

Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie

ASLIHAN KANMAZ

Université d'Istanbul (Turquie)

Préface

L'une des nouvelles conceptions en didactique des langues étrangères est la co-construction du savoir par l'apprenant et l'enseignant. Selon cette nouvelle conception, dans la construction des nouvelles connaissances langagières et/ou dans la pratique des acquis linguistiques précédents, les effets des interactions verbales en classe de langue doivent être pris en compte pour la progression langagière de l'apprenant. La compétence en expression orale qui représente l'un des aspects les plus importants de l'acquisition d'une langue étrangère ne s'acquiert bien entendu que dans des situations d'interaction verbale. De ce fait, encourager l'apprenant à prendre part dans les échanges verbaux en classe dans le processus d'acquisition contribuera au développement communicatif en langue étrangère de celui-ci.

Cette étude a donc pour but de mettre en évidence la place et l'importance de l'interaction verbale entre l'apprenant et l'enseignant en tant qu'interlocuteurs, à partir de l'analyse d'un corpus constitué d'enregistrements sonores réalisés dans une classe de FLE. L'analyse qui permettra d'observer l'approche interactionnelle de l'enseignant dans sa méthode d'enseigner le FLE d'une part au niveau d'incitation à la prise de parole par l'enseignant, et au niveau d'engagement par l'apprenant à l'interaction verbale spontanée d'autre part, se fonde sur les critères de Kerbrat-Orecchioni, proposés comme moyens permettant d'établir l'interaction verbale. Les thèmes choisis, les questions posées, les tours de paroles, la durée de parole et les interruptions seront étudiés ainsi que analysés au niveau de leurs effets provocateurs ou perturbateurs pour la construction de l'interaction au cours de FLE.

I. Introduction

La compétence en expression orale qui est un des aspects de l'acquisition d'une langue étrangère, ne s'acquiert que par l'interaction verbale. Il conviendra donc d'amener l'apprenant à interagir en langue étrangère en classe pour le rendre capable de contacter plus ou moins convenablement avec des locuteurs natifs de cette langue et de prendre réellement part dans les échanges verbaux authentiques. De ce fait, dans ce travail, le sujet d'interaction verbale est analysé dans le contexte d'apprentissage du FLE, au niveau d'incitation à la parole par l'enseignant et au niveau d'engagement à l'interaction verbale par l'apprenant, en partant du principe selon lequel les compétences communicatives en langue étrangère sont acquises à travers l'interaction verbale constante.

Quant à l'analyse, elle est fondée sur les critères de « thèmes choisis », « questions posées », « tours de parole », « durée de parole », « interruptions » considérés par Kerbrat-Orecchioni comme moyen d'établir l'interaction verbale. Ces critères à partir desquels est construit le modèle d'analyse, ont été utilisés par Kerbrat-Orecchioni dans le cadre de ses recherches sur les interactions verbales. L'hypothèse de départ de cette recherche consiste dans le rapport entre l'apprenant et l'enseignant, lesquels contribuent librement à l'interaction. Un tel rapport égalitaire serait un moyen auquel se référerait l'enseignant pour faciliter la participation active de l'apprenant au processus d'acquisition. On se focalisera donc sur la situation de deux personnes ayant un échange d'informations. Le type d'interaction verbale qui sera étudié dans ce travail se base à la conception de l'interaction définie par Kramersch (Kramersch, 1991 :59)

Le phénomène de coopération en classe ainsi que de rapports « égalitaire » et « dominant » déjà étudiés par Kerbrat-Orecchioni (1992) pour qualifier les rapports entre un apprenant et un enseignant seront également exploités dans le cadre de ce travail.

Cette analyse de recherche se base sur des critères permettant d'observer l'approche interactionnelle de l'enseignant dans sa méthode d'enseigner le FLE. Le corpus qui nous a servi de base a été constitué des enregistrements (sous le format de MP3) de trois cours de français à l'Institut français d'Istanbul et de leurs transcriptions. Celui-ci se compose de trois cours de FLE, niveau intermédiaire-3 auxquels participent six apprenants avec le même enseignant français. L'activité des cours est centrée sur la démonstration d'un apprenant dans le rôle de l'enseignant avec la présence de l'enseignant.

