

Violaine Bigot

## Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Violaine Bigot, « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009. URL : <http://cediscor.revues.org/362>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Presses Sorbonne Nouvelle

<http://cediscor.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://cediscor.revues.org/362>

Document généré automatiquement le 07 avril 2010. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Violaine Bigot

# Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?

Pagination de l'édition papier : p. 33-46

- 1 Les interactions que co-construisent les participants à une classe de conversation en langue étrangère sont complexes et hybrides. Nous nous proposons ici d'en ébaucher une description et une analyse à partir d'un corpus recueilli dans un centre universitaire dispensant des cours de français pour étudiants étrangers. Après avoir brièvement rappelé les principales caractéristiques de la conversation, nous verrons comment, dans ces cours où professeur et apprenants sont portés par la volonté de reproduire des conditions d'appropriation semblables à celles de l'acquisition non-guidée<sup>1</sup>, le rituel de la communication didactique se trouve partiellement modifié. Mais pour autant, l'interaction qui se développe n'est pas non plus semblable en tout point à une conversation naturelle telle qu'elle pourrait se développer hors de la classe. En effet, on verra que le cadre social interactif<sup>2</sup>, marqué avant tout par le caractère didactique de la situation de communication, impose un certain nombre de contraintes, susceptibles de contrarier le développement d'une véritable conversation et auxquelles les participants parviennent difficilement à échapper.

## 1. La conversation : définition d'un type d'interaction

- 2 « Échange de propos sur un ton familier » pour le dictionnaire Larousse, la conversation présente en fait un certain nombre de caractéristiques précises, décrites notamment par J. Arditty, C. Kerbrat-Orecchioni et R. Vion dans divers travaux sur les interactions verbales menés dans une perspective typologique<sup>3</sup>.
- 3 On peut résumer comme suit ces caractéristiques : le nombre de participants est réduit (dans le cas contraire, nous sommes en présence de plusieurs conversations croisées) ; la relation entre ces participants est dite *égalitaire*, c'est-à-dire que les différences qui pourraient donner à l'un ou à plusieurs d'entre eux une position haute sont gommées ; leurs rôles interactionnels sont indifférenciés : les thèmes abordables sont, en principe, en nombre illimité ; la rencontre, sa durée, les thèmes abordés ne sont a priori pas fixés à l'avance : s'ils le sont, les échanges langagiers ne le laisseront pas paraître. Dans une conversation, nous dit J. Arditty, « l'échange lui-même doit apparaître comme non-prémédité et non limité à priori » (Arditty, 1987, p. 18). Par ailleurs, ce type d'interaction, un des plus informels, se caractérise par sa finalité exclusivement *interne*<sup>4</sup> : son but est avant tout la réaffirmation des liens sociaux. Enfin, la recherche commune de consensus – ou coopération – est également une caractéristique essentielle de la conversation.

## 2. Une interaction apparentée à la conversation

- 4 Pour définir une interaction, on peut étudier d'une part les paramètres externes (propriétés du site et des participants) et d'autre part les paramètres internes (stylistiques, thématiques, etc.).
- 5 Dans la classe de conversation que nous avons enregistrée<sup>5</sup>, les paramètres externes ont été, dans la mesure du possible, modifiés de manière à s'éloigner de l'organisation traditionnelle de l'espace classe. Pour ce cours, le nombre d'étudiants est réduit de moitié. Cette « contribution institutionnelle » au développement d'une interaction d'un autre type que celle du cours de grammaire ou de compréhension écrite permet, entre autres, que l'espace de la classe soit occupé différemment. La position frontale est abandonnée et les étudiants s'installent de manière à tous pouvoir se voir. Certains participants – dont le professeur, qui renonce pour

cette heure à son bureau – s’asseyaient sur les tables, à côté de quelques sacs ostensiblement fermés (ni papier, ni stylo pour ce cours). Par cette réorganisation de l’espace, il semble que le professeur, comme les apprenants, essaient de favoriser une plus grande « informalité » de l’interaction et cherchent à compenser l’inégalité qu’implique normalement la relation professeur-enseigné.

