

ANALYSE DE L'INTERACTION VERBALE EN CLASSE DE FLE AU LYCÉE GHANÉEN

Edem Kwasi BAKAH

University of Cape Coast, Ghana

ebakah@ucc.edu.gh

&

James Kofi AGBO

Ho Technical University, Ghana

jagbo@htu.edu.gh

Résumé : Cette étude analyse l'interaction verbale en classe de FLE en se focalisant sur les phénomènes tels que le choix de thème, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions établis par Kerbrat-Orecchini (1992). L'étude privilégie une approche qualitative mais s'appuie également sur des données quantitatives. Le public cible comporte 95 apprenants comprenant 63 lycéennes et 32 lycéens. L'enregistrement audiovisuel est employé pour collecter les données dans trois lycées ghanéens. Les résultats révèlent que les enseignants suscitent et soutiennent la participation des apprenants grâce aux thèmes personnels et impersonnels. De plus, les apprenants enregistrent un niveau de tours de parole légèrement supérieur à celui de leurs enseignants. Toutefois, les enseignants détiennent plus la parole et font la majorité des interruptions bien que les interruptions ne soient pas nuisibles au déroulement de l'interaction verbale en classe.

Mots-clés : Interaction, thème, tour de parole, durée de parole, interruption.

Abstract: This study analyses verbal interaction in the French as Foreign Language (FFL) class by focusing on phenomena such as choice of theme, turn taking, speaking time and interruptions as established by Kerbrat-Orecchini (1992). The study adopts mainly qualitative analysis but also relies on some quantitative data. The target population includes 95 learners of FFL comprising 63 females and 32 males selected from three senior high schools in Ghana. Data have been collected through audiovisual recordings in the schools. The results show that teachers engage and support learner participation through personal and impersonal themes. In addition, learners record a slightly higher level of turn taking than their teachers. However, teachers talk more and interrupt mostly students' turns although the interruptions do not interfere with the flow of the verbal interaction in class.

Keywords : Interaction, theme, turn taking, speaking time, interruption.

Introduction

L'interaction verbale avec toute sa diversité offre un riche domaine exploitable sous divers angles et dans divers buts, qui est, de plus, directement

en relation avec la vie quotidienne de tout individu (Mohammed, 2011). Elle se manifeste et s'exploite, par exemple, en famille, au lieu de travail, au marché, dans les moyens de transport et à l'école. C'est ainsi que l'interaction verbale fait l'objet d'étude dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a pour objectif de permettre aux apprenants d'acquérir un savoir, un savoir-être et un savoir-faire. Le français général est destiné à l'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne (Cuq, 2003). Dans le contexte exolingue comme celui du Ghana où l'anglais est la langue officielle, le français est enseigné et appris comme une langue étrangère, ce n'est ni une langue maternelle ni une langue seconde (Bakah, 2011). Ainsi, l'enseignement/apprentissage de FLE a pour objectif d'apprendre aux apprenants à parler, à lire à écrire et à comprendre. En tant que langue étrangère au Ghana, son apprentissage est limité à l'école, dans les salles de classe à partir du collège jusqu'à l'université (Bakah, 2011).

Nous observons que l'interaction verbale en classe de langue a suscité beaucoup d'intérêts chez des linguistes et des didacticiens. La manifestation de cet intérêt se définit par les nombreuses études réalisées récemment dans le domaine surtout en FLE. À titre d'exemple, Melgani (2016) a abordé les difficultés de la production orale chez les apprenants de la 2ème année moyenne CEM Athmani Mohamed - Mchounneche et de leur côté, Khelifi et Saouane (2016) ont travaillé sur l'interaction orale entre apprenant et enseignant en classe. De plus, Miloudi (2015) a enquêté le rôle des interactions verbales dans l'acquisition d'une compétence communicative en classe de FLE alors que Latreche (2014) a étudié l'expression orale en se focalisant sur les pratiques et les difficultés en classe de FLE. De sa part, Mâlutan (2011) a effectué une étude sur l'analyse des interactions verbales en contexte didactique au lycée tandis que Marouf (2013) et Yazid (2011) ont respectivement abordé les difficultés des apprenants à l'oral et l'interaction verbale et communication orale dans la classe de langue. De leur part, Kojo (2012) et Edoh et Yiboe (2019) ont respectivement réalisé une étude sur l'alternance codique dans la classe de FLE dans quatre collèges au Ghana et Edoh et Yiboe (2019) analysent des stratégies interactives en classe de FLE dans un lycée ghanéen en se focalisant sur comment l'enseignant manie certaines stratégies interactives pour encourager l'apprenant à entrer en interaction. Dans la même perspective, Yiboe (2010) a fait une enquête sur l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage en analysant les interactions verbales produites en classe de FLE dans un lycée ghanéen.