II. Un modèle d'analyse de l'interaction verbale en classe de FLE à partir des critères de Kerbrat-Orecchioni

Bien entendu, apprendre une langue étrangère ne se limite plus à l'acquisition des structures morphosyntaxiques de celle-ci, l'interaction authentique tient également une place assez grande. Des éléments fonctionnels et interactifs qui font partie de cet enseignement s'acquièrent automatiquement à travers les échanges en langue étrangère. La communication interpersonnelle dans un cours de langue étrangère est considérée comme un travail conscient et systématique sur l'emploi de la langue, qui développe chez l'apprenant le fonctionnement de la communication pour en tenir compte dans ses échanges quotidiens. Par ce biais l'apprenant s'habitue aux divers types de dialogues qu'il peut rencontrer dans sa vie quotidienne aussi bien qu'il pratique ses acquis théoriques linguistiques et progresse ainsi ses facultés d'interprétation, d'expression et de négociation. (Kramsch, 1991 :40) Dans cette perspective interactionnelle il est conçu que l'apprentissage doit se faire à partir des échanges qui pourraient avoir lieu dans la vie réelle. Il incombe donc ici à l'enseignant de transformer son rôle d'enseignant au rôle d'interlocuteur naturel.

L'analyse de recherche se base sur cinq critères essentiels définis par Kerbrat-Orecchioni et pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale : « choix des thèmes », « questions posées », « tours de parole » et « interruptions ». Ces critères permettent de vérifier les rapports de force entre l'apprenant et l'enseignant, du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe. Ainsi, le sujet de l'interaction verbale en classe de FLE a été traité dans le contexte d'incitation par l'enseignant et de participation par l'apprenant.

A. Le choix des thèmes

Le choix thématique qui joue le rôle fonctionnel dans le cadre de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant est élaboré à partir d'une typologie à trois catégories telles que thèmes impersonnels, thèmes personnels et thèmes langagiers. Les thèmes généraux, actuels, culturels et les thèmes abordés par des textes présentés en cours sont catégorisés comme impersonnels. Et la catégorie impersonnelle est classifiée en deux sous groupes tels que général et textuel. À partir de cette classification les thèmes concernant la culture générale, les événements quotidiens, l'actualité mondiale sont rangés parmi les thèmes impersonnels généraux. Les thèmes qui font partie du texte que l'on étudie dans le cours sont classifiés de thèmes textuels. La catégorie de thèmes personnels est constituée de sujets qui portent sur la vie privée, sur les expériences individuelles ou sur la famille des interlocuteurs. Le troisième type de thème qualifié de langagier porte sur la langue en acquisition. Il concerne plutôt le vocabulaire, l'usage lexical, en termes plus généraux tout ce qui concerne le FLE. À partir de cette catégorisation chacun des trois cours est observé par type de thèmes abordés. Les thèmes sont classifiés selon leur contenu. La situation de répartition thématique par cours est représentée par le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Occurrence des thèmes abordés dans les cours

	Thèmes Langagiers	Thèmes Personnels	Thèmes Impersonnels		Total
			Généraux	Textuels	
Cours-1	20	0	70	51	142
Cours-2	32	32	90	25	179
Cours-3	14	22	19	29	84

Ce tableau illustre le nombre de thèmes par type, traités en classe. Dans l'ensemble les thèmes impersonnels généraux sont visiblement prépondérants. Pour une observation plus détaillée, les types de thèmes qui dominent les interactions verbales en cours, sont passés en revue afin de voir

qui initie quel thème. De cette observation émerge également l'intérêt et l'engagement des interlocuteurs aux types de thèmes abordés.

On a constaté que dans l'ensemble de tous les trois cours, l'enseignant apparaît significativement dominant comme l'initiateur d'un nouveau thème. À partir de l'attitude générale de l'enseignant dans l'ensemble du déroulement des cours, cette domination semble être due à son intention d'entraîner les apprenants à l'interaction car ses propositions thématiques croisent les moments de silence des apprenants.

