

L'expression orale en classe de langue : Une étude sur les tours de parole des conversations en classe de français langue étrangère

Stoltz, Joakim, Växjö universitet

Acquisition des langues

[résumé : Le but de cet article est d'examiner les tours de parole dans des situations de communication orale en classe de français langue étrangère au lycée en Suède. Plus précisément, nous comparons les systèmes des tours de paroles de nos extraits examinés avec ceux d'une conversation authentique spontanée.

L'approche de cette étude est interactionniste, et nous travaillons à partir de données. Nous avons observé deux classes de français pendant un mois de cours et nous avons enregistré toutes les activités sur mini-disc. Les situations de communication orale ont été transcrites et divisées en catégories.

Dans cet article, nous présentons et analysons trois exemples de notre corpus. Ces exemples montrent, entre autres choses, que les systèmes de tours de parole dans un milieu didactique manifeste aussi bien des ressemblances que des différences par rapport à une conversation authentique spontanée. Le schéma participationnel, la construction des exercices et l'asymétrie entre l'enseignant et les élèves sont des paramètres qui jouent un rôle important.]

L'expression orale en classe de langue : Une étude sur les tours de parole des conversations en classe de français langue étrangère

Introduction

Depuis les années 1970 l'enseignement des langues étrangères en Suède, comme dans plusieurs pays, est dirigé vers une approche plus ou moins communicative (Malmberg 2001). Les programmes d'études de 2000, formulés en Suède par la direction nationale de l'enseignement public (Skolverket), soulignent que l'enseignement des langues étrangères au collège et au lycée en Suède vise à faciliter l'acquisition de la part des élèves d'une compétence générale de communication. Une telle compétence signifie qu'il faut posséder des connaissances de différents aspects de la langue cible. Les descriptions de ces connaissances ou compétences sont d'ailleurs en accord avec celles qui sont formulées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe 1996). En regardant de plus près les formules des programmes d'études suédois nous pouvons constater que Skolverket (2000) donne à la langue parlée une aussi grande importance qu'à la langue écrite. C'est aussi la langue parlée, en l'occurrence le français parlé, en classe de langue étrangère au lycée en Suède, qui se trouve au centre de l'intérêt.

But

Le but de cet article est d'examiner les tours de parole dans des situations de communication orale en classe. Plus précisément, nous comparerons les systèmes des tours de parole des extraits examinés avec ceux d'une conversation authentique spontanée.

L'approche interactionniste

Notre approche théorique dans cette étude est interactionniste. Une interaction verbale implique l'existence d'un destinataire qui est physiquement distinct de l'émetteur et que tous les deux, destinataire et émetteur, soient engagés dans un échange communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17). Il ne suffit pas que les locuteurs parlent alternativement, il faut qu'ils se parlent, ce qui suppose un engagement mutuel dans l'interaction verbale.

Contrairement aux interactions non verbales, l'analyse des interactions verbales vise à « [...] décrire le fonctionnement de toutes les formes d'échanges communicatifs qui se réalisent essentiellement par des moyens langagiers [...], c'est-à-dire de dégager les diverses règles sous-jacentes à ce fonctionnement » (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p. 67). Les conversations dites ordinaires, qu'elles soient familières ou plus institutionnelles, sont considérées comme une sorte de prototype. La conversation ordinaire est de nature langagière, sa finalité n'est pas décidée en avance et relativement peu soumise à des exigences externes. Kerbrat-Orecchioni (2000, p. 68) remarque que l'on s'engage dans une conversation pour converser. Le but principal de la conversation est justement de converser.

Dans le domaine de la recherche sur les interactions verbales, on travaille toujours à partir de données. Kerbrat-Orecchioni (2000, p. 70) signale qu'une telle démarche est nécessaire « pour décrire les différents ordres de faits composants l'ensemble des ressources communicatives dont nous disposons [...] ». Ces ressources communicatives sont, entre autres choses, la connaissance des règles d'alternance des tours de parole et la construction des interventions et des échanges, mais aussi la connaissance des unités paraverbales et non-verbales.

