte sur un autre sujet)
- « veiller à la cohérence de ce qui est proposé » : l'apprenant peut remettre en cause ou interroger une explication du professeur, ou bien relever une contradiction
- « défendre sa face » en cas de correction injustifiée
- « faire émerger la personne sous l'apprenant » : l'apprenant peut participer à une autre fin que celle désignée par l'enseignant, faire une remarque humoristique par exemple (Cicurel 2011 : 47- 48).

Ces phénomènes semblent enrichir la classe de langue et montrer que les apprenants peuvent être potentiellement actifs, et sont donc logiquement à encourager dans la classe de langue.

6.3.6.2 La détropicalisation

La détropicalisation consiste à détourner la conversation de classe de son trajet pré-défini. Au cours de la détropicalisation, les apprenants utilisent des « modules conversationnels » qui « dérangent l'ordre interactionnel » (Cicurel 2011 : 46). Plus précisément, dans la détropicalisation, « l'un des éléments du thème est prélevé et placé dans une autre direction » à la prérogative de l'apprenant. L'enseignant peut répondre de différentes manières à ces tentatives de dévier le sujet : il peut le considérer comme menaçant ses objectifs didactiques, et l'arrêter ; ou bien il peut saisir l'occasion et l'encourager.

6.3.6.3 Les stratégies d'apprenants

En ce qui concerne les stratégies d'apprenants, Pekarek Doehler parle de « travail discursif » qu'elle définit comme « la manière dont l'apprenant s'implique en classe de langue étrangère ».

Cette implication est la conséquence de

« la complexité des tâches cognitivo-discursives que doivent gérer les élèves et qui résulte de l'interaction entre plusieurs composantes : la structuration interactive (intervention-réponse-évaluation ou plus diversifiée), l'organisation thématique (monopole du professeur ou objet de construction conjointe) et la logique communicative (reproductive versus créative) » (Mahieddine 2009 : 251).

En règle générale, on peut dire que les apprenants sont plus actifs lorsqu'ils n'interagissent pas dans le cadre d'un enseignement frontal. Ils font preuve de plus d'efforts pour négocier le sens du message et se servir ou expliquer du lexique.

« Kramersch (1984a : 88) propose une fiche d'observation d'un groupe-classe, qui comprend des actes tels que :

- Faire des propositions, donner des idées, apporter des faits
- Penser tout haut
- Faire des contre-propositions
- Commenter ce que d'autres ont dit
- Résumer, ordonner ce que d'autres ont dit
- Faire des remarques de procédure
- Elaborer, continuer ce que d'autres ont dit
- Etc. (cité dans Mahieddine 2009 : 256).

Cette liste, bien que non exhaustive, peut être très utile dans le cadre de l'analyse d'une interaction en classe de langue. Il est cependant rare de constater l'utilisation variée de tous les points de la liste ; très souvent, les apprenants se limitent à une ou deux interventions ; bien entendu, c'est vers l'utilisation d'une plus grande palette de langage qu'il faut se tourner.

6.3.6.4 L'achèvement interactif

Les apprenants se voient confrontés à un certain nombre de difficultés lorsqu'ils veulent s'exprimer dans la langue étrangère. Kraft et Dausendschön-Gay proposent de classer les « méthodes de gestion interactives d'obstacles à la communication ». Tout d'abord, elles présentent les « procédés d'aide à la production ». Selon les chercheuses, le problème principal rencontré par les apprenants est d'ordre lexical. Pour répondre à ces problèmes de communication, les apprenants ont recours à la méthode de « l'achèvement interactif ». L'achèvement interactif d'énoncés inachevés est « une séquence interactive déclenchée par un locuteur à qui manque un élément, lexème, forme grammaticale, forme phonétique » (1994 : 133).

On distingue quatre phases dans cet achèvement : la première phase est celle de « l'interruption » : dans cette phase, le locuteur s'interrompt pour signaler qu'il lui manque un mot. Cette interruption est souvent accompagnée de « marqueurs d'hésitations » ; la deuxième phase est celle de la « préparation » : il s'agit pour le locuteur de préciser la nature du problème, par exemple de localiser l'interruption et recourir à une périphrase pour expliquer le mot ; dans la troisième phase, celle de la « proposition », l'interlocuteur (le locuteur natif ou l'enseignant expert) propose le mot qu'il pense être le bon. Enfin, la quatrième phase est celle de la « ratification » : le locuteur signale [à son interlocuteur] qu'il considère que son problème est réglé. Il peut le faire en reprenant le mot correct proposé, ou en n'objectant pas la proposition de son interlocuteur. L'achèvement interactif « serait donc le procédé interactif (régulation par l'autre) auquel on a recours quand les procédés individuels de la recherche lexicale (auto-régulation) n'aboutissent pas ». Selon les chercheuses, les deux moments où l'acquisition a lieu sont la préparation et la ratification ; la préparation car l'attention du locuteur est alors portée sur « le savoir linguistique » et la ratification car le locuteur évalue la proposition de son interlocuteur, souvent en le répétant, ce qui l'aide à mémoriser le terme ou l'expression. Finalement, on peut conclure avec les mots de Kraft et Dausendschön-Gay :

L'achèvement interactif est favorable à l'acquisition en ce qu'il demande au non-natif, pour se faire aider, d'évaluer les contraintes contextuelles, de définir des structures

paradigmatiques ou va s'insérer le terme qu'il cherche, d'évaluer l'offre du natif et, éventuellement, de reproduire l'élément proposé (1994 : 136).