- 6 Cette action, plus ou moins consciente, sur les facteurs externes – diminution du nombre de participants, proxémique – favorise la modification de certains paramètres internes de l’interaction. Ainsi, dans certains passages du corpus, les règles de circulation de la parole sont très différentes de celles d’une classe traditionnelle caractérisée par une « alternance régulière de prise de parole professorale et de prise de parole d’apprenant » (Cicurel, 1994, p. 44). On trouve en effet dans le corpus de longs passages (plus de dix tours de parole successifs) où le professeur n’intervient pas et où les apprenants communiquent vraiment, se regardent et se donnent tous ces « signes de validation interlocutoire » dont F. Cicurel a noté la rareté dans la classe. Dans ces passages, les tours de parole sont auto-sélectionnés et non pas attribués par le professeur, comme c’est souvent le cas dans un cours de langue. Enfin, dernier paramètre susceptible de favoriser l’informalité d’une interaction, tous les participants (professeur et apprenants) se tutoient.

### 3. Une interaction avant tout et malgré tout didactique

- 7 L’informalité, le petit nombre de participants, le caractère spontané, ou du moins implicite, des règles de circulation de la parole sont des traits typiques de la conversation mais ils ne suffisent pas à garantir qu’une interaction est de type conversationnel. On peut regrouper autour de deux points essentiels les caractéristiques des interactions du corpus qui en font une interaction à caractère fortement didactique. Il s’agit, d’une part, de la finalité externe de l’interaction et, d’autre part, du rapport de place inégalitaire entre les participants.

#### 3.1. Finalité externe

- 8 F. Cicurel définit l’interaction didactique comme « un dialogue finalisé dont le but est l’apprentissage » (Cicurel, 1993a, p. 95) : c’est dire que tous les échanges verbaux qui s’y tissent – à quelques exceptions près – sont motivés par ce but. L’activité de conversation n’échappe pas à cela et son but est, sinon de modifier l’interlangue de l’apprenant, du moins de faire évoluer sa compétence communicative. Il s’agit bien là d’une finalité externe or, nous l’avons vu, le propre d’une conversation est d’avoir, avant tout, une finalité interne. Comment se manifeste cette finalité dans l’interaction ?
- 9 Dans les conseils donnés aux professeurs dans les nombreux ouvrages parus sur la classe de conversation, on peut lire que « le professeur doit oublier les bons vieux réflexes à savoir corriger, traduire, souffler le mot qui manque<sup>6</sup> » comme si ce type d’activité langagière était l’apanage du professeur et ne convenait donc pas à une activité de conversation qui se voudrait « naturelle ». En fait, les recherches menées ces dernières années sur la conversation exolingue, notamment sur les séquences dites potentiellement acquisitionnelles<sup>7</sup>, ont montré que, dans les conversations « naturelles », le natif peut aussi souffler un mot manquant, reformuler et reprendre en les corrigeant les énoncés du non-natif. Mais, quelle que soit la nature du contrat didactique qui relie le natif et le non-natif, les chances sont très faibles de trouver, dans une conversation exolingue en milieu non institutionnel, des corrections du type de celles des extraits 1, 2 et 3 de notre corpus.