Afin de pouvoir « construire » une conversation, il faut donc avoir accès aux certaines règles du jeu de langage. Si un des participants d'une conversation pose une question à son interlocuteur, il est naturel pour celui-ci d'y répondre. Les participants se mettent d'accord spontanément sur ces règles, mais des désaccords surgissent assez souvent sur le fonctionnement de l'échange. Si un participant fait une proposition à son interlocuteur, celui-ci peut l'accepter, mais il pourrait aussi faire une contre-proposition. Dans un cas de désaccord, les participants de la conversation doivent recourir à un certain nombre de procédures qui visent à le résorber. Ces mécanismes d'ajustements sont traités en termes de négociations conversationnelles. Une telle négociation peut être réussie (par un compromis ou par l'acceptation de la proposition de l'autre) ou échouée (une sorte de statu quo par exemple). Ce qui peut être négocié sont les aspects formels et organisationnels de la conversation, mais il peut aussi y avoir négociation au niveau du contenu de la conversation et même concernant les identités et la relation

interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2000). Pour une description détaillée de ces phénomènes voir aussi par exemple Markee (2000).

Dans certains cas, la langue elle-même est l'objet d'une négociation entre les participants. D'abord il peut s'agir d'une situation de communication dans laquelle les participants ne partagent pas la même langue maternelle. L'échange se fait soit dans la langue de l'un des participants, soit dans une lingua franca (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p. 87). Dans le premier cas le locuteur dit natif est favorisé dans l'interaction par rapport au locuteur non-natif. On peut dire que ces situations de communication sont toujours asymétriques. Dans le deuxième cas la lingua franca est le plus souvent une langue neutre, mais dont les utilisateurs n'ont pas forcément les mêmes connaissances. Une telle situation peut aussi être asymétrique, ce qui est le plus souvent le cas dans la classe de langue. La maîtrise de la langue diffère plus ou moins entre l'enseignant et les apprenants. Les recherches sur les négociations dans des situations exolingues sont abondantes, mais elles centrent l'attention sur ce qu'elles appellent la négociation du « sens » (voir par exemple Pica 1996). À notre avis, ces négociations ne sont pas uniquement des négociations du sens, mais plutôt des négociations de l'expression linguistique elle-même. On peut supposer que les interlocuteurs savent ce qu'ils veulent exprimer dans la langue cible et l'objet premier de la négociation et celui de trouver l'expression adéquate. En employant un terme venant de l'approche interactionniste des interactions verbales, on pourrait appeler une telle négociation une « négociation de la langue » plutôt que « du sens », parce que c'est de cela qu'il s'agit en réalité dans la classe de langue étrangère.

Méthode et matériaux

Nous avons observé deux classes de français langue étrangère au lycée en Suède pendant un mois de cours et nous avons enregistré toutes les activités sur mini-disc. Toutes les situations de communication orale dans lesquelles les élèves s'expriment en français ont été transcrites et divisées en cinq catégories selon le schéma participationnel. Pour l'analyse des matériaux, la méthode dont nous nous servons est plutôt qualitative et l'étude peut être décrite comme une étude de cas.

Analyse des extraits

Comme Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 28) le constate, toute interaction verbale se présente comme une succession de tours de parole, et pour qu'il y ait dialogue, il faut au moins deux interlocuteurs qui parlent « à tour de rôle ». C'est-à-dire que le locuteur en place (*current speaker*) a le droit de garder la parole un certain temps, mais a aussi le devoir de la passer, d'une manière ou d'une autre, à un moment donné à son interlocuteur. Le successeur (*next speaker*) a le devoir de laisser parler le locuteur en place et de l'écouter, mais aussi de réclamer la parole après un certain temps et de la prendre quand le locuteur en place la lui passe. Naturellement les rôles de locuteur en place et de successeur changent constamment pendant l'interaction verbale.