7. ANALYSE D'UN ÉCHANGE DE CLASSE

Afin de d'explorer concrètement quelques éléments importants de la perspective interactionnelle et de l'analyse conversationnelle évoquées plus haut, nous avons décidé de consacrer un chapitre à l'analyse d'un enregistrement de deux interactions de classe, que nous avons observées dans une école à Vienne.

7.1 Cadre théorique et méthode

Dans le cadre de l'analyse d'une interaction de classe, Cicurel propose une grille contenant des éléments généraux tels que le « cadre spatio-temporel » et « participatif », mais aussi des éléments plus précis tels que « les buts de l'interaction, la régulation de la parole, le métalangage, les pratiques de transmission et le répertoire didactique » (2011 : 266-267). Evidemment, nous ne sommes pas à même d'étudier tous les éléments de ces listes : il nous faut faire un choix. Comme le note Gardner, la complexité et la richesse des pratiques interactives en classe de langue étrangère ne nous permet pas de réduire les études à des actes langagiers bien précis (2008 : 239). Les deux interactions que nous présentons dans le cadre de cette analyse sont une interaction en plenum et une interaction de groupes entre apprenants. Pour ce faire, nous avons décidé d'utiliser les thèmes d'observation présents chez Ringqvist et Sundberg (2013), qui nous ont semblé très pertinents pour notre propre analyse des interactions de classe. Pour analyser l'interaction en plenum, nous allons donc nous efforcer d'analyser la symétrie/l'asymétrie de la parole, l'alternance des tours de parole, l'introduction des thèmes, le feedback et les corrections, l'étayage local et global ainsi que l'alternance codique. En ce qui concerne la tâche conversationnelle, nous étudierons un nombre moins important de thèmes : nous nous concentrerons sur l'alternance des tours de parole, le travail discursif, la présence de la langue maternelle (alternance codique) ; nous nous attacherons également à déterminer le caractère authentique de l'interaction, sans pour autant prétendre le révéler complètement.

7.2 Matériel et buts de l'analyse

L'enregistrement a été effectué dans une école à Vienne, dans une classe de 6^{ème} (6. Klasse) constitué de douze élèves. L'enregistrement dure un peu moins d'une heure.

Tout comme Ringqvist et Sundberg, nous avons cherché à étudier le potentiel d'acquisition de deux types d'interaction : la conversation entre l'enseignant et les apprenants, et la tâche conversationnelle entre apprenants.

En ce qui concerne la conversation entre l'enseignant et les apprenants, nous nous sommes également intéressés au type d'interaction et à la place de l'enseignant en ce qui concerne la circulation de la parole. Ringqvist et Sundberg constatent une dominance de l'enseignant au niveau de la parole : nous avons cherché à savoir si notre conclusion serait comparable à celle des chercheuses. A cette étape, il est utile de rappeler les caractéristiques d'une communication efficace dans le cadre de la classe :

- fournir aux interlocuteurs la possibilité de prendre la parole de leur propre initiative
- permettre aux interlocuteurs d'introduire un thème dans la conversation ou de donner une autre direction au thème en cours
- stimuler la créativité langagière plutôt que la reproduction d'un modèle donné
- impliquer l'usage d'une variété d'actes conversationnels (2013 : 37)

Nous souhaitons également rappeler que Ringqvist et Sundberg ajoutent une dimension non négligeable dans la capacité de l'enseignant à encourager la parole, à savoir la capacité à créer une ambiance favorisant la prise de parole. Bien évidemment, celle-ci est plus difficile à mesurer, mais nous l'évoquerons également.

7.3 Les échanges

7.3.1 Conversation de classe

7.3.1.1 Symétrie/asymétrie de la parole

Dans l'échange que nous avons observé, l'asymétrie de la parole est très prononcée. L'enseignante a un rôle prépondérant dans tous les échanges. Que ce soit dans la correction du devoir à la maison ou dans la récolte des réponses autour des clichés, c'est elle qui donne la parole et anime la conversation. Elle pose des questions à chaque apprenant à tour de rôle et entame et termine chaque dialogue, comme dans l'exemple suivant :

E : Merci, autre chose ? C'est tout. Les garçons vous avez quelque chose pour la mode ? C'est tout ? On continue avec le travail. F, qu'est-ce que tu as pour le travail ?

F : L'ordinateur.

E : L'ordinateur, oui. On voit sur l'image. M, le travail ?

M : Euh...oui j'ai...j'ai l'ordinateur aussi et un...un..un

E : qu'est-ce que tu utilises pour le travail ? La, qu'est-ce que tu as devant toi ?

M : Ja, ich habe nur dem Computer hingeschrieben.

E : L'ordinateur. Tu travailles seulement avec l'ordinateur. Autre chose ?

A : hum, gagner d'argent.

E : gagner de l'argent, oui. C'est nécessaire aussi.

A : Le stylo.

E : Le stylo, ouais.

A : *Et...*l'internet.

E : Internet, oui. Autre chose ?

A : Ecrire.

E : Ecrire, oui. Autre chose ?

A : présenter.

E : présenter, oui.

Dans cet extrait, on remarque que l'enseignante désigne les apprenants et les encourage systématiquement par une relance : « autre chose » ou par l'approbation qui a une fonction évaluative (« ouais, oui, c'est nécessaire aussi »).