Extrait 1

A74 John : au Texas + nous édu[kei]tons euh

A75 P. nous éduquons

A76 John : nous éduquons les enfants euh peut-être

Extrait 2

A54 Mat. : Comment tu : envisages l’éducation de + vos propres enfants

A55 P. : tes=

A56 John : =tes propres enfants

Extrait 3

A169Zou : tu gardes pas euh/ le dieu dans ta cœur

A170P. : dans ton

A171Zou : dans ton cœur

- 10 Aucune sollicitation claire de la part des apprenants (intonation montante, regard interrogateur vers le professeur, exploration d'un paradigme grammatical ou lexical) ne motive les reprises correctives du professeur. Dans l'extrait I, la correction constitue véritablement une interruption de l'énoncé de l'apprenant. Rien n'indique en effet que le tour précédent ne soit terminé puisqu'on ne trouve aucun indice de fin de tour – l'énoncé n'est pas complet, il n'y a pas de pause. Or l'absence d'intonation montante et la nature des hétéro-reprises du professeur (dans les extraits 2 et 3, le professeur ne reprend que des mots grammaticaux) montrent que ces reprises ne sont pas motivées par des problèmes d'intercompréhension. En fait, les reprises se donnent explicitement comme correctives et les apprenants ne s'y trompent pas. L'extrait 2 est à ce titre intéressant. La pause qui précède l'erreur en A54 indique probablement une focalisation sur la forme et explique que non seulement l'apprenante interprète correctement l'unique phonème qui constitue l'énoncé du professeur en A55 mais qu'elle enchaîne très rapidement par une auto-correction.
- 11 Ces phénomènes nous semblent typiques de l'interaction didactique. En général, dans une conversation exolingue naturelle, les hétéro-reprises correctives sont motivées par les enjeux communicatifs. Lorsque les participants sont liés par un contrat didactique<sup>8</sup>, on trouve également des corrections dont la fonction est essentiellement normative. Mais, même dans ce cas, il semble que le natif ménage la face du non-natif en formulant ses reprises de manière à ce qu'elles puissent être interprétées comme des vérifications de l'intercompréhension (ce qui ne peut pas être le cas si le natif se contente de reprendre uniquement les mots grammaticaux sur lesquels ont porté les erreurs). Dans la classe, ces précautions ne semblent pas nécessaires.
- 12 L'extrait 4 est un exemple de ce que P. Bange appelle la confusion entre le niveau communicationnel-thématique et le niveau métalinguistique (Bange, 1992a). Ce phénomène, qu'il considère comme caractéristique de la communication en classe de langue étrangère, est aussi une manifestation de la finalité externe de l'interaction didactique. Le « feed-back » positif du professeur (B35), qui porte sur la correction formelle de l'énoncé d'apprenant (B34), fait glisser la communication du niveau thématique – l'apprenante Anna est en train de montrer en quoi les voyages en solitaire sont dangereux – au niveau métalinguistique.

Extrait 4

B31 Anna : tu ne connais pas tu ne connais personne

B32 P. : tu ne connais personne

B33 Anna : personne et euh tu : tu allais en boîte

B34 Chi : tu vas

B35 P. : oui très bien

- 13 Il faut noter que, dans notre corpus, seule une petite minorité des erreurs font l'objet d'une hétéro-correction de la part du professeur et que des « feed-back » positifs appréciant en fait la correction linguistique d'un énoncé d'apprenant sont assez rares. Ils sont néanmoins toujours interprétés correctement par les apprenants qui semblent garder constamment à l'esprit la finalité première de l'interaction. Cette finalité externe d'enseignement-apprentissage favorise l'inégalité de la relation entre le professeur et les apprenants.

### 3.2. Une relation inégale

- 14 Tout rapport de place entre les divers participants d'une interaction est complexe. Pour essayer d'en comprendre le fonctionnement, on peut, comme R. Vion, opposer le *cadre interactif* qui constitue le rapport de place dominant l'ensemble de l'interaction à l'*espace interactif* où se

renégocie le rapport de place tout au long de l'interaction. Ce rapport de place se renégocie par le jeu de ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle les « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Sans entrer dans le détail, on peut rappeler que les taxèmes sont des signaux de nature verbale, paraverbale ou non-verbale, émis plus ou moins consciemment par les participants et qui, soit reflètent simplement les places déterminées par le cadre interactionnel, soit visent à les renforcer ou à les modifier. Dans notre corpus, le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : le professeur occupe la position haute que lui confère l'institution et les apprenants une position basse. Mais, à l'intérieur de ce cadre interactif déterminé, s'ouvre un espace interactif où le rapport de place est remis en jeu. Nous avons vu des exemples de taxèmes qui visent, dans le corpus, à rééquilibrer la relation inégalitaire : les taxèmes non-verbaux de nature proxémique (réorganisation de l'espace classe : le professeur abandonne son bureau, les étudiants leur position frontale) et un taxème verbal (le tutoiement comme terme général d'adresse). Ces taxèmes rééquilibrent-ils suffisamment la relation pour que des moments de conversation, dont nous avons vu qu'une des caractéristiques est un rapport de place égalitaire, puissent se développer ?