Certes, il est possible d'animer une pratique orale par des thèmes plus impersonnels, autrement dit généraux, mais la présence fréquente des thèmes personnels peut se référer à la relation conviviale de l'enseignant avec ses apprenants, à partir de l'hypothèse de Kerbrat-Orecchioni selon laquelle les thèmes abordés sont en corrélation avec les rapports de forces entre interlocuteurs. Dans l'ensemble des trois cours observés se trouve tout type de thèmes déterminés. Il conviendra mieux de les observer à partir des exemples de corpus :

Extrait exemplaire tiré du Cours-III :

Enseignant: Moi, j'ai toujours un petit peu parce que l'estomac travaille toute la journée.
[personnel]

Gülseren: Tu ne manges pas beaucoup? [personnel]

Enseignant: Moi? Si, si, si je mange, beaucoup.

Gülseren: Comment on peut euh mince? Protéger son, votre figure?
[personnel]

Enseignant: Euhm je n'ai jamais été gros, en faite. J'ai toujours mangé beaucoup.

Ramize: Son physique

Gülseren: son physique, son forme

Enseignant: Ben, je n'ai jamais été gros en faite

Enseignant: J'ai toujours mangé beaucoup

Gülseren: Ton métabolisma, ton métabolisme [personnel]

Enseignant: Peut-être, peut-être, je fais du sport // aussi [personnel]

Gülseren: Oui

Enseignant: et je dors pas beaucoup. [personnel]

Enseignant: Je crois que c'est ça aussi.

Enseignant: Je dors peu, six heures, sept heures par nuit.

Enseignant: Je ne dors pas beaucoup.

Enseignant: Dormir longtemps ça fait grossir. [impersonnel-général]

Gülseren: Quel type du sport? Cardio? [personnel]

Enseignant: Oui, tracking, fitness, oui. C'est important se sentir tonique aussi [impersonnel-général]

Enseignant: Mais euhh comme vous avez vu ma mère, elle est maince et je pense que j'ai le même, la même gène. Il faut la lui demander,hein, spécialiste de gène. [personnel]

L'extrait ci-dessus démontre la supériorité langagière de l'enseignant par rapport à son partenaire qui est l'apprenant. Mais celui-ci entraîne son partenaire dans une situation de découverte pour la co-construction d'une nouvelle information. Les résultats obtenus démontrent que le choix des thèmes est convenable à la compétence communicative des apprenants. Par conséquent, les thèmes choisis sont favorables pour la participation active de ces derniers. Par la réalité quotidienne et sociale des thèmes abordés, l'enseignant assure la coopération de son partenaire au développement thématique. Dans ce développement, se voit clairement des échanges enregistrées, l'apprenant prend l'initiative de partager activement aux échanges en intégrant des thèmes secondaires, modifiant le thème existant ou réintroduisant un nouveau thème conformément à la proposition de Kramsch.

B. Les questions posées

Les questions posées constituent un autre critère déterminant du type de relation entre l'apprenant et l'enseignant car celui qui pose des questions joue un rôle plus actif dans l'échange. Celles-ci sont ainsi traitées à partir du nombre de questions que chaque interlocuteur pose dans chacun des cours. L'occurrence des questions posées par les interlocuteurs, pour chaque cours est illustrée dans un tableau, afin de pouvoir observer la proportion de questions posées par l'enseignant à celles posées par les apprenants. Les apprenants qui n'étaient pas présent en classe sont marqués de barres dans le tableau.

Tableau 2: Occurrence de questions posées par interlocuteurs dans les cours

Questions	COURS-I	COURS-II	COURS-III	Total
Didem	3	5	0	8
Enseignant	62	69	35	166
Funda	3	5	5	13
Güldal	/	1	/	1
Gülseren	/	/	10	10
Mine	/	4	/	4
Ramize	1	1	0	2
Sibel	3	1	0	4
Zahide	4	/	2	6

À la suite de cette répartition générale, les questions posées sont traitées à partir du sujet sur lequel elles portent. Elles sont catégorisées à partir du même principe de typologie des thèmes abordés. De la même manière, les types de questions sont classés dans trois catégories à savoir impersonnelles, personnelles et langagières. Celles qui sont catégorisées impersonnelles sont classifiées comme impersonnelle générale et impersonnelle textuelle.

