

Interactions verbales: analyse d'échanges effectués entre débutantes en FLE

Rita de Cássia Gomes¹

Paulo Roberto Massaro²

Resumo: Le présent article est le résultat de ce que nous avons développé dans un des chapitres de notre recherche de Master, soutenue en 2012, à l'Université de São Paulo. Nous avons envisagé, avec le présent travail, de proposer une réflexion sur l'enseignement de l'oral au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout en ce qui concerne à la communication dans la langue cible entre individus qui se trouvent dans ce niveau d'enseignement. L'importance du dialogue dans la vie de tout être humain justifie le choix du thème puisqu'il s'agit de notre principale canal de communication. Pourtant, favoriser l'enseignement de l'oral n'a rien d'évident pour la plupart des enseignants et nous avons évoqué les éventuelles difficultés trouvées pour faire parler les apprenants en salle de classe. À l'aide des études qui prônent pour un enseignement ancré dans l'interaction et la spontanéité, nous proposons une réflexion sur le rôle des activités d'apprentissage. Puisque c'est à travers celles-ci que les élèves produiront leurs interactions, nous rappelons aussi l'importance du respect aux caractéristiques du discours oral. Notre travail finit par la présentation et l'analyse des interactions effectuées par les apprenants qui nous permettront de relever les stratégies dont ils se sont servis pour assurer le succès des échanges.

Palavras-chave: FLE. Interaction. Production orale.

Verbal interactions: analysis of exchanges between FFL beginners

Abstract: This article is the result of one of the chapters of our master's thesis, defended at the University of São Paulo in 2012. With this research, we want to propose a reflection on the oral teaching at the beginning of a foreign language's learning, especially concerning the communication in the target language by individuals who are at elementary school. Justifying the choice of this subject, we elucidated the importance of dialogue in the life of every human being, considering that is our main channel of communication, but on the other hand, we talk about the difficulties encountered by teachers to work that competence in the classroom. Based on studies that defend a teaching based on interaction and spontaneity, we explain the importance of proposing educational activities that meet the characteristics of oral speech. We finish our work with the presentation of the learners's interactions, from which we analyze the strategies used to ensure the success of spontaneous communicative exchange.

Keywords: FLE. Interaction. Oral production.

Introduction

¹Mestre em Estudos Linguísticos Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente de Língua Francesa na Universidade Federal de Viçosa. E-mail para contato: ritinha.gomes@yahoo.com.br; ritagomesusp@gmail.com. Endereço: Trav. Vereador José Valentino da Cruz, 54, apto 404 Bloco B. Centro: Viçosa – MG. CEP: 36570000. Tel: (31) 8688 2111; (11) 97051 0970.

² Mestre e Doutor em Letras (Língua e Literatura Francesa) pela FFLCH-USP, onde é professor desde 2006, atuando tanto na graduação quanto na pós-graduação do Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. E-mail para contato: paulomassaro@usp.br; pmassaro11@gmail.com



Cet article est issu des résultats obtenus dans ma recherche de Master dont l'objectif principal a été de réfléchir à propos de la production orale entre individus qui se trouvent au premier semestre de l'apprentissage du FLE. Dans le but de vérifier si les apprenants réussissent à accomplir spontanément et de manière efficace une interaction en face à face en langue étrangère, tout en étant au début de leur parcours, nous avons organisé et offert un Cours Experimental auprès du Serviço de Cultura e Extensão de la Facultad de Filosofie, Letras et Sciences Humaines (FFLCH) de l'Université de São Paulo et enregistré en vidéo une partie des interactions réalisées par ces apprenants. Nos objectifs spécifiques ont été de montrer comment ont lieu les démonstrations d'engagement dans l'échange communicatif entre les débutants et vérifier comment ils réussissent à assurer la collaboration et la co-construction du discours.

Dans le présent article nous voulons d'abord expliciter l'importance de prendre l'oral et surtout la production orale comme objet d'étude. Nous exposons les difficultés que peuvent trouver les enseignants en ce qui concerne le travail centré sur cette compétence en salle de classe et présentons les contributions de quelques auteurs qui proposent un enseignement centré sur l'interaction, qui possibilite, entre autres, de diminuer la peur de parler et surtout de parler devant un public. Par rapport à la manière dont on ferait parler les élèves, nous faisons une réflexion, à l'aide d'études réalisées dans ce domaine, sur le profil des activités qui amèneraient les apprenants à mieux développer leur compétence oral à communiquer en langue étrangère.

Le coeur de notre travail est l'analyse des tours de parole des apprenants. Dans cette partie on relevera les éventuels problèmes communicatifs qu'ils ont dû résoudre tous seuls ainsi que les stratégies dont ils se sont servis pour atteindre les buts proposés. Notre analyse nous amènera donc à la conclusion de l'article qui a pour but répondre à la question posée au début de la recherche: est-il possible de se communiquer efficacement tout en étant au début de l'apprentissage d'une langue étrangère?