Markee (2000, p. 87) constate que « to understand in discorsal terms how the processes of SLA work, ordinary conversational data should be treated as a theoretical and empirical base line, against which other data, e.g. classroom data, must be explicitly compared ». Le fait que dans une conversation spontanée, la fonction locutrice doit être occupée successivement par différents acteurs, implique entre autres choses, d'après la description classique de Sacks, Schegloff & Kasperson (1974), les choses suivantes :

- Il y a un équilibre relatif de la longueur des tours.
- Une personne parle à la fois. Des chevauchements ne sont pas rares dans une conversation spontanée, mais ils ne doivent pas se reproduire trop souvent ou se prolonger trop longtemps.
- Transitions d'un tour à un autre sans silence prolongé ou chevauchement sont fréquentes.
- Il y a toujours une personne qui parle, c'est-à-dire que les moments de silence entre les tours sont très courts ou réduits au minimum.
- L'ordre des tours n'est pas fixé, mais varie, et la distribution relative des tours n'est pas fixée en avance.
- La longueur de la conversation n'est pas décidée en avance.
- Le but de la conversation est de converser.
- Ce que les interlocuteurs disent n'est pas spécifié en avance.
- Les changements de tours sont négociés par les participants eux-mêmes. Il y a « un point de transition possible » (Kerbrat-Orecchioni 1996). Soit c'est le locuteur en place qui « sélectionne » le successeur, soit c'est le successeur qui « prend » la parole, donc un processus d'autosélection.

- Les « ratés » du système des tours sont inévitables et fréquents. Ces ratés peuvent se traduire par des silences prolongés entre deux tours, par des interruptions, par des chevauchements de parole et par des intrusions.

Ces dix caractéristiques de la conversation « ordinaire » seront notre point de départ dans l'analyse. Nous allons nous concentrer sur trois situations de communication orale différentes. Ce sont des extraits tirés du corpus qui constitue le matériel empirique de notre thèse de doctorat à venir.

Exemple 1

L'exemple 1 est un extrait transcrit d'une situation de communication orale entre deux élèves suédoises et une étudiante française. Dans la classification selon le schéma participationnel, cet exemple appartient à la catégorie que nous appelons la catégorie exolingue. La professeur a préparé ce qu'elle appelle « une journée française ». Elle a organisé des stations dirigées par des étudiants d'échanges francophones qui ne parlent pas suédois. La professeur ne participe pas elle-même directement dans ces activités et les élèves sont forcés de communiquer en français. Quand nous entrons dans la situation de communication orale, les élèves viennent d'acheter des billets de train pour Marseille. Elles sont obligées de revenir à la caisse parce qu'elles ont trop payé pour les billets:

/.../

1	E1	oui mais.. eh. eh
2	E2	[tu. as.. on a payé beaucoup de
3	E1	[plus beaucoup de
4		[d'argent
		pour le billet
5	E2	plus..
6	F	je ne comprends pas...
7	E1	nous avons payé
8	E2	[nous avons payons
9	F	[cent
10	E1	oui
11	E2	et tu n'as
12	F	[et j'vous ai rendu combien/
13	E2	vingt francs et
14	F	[vingt euros/
15	E2	oui vingt euros oui
16	F	ah ok d'accord oui oui oui bon ben alors j'vous rends les vingt
17	EE	merci beaucoup
18	F	vous allez au musée maintenant

(E1, E2 = élève 1 et 2, EE = les deux élèves, F = étudiante francophone, = pauses, / = intonation montante, [= chevauchement)

On peut s'imaginer que ce dialogue pourrait se dérouler quelque part dans le monde francophone, même si, cette fois c'est la professeur qui a créé cette situation de communication orale. Nous pouvons facilement constater qu'il y a un équilibre relatif de la longueur des tours comme à l'instar de ce qui se produit dans une conversation spontanée. Comme déjà mentionné plus haut, dans une conversation spontanée, il y a une personne qui parle à la fois et des chevauchements existent, mais ceux-ci ne doivent pas se reproduire trop souvent ou se prolonger trop longtemps. Dans cet extrait limité, il y a sept chevauchements, ce qui est probablement plus que l'on trouverait dans une conversation spontanée de la même longueur. Les transitions d'un tour à l'autre sont faites sans silence prolongé, mais avec plusieurs chevauchements.

La longueur de la conversation est d'une certaine manière décidée en avance, car elle est liée au sujet de conversation qui a été décidé en avance par la professeur. La Française sait en avance ce qui va se passer, du moins en ce qui concerne la « méprise » sur l'argent rendu, mais les élèves ne le savent pas. Il y a aussi d'autres élèves qui attendent pour aller à la caisse, ce qui limite aussi la longueur de la conversation. Le but de cette conversation n'est pas seulement de converser, mais de s'entraîner à converser en français. Donc, le but principal est l'acquisition de la langue ; les élèves doivent essayer de parler français pour résoudre un problème construit par la professeur.