La répartition de questions comptées dans le corpus étudié, démontre que l'enseignant pose précisément plus de questions que l'apprenant car le nombre total de questions qu'il pose au cours des échanges est plus grand pour tous les trois cours. C'est l'enseignant qui dans l'ensemble joue le rôle d'initiateur des échanges par ses questions. Pour maintenir l'intérêt de l'apprenant, il se sert des questions qui lui permettent de passer d'un thème général ou langagier à celui personnel. Cette transformation thématique s'effectue au moyen des questions simples posées par l'enseignant qui amènent l'apprenant du milieu scolaire à la réalité quotidienne et parfois personnelle. Il convient mieux de la valider par un exemple cité du Cours-I :

Enseignant : Alors là, qu'est-ce que ça veut dire ça « ils attendent beaucoup plus du parcours scolaire » ? [impersonnelle-textuelle]

Enseignant : Qu'est-ce que c'est le parcours ? [langagière]

Didem : chemin

Enseignant : Hum hum, le chemin // hein // la voie // humm, d'accord // //Alors à votre avis qu'est-ce que les français de de d'origine française // attendent de la scolarité ? // Quelle est la différence ? [impersonnelle-générale]

Enseignant : Les enfants immigrés attendent // beaucoup du parcours scolaire. Alors qu'est-ce que les enfants // de familles françaises attendent // à votre avis // sur // de leur éducation ? [impersonnelle-générale]

Dans l'ensemble des échanges de corpus étudié, on constate que l'enseignant qui apparaît dominant pour le critère de questions, encourage et motive l'apprenant pour la prise de parole aussi bien qu'il évalue ses connaissances acquises et son niveau langagier pour voir en combien de

temps peut-on envisager de l'amener au niveau souhaité. Par l'intermédiaire des questions posées aux apprenants, l'enseignant détermine ses aptitudes à raisonner et à établir des liens entre les idées.

C. Les tours de parole

Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale en ce sens réside dans le mécanisme d'alternance des tours de parole selon lequel chacun des interlocuteurs parle à son tour et devient alternativement émetteur et récepteur. L'analyse des résultats obtenus confirme la prise de position égalitaire dans les rapports établis avec les apprenants. L'enseignant évite le problème de domination dans la classe. Conformément à ce que Kerbrat-Orecchioni propose, il prend la parole pour un certain temps et la cède quand on la lui réclame. Par ailleurs il est intéressant de remarquer l'aisance générale des apprenants qui n'attendent pas nécessairement l'autorisation de l'enseignant pour prendre la parole. Cet aspect est considéré comme une conséquence de ses relations amicales avec l'enseignant.

La structure des échanges qui constituent le corpus se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours entre interlocuteurs formulé par Kerbrat-Orecchioni « *ababab* ». En termes plus simples, les interlocuteurs parlent à tour de rôle, obéissant au principe de « chacun son tour ». Ce qui est le plus frappant ici c'est la fidélité de l'enseignant à ce principe, en tant que régisseur des échanges.

Dans l'exemple ci-dessus cité du corpus la soumission à la règle d'alternance « *ababab* » est assurée. Les tours s'alternent convenablement à la nature authentique des échanges. On rencontre dans plusieurs exemples d'échanges du corpus que la capacité de l'enseignant à gérer les tours de parole rend l'apprenant un participant actif et complètement engagé dans la construction d'une nouvelle information. La répartition des tours entre interlocuteurs pour chaque cours dans les tableaux ci-dessous le vérifie.

Tableau 3: Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le COURS-I

Didem	Enseignant	Funda	Ramize	Sibel	Zahide
113	227	56	20	12	23

Tableau 4 : Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le COURS-II

Didem	Enseignant	Funda	Güldal	Gülseren	Mine	Ramize	Sibel
34	284	80	20	3	85	17	7

Tableau 5 : Nombre des tours de parole par interlocuteur dans le COURS-III

Didem	Enseignant	Funda	Gülseren	Ramize	Sibel	Zahide
2	147	31	29	17	12	110

À partir des chiffres obtenus dans les tableaux ci-dessus l'enseignant apparaît indiscutablement dominant vis-à-vis de ses partenaires. Mais il ne faut pas oublier que la plupart de ses tours, comme les questions entre autres, visent à provoquer l'apprenant à parler.