2. Spontanéité et solution de problèmes



L'expression orale est le principal canal de communication entre les individus et c'est pour cette raison qu'elle doit être, d'après Bellenger (1996), objet d'étude, de pratique et de perfectionnement. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère (LE), Pendanx (1998) affirme que c'est dans la production, surtout orale, que l'apprenant internalise et acquiert vraiment les éléments de la langue: le rythme et l'intonation, évidemment mais aussi les aspects sémantiques et la syntaxe. Puisqu'il s'agit d'un facilitateur de mémorisation, nous pouvons dire que, d'après l'auteur, grâce à sa fonction intégratrice l'oral apporte son appui à tous les apprentissages de la langue étrangère: aux fonctions communicatives, aux valeurs grammaticales, au lexique, etc. Pourtant, quand il s'agit du développement de la production orale à travers des activités qui proposent l'élaboration du discours devant le groupe-classe, il y aurait au moins deux facteurs à relever. D'abord il y a le défi de parler devant les autres car il faut vaincre la timidité et l'inhibition. Puis, il y aurait le questionnement sur les procédures à mettre au point de la part de l'enseignant pour que les élèves réussissent à produire leur discours tout en respectant les caractéristiques du langage oral, c'est-à-dire, un discours qui soit le plus proche possible des échanges naturels, hors de l'espace d'enseignement.

Selon Kramersch (1984), la pratique du discours oral n'est pas toujours un désir de tous les apprenants. Bellenger (1996) souligne que le fait de se lever pour parler devant un public crée un malaise énorme chez la plupart des gens. La raison de ce trouble serait, d'après l'auteur, le sentiment éprouvé par une grande partie d'entre eux: croire ne pas être capable de s'exprimer devant un public. L'auteur affirme que, au moment où l'on parle, notre insécurité est transmise au public qui construit, de sa part, une opinion négative. Les apprenants seraient donc conscients de cette évaluation naturelle et la peur de ne pas être en mesure de montrer une bonne maîtrise de la langue étrangère les empêcherait de communiquer. Bellenger propose que le professeur essaie de transformer l'espace de la salle de classe en espace de jeu, tout en l'adaptant aux besoins du groupe. Avec cette stratégie on réussirait à montrer aux élèves qu'ils sont tous dans le même niveau et la tolérance entre eux serait accentuée; de cette façon on pourrait obtenir plus facilement la communication.

Le désir de participer est essentiel pour qu'il y ait production orale. C'est ce qu'affirme Pendanx (1998). Elle avertit que la maîtrise des compétences requises exige que l'apprenant dépasse un certain degré d'inhibition. D'après l'auteure, les interactions effectuées dans la



langue-cible mettent en jeu le caractère plus au moins extroverti des apprenants, leur place dans le groupe-classe, la facilité de quelques-uns d'accepter les nouveaux sons et de jouer avec eux ou, au contraire, le refus non conscient de perdre leur identité. À notre avis, il faut souligner que pour dépasser la peur de parler, il est indispensable que le discours ne soit pas dirigé vers le public mais qu'il y ait entre les partenaires, entre ceux qui sont devant un spectateur, l'essai de résoudre un problème de façon collaborative, par l'interaction spontanée. Nous croyons que les activités qui amènent à la co-production du discours oral et qui sollicitent la spontanéité de l'apprenant l'aident à amoindrir l'insécurité causée par l'imprévisibilité de la situation de communication en face à face. En outre, quand il arrive à bien se débrouiller pour résoudre oralement une situation donnée, l'élève est en train de développer ses stratégies de communication en langue étrangère puisqu'il voit l'importance d'écouter l'autre et de considérer le contexte dans lequel ils sont insérés (locuteur et interlocuteur) pour assurer le bon fonctionnement de l'échange.

Comme l'espace de la salle de classe est parfois le seul où les apprenants peuvent communiquer en langue étrangère, le rôle des activités d'apprentissage est fondamental puisqu'elles créent une ambiance propice à la pratique et au développement du discours de l'apprenant. Il est indispensable donc que l'enseignant soit soucieux au type d'activité à proposer; il faut que les objectifs soient clairs et que les apprenants soient en mesure de les réaliser. Par contre, ces activités doivent aussi présenter un certain défi pour que les élèves puissent mettre en oeuvre leurs stratégies à communiquer en langue étrangère (LE).

Massaro (2001; 2008) présente une réflexion sur le discours que l'apprenant est invité à produire en LE. Il propose une distinction, en ce qui concerne les activités qu'on met en oeuvre en salle de classe, entre pratiques substantivement théâtrales et pratiques adjectivement théâtrales. Il affirme que les premières (parmi lesquelles on trouve le jeu dramatique et le jeu théâtral) sont très éloignées des secondes (la dramatisation et le jeu de rôles, par exemple) parce qu'elles introduisent la fiction et permettent aux joueurs de réaliser une analyse critique de la réalité qu'ils ont eux-mêmes élaborée, loin d'être tout simplement une reproduction du monde où ils vivent et des échanges qui s'y donnent.

L'auteur met en question l'efficacité des pratiques adjectivement théâtrales, dont le jeu de rôle est un exemple. D'après lui, il ne s'agit pas d'un outil qui puisse aider l'apprenant à s'engager dans le discours puisqu'on dit à l'élève exactement ce qu'il doit faire: il a un guide, un



script. Ces pratiques amèneraient ainsi, selon l'auteur, à la production d'un discours contrôlé et simulé.

L'un des problèmes majeurs des pratiques adjectivement théâtrales, d'après Massaro, est qu'elles ne proposeraient pas un dynamisme interactionnel suffisant pour que langage soit focalisé en tant que jeu. Le contexte fictionnel du théâtre permettrait, de sa part, à l'apprenant d'expérimenter le jeu, les situations seraient moins limitées, ce qui donnerait à l'individu l'occasion de créer son propre discours et de s'exprimer par différents langages. L'auteur affirme que, d'après les données qu'il a obtenues, plus grand est le degré d'improvisation et spontanéité, plus grand sera l'engagement discursif de l'apprenant.