7.3.1.2 Nombre de tours de parole et longueur moyenne des énoncés

En ce qui concerne la correction du devoir, le nombre de tours de parole de l'enseignante et des apprenants (pris en tant que groupe) est à peu près égale (50 tours de parole pour les apprenants, et 51 pour l'enseignante). On constate ceci également pour la conversation qui suit le visionnage de la vidéo sur les clichés, où l'enseignante a 18 tours de parole alors que les apprenants en ont 15. Cependant, la différence se manifeste très clairement dans le nombre de mots prononcés par l'enseignante, et la longueur des énoncés, elle aussi bien plus importante que celle des apprenants. Nous illustrons notre propos avec l'exemple suivant :

A : les Français sont toujours en vacances.

E : Sont toujours en vacances, oui. Ça je connais pas comme cliché. On dit le cliché, d'accord ? Mmh, autre chose ? Et la pétanque, vous avez vu la pétanque ? Dans le sud de la France on voit ça quelques fois. Les vieilles personnes qui font de la pétanque.

A : Les français s'embrassent

E : oui, c'est quel cliché en fait ? Qu'est-ce qu'on dit, le Français c'est la langue de l'amour, le pays de l'amour. C'est un cliché qu'ils embrassent très bien.

A : les français jouent de l'accordéon.

E : Ils jouent toujours de l'accordéon, oui. C'est une musique qu'on écoute peut-être si on est touristes, oui. Autre chose ? M, tu as autre chose ?

Dans cet extrait, on voit que l'enseignante complète systématiquement les propositions des apprenants dans le souci de leur donner plus d'informations sur le thème de conversation.

7.3.1.3 Introduction des thèmes

C'est l'enseignante qui prend la responsabilité toute entière de l'introduction des thèmes du cours : la mode et les clichés. Tout d'abord les apprenants donnent des mots de vocabulaire en réponse à des images du livre (devoir à la maison). Dans l'extrait suivant, elle décide de passer du thème du travail au thème des loisirs et elle le signale clairement :

E : euh, c'est l'employeur. Salaire c'est l'argent qu'on te donne si tu travailles. D'accord ? Voilà, ben, on enchaîne avec les loisirs. Qu'est-ce que vous avez pour les loisirs ?

Dans l'écrasante majorité des cas, c'est l'enseignante qui sollicite la participation des apprenants. Parfois elle attend qu'un apprenant participe volontairement, d'autres fois elle nomme elle-même les apprenants. Après avoir clôturé cette partie du cours, elle annonce le travail sur les clichés :

E : Voilà donc petite révision de vocabulaire. C'est important aussi. En fait, on va s'occuper des... on va parler des clichés aujourd'hui, des clichés sur les Français. Est-ce que vous avez trouvé, vous avez regardé à la maison, vous avez cherché des images sur la France et les Français qui montrent des clichés ou qui montrent des Français, qu'est-ce que vous avez trouvé ? Comment est-ce que vous trouvez, euh, quelle image est-ce que vous avez de la France ? Vous pouvez aussi regarder les images à la page 13.

7.3.1.4 Feedback et corrections

Les corrections dans cette séquence se font souvent de manière implicite, sous forme de reformulation (*recast* selon la terminologie de Lyster et Ranta), comme dans les deux extraits suivants :

A : hum, gagner d'argent.

E : gagner **DE** l'argent, oui. C'est nécessaire aussi.

--

A : Parce que les français man...mangé le baguette.

E : mangent la baguette. Oui, donc c'est sûr que ça se fait aussi, hein, c'est pas seulement un cliché. Et, qu'est-ce qu'il a dans la main le monsieur ?

Dans l'extrait suivant, on note également une demande de clarification de la part de l'enseignante : elle montre à son apprenante qu'elle n'a pas tout à fait compris l'utilisation du mot couleur dans le contexte de la mode et invite cette dernière à expliciter sa pensée :

A : Le couleur ou la couleur ?

E : La couleur. Qu'est-ce que tu veux dire ? Couleur, colour. Mais qu'est-ce que tu veux faire par la couleur, qu'est-ce que tu veux dire par la couleur ?

A : Euh...

E : Tu as des couleurs. Mais dans quel contexte ? La couleur de la robe, ou...

A : Oh, euh, parce que la mode ! des différentes couleurs...

E : Il y a des différentes couleurs, oui ! Toi, K ?

Dans cet extrait, la difficulté du verbe conduire en français amène l'enseignante à adopter une correction explicite en fournissant un indice métalinguistique : elle indique à l'apprenant que la forme du verbe qu'il utilise n'est pas conjuguée au temps correct. De plus, on remarque qu'elle tente d'engager les autres apprenants afin qu'ils donnent leurs idées. Cependant, cette stratégie ne porte pas totalement ses fruits puisqu'elle donne elle-même la réponse quelques secondes plus tard.

A : Je pense, euh, que tous les Italiens, euh, conduiront ...

E : conduiront c'est le futur en fait. Je t'ai dit tout à l'heure je pense. Est-ce que vous pouvez l'aider ? Conduire c'est difficile comme verbe. Ils... (intonation montante) conduisent.

A : conduisent avec le Cinquecento.

On remarque également que l'apprenant répète la forme correcte du verbe, ce qui pousse à penser qu'un début d'acquisition se profile (même si comme nous l'avons précédemment remarqué, la notion d'acquisition est difficile à déterminer).