- 15 En fait, les spécificités du rôle interactionnel traditionnellement dévolu au professeur l'amènent à produire divers taxèmes de position haute. Ainsi, la possibilité d'interrompre les énoncés des apprenants, et donc le développement thématique de l'interaction, pour faire un commentaire métalinguistique, constitue une prérogative du professeur. A chaque fois qu'il en use, même si, comme nous l'avons signalé, il n'en abuse pas, il rappelle la spécificité de son rôle interactionnel. Il produit ainsi, certainement à son insu, un taxème de position haute, qui ne constitue pas nécessairement un acte menaçant pour la face des apprenants puisqu'il est motivé par la poursuite d'un objectif accepté par les participants. Autres spécificités de son rôle interactionnel : le professeur structure l'interaction et gère le cadre participatif – d'après P. Bange, le fait que l'ouverture et la clôture des séquences (petites ou grandes) ne soient pas négociées entre les participants mais imposées par l'un d'eux (le professeur) est spécifique de l'interaction didactique. Ainsi, dans l'extrait 5, il indique que l'explication de vocabulaire, séquence de type latérale qui a occupé trente tours de parole, est terminée. L'extrait 6 montre que non seulement il clôt et ouvre les grands moments de l'interaction (le morphème « bon » est un régulateur de clôture et d'ouverture typique) mais, en désignant le groupe d'apprenants qui doit prendre l'initiative de l'interaction, il initie le thème puisque chaque groupe traite un thème particulier. Parfois, il intervient donc directement sur le cadre participatif<sup>9</sup> (extrait 6), il oriente le choix de l'interlocuteur (extrait 7) ou il se substitue aux locuteurs pour poser une question sur le thème traité à une étudiante qui n'était quasiment pas intervenue jusque-là (extrait 8).

Extrait 5

A49 P. bon pardon Karine vas-y tu peux continuer

Extrait 6

A200 P. : c'est tout [bon personne d'autre n'a envie de poser une question sur les loisirs [bon c'est pas grave on change de groupe à vous soit vous soit vous +++ bon allez Maria et Erik

Extrait 7

A88 P. : tu peux peut-être poser la question à une autre personne Extrait 8

A109 P. : et Stéphanie tu vas éduquer tes enfants comment [

- 16 Notons que le professeur ressent le besoin d'atténuer la valeur péremptoire des énoncés où il use des prérogatives propres à sa fonction et auxquelles l'activité de conversation pourrait le faire renoncer. Ainsi, dans l'extrait 7, le modalisateur « peut-être » peut donner l'illusion d'un choix. Dans l'extrait 6, il veut laisser à deux groupes d'apprenants la possibilité de prendre la parole mais, après une longue pause, il finit par désigner un des deux groupes. L'auto-sélection du tour de parole a été sacrifiée à la finalité externe de l'interaction didactique qui nécessite que les apprenants produisent du langage et s'accommode mal des pauses<sup>10</sup>. On

peut enfin noter, dans l'extrait 5, l'excuse « bon pardon Karine ». Celle-ci indique qu'une règle régissant l'interaction a été transgressée. Ici, en l'occurrence, le professeur s'excuse de la séquence latérale d'explication de vocabulaire qui a monopolisé trente tours de parole et a donc interrompu le déroulement thématique de l'interaction.

- 17 Outre la structuration de l'interaction et l'organisation de ses cadres participatifs, le professeur intervient également pour gérer l'intercompréhension entre les apprenants. Parfois, il demande à un étudiant de reformuler ses propos : il ouvre alors une séquence latérale particulière<sup>11</sup>, sollicitant une explication ou une reformulation au nom du groupe (extraits 9 : A13 et 10 : A143) ou au nom de l'interlocuteur (extrait 10 : A138). Parfois aussi, il se substitue au locuteur pour reformuler un énoncé dont il suppose qu'il pose un problème de compréhension.

#### Extrait 9

A10Ka : c'est le plus pratiqué et le deuxième est le XX (banding)

A11Erik : non c'est pas le deuxième

A12Ka : c'est VRAI VRAI

A13P. : c'est quoi ce sport [on n'a pas compris

#### Extrait 10

A136 P. : tu peux lui expliquer Maria □

A137 Ma : Pardon □

A138 P. : tu peux lui expliquer la réincarnation c'est que c'est

A139 Ma : on rentre pas au paradis euh euh on rentre + + ici

A140 P. : on revient sur terre mais mais=

A141 Mat : =tu sais c'est que tu as été dans ton XX (tu sais ?)