Quoique nous soyons d'accord avec le caractère fertile des pratiques substantivement théâtrales car, en effet, elles donnent à l'élève l'occasion de créer un autre univers et par conséquent son propre discours, nous croyons que l'inefficacité des pratiques adjectivement théâtrales sont liées plutôt à la manière dont elles sont proposées. À notre avis, encore que le jeu de rôle conduise l'apprenant à la production d'un discours guidé par le contexte, il donne à celui qui parle des conditions de s'exprimer en langue étrangère, de mobiliser les stratégies communicatives tout en le préparant pour interagir à l'intérieur et en dehors de la salle de classe, à condition que cette pratique soit proposée dans le respect à la spontanéité, à l'imprévisibilité du discours et au langage exclusivement oral.

Nous croyons que l'imprévisibilité est l'une des caractéristiques du discours oral qui doit être mise en relief dans la réalisation de pratiques qui ont pour but enseigner à communiquer en langue étrangère. Pendax (1998) suggère que soit offert aux apprenants un scénario langagier afin qu'ils interagissent et improvisent sans trop se bloquer. Notre interprétation nous amène à défendre que ce scénario langagier ne dicte pas le développement de l'interaction (les individus se rencontrent, disent bonjour et prennent congé), mais qu'il soit plutôt ouvert pour que l'apprenant choisisse comment sera conduit l'échange communicatif (par exemple: vous êtes en salle de classe, c'est le premier jour de classe et il n'y a qu'un collègue. Faites connaissance!). Proposer des jeux dont l'objectif est résoudre oralement et interactivement un problème donné doit être l'objectif majeur de tout enseignement de l'oral, à notre avis. De tels pratiques doivent être élaborées en consonance avec le niveau des apprenants mais doivent faire partie des échanges langagiers dès le premier contact avec la langue cible car elles favorisent la spontanéité;



le moment où les apprenants seront ensemble pour résoudre la tâche, le centre de l'interaction ne sera plus le public, leur attention portera sur le besoin de comprendre et de se faire comprendre pour atteindre le but souhaité.

Il y a plusieurs types d'interactions en classe et aussi maintes activités d'apprentissage qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère et les activités dont l'objectif n'est pas le discours devant un public sont aussi indispensables que celles dont nous avons parlé plus haut.

Ces activités amènent à la production d'un discours privé (Kramersch, 1984), puisqu'on ne parle pas devant un public; les élèves sont assis ou debout mais ils parlent tous en même temps et ce qu'ils disent n'est écouté que par leur partenaire. Ces pratiques sont très efficaces et nous défendons qu'il faut privilégier le maximum d'activités pour pratiquer l'oral, que ce soit pour la construction d'un discours privé ou public: deux par deux, en groupe de trois, tout le groupe-classe en même temps, enfin.... Nous avons un éventail de possibilités qui doivent être mises en oeuvre mais, à notre avis, il faut penser à augmenter petit à petit le degré de difficulté et aussi à diversifier les types d'interaction pour aboutir à la production d'un discours interactif, spontané et mûr.

L'analyse interactionnelle, telle que nous présente Kerbrat-Orecchioni (1990), trouve dans l'interaction face à face sous la forme de dialogues ou trilogues, le champ le plus fertile pour l'analyse des discours. Pourtant, pour qu'une énonciation soit considérée un dialogue, il faut qu'au moins deux interlocuteurs se parlent de manière alternée. D'après l'auteure, la collaboration entre les interlocuteurs est une condition pour qu'il y ait interaction. Il faut que les deux soient responsables par le processus, qu'ils produisent des signes d'un engagement mutuel pour résoudre des problèmes d'incompréhension et qu'ils assurent la réussite de l'échange.

Kerbrat-Orecchioni (1990) nomme les signes émis par le locuteur et l'interlocuteur *procédés de validation interlocutoire* et ce seraient les captateurs (émis par le locuteur) et les régulateurs (émis par l'interlocuteur) ; des signes tels que « hein ? », « vous voyez », « n'est-ce pas ? », parmi d'autres. D'après l'auteure, ils sont indispensables pour valider la communication et s'ajoutent aux signes verbaux les signes non-verbaux, qui ont également la fonction de faire marcher le « circuit de la communication ». Les différentes fonctions des régulateurs et captateurs seraient, d'après l'auteure, de montrer comment se sentent les interlocuteurs pendant l'échange et elle nous en présente trois:

- J'accompagne : confirmer sa présence dans l'interaction, ratifier l'autre de son rôle.



d'interlocuteur;

- J'ai un problème communicatif : demander de répéter en utilisant des régulateurs tels que : « pardon », « hein? »;
- Je ne suis plus présent dans l'interaction: montrer par son regard ou par son corps l'absence dans la communication: je n'y suis plus engagé.

D'après l'auteur, ces régulateurs permettraient aux interactants d'être considérés des interlocuteurs valides.

L'alternance des tours de parole n'est pas toujours harmonieuse, ce qui montre que, malgré les règles qui régissent le système, les fautes sont courantes et difficiles à éviter et cela peut se justifier soit par l'incompréhension des signes émis par le locuteur soit par l'option de ne pas obéir aux règles d'alternance.