7.3.1.5 Etayage local et global

La répétition ou la reformulation de questions est utilisée régulièrement par l'enseignante, comme dans l'exemple ci-dessous :

E: Qu'est-ce que tu prends si tu es malade, M ? qu'est-ce que tu prends si tu es malade ? Si tu es malade ? Tu es malade, tu vas chez le médecin, qu'est-ce que tu vas prendre ?

M : Hum...ein Medizin....

E : oui, un médicament ! Par exemple, oui !

L'enseignante utilise aussi régulièrement des signes d'approbation tels que c'est bien, oui, voilà afin de montrer aux apprenants qu'elle les écoute attentivement.

Une forme d'étayage global évoqué par Mahieddine concerne les stratégies d'encouragement à la prise de parole des apprenants. Mahieddine décrit celle-ci comme « toutes les conduites langagières ou stratégies ayant pour effet d'encourager ou d'amener les apprenants à prendre la parole » (2009 : 246). Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignante rappelle à M qu'il souhaitait prendre la parole précédemment dans le cours ; elle lui signale qu'elle n'a pas oublié et qu'il en a l'opportunité à ce moment :

A : Alimentation ?

E : alimentation, euh, die Ernährung. Et, euh, M voulait dire quelque chose à propos des voyages. Qu'est-ce que tu voulais dire ?

M : Les bagages

E : Mmh, les bagages

Dans l'extrait suivant, l'enseignante utilise l'humour et tente de personnaliser l'interaction en faisant référence aux préférences et aux particularités d'un apprenant, afin de l'engager dans la conversation.

M : L'avion ou la...le, le RER, mmh...

E : C'est le mot préféré de M, RER. On a parlé des mots préférés, lui il a dit RER.

Enfin, dans le mini-polylogue suivant, l'enseignante tente de faire appel à l'expérience personnelle des apprenants afin de personnaliser la conversation. Il s'agit ici de tenter de s'éloigner quelque peu de l'aspect purement didactique pour se rapprocher de l'authentique et ainsi maintenir la motivation des apprenants, tout en tentant de s'adresser à la classe dans son ensemble.

E : des accessoires, oui.

A : Chanel.

E : Vous connaissez Chanel ?

A : oui.

E : Tu as vu ça quelque part à Paris ?

A : hum, oui. Dans les Galeries Lafayette, il y a...

E : Aux Galeries Lafayette, oui. Vous êtes déjà allés aux Champs-Élysées quand vous étiez à Paris ? C'est sur les Champs Élysées aussi. Le grand boulevard. Merci. Autre chose ?

7.3.2.7 L'alternance codique

La présence de l'allemand est peu importante dans le polylogue de classe : elle ne survient qu'à deux reprises : lorsqu'un terme doit être expliqué ou traduit, comme dans la situation suivante :

E : Les horaires, les salaires, oui. Vous connaissez salaire ? T, tu connais salaire ? Qu'est-ce que c'est un salaire ?

T : un salaire, *Arbeitsgeber* ?

E: euh, non.

A: Aber *Arbeitsgeber* es ist auch...

E : euh, c'est l'employeur. Salaire c'est l'argent qu'on te donne si tu travailles. D'accord ? Voilà, ben, on enchaîne avec les loisirs. Qu'est-ce que vous avez pour les loisirs ?

Ou bien lorsque que l'enseignante veut être certaine que les apprenants ont bien compris les consignes:

E : donc, autrefois l'image typique du français c'était avec le béret. Est-ce qu'il a d'autres images que vous avez des français ? Je vous laisse discuter à deux, d'accord ? Vous pouvez utiliser plusieurs expressions, vous avez les expressions ici. *Ihr muss es nicht sagen, dass es eure Meinung ist, weil das sind clichés. Ihr musst nicht sagen: je trouve que, je pense que. Ihr musst sagen: die Leute sagen das zum Beispiel. Heine, comment vous diriez ça? Oder einige Leute sagen, dass...*

On remarquera que même dans ce cas, l'enseignante s'attache à alterner le français et l'allemand, qu'elle n'utilise que pour soutenir le français et non le remplacer.

D'autres fois, ce sont les apprenants qui utilisent l'allemand pour poser des questions.

7.3.1.6 Conclusion

En conclusion, cet échange se caractérise par une ambiance de classe positive, dans lequel l'enseignante s'attache à faire participer le plus d'apprenants possibles. Elle le fait en s'adressant à chaque apprenant à tour de rôle, mais en laissant ceux qui veulent prendre la parole spontanément le faire. Les apprenants jouent donc le jeu du contrat didactique qui consiste ici à répondre aux sollicitations de l'enseignante.

Il s'agit par contre d'un échange classique de type classique tels que décrit par Sinclair et Coulthard (sollicitation, réponse, réaction) et donc d'un schéma interactionnel plutôt rigide (c'est l'enseignante qui sollicite la parole, entame et clôt les échanges). Bien que Bange souligne les dangers liés à l'utilisation trop massive de ce type d'interaction dans la classe de langue, (notamment celui de ne pas arriver à une communication authentique et naturelle), on

constate ici que l'enseignante tente néanmoins régulièrement d'authentifier la conversation avec ses apprenants.