A142 Ma : non non je sais pas non

A143 P. : mais excusez mais je ne sais pas si tout le monde a bien compris c'est que c'était tu peux lui expliquer un peu plus clairement

- 18 On voit donc que le rôle interactionnel du professeur est tout à fait particulier. Or, à une apprenante qui lui demande son avis sur le sujet de discussion, il explique qu'il ne peut pas répondre car cela prendrait trop de temps<sup>12</sup>. Pour limiter son temps de parole, il laisse donc passer l'occasion qui lui est offerte de tenir un rôle interactionnel plus proche de celui des apprenants et d'établir, par là même, une relation un peu plus égalitaire. En effet, lorsque le professeur attribue un tour de parole, les étudiants ne peuvent à priori qu'obtempérer (ou éventuellement se taire) ; lorsqu'il donne une information sur la langue, les étudiants peuvent au mieux lui poser des questions complémentaires mais, s'il accepte de se poser du côté du contenu, de prendre part à la discussion et de donner son avis, l'apprenant peut donner le sien, acquiescer ou éventuellement contester, répondre, en somme, sur un pied d'égalité.

## Conclusion

- 19 L'étude de ce corpus a permis de mettre en évidence deux caractéristiques essentielles de l'interaction didactique, la finalité externe de l'interaction et l'inégalité de la relation entre les participants, noyau dur de la communication en classe de langue étrangère sur lequel les activités visant à reproduire des interactions naturelles de type conversationnel risquent d'achopper.
- 20 On peut considérer que deux interactions se développent simultanément dans les cours de conversation du corpus : une interaction de type didactique entre le professeur et les apprenants et une interaction de type conversationnel entre apprenants.
- 21 S'il y a conversation, celle-ci se développe donc dans un cadre participatif dont le professeur est généralement exclu. Il s'agit d'une conversation non-natif / non-natif où les participants manifestent, par moments, un vif intérêt qui transforme l'interaction en discussion, voire en dispute, mais où parfois aussi l'absence d'interruption ou de chevauchement de tours de paroles trahit un certain ennui. Il semble alors que les apprenants parlent avant tout pour respecter la consigne et en vertu de la finalité d'enseignement-apprentissage qui motive leur présence dans la classe. Parallèlement à cette conversation, une interaction natif / non-natif, qui

présente les caractéristiques de l'interaction didactique, se développe entre le professeur et les apprenants. Elle apparaît à tous les moments où le professeur remplit les fonctions interactives traditionnelles du professeur : modérateur, distributeur des tours de parole, initiateur des thèmes et des séquences et surtout locuteur savant, garant et agent du respect de la norme.

---

### **Bibliographie**

ARDITTY, J., LEVAILLANT, M., (1987) : « Repères pour l'analyse d'interactions verbales », dans *Encrages* 18/19, Université Paris VIII Saint-Denis.

BAGGIONI, B., PY, B., (1987) : « Conversation exolingue et normes », dans BLANC, H., LE DOUARON, M., VERONIQUE, D., (éds) : *S'approprier une langue étrangère*, Didier Erudition, Paris.

BANGE, P., (1992a) : « À propos de la communication et de l'apprentissage de L.2 notamment dans ses formes institutionnelles » dans *Aile* 1, ENCRAGES, Paris.

BANGE, P., (1992b) : *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, collection LAL, Crédif-Hatier-Didier, Paris.

CICUREL, F., (1993a) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues » dans *Les Carnets du CEDISCOR* 2, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.

CICUREL, F., (1993b) : « À la recherche de l'équilibre interactionnel », Actes du VIII<sup>e</sup> Congrès mondial de la F.I.P.F., Lausanne, dans *Dialogues et cultures* 37, Université de Laval, Québec.

CICUREL, F., (1994) : « D'un apprenant à l'autre », dans *Le Français dans le Monde* 264, Paris.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U., KRAFFT, U., (1991) : « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact » dans RUSSIER, C., STOEFFEL, E., VERONIQUE, D., (éds), *Interactions en langue étrangère*, Université de Provence, Aix-en-Provence.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U., (1988) : « Particularités des réparations en situations de contact » dans COSNIER, J., KERBRAT-ORECCHIONI, C., GELAS, N., (éds), *Echanges sur la conversation*, Éditions du C.N.R.S., Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1990, 1992) : *Les interactions verbales*, tomes 1 et 2, A. Colin, Paris.

PY, B., (1990) : « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » dans GAONAC'H, D., dir. « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive » dans *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, Hachette, Paris.