D'après Marcuschi (2008) les pauses, les hésitations et les chevauchements sont liés à l'élaboration du tour. D'après lui, dans une conversation il est très commun qu'on se corrige soit à nous-mêmes, soit aux partenaires, en faisant des repères lexicaux, phonétiques, sémantiques ou pragmatiques. Quand on le fait, on a appel à ce que l'auteur nomme *mécanisme de correction*. Il peut avoir lieu de différentes manières: a) le locuteur se corrige lui-même; b) l'interlocuteur suggère la correction et le locuteur se corrige; c) le locuteur commence à se corriger mais c'est son partenaire qui finit la correction; d) c'est l'interlocuteur qui corrige la faute du locuteur.

D'après ce que nous présentent les spécialistes dans le domaine, ce qui compte vraiment dans une interaction est l'effort de participer à l'interaction et montrer son engagement discursif. Les fautes peuvent exister mais la collaboration entre les locuteurs peut éviter qu'elles nuisent l'échange et leur permettre d'accomplir le travail interactionnel.

La théorie que nous venons de présenter fait référence à l'interaction qui a lieu entre locuteurs natifs. Quoique ces études aient été réalisées pour comprendre le fonctionnement de l'interaction en langue maternelle, nous croyons qu'elles peuvent être appliquées pour l'étude de l'interaction en langue étrangère, surtout si les élèves sont au même niveau d'apprentissage.

Nous envisageons donc, dans la prochaine partie de notre article, d'observer si les apprenants ont réussi à communiquer tout en étant au début de l'apprentissage et face à des défis qui sont caractéristiques de la communication réelle tels que l'imprévu et la spontanéité.



3. Un regard sur l'interaction des apprenants

3.1. Signes utilisés dans la transcription des interactions³ :

[[: paroles simultanées: deux individus débutent leur tour en même temps.

[: chevauchement de parole: deux individus commencent à parler ensemble à partir d'un certain moment de la communication.

[]: la superposition a lieu au milieu du tour et il n'y a pas la formation d'un autre tour.

(+): pauses et silences

(): doutes et superpositions.

/: soit le locuteur interrompt son tour, soit il est brusquement interrompu par son partenaire.

MAJUSCULE: mise en relief ou accent fort.

(()): commentaires de l'analyste.

- - - - - : syllabation: un mot est prononcé de manière fractionnée.

Duplication d'une lettre ou d'une syllabe: répétition

Eh, ah, oh, ih:., mhm, aham...: pause remplie, hésitation ou signes d'attention.

. ” : signes d'intonation: indique une montée rapide qui correspond à peu près au point d'interrogation.

3.2. Analyse des échanges

3.2.1. Activité 1

Contexte : Chaque apprenant a reçu un bout de papier où il étai mis une des lettres (A, B ou C). Le professeur leur a demandé de venir devant le groupe et de réaliser l'interaction sans préparation préalable. Avant de commencer ils pourraient, cependant, regarder la fiche du collègue pour voir quelle est la relation entre eux et décider qui allait présenter qui.



A	B	C
Canadien (ne)	Equatorien(ne)	Hollandais (e)
27 ans	29 ans	31 ans
Professeur de musique	Étudiant(e) en lettres et professeur d'espagnol	Étudiant(e) en droit et professeur d'anglais
Habite à SP	Habite à SP	Habite à BH.

Tableau 1 –Boutsde papiers que les apprenants ont reçu pour la première activité avec leurs rôles.

Les transcriptions ci-dessous obéissent fidèlement à la production des apprenants.

L1: bonjour

L2: bonjour

L1: il s'appelle (+) je te présente mi collègue (+) il s'appelle Diogo il habite à São

Paulo comme nous

L2: ((parle très bas)) eu não moro em São

Paulo L1: comme nous ((rires)) ((montre le collègue)) L2: enchanté, Diogo

L3: salut

L2: quelle est ta nationalité”

L3: je suis canadien

L2: huum et toi” ((parle très bas et suggère au collègue de lui poser la question)).

L3: et toi”

L2: je suis hollandais (+) j'habite à Bahia (+) tu as quel

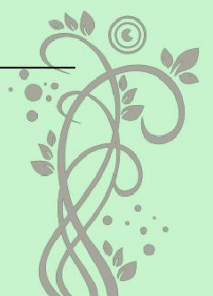
âge” L3: je suis (+) j'ai 27 ans (+) et toi”

L2: je suis (+) non (+) j'ai 31

ans L1: j'ai 29 ans

L2: tu es célibataire”

³ Nous avons traduit et utilisé les signes proposés par Marcuschi (2008).



- L1: je ” je suis (+) je suis célibataire.
L2: et toi Diogo”
L3: moi aussi
L2: quelle est ta profession”
L3: je suis professeur de musique (+) et toi”
L2: hã (+) je suis professeur (+) d’anglais.
L1: mhm je suis professeur d’espagnol.
L2: ah bah, je suis aussi étudiant en droit.
L3: pardon”
L2: Je suis aussi é-t-u-d-i-a-n-t e-n d-r-o-i-t
L1: je suis étudiante en lettres (+) et toi” ((vers L3))
L3: je suis étudiant en musique ((montre le papier))
L2: enchanté (+) à bientôt
L1 e L3: enchanté

À partir de la transcription nous avons pu comprendre qu’il y a eu plusieurs fois recours à des pauses compensées par des signes d’attention (*mhm, han*), ce qui montre leur engagement dans l’échange. Encore qu’ils s’agisse de moments d’organisation et de planification interne du tour qui donnent au sujet parlant le temps de se préparer, ces pauses ont eu une durée assez courte et pour cela elles n’ont pas donné lieu à la superposition ni à l’interruption du tour. Les mécanismes de correction ont été beaucoup utilisés par les locuteurs. Nous pouvons observer ci-dessous un exemple d’autocorrection.