L'extrait est aussi un exemple d'une conversation exolingue, même si la communication est mise en scène dans le cadre d'un milieu didactique. Dans les conversations exolingues, l'interlocuteur dit natif essaie généralement d'aider son interlocuteur qui parle une langue étrangère, ce qui donne lieu à ce que l'on appelle souvent une « négociation du sens » (voir par exemple Pica 1996). En regardant notre exemple de plus près, nous pouvons constater que les interlocuteurs suédophones connaissent bien le sens de ce qu'ils veulent exprimer. C'est évident qu'ils connaissent le problème et sa solution tandis que le locuteur francophone fait semblant de l'ignorer. Ici, nous avons aussi affaire d'une négociation de langue, car dans une négociation du sens les interlocuteurs ne partagent pas « le même sens » dès le début. Le but de la conversation est de se mettre d'accord sur le sens, même s'il y a aussi une négociation de la langue. Ici, les interlocuteurs sont d'accord sur ce qu'ils veulent communiquer en français et le but est de l'exprimer.

Les lignes 1 à 5 montrent une négociation entre les deux élèves. Elles s'entraident à s'exprimer en français. A la ligne 6, l'étudiante française exhorte les élèves à continuer à parler français, mais en réalité elle a déjà compris ce qu'elles veulent dire, surtout à cause de sa connaissance de la mise en scène de la situation de communication. Cette réplique est plutôt le résultat de la situation didactique que d'un problème de compréhension. Les élèves continuent leur négociation de langue et, à la ligne 12, la Française intervient d'une manière caractéristique d'une conversation exolingue spontanée, c'est-à-dire qu'elle aide ses interlocuteurs en posant une question. A ce moment, elle s'est décidée de manifester sa compréhension et à la ligne 16, le problème est résolu.

Les changements de tours dans cet extrait de conversation se sont faits par autosélection et par des chevauchements mais aussi par des négociations qui ressemblent à celles d'une conversation spontanée. Les « ratés » du système des tours se traduisent dans cet extrait par des silences prolongés (voir ligne 6) entre deux tours et par plusieurs chevauchements de parole, ce dont nous avons déjà parlé plus haut.

Exemple 2

L'exemple 2 représente une catégorie qui se caractérise par un schéma participationnel où prennent part la professeur et la classe entière. Pendant quelques semaines de cours, le thème a été la musique francophone. La classe a lu des textes sur la musique francophone, écouté de la musique de divers pays francophones, etc. Les élèves ont aussi choisi un chanteur ou une chanteuse et ils ont présenté oralement sa vie et sa musique aux autres élèves de la classe. Quand tous les élèves ont présenté leurs chanteurs, la professeur a préparé, pour le cours suivant, un concours de questions se basant sur les présentations faites par les élèves. En voilà un extrait :

/.../

- | | | |
|----|----|--|
| 1 | E1 | quel artiste francophone est né au sénégal\ |
| 2 | P | voilà. vous écrivez la réponse. |
| 3 | | et quand vous répondez/. il faut employer toute une phrase.. |
| 4 | | alo:rs. vous avez écrit/ alors. quelle est la bonne réponse ici/ |
| 5 | E2 | mcsolar est né au sénégal\ |
| 6 | P | mcsolar est né au sénégal. d'accord. et vous avez écrit/... |
| 7 | | ah très bien. alo:rs. un point chaque groupe. |
| 8 | | alors dans quelle ville est-il né/ c'est seulement E3 qui sait/ |
| 9 | | c'est une grande ville de rallye |
| 10 | E3 | dakar |

- 11 P oui:., voilà. question numéro deux... E4 s'il te plaît
- 12 E4 de quel pays vient khaled\
- 13 P malheureusement E5 est malade et c'est elle qui a
présenté khaled
- 14 alors.. vous avez écrit/ vous avez répondu aussi/ vous
aussi/
- 15 alo:rs... groupe 3 vous donnez la réponse
- 16 E6 khaled vient d'algerie
- 17 P alors khaled vient d'algerie\ vous avez écrit:t... égypte\
18 algerie\. très bien... mais il vient de l'afrique. c'est
correct
- 19 question numéro trois.. E7 s'il te plaît\