Un autre point remarquable c'est que le nombre de tours de l'enseignant est la somme des échanges qu'il fait avec chacun de ses apprenants alors que celui des apprenants est la somme des échanges vis-à-vis d'un seul interlocuteur, qui est l'enseignant. Le résultat obtenu renforce la position égalitaire de l'enseignant envers ses apprenants dans la classe. Il accorde plutôt le droit de parole aux apprenants et de ce fait, son approche semble être plutôt une approche interactionnelle.

D. La durée de parole

Ce pilier de l'analyse a pour but de calculer la durée de parole pour chacun des interlocuteurs afin de voir la proportion dans la répartition de pouvoir car à partir de la théorie de Kerbrat-Orecchioni celui qui parle, exerce un certain pouvoir sur son auditeur. Les résultats sont donc significatifs sur le plan d'incitation, du côté de l'enseignant et sur le plan de participation, du côté de l'apprenant. Ce que l'on interroge ici, c'est si s'agit-il d'un enseignant qui entraîne les apprenants à la passivité par son bavardage ou à l'activité de parler par un copartage équilibré car c'est à lui, en tant que guide, de gérer minutieusement la durée de parole.

Tableau 6 : Durée de parole par interlocuteur dans le COURS-I

Didem	Enseignant	Funda	Ramize	Sibel	Zahide
13,5 min.	21,9 min.	3,1 min.	1 min.	0,7 min.	1,2 min.

Le tableau illustre la répartition de 55 minutes entre les participants. On constate qu'une grande partie de cette durée est accordée au silence. Mais la durée de pause comprend également la partie du cours où on regarde le film. Par ailleurs, les questions dont les réponses sont à chercher dans le texte ou l'inscription des nouveaux termes sur le tableau augmentent cette durée silencieuse. La durée totale de parole des apprenants fait 19,5 minutes. L'enseignant parle pendant 21,9 minutes. La différence entre la durée de parole totale des apprenants et celle de l'enseignant est négligeable. Dans une certaine mesure c'est l'enseignant qui parle plus mais il faudra certes prendre en compte la supériorité linguistique de celui-ci en tant que natif par rapport à l'apprenant. Ainsi il s'avère que pendant le Cours-I l'enseignant accorde le droit de parole aux apprenants autant qu'il parle. La différence temporelle entre la durée qu'il occupe et celle qu'il accorde aux apprenants apparaît significativement égalitaire. D'autre part le fait que les apprenants parlent autant que l'enseignant est probablement dû à leurs rapports amicaux avec l'enseignant.

Tableau 7: Durée de parole par interlocuteur dans le COURS-II

Didem	Enseignant	Funda	Güldal	Gülseren	Mine	Ramize	Sibel
2 min.	15,6 min.	5,9min.	0,5min.	0,1 min.	5,5min.	2,2min.	0,6min.

Le tableau récapitulatif concerne la répartition temporelle du Cours-II dont la durée totale est environ 47,8 minutes. Il s'agit là d'une longue durée de pause de 15,1 minutes qui peut être en rapport avec la fécondité de questions. Comme il est constaté dans l'évaluation du critère de questions, 13 questions textuelles, 35 questions générales, 2 questions personnelles et 24 questions langagières sont posées au cours du Cours- I. Surtout les questions langagières et textuelles exigent un retour au texte pour chercher l'information requise. Toutes minutes passées de telles façons sont considérées comme pause.

Tableau 8: Durée de parole par interlocuteur dans le COURS-III

Didem	Enseignant	Funda	Gülseren	Ramize	Sibel	Zahide
0 min.	8,4 min.	2,3min	1,6 min.	1,5 min.	0,6min.	6,5 min.