7.3.2 *Tâche conversationnelle*

Après avoir visionné une vidéo sur les clichés concernant les français, les apprenants ont pour tâche de discuter en groupe de deux, trois ou quatre (le choix est libre) sur les clichés concernant les européens.

Dans cette tâche, les apprenants sont amenés à utiliser des structures du livre (que leur rappelle d'ailleurs l'enseignante) pour parler des clichés. A ce titre, elle se situe au niveau de l'imitation d'une production orale, encore très contrôlée et qui se concentre sur l'utilisation correcte de structures précises. Cependant, dans la mesure où les apprenants doivent faire appel à leurs propres connaissances des clichés sur les différents pays, ils sont amenés à interagir de manière plus ou moins spontanée. Ainsi, cette activité se situe entre la reproduction de structures fixes et la production plus spontanée.

Nous nous efforcerons dans notre analyse de déterminer les critères suivants : l'alternance de la parole, le travail discursif et l'alternance codique.

7.3.2.1 Présentation de la tâche

Le but de l'interaction de groupe était de rassembler les idées des apprenants à propos des clichés sur les Européens afin de préparer le visionnage d'une vidéo sur les clichés à propos des Français. Les apprenants ont à leur disposition le manuel dans lequel figurent les expressions dont ils ont besoin pour exprimer des généralités sur les différentes nationalités.

Premièrement, il faut remarquer que cette tâche respecte les critères des tâches communicatives définis par le CECRL:

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) (Conseil de l'Europe 2001 : 121).

Dans la mesure où il s'agit d'un échange d'opinions et de croyances, on peut penser que les apprenants sont impliqués dans une interaction réelle et qui relève de leurs centres d'intérêt. Le niveau d'exigence est raisonnable, d'autant plus que les apprenants ont à leur disposition les actes de parole dont ils ont besoin dans le manuel, ainsi que quelques images susceptibles de leur donner des idées sur le thème. L'objectif de l'activité est comme nous l'avons dit de

rassembler les idées des apprenants sous la forme d'un remue-méninge. Il aurait été encore plus pertinent de demander aux apprenants de se mettre d'accord sur un ou deux clichés, et éventuellement d'écrire les clichés sur le tableau afin de rendre le résultat plus identifiable.

7.3.2.2 Alternance des tours de parole

Concernant l'alternance des tours de parole, il nous faut remarquer en premier lieu que contrairement à la conversation en classe entière, la parole est ici bien plus symétrique, puisque l'enseignante n'intervient presque pas et qu'aucun apprenant n'a le contrôle de la parole.

Nous avons noté que pratiquement tous les tours de parole étaient « auto-sélectionnés » (Mahhieddine 2009 : 108), c'est-à-dire qu'ils représentaient des cas où les apprenants prenaient eux-mêmes l'initiative de la parole.

A1 : je pense que l'italienne...mangé de spaghettis et de pizzas

A2 : Ok. Je pense que l'italienne... est romantique. Il paraît que Paris est la ville de l'amour.

A3 : Les gens disent que le Français mangé très de baguette.

A4 : Le plus connu de boire le café de la terrasse.

A1 : Je pense que l'Américaine mangé très de fast-food

A2 : Il paraît que l'Allemand sont très sérieux et très stricts.

Nous avons également noté deux tours de parole « hétéro-sélectionnés » (Mahieddine 2009 : 109) au cours desquels un apprenant demande une information à un autre et l'invite ainsi à prendre la parole. Cependant, ces demandes ont été formulées en allemand :

A1: Was heist ordonné?

A2: Es steht da. Ordonné ist warscheinlich geordnet.

A1: Und was heisst ponctuel?

A2: Pünktlich.

Enfin, une correction a été effectuée par une apprenante :

A1 : Il paraît que l'Allemand n'est pas très sportable.

A2 : Sportif.

A1 : (Rires). Sportifs. Ouverte. Il paraît que l'Allemand mange beaucoup de pommes de terre.

7.3.2.3 Le travail discursif

Comme nous l'avons mentionné plus haut, Mahieddine rappelle que les « tâches cognitivo-discursives » sont la conséquence de différents facteurs : « la structuration interactive (intervention-réponse-évaluation ou plus diversifiée), l'organisation thématique (monopole du professeur ou objet de construction conjointe) et la logique communicative (reproductive versus créative) » (Mahieddine 2009 : 251).

En ce qui concerne la structuration interactive, on note qu'elle reste dans la majeure partie assez classique, dans la mesure où les apprenants produisent une phrase à tour de rôle mais n'interviennent pas systématiquement sur ce que disent leurs collègues. En règle générale, l'échange ne peut donc pas être qualifié de spontané ou d'authentique, même si certains mini-dialogues s'en rapprochent, comme dans l'exemple suivant :

A1 : On dit que les français ont des crêpes la plus délicieuse. Oder délicieux.

A2 : Oh ja, le Français aime les crêpes. Oder was salziges ? Conversation en allemand sur leur expérience en France.

En ce qui concerne l'organisation thématique, la logique de l'exercice fait que ce sont les apprenants qui construisent la conversation. Même s'ils ne parviennent pas à une conversation authentique, ils réussissent néanmoins à construire du sens ensemble.

Enfin, la logique communicative se situe à mi-chemin entre la reproduction et la créativité, comme nous l'avons précédemment mentionné : si les apprenants s'appuient sur les structures du livre qu'ils ont sous les yeux, ils produisent eux-mêmes leurs idées.