VION, R., (1992) : *La communication verbale, analyse des interactions*, collection Hachette Université, Communication, Hachette, Paris.

---

### **Annexe**

#### **Extraits du corpus**

Ces deux extraits illustrent les deux types d'interaction qui se superposent tout au long du corpus. Les interactions apprenants / professeur du premier extrait sont de type didactique tandis que celles du deuxième extrait, auxquelles le professeur ne participe pas, s'apparentent plus à la conversation (voire à la discussion ou à la dispute).

##### Exemple 1

88 P. : tu peux peut-être poser la question à une autre personne

89 Ma2 : Maria □

90 Ma : ++je sais pas je voudrais les laisser jouer tout le temps

91 X ? : tout le temps □

92 P. : super+++

93 Erik : il y a quelqu'un entre vous qui pense que : une éducation plus stricte est mieux que que laisser jouer comme Maria

94 Ma : non mais on peut apprendre quand on joue euh quand on joue euh on peut apprendre en même temps

95 Erik : oui oui c'est vrai mais je demande s'il y a quelqu'un qui ne pense pas comme toi

- 96 John : non  
 97 Erik : non  
 98 groupe : <rires>  
 99 John : <très bas> moi je pense  
 100 P. : <encourageante> oui  
 101 John : je je : + pense la même chose qu'elle c'est plus facile de d'apprendre quand nous jouons mais nous pouvons choisir les les jouets  
 102 P. : les jeux  
 103 John : les jeux qui soient mieux pour apprendre les choses

Exemple 2

- 206 Steph : mais je trouve que toutes les religions euh sont un petit peu bizarres c'est pas c'est pas seulement les sectes ou : c'est tout  
 207 John : pour moi je suis un peu [bias] c'est pas un mot euh moi je suis chrétien et + peut-être + à cause de ça je pense que tous les autres sont sectes parce que c'est c'est c'est le contraire se je crois dans toutes les toutes les religions c'est c'est pas pas possible et=  
 208 Zou : <plus fort> = mais comment tu penses est-ce qu'il faut respecter quand même euh les autres religions  
 209 John : oui oui pas respecter les autre religions mais respecter les GENS parce que si je respecte tous les tous les religions=  
 210 Zou : <fort>=mais si tu respectes les gens mais tu respectes pas les religions ça déjà commence  
 211 John : oui mais je peux pas penser que ça c'est vrai et ça c'est vrai aussi si les deux sont contraires +++ ça c'est ça c'est : + tu comprends euh □

---

**Notes**

- 1 L'organisation de cours de conversation repose sur le principe célèbre qui veut que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », qu'on peut ici plagier par « c'est en conversant qu'on apprend à converser ». Le modèle d'interaction auquel se réfèrent implicitement les participants est bien celui de la conversation naturelle.
- 2 Nous faisons référence au cadre interactif tel que R. Vion l'a défini (Vion, 1993 et ici même).
- 3 Comme le rappelle C. Kerbrat-Orecchioni, les catégories d'interactions définies dans le cadre d'un travail typologique ne sont que « des catégories abstraites et "idéales" qui ne se réalisent jamais à l'état pur dans la réalité empirique » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 190).
- 4 La conversation s'oppose sur ce point à des interactions comme le débat ou l'enquête où les rôles interactionnels sont dits complémentaires (débatteur / modérateur, enquêteur / enquêté). On parle de *finalité interne* lorsque l'échange a comme fonction première le contact entre les interlocuteurs et de *finalité externe* lorsque « l'interaction fait l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes ». Il peut s'agir de gains et de pertes de biens matériels mais l'interaction peut aussi viser « à enregistrer des gains ou des pertes symboliques » ou être « tournée vers la recherche de connaissances » (Vion, 1992, pp. 127 et 128).
- 5 Le public du cours est composé essentiellement de très jeunes adultes, généralement étudiants, venus en France pour perfectionner leur maîtrise du français. Leur formation est organisée sous forme de cours (grammaire, expression écrite, conversation etc.) assurés par divers enseignants. Le corpus sur lequel nous nous appuyons pour cet article est composé de deux cours de conversation (A et B). L'activité proposée par le professeur est la suivante : la classe est divisée en groupes de deux élèves qui réfléchissent pendant cinq minutes sur un thème donné par le professeur (un thème différent pour chaque groupe). Ils doivent décider des sous-thèmes qu'ils aimeraient voir discutés, les questions qu'ils veulent poser sur le sujet aux autres apprenants. Le reste du cours (notre corpus proprement dit) est consacré à une discussion collective où sont traités successivement les différents thèmes. Ce corpus a été recueilli dans le cadre d'un travail de séminaire de D.E.A.
- 6 Caré et Talarico (1992) : *Jeux et techniques d'expression pour la classe de conversation*, C.I.E.P., p. 4.
- 7 Nous faisons notamment référence aux recherches de l'équipe de B. Py de Neuchâtel.
- 8 Ou lorsque le natif cède à ce que D. Baggioni et B. Py ont appelé « les pulsions répressives normatives » (Baggioni et Py, 1987).