(P = professeur, : = son vocalique prolongé, \ = intonation descendante)

/.../

Cela pourrait être considéré comme un exemple d'une situation classique dans l'enseignement, à savoir où la professeur parle devant sa classe. Nous pouvons d'abord constater qu'ici, il y a un déséquilibre de la longueur des tours de parole, ce qui distingue cette situation de communication orale de celle illustrée dans l'exemple précédent. Ce n'est que la professeur qui exprime des tours longs. Les lignes 3 et 4 en sont un exemple. Une personne parle à la fois, les chevauchements sont inexistantes dans cet extrait, même s'ils ne sont pas rares par ailleurs. Les transitions des tours sont décidées par la professeur, parce que c'est elle qui décide quels élèves vont répondre aux questions. Comme dans une conversation spontanée, il y a toujours quelqu'un qui parle et les pauses ne sont pas prolongées.

L'ordre des tours est fixé et la distribution relative des tours est décidée par la professeur et par l'exercice lui-même. Un exercice comme celui-ci est construit autour de certaines règles de jeu et cela implique que l'ordre des tours doivent, d'une manière ou de l'autre, être fixés en avance. La longueur de la conversation est aussi fixée en avance par, premièrement, le nombre de questions préparées par la professeur et, deuxièmement, par la durée du cours. Le but de cette conversation n'est pas uniquement de converser. Certes, la professeur veut probablement faire parler les élèves, mais le but est aussi de répéter le contenu des présentations des

élèves et de terminer le thème sur la musique francophone d'une manière amusante. Ce que les interlocuteurs disent est généralement en grande partie dicté par la professeur. La professeur a formulé les questions que posent les élèves et même les réponses. Ce sont des questions sur des faits concrets, et les réponses attendues sont des phrases déjà préparées par tous les élèves dans les groupes. La ligne 16 peut servir d'exemple. La construction est donc donnée par la professeur et il s'agit seulement de transformer la question en une phrase affirmative qui a déjà été formulée dans les présentations. Ce n'est que la professeur qui s'exprime spontanément dans cet extrait et nous le voyons à la ligne 16. Les changements des tours ne sont pas négociés par les interlocuteurs, mais décidés par la professeur. Les « ratés » du système des tours, qui peuvent se traduire par des silences prolongés entre deux tours, par des interruptions, par des chevauchements de parole et par des intrusions, sont absents dans cet extrait.

Exemple 3

Le dernier extrait de notre corpus, que nous allons analyser, vient de la catégorie où la professeur et un petit groupe d'élèves se parlent. Avant le cours actuel la professeur a demandé aux élèves d'apporter un objet qu'ils vont décrire aux autres élèves. Ceux-ci ont la permission de poser des question et ils vont ensuite deviner ce que c'est que leur camarade a apporté. Dans l'extrait qui suit, E1 a choisi d'apporter quelques dés qui représentent des cartes de jeu au lieu des chiffres ordinaires :

/.../

- | | | |
|---|----|--|
| 1 | P | alors. E1 on ne sait pas.. c'est pour jouer/ et tu sais comment jouer/ |
| 2 | E2 | är det bara poker eller/ |
| 3 | P | [du poker\ |
| 4 | E2 | oui je peux essayer/ |
| 5 | P | regardez les images dessus |
| 6 | E2 | nu ska vi se om jag får ihop en hand här ((elle jette les dés)) |
| 7 | P | tu comprends quelque chose là/ tu sais comment jouer/ |

8	E1	c'est du poker
9	P	c'est du poker. et c'est normal/ tu joues souvent/
10	E1	non, pas souvent mais...
11	P	poker des vêtements/
12	E2	non ((rire))
13	E2	kör du med två byten eller/
14	P	[alors moi je ne comprends rien mais toi E3 tu joues parfois/ tu joues du poker/
15	E3	oui
16	E2	c'est le knekt
17	P	hm le knekt, ça ((rire))
18	E2	vad heter knekt/
19	P	je sais pas. il faut jouer aux cartes avec les Français hein/ pour apprendre tous ces mots utiles. tu sais comment jouer aux cartes toi/
20	E1	oui
21	P	tu joues avec les frères et soeurs ou
22	E1	oui. ma soeur et moi joue
23	P	d'accord. ta soeur elle est plus jeune ou plus âgée que toi/
24	E1	eh.. elle a... ah hur gammal är hon. quinze ans. oui c'est avec elle
25	P	elle va aussi à NN ((nom de l'école))/
26	E1	oui mai:s
27	P	[mais elle ne fait pas le français/
28	E1	non allemand