- L2: je suis hollandais (+) j’habite à Bahia (+) tu as quel âge”
L3: je suis (+) j’ai 27 ans (+) et toi”
L2: je suis (+) non (+) j’ai 31 ans



Nous pouvons observer que l'autocorrection a eu lieu juste après l'erreur. D'après Marcuschi (2008), c'est le mécanisme de correction le plus utilisé et il a lieu à l'intérieur du tour où l'erreur apparaît. La conversation est marquée par une chaîne de séquences et si la correction n'est pas faite au plus vite, on ne pourra plus le faire, dit l'auteur. Il affirme encore que « il est très commun d'utiliser le marqueur *non* pour refaire un aspect de ce que l'on a dit, que ce soit lexical ou sémantique » (p. 31), exactement comme l'on peut voir dans le tour de *L2*: *je suis (+) non (+) j'ai 31 ans*.

Un autre mécanisme de correction que nous avons pu observer a été la correction par l'interlocuteur et introduite par l'interlocuteur:

L3: je suis canadien

L2: huum et toi" ((parle très bas et suggère au collègue de lui poser la question)).

L3: et toi"

Comme *L3* a fini son tour et n'a donné aucune possibilité d'enchaînement à *L2*, ce dernier suggère à *L3* un tour et choisi ce qui lui paraît le plus prévisible pour continuer l'interaction. *L3*, de sa part, donne séquence et accepte la suggestion de *L2*, qui le fait de manière très discrète, en parlant plus bas, comme s'il avait ouvert une parenthèse en faisant une petite pause dans l'échange. Nous avons observé que les apprenants ont parlé plus bas dans l'essai d'aider le collègue; ils ont eu recours au métalangage plusieurs fois, ce qui montre que la collaboration a été très présente. Le moment où *L2* dit « je n'habite pas à São Paulo », il le dit avec le souci de maintenir la cohérence de l'échange en cours, en obéissant les informations contenues dans le papier. Comme nous avons dit auparavant, c'est *L2* lui même qui suggère le tour à *L3* dans le morceau ci-dessus, ce qui montre encore une fois son essai de conserver l'organisation des séquences, en assurant le synchronisme interactionnel.

Dans le passage suivant, *L3* assure sa place d'interlocuteur valide ayant recours à un régulateur pour exprimer une incompréhension. Nous pouvons observer que l'interaction des apprenants a été satisfaisante pas seulement parce qu'il y a eu compréhension mutuelle mais aussi



et surtout parce que le moment où il y a eu un problème ils ont su trouver ensemble la solution pour le trouble communicatif.

L2: ah bah, je suis aussi étudiant en droit.

L3: pardon”

3.2.2. Activité 2

Contexte: Le plan de ville que l'on voit a été projeté pendant toute l'interaction. Nous avons donné aux apprenants des nombres de zéro à six et nous les avons invités à venir devant le groupe pour réaliser l'interaction, parfois par groupe de deux, parfois par groupe de trois personnes. Les nombres impairs étaient les collègues perdus. Nous avons défini de quel point de



la ville partait l'apprenant qui avait besoin d'information et les collègues devraient lui dire comment arriver à l'hôtel.

Image1 – Plan de ville de l'activité 2

L1: bonjour madame, bonjour monsieur

L2: bonjour

L3: bonjour



L1: eh je suis perdue (+) eh comment j'arrive à l'hôtel Comfort, s'il vous plaît"

L2: hotel comfort je ne sais pas et toi" ((parle à L3))

((rires de tout le groupe-classe))

L3: ((décue)) vous prenez la rue de Paris à droit

L1: rue de paris"

L3: si (+) oui (+) vous prenez la rue de Paris à droit (+) vous allez tout droit la rue de paris jusqu'à la rue de manneliers (+) et vous tournez à droit (+) à droite et l'hotel comfort se trouve en face de l'opéra

L1: merci

L3: de rien

L2: de rien ((risos))

Étant donné que l'interaction se passe entre trois apprenants et que l'un deux seulement demanderait une information, l'attitude de *L2* a causé une grande surprise par son caractère inattendu. Quand il dit: *hotel comfort je ne sais pas et toi*", *L2* abandonne la conversation et laisse à *L3* toutes les productions de tour qui devraient suivre à la demande de *L1*. Normalement, l'abandon de la conversation a lieu par des signes non-verbaux et nous croyons que l'humour qui a causé *L2* est dû au fait qu'il a verbalisé qu'il ne serait plus présent dans l'interaction, tout en continuant, cependant, debout devant les interlocuteurs et en accompagnant par des signes non-verbaux leur échange. Ce qui a fait *L2* est nommé par Pendanx (1998) stratégie de fuite ou détour, qui se caractérisent par le refus de communiquer.