Si l'on reprend la liste des interventions proposés par Kramersch et reprise par Mahieddine :

- Faire des propositions, donner des idées, apporter des faits
- Penser tout haut
- Faire des contre-propositions
- Commenter ce que d'autres ont dit
- Résumer, ordonner ce que d'autres ont dit
- Faire des remarques de procédure
- Elaborer, continuer ce que d'autres ont dit
- Etc (cité dans Mahieddine 2009 : 256)

on conclut que l'échange enregistré ne contient que relativement peu de diversité. En effet, nous avons seulement relevé « faire des propositions, donner des idées, apporter des faits » et « commenter ce que d'autres ont dit ».

7.3.2.4 L'alternance codique

En comparaison avec la conversation de classe, la présence de l'allemand se fait plus sentir dans la tâche conversationnelle, ce qui paraît normal étant donné que l'enseignante ne participe presque pas à l'échange et que les apprenants ont tous pour langue maternelle l'allemand. On constate cependant un effort certain de leur part de jouer le jeu de l'exercice ; par ailleurs, l'alternance codique devient plus importante vers la fin de la tâche, ou l'on peut penser que les apprenants s'essoufflent un peu et ont l'impression d'avoir épuisé leur répertoire d'idées et d'opinions. D'ailleurs, à la fin de cette tâche, les apprenants que nous avons enregistrés finissent par continuer leur conversation en allemand, mais tout en restant sur le même thème. L'allemand est également utilisé lorsque les apprenants demandent la traduction d'un mot de l'allemand vers le français.

7.3.2.5 Conclusion

Pour conclure cette analyse, il nous semble important de rappeler quelques points. En premier lieu, nous avons constaté que l'enseignante utilisait énormément la langue cible et avait à cœur de créer une ambiance de classe positive et de mettre les apprenants à l'aise afin qu'ils participent le plus possible à l'interaction. Nous avons par ailleurs constaté que le schéma interactionnel était classique, l'enseignant dominant à la fois l'introduction des thèmes, la prise de parole, l'alternance des tours de parole, ainsi que la quantité des tours de parole.

Afin d'augmenter l'aspect authentique et communicatif de cette tâche, on aurait pu proposer une finalité plus poussée à l'interaction. On aurait pu par exemple demander aux apprenants de noter les idées de leurs camarades afin de les résumer en classe entière ; on aurait pu également leur demander de se mettre d'accord sur les stéréotypes les plus connus, les plus critiques, etc. Cela aurait peut-être évité l'aspect peu authentique du polylogue, et aurait au contraire encouragé les apprenants à réagir de manière plus prononcée à l'intervention de leurs camarades.

8. CONCLUSION

Nous avons tenté dans ce mémoire de donner un aperçu de l'enseignement de l'oral en français langue étrangère. Notre objectif était de le faire sous l'angle de la perspective interactionnelle et de l'analyse conversationnelle, mais aussi de faire correspondre la théorie avec la pratique.

Dans le deuxième chapitre, nous avons défini les différentes composantes de l'oral, notamment les aspects cruciaux que sont l'aisance à l'oral et la précision linguistique.

Le troisième chapitre s'est attaché à résumer les développements de la didactique depuis le 19^{ème} siècle : on a pu voir que si la place de l'écrit a joué pendant longtemps un rôle très important dans l'enseignement du français langue étrangère, l'oral a peu à peu fait sa place dans les méthodes ; en revanche, on ne peut pas dire qu'elle se soit totalement imposée dans la pratique, ce qui nous a d'ailleurs poussé à approfondir nos recherches sur ce sujet. Nous avons également observé qu'au cours du 20^{ème} siècle, c'étaient les aspects communicatifs puis actionnels qui avaient défini l'enseignement des langues étrangères. Aujourd'hui, le but de l'enseignement est de permettre aux apprenants de s'exprimer dans une langue dans des situations de communications différentes, et non d'atteindre une prononciation parfaite.

Il nous a semblé important, pour poursuivre cette recherche, de se fonder sur un cadre théorique tel que l'offrait la perspective interactionniste : en effet, si l'objectif d'un enseignement des langues étrangères est de permettre à des apprenants de « se débrouiller » dans une langue, il est crucial de leur en offrir la possibilité pendant leurs études. Il nous semblait donc important de se poser la question de savoir comment favoriser l'interaction orale en classe de français langue étrangère, ce que nous avons fait au chapitre 4, et de mettre également l'accent sur l'aspect théorique au chapitre 5.

Nous avons voulu également rentrer dans un aspect plus concret de la didactique en mettant en exergue les vertus de l'analyse conversationnelle. Celle-ci permet en effet de faire émerger des schémas interactionnels et d'analyser plus en détail comment se déroule une interaction de classe. Un des objectifs de cette analyse est de faire émerger non seulement des manières d'enseigner l'oral, mais aussi de déterminer la quantité et la qualité des interactions qui se déroulent pendant un cours de français langue étrangère.