(()) = commentaire du transcripteur

D'abord, nous pouvons constater que les tours de parole de la professeur sont plus longs que ceux des élèves. Les tours les plus longs que les élèves produisent contiennent aussi des mots en suédois, par exemple à la ligne numéro 24. Une personne parle à la fois, il existe des chevauchements mais ils ne sont pas abondants. Ce que nous pouvons noter, c'est que seulement la professeur est l'initiatrice des chevauchements dans cet extrait. Cela pourrait être expliqué par son ambition, en

tant que professeur, d'aider les élèves quand ils ne trouvent pas les mots ou ne savent pas comment terminer une réplique en français par exemple. La réplique à la ligne 27 pourrait illustrer un tel comportement. L'ordre des tours varie et la distribution relative des tours n'est pas fixée en avance. La longueur de la conversation n'est pas fixée, mais la longueur du cours et le nombre d'objets apportés par les élèves la limite quand même. Le but de la conversation et de converser, mais de converser pour s'entraîner à parler français. Ce que les interlocuteurs disent pourrait partiellement être considéré comme décidé en avance. Tous les élèves ont pu se préparer à la maison et cela peut se voir dans le corpus, même si cela ne ressort pas très nettement de cet extrait. Donc il est clair que ce dont les interlocuteurs vont parler est spécifié en avance, même s'ils changent de sujet. La question posée par la professeur concernant l'âge de la sœur d'E1 est un exemple d'un tel changement de sujet. Les changements de tours sont négociés par les participants eux-mêmes. Souvent, c'est le locuteur en place qui « sélectionne » le successeur en posant une question (ligne 25 par exemple), mais parfois le successeur « prend » la parole, tout à fait comme dans des conversations spontanées. E2 le fait quand elle pose sa question à la ligne 4. Finalement les « ratés » du système existent dans cet extrait et ils se traduisent par des silences prolongés entre deux tours (ligne 10), par des interruptions (ligne 27), par des chevauchements de parole (ligne 14) et par des intrusions (ligne 2). Nous supposons que ces ratés sont souvent le résultat de la situation didactique. Le chevauchement à la ligne 14 peut être expliqué par le fait que la professeur veut probablement montrer qu'il faut parler français. L'intrusion d'E2 à la ligne 2 peut en revanche être considérée comme un raté exprimé spontanément.

Discussion

Francine Cicurel (2003, p. 1) remarque que « [...] le but de l'interaction didactique est de faire 'bouger' la langue dans des lieux communicationnels aussi variés que possible. » Les trois exemples présentés sont variés et ils montrent tous que le système de tours de paroles dans un milieu didactique manifeste aussi bien des ressemblances que des différences par rapport à une conversation spontanée ou authentique. Markee & Kasper (2004, p. 492) signale que l'interaction en classe n'est pas à considérer comme une interaction homogène mais « a *nexus* of

interrelated speech exchange systems rather than as a unified speech exchange system that is characterized by a single set of question-answer-comment practices. »

Le fait que ces conversations sont, en premier lieu, des exercices créés pour entraîner les élèves à parler français en classe influence naturellement le système de tours de parole. Dans ces extraits, et dans notre corpus entier, il y a au moins une personne qui, d'une manière ou d'une autre, « dirige » la conversation, qui veille à ce que la conversation continue. Dans l'exemple 1, c'est l'étudiante française qui assume ce rôle en disant qu'elle ne comprend pas ce que les élèves veulent dire. Dans les exemples 2 et 3, c'est la professeur qui joue ce rôle, ce qu'elle fait d'ailleurs dans la plus grande partie des situations de communication orale dans notre corpus. Dans une conversation spontanée il est nécessaire que tous les interlocuteurs partagent cette responsabilité, sinon la conversation meurt.