Quoiqu'il ait demandé de sortir de la conversation, *L2* répond au remerciement de *L1*, incohérence qui donne encore de l'humour à l'échange, vu que c'est *L3* qui donne toutes les explications requises. Le fait de voir *L1* répondre au remerciement montre qu'il se considère un interlocuteur valide, même s'il a refusé de participer oralement pendant la plupart de l'interaction. Encore qu'il n'ait pas répondu à la question de *L1* nous pouvons considérer *L2* comme un participant ratifié, ça veut dire, impliqué dans le groupe conversationnel, puisqu'il a produit pendant toute l'interaction des signes non-verbaux de son engagement, ce qui lui a donné le droit de répondre au remerciement de *L1*. De cette façon, le refus à communiquer exprimée par



L2 s'est restreinte à un moment de l'échange mais comme il a accompagné et participé à l'interaction en cours, il a repris la parole quand il a trouvé opportun, c'est à dire, le moment où l'on n'exigerait pas trop de sa compétence linguistique.

3.2.3. Activité 3

Contexte: L'activité ci-dessous a été proposée presque à la fin du semestre. Elle a exigé un peu plus de la compétence à communiquer des élèves. Chacun a reçu une feuille et ils ont réalisé l'interaction sans préparation préalable. Le réceptionniste a reçu deux fiches que des clients en ont eu une chacun.

Réceptionniste	Réceptionniste	Client 1	Client 2
Réservation 1: du 25 au 28 juillet	Réservation 2: le 25 et le 26 juillet	Votre nom: Cecília Marques ou Ivan Marques	Votre nom: Paula Morello ou Roberto Morello
Nom: M. ou Mme Morello	Nom: M. ou Mlle Marques	Réservation: du 25 au 28 juillet	Réservation: le 25 et le 26 juillet
Chambre simple	Chambre: simple	Prix de la chambre: 60 euros	Chambre simple
Prix: 60 euros	Petit-déjeuner inclus	Chambre simple	Petit-déjeuner inclus
Nombre de jours: 4	Nombre de jours: 2	Petit-déjeuner et déjeuner inclus.	Prix de la chambre: 65 euros
Nombre de personnes: 1	Prix de la chambre: 65 euros	P.S.: Vous ne pouvez pas changer la date de la réservation	P.S.: Vous avez un chien avec vous
Petit-déjeuner: oui			
Déjeuner: non			
P.S.: Vous n'acceptez pas les animaux domestiques.	P.S.: Vous n'acceptez pas les animaux domestiques.		



--	--	--	--

Tableau 2 – Des papiers que les apprenants ont reçus pour la troisième activité.

L1: réceptionniste L2: client 2 L3: client 1.

L2: bonjour, Monsieur

L1: bonjour, Madame

L2: j'ai une réservation pour le 25 et le 26 juillet

L1: 25 et 26 ...Quel est votre nom”

L2: Morello, Paula Morello

L1: quelle est... la réservation pour quel jour”

L2: pour le 25 et le 26 juillet

L1: ok...Ah...Une chambre simple par deux jours avec le petit déjeuner inclus. Ça va”

L2: ça va.

L1: le prix de la chambre c'est 65 euros

L2: j'ai un chien avec moi

L1: hum... Hah... Le chien est avec vous”

L2: oui, un chien

L1: mais (+) nous n'accepte pas les animaux domestiques

L2: mais (+) j'ai le chien

L1: (+) nous (+) /

L3: excuse-moi

L1: une minute s'il vous plaît. Une minute

L3: oui

L1 ((parle à L2)): la réservation, est (+) /

L2: c'est un petit chien seulement.



L1: j'ai compris mais (+) le chien est dans une ((geste qui essaie de simuler une boîte)) petite chambre? ((rires))

L2: oui

L1: ah, je (+) je ne sais pas(+) Un minute(+) Je(+) Un minute s'il vous plaît

((L1 parle à L3))

L1: bonjour, mademoiselle

L3: bonjour (+) bonsoir ((rires))

L1: bonjour, mademoiselle

L3: j'ai une réservation pour le 25 au 28

juillet. L1: quel est votre nom?"

L3: Marques, Cecília Marques

((L1 se rend compte que les réservations étaient changées mais ne dit rien))

L1: le (+) réservation c'est pour quatre jours?"

L3: non, trois jours

L1: 25, 26, 27, 28 ((geste avec la main gauche pour montrer que ce sont quatre jours))

L3: oui ((rires))

L1: vous êtes seulement "

L3: comment?"

L1: vous êtes seulement?"

L3: je ne comprends pas?"

L1: la réservation c'est par une/

L3: une chambre simple

L1: par une personne

L3: par une personne

L1: ah Ok



L3: avec petit journée et déjeuner inclus

L1: avec le petit déjeuner. ((correction de L1)) /

L3: avec le petit déjeuner plus le déjeuner L1: excuse-moi. ((L1 prend la feuille de la réservation de L3))

L3: vous pouvez lisez s'il vous
plaît. L1: eu ” ((en portugais)).

L3: c'est votre travail.

L1: votre réservation c'est par... c'est pour quatre jours, par une personne, avec le
petit déjeuner inclus /

L3: plus déjeuner (+) petit déjeuner et déjeuner L1:
par cortésie, nous inclus le déjeuner pour vous

L3: oui, et le pris c'est (+) / ((interruption de L1))

L1: le prix continue les soixante euros par chambre et par
jour. L3: merci.

L1: ça va, tchao.

((L1 se tourne vers L2))

L1: bien, je pense que le chat pode rester à la chambre sans problèmes...