9 Le « cadre participatif » est pris ici dans un sens étroit. Nous n'entendons sous ce terme que les participants « ratifiés » qui interviennent verbalement dans l'interaction.

10 Avec huit participants, quel que soit le type d'interaction, il est normal que le cadre participatif soit géré de manière explicite à moins que l'on accepte que des conversations parallèles s'installent, ce que les règles de circulation de la parole en classe ne permettent que dans des moments particuliers comme le travail en sous-groupes.

11 Ce type de séquence latérale est particulier parce qu'il fait entrer en jeu une tierce personne. Jefferson (cité par Bange, 1992b, p. 55) considère qu'il y a deux types de séquences latérales suivant que celui qui l'initie a perçu un problème dans son énoncé ou dans un énoncé de son interlocuteur. Ici on aurait d'une certaine manière une troisième sorte de séquence latérale initiée par un participant (P) qui n'est pas vraiment intégré au cadre participatif de la séquence en cours et qui pense qu'un énoncé d'un locuteur X doit poser un problème de compréhension au locuteur Y.

12 F. Cicurel a noté la gêne de nombreux enseignants face à une interaction didactique qui glisse vers la conversation ordinaire. Elle explique ce phénomène d'une part par le fait que l'enseignant peut craindre de perdre sa position haute et d'autre part parce qu'il a peut-être « le sentiment qu'il n'accomplit pas son métier qui est d'enseigner et enseigner c'est un comportement qui a ses marques » (Cicurel, 1993b). Ces explications, particulièrement la deuxième, nous semblent éclairer les réticences du professeur de notre corpus à « entrer dans la conversation ».

---

### ***Pour citer cet article***

Référence électronique

Violaine Bigot, « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 22 juillet 2009. URL : <http://cediscor.revues.org/362>

---

### ***À propos de l'auteur***

**Violaine Bigot**  
CEDISCOR

---

### ***Droits d'auteur***

Tous droits réservés

---

### ***Résumé / Abstract***

Comment caractériser les interactions qui se développent dans une *classe de conversation* ? Une « véritable » conversation, type d'interaction défini selon des paramètres précis, peut-elle se développer dans le cadre contraignant d'une situation didactique ? On propose une réponse à ces questions à travers l'étude d'un corpus où les paramètres de la situation de communication didactique ont été modifiés par les participants pour favoriser l'activité de conversation. On montre de quelle manière les caractéristiques inhérentes à toute communication didactique semblent contrarier le développement d'une véritable conversation.

**Mots clés :** conversation, finalité de l'interaction, interaction didactique, rapport de place, aim of interaction, conversational, didactic interaction, vertical relation

How can the interactions that develop in a conversation class be characterized? Is it possible a “true” conversation, in the sense of “type of interaction” as opposed to debate or dispute for example, develops in a didactic situation? These questions are answered through the analysis of a corpus where the parameters of the situation of communication have been modified by

the teacher and the learners to ease the activity of conversation. The characteristics inherent in any didactic communication seem to impede the development of a true conversation.

***ndla* : Code de transcription**

+, ++, +++ : pause brève, moyenne, pause de plus de 5'

(tu sais ?) : passage dont l'interprétation est incertaine

□ : intonation montante

= : à la fin d'un tour et au début du tour suivant, indique que les deux tours se sont enchaînés très rapidement

c'est VRAI : emphase

euh : allongement de la syllabe qui précède les :

<encourageante> : commentaires du transcripteur

[bias] : transcription phonétique

chevauchements : énoncés simultanés soulignés