Le tableau répartiteur temporel du Cours-III illustre au premier aspect, une domination écrasante des apprenants par rapport à l'enseignant. La durée totale occupée par les paroles des apprenants est 12,5 minutes alors que l'enseignant parle 8,4 minutes. La durée de pause est 6,2 minutes, donc plus réduite que les deux cours précédents. La durée de parole de Zahide est pour ainsi dire compétitive avec celle de l'enseignant.

Les résultats obtenus ne peuvent pas être exactement pertinents puis qu'il s'agit d'un cours de langue étrangère conduit par un enseignant natif pour des apprenants non natifs. Il donne la durée suffisante aux apprenants à exprimer leurs idées ou à détailler leurs points de vue personnels. Loin d'être dominant dans cette répartition temporelle, il donne la primauté aux apprenants afin de les entraîner dans l'interaction. Et les apprenants expriment leur coopération par leur aisance de prendre l'initiative d'échanges verbaux.

E. Les interruptions

Il est, ici, question d'interruptions déformatrices de l'interaction. Ce qui peut causer une perturbation dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant c'est des attaques de ce dernier visant à prendre du terrain vis-à-vis de son partenaire. Les pauses en fin de phrases qui risquent d'être interprétées comme fin de tours, ne sont pas prises en compte. Le nombre d'interruptions est significativement peu dans tous les trois cours. Ce résultat peut témoigner une meilleure écoute entre les interlocuteurs ainsi qu'un respect réciproque au droit de parole. Il est surprenant de voir à partir du corpus que ce sont les apprenants qui interrompent le plus souvent l'enseignant, alors que ce dernier évite minutieusement, à part les situations requises, de couper la parole à son partenaire. Et ses interruptions rares sont plutôt de qualité coopérative qui ne vise pas à couper la parole de son partenaire.

Extrait exemplaire:

Cours-I

Enseignant : puisque c'est vingt-six pourcent des enfants du Maghreb a la chance de rentrer au lycée mais seulement douze virgule sept

Funda : Parce que les maghrébins vivent depuis longtemps avec les cultures françaises et ils parlent le français euhh bien mais euhh les turcs euhh les turcs en générale ils ne parlent bien et aussi ils sont loin de la culture, donc

On constate que les apprenants interviennent aisément avant que l'enseignant achève sa parole. Cette attitude de l'apprenant n'est pas considérée comme manque de respect vis-à-vis de la parole de l'enseignant dans le contexte de l'interaction authentique en classe. Il convient de l'interpréter à partir des rapports égalitaires et proches entre l'apprenant et l'enseignant. Ces interruptions des apprenants renvoient à la suppression de l'hierarchie en classe. Ces interventions se manifestent par une question requérant une information ainsi que par une réponse à la question de l'enseignant.

Parfois un point de vue général ou un détail sur le sujet apporté par un apprenant, coupe la parole à l'enseignant. Toutes ces interruptions conviennent à la nature des échanges authentiques. Elles attestent donc la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale en cours.

Quant à l'enseignant, les résultats obtenus confirment qu'il se positionne loin d'imposer son tour de parole face à son partenaire. Il est plutôt en quête d'aide pour indiquer le mot adéquat lors qu'il s'agit d'une hésitation de la part de l'apprenant. Par ailleurs, l'infériorité linguistique de l'apprenant dans l'expression orale en langue étrangère semble prise en compte par l'enseignant car il se montre respectueux au débit lent de son partenaire en attendant jusqu'à ce qu'il achève sa parole et n'intervenant qu'au moment où il s'agit d'un manque lexicale qui l'empêche de continuer son discours. Ses interruptions se manifestent le plus souvent par sa volonté collaborative afin de débarrasser l'apprenant dans la construction de son discours. Dans une perspective subjective il ne s'agit pas là d'une volonté de domination par rapport à son partenaire ni d'une tentative de contrôler la situation présente.

III. Le résultat de l'analyse

L'analyse de recherche se base sur cinq critères essentiels à savoir : choix des thèmes, questions posées, tours de parole, durée de parole et interruptions, qui sont considérés comme pertinents pour l'évaluation de l'interaction verbale en classe de FLE. Les critères choisis pour l'analyse étaient ceux de Kerbrat-Orecchioni, Kramsch, Van Lier, Traverso entre autres. Ils ont permis de vérifier dans cette recherche les rapports de force entre l'apprenant et l'enseignant, du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe. Ainsi, le sujet de l'interaction verbale en classe de FLE a été traité dans le contexte d'incitation par l'enseignant et de participation par l'apprenant.