Il était donc logique de nous prêter nous-mêmes au jeu de l'observation de classe, sans quoi nous n'aurions pas pu tirer nos propres conclusions. Bien que très restreinte dans son ampleur, notre observation nous a permis de prendre conscience de l'importance d'analyser sa propre pratique de classe, ainsi que celle d'autres enseignants. Cette (auto)-analyse a plusieurs

vertus : elle permet de ne pas rester sur une idée vague d'un cours que l'on a donné, qui se serait plus ou moins bien passé, mais au contraire de faire émerger cet agir professoral dont parle Cicurel, riche d'enseignements. Dans cette partie, nous avons pu concrètement réaliser l'utilité et l'importance des outils mis à notre disposition par la perspective interactionnelle et pas l'analyse conversationnelle. Nous avons pu tirer des conclusions concrètes sur les moyens de faire progresser les interactions de classe, c'est-à-dire d'en augmenter la quantité mais aussi la qualité.

9. BIBLIOGRAPHIE

Blanc, Georgette (2011) : L'enseignement de la phonétique du français langue étrangère (FLE). In: *Babylonia* 2 (11) / 2011, S. 33-37.

Blume, Otto-Michael (2011): Sprechen und Schreiben fördern. In Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) *Französisch Methodik – Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Auflage). Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor, S. 144-167.

Cicurel, Francine. (2011) : Les interactions dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Cuq, Jean-Pierre / Gruca, Isabelle (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse universitaires.

Debyser, Francis (1991) : Les simulations globales. *Education et Pédagogies* 10/1991.

Doff, Sabine. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 320-325.

Decke-Cornill Helene / Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Kerbrat-Orecchionni, Catherine (1990): *Les interactions verbales, tome 1*. Paris: Armand Colin.

Kleppin, Krain (2006): Prozesse der mündlichen Korrektur. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht: Überblick - Kompendium – Studienbuch*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 320-325.

Kramsch, Claire (1981): *Discourse Analysis and Second Language Teaching*. Ann Arbor: UMI.

Lightbown, Patsy / Nina Spada (2006): *How languages are learned*. Cambridge: O.U.P.

Pyka, Susanne (2008): Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache. In Tanzmeister, Robert: *Lehren. Lernen. Motivation*. Wien: Prasens Verlag, S. 429-446.

Quousque Tandem (Wilhelm Viëtor) (1886): *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Verlag von Gebr. Henninger.

Robert, Jean-Pierre / Rosen, Evelyne, Reinhardt, Claus (2011): *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique.* Paris: Hachette FLE.

Schmidt, Torben (2016): Sprechen und Interagieren. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht : Überblick - Kompendium – Studienbuch.* Tübingen : A. Francke Verlag, S. 102-107.

Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Dir), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97-114. Oxford: Oxford University Press.

Tanzmeister, Ingrid (2008): Der gemeinsame Europäische referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenplan der AHS. In Tanzmeister, Robert: *Lehren. Lernen. Motivation.* Wien: Prasens Verlag.

Weiss, François (2002) : *Jouer, communiquer, apprendre.* Paris : Hachette.

Sources internet :

Bange, Pierre (1992) : À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1/1992
Lien internet : <https://aile.revues.org/4875#tocto1n4> (consulté le 05 août 2017).

Bange, Pierre (1996) : Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. In : *Les Carnets du Cediscor* 4/1996. Lien internet : <https://cediscor.revues.org/443> (consulté le 05 août 2017).

Bento, Margaret (2013) : Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. In : *Education et didactique* 7 (1) / 2013. Lien internet : <https://educationdidactique.revues.org/1404> (consulté le 6 août 2017).

Berrier, Astrid (2000) : La conversation, la discussion, le débat... et les autres. In : *La communication orale* 118/2000 Lien internet : id.erudit.org/iderudit/56057ac (consulté le 14 mars 2018).

Bertocchini, Paola / Costanzo, Edvige (2010) : Interactions et classe de langue. In : *Interculturel, revue de l'Alliance Française de Lecce* 14/2010. Lien internet :

http://www.ceofipf.org/index.php?option=com_content&view=article&catid=66:articles&id=221:interactions-et-classe-de-langue (consulté le 5 août 2017).

Brouté, Alain (2009) : La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre. In : *Synergies Espagne* 2/2009. Lien internet : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981152> (consulté le 5 août 2017)

Conseil de l'Europe. Cadre européen de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (2001) : Lien internet : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 5 août 2017).

Cicurel, Francine (2002) : La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16/2002. Lien internet: <http://aile.revues.org/801> (consulté le 5 août 2017).

Cicurel, Francine (2015) : La fabrique de l'action enseignante - Une vision de la "fabrique de la parole" en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. In : *Recherches en didactique des langues et des cultures Les cahiers de l'Acedle* 12 (2)/ 2005. Lien internet : (consulté le 5 août 2017).

Cicurel, Francine (2005) : La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. In : *Le français dans le monde Recherches et applications* 07/2005. Lien internet : <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/articles/f2.pdf> (consulté le 5 août 2017).

De Pietro, Jean-François / Matthey, Marinette / Py, Bernard (1998) : Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In : Weill D. / H. Fugier. Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique. Lien internet : http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf (consulté le 14 août 2017).

Dausendschön-Gay, Ulrich / Krafft, Ulrich (1993): Présentation. In: *Acquisition et interaction en langue étrangère* (2) / 1993. Lien internet : <https://aile.revues.org/4852> (consulté le 25 août 2017).

Gardner, Rod (2008): Conversation Analysis and orientation to learning. In: *Journal of Applied Linguistics* 5 (3) / 2008. Lien internet: <https://journals.equinoxpub.com/index.php/JALPP/article/viewFile/28361/24503> (consulté le 19 août 2017).