L2: je ne comprends pas.

L1: Mademoiselle Marques, ok” Oui ” / ((interruption de L3))

L3: non, je suis / ((interruption de L1))

L1: Morello mademoiselle Morello.

L2: oui je suis mademoiselle Morello.

L1: Morello oui (+) Le chat pode rester à la chambre sans problèmes...

L2: oui, c'est bon. Merci.

L1: je vous en prie.



L'activité à partir de laquelle les apprenants ont réalisé cette interaction a été proposée dans la dernière semaine de cours. Nous y avons mis trois problèmes qu'ils devraient résoudre pendant les échanges:

1) la réservation des clientes était changée, ça veut dire que le nombre de jour et le prix sont incorrects et la *cliente 1* ne peut pas changer la date de la réservation.

2) La *cliente 1* a une note de réservation dans laquelle lui est assuré le droit au petit-déjeuner et au dîner mais au fait elle n'aurait pas le droit de prendre le déjeuner gratuitement.

3) La *cliente 2* a un chien sur soi et l'hôtel n'accepte pas les animaux.

À partir de la production des apprenants nous avons pu observer que le premier problème n'a pas été résolu. L'apprenant qui a fait le rôle de réceptionniste s'est rendu compte de l'erreur mais il a préféré laisser tomber. Les deux derniers problèmes ont été résolus interactivement mais le réceptionniste, au lieu de dire chien a dit chat. Soit *L2* ne s'est pas rendue compte du problème soit elle a préféré ne rien dire puisqu'elle avait déjà atteint son objectif: faire que l'hôtel accepte son animal.

Nous avons pu observer que les apprenants ont eu recours à plusieurs stratégies de communication pour réaliser l'interaction en langue étrangère. Parmi les stratégies d'ordre verbal on a eu l'occurrence de la langue maternelle pour compléter une lacune causée par le manque de compétence linguistique en LE (*je pense que le chat **pode** rester à la chambre sans problèmes...*) et encore l'invention d'un terme dans le système de la langue étrangère (*petit journée*). Parmi les stratégies d'ordre non-verbale on a eu aussi les gestes et les éléments para-verbaux tels que "euh", "ah", normalement émis pendant une pause (*L1: j'ai compris mais (+) le chien est dans une ((geste essayant de simuler une boîte)) petite chambre?*). Les recours utilisés par les apprenants sont només par Pendanx (1998) stratégies de formulation; l'utilisation de la langue maternelle, des traductions littérales, de mots inventés et la création de néologismes; emploi de mots vides tels que chose, emploi de mots généraux (animal pour faire référence à vache) et la communication non-verbale comme les gestes et les dessins.

Dans cette interaction les pauses ont été un moment de planification et d'organisation du tour et ont donné au locuteur l'opportunité de mieux se préparer. Pendant plusieurs fois *L1* (qui devait résoudre en même temps le problèmes de *L2* e *L3*) a utilisé ces pauses pour organiser,



probablement pour structurer son tour et l'améliorer. Les pauses et hésitations normalement sont exprimées par la duplication d'articles ou conjonctions et aussi par le recours à des sons non lexicalisés. Encore qu'il s'agisse d'une stratégie du locuteur pour gagner du temps, la pause peut fonctionner pour l'interlocuteur comme une demande de d'aide. C'est ce qui s'est passé dans l'extrait suivant:

L2: Mais... j'ai le chien.

L1: (pause longue) Nous... (L3 interrompt L1)

L3: Excuse-moi.

Le moment où l'interruption a eu lieu, *L1* avait fait une pause assez longue et on a pu comprendre, grâce à des signes non-verbaux qu'il réfléchissait au problème. Il ne savait pas comment le résoudre. Nous pouvons voir que l'interruption de *L3* a été dans le but de changer la direction de la conversation, puisque le collègue a montré une lenteur pour s'exprimer et a arrêté l'échange.

Un autre exemple de pause prolongée qui a fait appel au régulateur de la part de l'interlocuteur a été le moment où *L1* arrête de parler et cherche le mot exact en langue étrangère mais *L2* interrompt son silence en rappelant l'histoire du chien "*c'est un petit chien seulement*". On n'a pas dit aux apprenants qu'ils devaient interrompre, demander d'attendre ou quelque chose du genre. Ils ont réalisé la scène à partir des références qu'ils ont d'une situation de ce type, probablement en langue maternelle. Nous avons pu observer qu'ils ont fait appel à leur compétence communicative en langue maternelle pour accomplir le rituel communicatif dans la langue cible.

Comme la conversation se passe en temps réel et tout ce qui est dit est définitif, le recours à des corrections des tours émis a été fréquent. Il s'agit d'une stratégie appelée mécanisme de correction⁴; il fonctionne comme un processus d'édition et d'auto-edition conversationnelle. Dans l'interaction transcrite nous avons observé qu'une erreur grammaticale n'a pas permis à *L3* de comprendre ce que disait *L1*:



L1: Vous êtes seulement?

L3: Comment?

L1: Vous êtes seulement?

L3: Je ne comprends pas.

L1: La réservation c'est par une (interruption de L3).

L3: Une chambre simple.

L1: Par une personne.

L3: Par une personne.

L1: Ah Ok.