D'une manière générale les résultats obtenus sont plutôt en faveur de la réalisation de l'interaction verbale pour le cas de la classe et de l'enseignant observés. L'incitation de l'enseignant à l'interaction verbale semble manifestée. Celui-ci joue son rôle de guide, pose des questions, initie divers thèmes porteurs de nouvelles informations ou développe le thème présent de façon à garder le rythme interactionnel, et cela d'autant plus si l'apprenant parle peu.

Quant aux thèmes abordés dans la classe, l'enseignant les choisit le plus souvent de manière à intéresser l'apprenant et dont le vocabulaire lui servira. Il abandonne son rôle d'enseignant et parle de lui-même, de ses expériences personnelles ou de sa vie privée afin de rendre l'échange plus convivial. De cette manière il semble établir des rapports convenables à l'interaction constante en classe avec les apprenants. En somme l'enseignant joue sensiblement son rôle d'incitateur à la parole et souligne par là, sa fonction d'initiateur des échanges. Cela se confirme encore par le nombre de question qu'il pose car c'est plutôt l'enseignant qui pose des questions. L'observation détaillée montre que ses questions sont plutôt des requêtes d'interprétation ayant un potentiel interactif.

Concernant le nombre des tours de l'enseignant dans un cours, il ne se diffère pas de manière significative par rapport à celui qu'il accorde aux apprenants. L'aisance de ceux-ci pour prendre la parole de manière autonome, sans attendre une certaine autorisation de l'enseignant, peut être interprété comme signe des relations amicales. Il est constaté que la prise de parole par les interlocuteurs s'effectue de manière conforme à celle que l'on rencontre dans les échanges authentiques.

Le temps de parole de l'apprenant semble fortement influencé par l'enseignant qui l'incite et l'encourage à construire son discours. La totalité de durée de parole des apprenants est significativement proportionnée avec celle de l'enseignant. Cela veut dire que l'enseignant laisse la parole aux apprenants autant qu'il occupe. Il est intéressant de souligner que la quantité d'interruptions est plus élevée du côté de l'apprenant. Les apprenants interrompent le plus souvent l'enseignant pour poser une question ou faire un commentaire sur le sujet abordé. Les interruptions constatées du côté de l'enseignant sont de qualité coopérative. Celui-ci n'intervient que pour débloquer l'apprenant au moment où un problème verbal l'empêche de continuer son discours. Aucune interruption, dans l'ensemble des cours, ne semble nuisible au déroulement de l'interaction verbale.

Bien que l'interaction verbale apparaisse se concentrer un peu plus sur l'enseignant la coopération réciproque semble fonctionner dans l'ensemble de tous les trois cours. Il convient de qualifier les rapports des apprenants avec l'enseignant assez proches. Le rôle que joue l'enseignant dans la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale apparaît réussi car il pose autant de questions afin de l'inciter à parler, s'adresse aux thèmes susceptibles de l'entraîner sur un terrain qui lui est familier et traite, au cours, des sujets sur lesquels l'apprenant est capable de parler sans trop réfléchir.

Bibliographie

- Argentin, Gabriel, *Quand faire c'est dire*, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles, 1989.
- Hall, Edward T., *La Dimension cachée*, Paris, éditions du Seuil, collection Points Essais, 1971.
- Hymes, Dell, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les Interactions verbales, tome 2*, Paris, Armand Colin, collection Linguistique, 1992.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *La conversation*, Paris, Seuil, collection Mémo, 1996.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversations, tome 1*, Paris, Armand Colin, collection U Linguistique, 1998 (3e édition).
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan Université, 2001.
- Kramsch, Claire, *Interaction et discours dans la classe de langue*, LAL, Hatier/Didier, Saint Cloud, 1991.
- Traverso, Véronique, *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, collection 128 linguistique, 1999.
- Traverso, Véronique, *La conversation familière ; Analyse pragmatique des inactions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1996.