Germain, Claude / Netten, Joan (2004) : La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. In : *Marges linguistiques*. Lien internet : http://www.mmecarr.ca/ICF/Paris_Precision-aisance.pdf (consulté le 15 août 2017).

Hall, Joan Kelly (2002): Teacher-student interaction and language learning. In: *Annual Review of Applied Linguistics* (04) / 2002. En ligne: <https://www.researchgate.net/publication/231872069> (consulté le 20 août 2017).

Hamez, Marie-Pascale (2012) : La pédagogie de projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. In : *Le Français aujourd'hui* (1) / 2012. Lien internet : file:///C:/Users/Caro/Downloads/LFA_176_0077.pdf (consulté le 3 septembre 2017).

Horwitz, Elaine K. / Horwitz, Michael B. / Cope, Joann (1986): Foreign Language Classroom Anxiety. In: *The Modern Language Journal*, 70 (2) /1986, S. 125-132. Lien internet: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf> (consulté le 5 août 2017).

Kraft, Ullrich / Dausendschön, Ullrich (1994): Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In : *Bulletin VALS-ASLA* (Association Suisse de linguistique appliquée) (59) / 1994. Lien internet : <http://doc.rero.ch/record/23102> (consulté le 26 août 2017).

Mahieddine, Azzeddine (2009) : *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*. Thèse de doctorat.

Matthey, Marinette / Véronique, Daniel (2006) : Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* (21) / 2004. Lien internet: <https://aile.revues.org/4549> (consulté le 8 août 2017).

Mazur-Palandre (2009) : *Le flux de l'information, aspects syntaxiques et discursifs Une étude fonctionnaliste et développementale*. Thèse de Doctorat. Lien internet : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.mazur_a&part=168193 (consulté le 14 mars 2018).

Pekarek Doehler, Simona (2006) : « CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues ». In : *Revue française de linguistique appliquée* 11 (2) / 2006. Lien internet : <http://www.cairn.info/uaccess.univie.ac.at/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-2-page-123.htm> (consulté le 19 août 2017).

Pekarek Doehler, Simona (2000) : Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* (12) / 2000. Lien internet : [file:///C:/Users/Caro/Downloads/aile-934%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Caro/Downloads/aile-934%20(1).pdf) (consulté le 7 août 2017).

Poehner, Matthew E. / Lantolf, James P (2005): Dynamic assessment in the language classroom. In: *Language Teaching Research* 9 (3) / 2005. Lien internet: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1191/1362168805lr166oa?journalCode=ltra> (consulté le 3 septembre 2017).

Puren, Christian (2002) : Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In : *Langues modernes* 3/2002. Lien internet : file:///C:/Users/User/Downloads/PUREN_2002b_Perspective%20co-actionnelle-culturelle.pdf (consulté le 14 mars 2018).

Rinqvist Larsson, Eva / Sundberg, Ann-Kari (2013) : Activités communicatives orales en classe de FLE : caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition. In : *Synergies Pays Scandinaves* (8) / 2013. Lien internet : <https://www.evernote.com/shard/s490/res/dd8ab9f4-15c8-4cca-a081-533371824253> (consulté le 19 août 2017).

Schoormann, Matthias / Schlak, Torsten (2012): Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17 (2) Lien internet: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf. (consulté le 1er septembre 2017).

Véronique, Daniel (1992) : Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. In : *Acquisition et interaction en langue étrangère* (1) / 1992. Lien internet : <https://aile.revues.org/4845> (consulté le 25 août 2017).

Waendendries, Monique (1996) : Le guidage du dialogue en classe de langue - Analyse d'extraits de classe. In : *Les Carnets du Cediscor* (4) / 1996. Lien internet :

10. ZUSAMMENFASSUNG AUF DEUTSCH

Diese Diplomarbeit hat sich mit folgenden Fragen beschäftigt: Wie können wir die mündliche Interaktion im französischen Unterricht verbessern? Verfügen wir über Möglichkeiten, um Interaktionen in dem Fremdsprachenunterricht zu analysieren? Wie können wir diese nutzen?

Die mündliche Kompetenz ist eine komplexe Dimension im Sprachunterricht; Ziel der erste Teil war folglich, Mündlichkeit in ihre Komplexität zu definieren.

Der zweite Teil widmet sich an der Rolle der Mündlichkeit in der Geschichte der Unterrichtsmethoden, in der AHS-Lehrplan und in Lehrbücher für den französischen Unterricht.

Im dritten Teil, der Fokus war auf die Verbesserung der mündlichen Kompetenz in dem französischen Unterricht ausgerichtet: nicht nur Methoden sind für den Fremdsprachenunterricht wichtig, sondern auch die Interaktion selbst, und das globales Verhalten des Lehrers.

Im vierten Teil, der Zusammenhang zwischen Spracherwerbtheorien und mündliche Interaktion wurde dargestellt, unter der Perspektive der Konversationsanalyse.

Der fünfte Teil versuchte, die Vorteile der Konversationsanalyse für die Analyse mündliche Interaktionen in dem Fremdsprachenunterricht darzustellen.

Im sechsten Teil, Ergebnisse aus eine Klassenaufnahme wurden dargestellt und analysiert anhand der Konversationsanalyse. Die Aufnahme wurde in eine Französisch-Stunde in eine AHS in Wien gemacht. Ziel der Analyse war es, relevante Charakteristika der Interaktionen darzustellen.