L'incompréhension de *L3*, a obligé *L1* à reformuler son tour: *La réservation c'est par une personne ?*. Cependant, avant la réédition de *L1*, *L3* propose une reformulation: *Une chambre simple*. *L1*, de sa part, préfère une autre organisation lexicale qui est également satisfaisante et permet la conclusion partielle de la séquence interactive.

L'aide mutuelle des apprenants a eu lieu pas seulement dans l'élaboration d'un tour (pendant une pause longue par exemple) mais aussi par rapport aux corrections lexicales en langue étrangère :

L1: Ah Ok.

L3: Avec petit journée et déjeuner inclus.

L1: Avec le petit déjeuner. (correction de L1) (interruption de L3)

/.../

L1: Votre réservation c'est par... c'est pour quatre jours, par une personne, avec le petit déjeuner inclus (interruption de L3).

L3: Plus déjeuner (pause) Petit déjeuner et déjeuner.

⁴ MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2008.



L1: Par cortésie, nous inclus le déjeuner pour vous.

En ce qui concerne l'essai de confirmer l'attention de l'interlocuteur dans le circuit communicatif, nous observons que les apprenants ont utilisé des régulateurs d'ordre verbal et aussi d'ordre non-verbal pour valider la communication. Nous n'avons pas les outils nécessaires pour analyser l'influence du non-verbal dans les interactions mais il faut quand même souligner que les apprenants s'en servent souvent. Nous croyons que l'imprévisibilité leur a donné la possibilité de recourir à ces stratégies parce que l'interaction a été très spontanée et naturelle, vue leur implication dans la résolution d'un problème dont les origines et les résultats ils méconnaissaient ainsi que les réactions de leurs interlocuteurs.

Nous avons aussi remarqué qu'ils n'ont pas obéi à la formalité exigée par la situation. Cette attitude peut être dûe au manque de compétence linguistique pour s'exprimer à la deuxième personne du pluriel (*excuse-moi* à la place de *excusez-moi*) ou encore par la difficulté d'obéir à des règles qui ne sont pas aussi fortes dans la culture brésilienne. Une autre hypothèse serait la restriction de l'activité qui a pour but la simulation d'une situation communicative; la difficulté de voir le collègue comme quelqu'un à qui je dois dire *vous*.

Malgré les difficultés linguistiques nous pouvons affirmer qu'ils ont réussi à maintenir la conversation et nous pouvons dire qu'il y a eu une communication satisfaisante en langue étrangère parce que pendant les échanges la cohérence a été conservée, ce qui implique une interprétation mutuelle, globale et coordonnée. En plus, encore que très présentes, les interruptions ou pauses n'ont pas nuit la communication.

4. Conclusion

À notre avis, la manière dont les activités ont été proposées (discours exclusivement oral sous les règles de la spontanéité et de l'imprévisibilité) a aidé les apprenants à développer leurs stratégies communicationnelles et à se voir en tant que sujets du discours capables de conduire une interaction en langue étrangère tout en étant au début de leur apprentissage. Dès le premier



jour ils ont réussi à communiquer, guidés par ce qui était proposé par le cours: se présenter, présenter quelqu'un, parler de ses goûts etc.

Nous croyons avoir pu montrer qu'il est très important que l'acquisition d'une langue se donne dans l'interaction et par l'interaction et que la production orale des apprenants envisage toujours la co-construction du discours, dans l'imprévu. L'action conjointe des apprenants est indispensable, souligne Pekarek Doheler (2000), et notre attention doit être tournée de manière capitale non pas vers ce que l'apprenant est capable de produire tout seul mais vers ce qu'il est capable de produire en échange, avec l'autre. Nous avons pu voir dans les analyses ci-dessus qu'ils ont assuré le « contrat » avec l'interlocuteur en démontrant leur engagement discursif dans l'échange en cours; encore que celui-ci soit marqué par des restrictions linguistiques caractéristiques du niveau débutant.

Nous espérons donc que ce travail pourra encourager les professeurs à surmonter au moins les défis concernant l'enseignement de l'oral. La partie la plus compliquée mais aussi la plus concrète et celle qui nous permet d'observer le degré d'acquisition de la langue étrangère par nos apprenants est mettre en oeuvre des activités qui envisagent l'interaction dès le début de l'apprentissage. Nous savons qu'un cours de cette nature exige un effort énorme de la part du professeur. Tout d'abord parce qu'il n'y a pas de théorie pour s'appuyer, ce qui exige vraiment une certaine créativité et aussi parce qu'il faut faire attention aux spécificités du groupe que l'on a (le manuel, la charge horaire, le contenu imposé par l'institution de travail). En plus, malheureusement, la plupart du temps le travail du professeur est très solitaire.

Enfin, la tâche est difficile mais extrêmement reconnaissante quand, malgré toutes les complexités et contraintes, on réussit à entendre la voix des apprenants et à les écouter.

Références

BELLENGER, L. *L'expression orale- une approche nouvelle de la parole expressive*. Paris: ESF éditeur, 1999.

GOMES, R.C. *Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2012.

KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier, 1984.



MARCUSCHI, L. *Análise da Conversação*. São Paulo : Ática, 2008.

MASSARO, P. *Teatro e língua estrangeira - entre teorias e práticas*. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.

_____. O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira. Tese de Doutorado. São Paulo, 2008.

PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 1998.

PEKAREK DOEHLER, S. (2000). “Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives”. In: *Aile-Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, nº 12, Association Encrages, p. 03-26.

Recebido: 06.07.2015

Aceito: 19.08.2015