En regardant les extraits ci-dessus nous pouvons constater que par exemple les changements de tours distinguent souvent nos situations de communication orale d'une conversation spontanée. La professeur « sélectionne » très souvent son successeur dans la conversation et la manière la plus courante de le faire est de poser une question sur des faits concrets, ce que montrent les extraits 2 et 3. Les changements de tours par « autosélection » sont plus rares dans notre corpus et cela peut être dû d'abord au fait que la situation est asymétrique, un des interlocuteurs sait parler français mieux que les autres, mais aussi au fait que les interlocuteurs ne partagent pas la responsabilité d'animer la conversation. Dans l'exemple 3, l'élève prend la parole par « autosélection », mais elle le fait le plus souvent en suédois.

Nos exemples montrent aussi que le phénomène de « préparation » est lié à la situation didactique. Dans une conversation spontanée, les interlocuteurs ne préparent pas normalement ce qu'ils vont dire, comment l'exprimer et pour combien de temps. Le degré de préparation des interlocuteurs influence aussi le système de tours de parole. On voit clairement la différence en comparant les exemples 1 et 2. La négociation du sens, ou plutôt de la langue, dont l'exemple 1 fait preuve, est absente dans l'exemple 2. La situation dans l'exemple 1 constitue une surprise, un problème qui apparaît et qu'il faut essayer de résoudre.

Dans la grande majorité des situations de communication orale, il n'y pas d'équilibre entre la longueur des tours de parole différents, ni dans les extraits présentés ni, d'ailleurs, dans le reste de notre corpus. C'est la professeur qui produit les tours les plus longs, même dans des situations de communication orale où elle se trouve seule avec un petit groupe d'élèves (voir l'exemple 3). Cela est certainement un résultat de la situation didactique elle-même, dans laquelle l'enseignant est le responsable du déroulement du cours, mais aussi dû à l'asymétrie qui existe entre apprenants et enseignant et la possibilité plus ou moins grande de s'exprimer dans la langue cible.

Nos exemples montrent aussi que très souvent une personne parle à la fois, tout comme dans une situation spontanée. Les chevauchements existent, cependant, et ils sont particulièrement fréquents certains types de situation de communication orale. Dans l'exemple 1, les élèves s'entraident pour exprimer ce qu'elle veulent dire et c'est dans des situations comme celle-là que les chevauchements sont abondants. Dans notre étude, cela pourrait être expliqué par le fait que les élèves sont forcés de parler français ; dans l'exemple 1, les élèves ne peuvent pas s'exprimer en suédois comme dans l'exemple 3.

Ce que les interlocuteurs disent et comment ils le font est souvent décidé plus ou moins en avance, ce qui n'est pas le cas dans une conversation spontanée. Comme nous avons déjà pu le constater, le but de la conversation n'est pas uniquement de converser, mais d'apprendre à converser. La situation elle-même demande une sorte de préparation. Nous voyons, dans l'exemple 1, que les élèves ont des difficultés à s'exprimer spontanément, même si elles essayent de le faire avec l'aide de l'étudiante d'échange.

Conclusion

En Suède, l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères est vivante et dans l'avenir il serait intéressant d'examiner de plus près les conséquences d'un enseignement dit communicatif pour l'apprentissage d'une langue étrangère en classe. Il est souvent dit qu'il faut communiquer pour apprendre à communiquer, mais nous croyons qu'il est aussi important d'avoir une discussion

sur la question de savoir *comment* communiquer dans un milieu scolaire pour que les apprenants acquièrent une compétence générale de communication.

Bibliographie

- Cicurel, F. (2003). Les réagencements contextuels. <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Conseil de l'Europe (1996) : *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence*. Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) : *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000) : L'analyse des interactions verbales: La notion de « négociation conversationnelle » - défense et illustrations. In *Lalies: actes des sessions de linguistique et de littérature*, p. 63-141. Presses de l'école normale supérieure, Paris.
- Malmberg, P. (2001). Språksynen i dagens kursplaner. In *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Liber Distribution, Stockholm.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Markee, N & Kasper, G. (2004). Classroom Talks : An Introduction. *The Modern Language Journal* 88, p. 491-499.
- Pica, T. (1996). Do second language learners need negotiation? *IRAL*, février.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, p. 696-735.
- Skolverket (2000) : Kursplaner i moderna språk. (2005-12-20) www.skolverket.se