En considérant les études abordées par les chercheurs ci-dessus et d'autres, nous avons constaté que leurs travaux ont porté sur l'interaction verbale en classe de FLE aux différents niveaux. Cependant, peu d'études ont été réalisées sur l'interaction en classe de FLE au Ghana. En ce qui concerne les phénomènes abordés par les travaux ci-dessus, nous constatons que le choix de thème, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions s'y figurent rarement. Ainsi, cette présente étude se focalise sur ces quatre phénomènes dans

les interactions verbales en classe de FLE au lycée du Ghana tout en répondant à la question : comment le choix de thème, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions se manifestent-ils dans les échanges verbaux marquant les cours de FLE au lycée dans le contexte ghanéen ? En premier lieu, nous traitons le cadre théorique de l'étude. En deuxième lieu, la méthodologie de l'étude est présentée suivie de la discussion. Enfin, une conclusion est tirée sous forme de résumé et dans une perspective d'ouverture sur le sujet.

1. Cadre théorique

Notre cadre théorique est construit en tenant compte de l'interaction verbale en situation de communication. Il s'agit de l'approche interactionniste qui nous amène à aborder les critères d'analyse d'interaction en classe de FLE.

1.1 Approche interactionniste

Le développement de l'approche interactionniste (modèle anglo-saxon du constructivisme piagétien) de l'acquisition des langues secondes ou étrangères s'explique dans une double perspective : celle de la linguistique, notamment de la linguistique interactionniste, et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain (Doehler, 2000). Les linguistes interactionnistes générales, tout en admettant que l'acquisition se fait dans et par l'interaction, étudient le discours comme produit à différents niveaux de l'apprentissage de la langue seconde, ayant pour objectif d'identifier les grammaires d'apprenants - et donc les produits de l'apprentissage - et leurs itinéraires développementaux (Perdue, 1992). Quant aux auteurs qui prônent l'interactionnisme social (Goffman, 1973 ; Garfinkel, 1967), ils se concentrent sur le fonctionnement interactionnel même - le processus discursif donc - comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Cette perspective nouvelle sur l'acquisition de la langue seconde insiste sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent pour les produits et les processus de l'apprentissage. Ainsi, beaucoup d'études se sont appuyées sur la sociolinguistique, la pragmatique, l'analyse conversationnelle et les travaux du psychologue russe, Vygotsky (1978), pour aborder, entre autres, les conditions et les mécanismes socio-interactifs des apprenants, les négociations interactives, les tâches communicatives et les structures de participation.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), lorsqu'il y a une interaction verbale, il doit y avoir un destinataire qui soit physiquement distinct de l'émetteur et que tous les deux soient engagés dans un échange communicatif. C'est-à-dire qu'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. 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). L'interaction verbale repose donc sur des règles qui régissent son fonctionnement, chaque interactant ayant un rôle à y jouer. Dans notre étude, il s'agit plutôt des interactions se déroulant dans un encadre scolaire régis par des règles du milieu.

La démarche suivie dans les recherches sur les interactions verbales est presque entièrement empirique ; les auteurs traitent le phénomène à partir des données. À ce propos, Kerbrat-Orecchioni (2000, p. 70) signale que cela est nécessaire « pour décrire les différents ordres de faits composant l'ensemble des ressources communicatives dont nous disposons [...] ». Ces ressources communicatives sont, entre autres, la connaissance des règles d'alternance des tours de parole et la construction des interventions et des échanges, mais aussi la connaissance des unités para-verbales et non-verbales.

Pour Kerbrat-Orecchioni (2000, p. 70), l'analyse des interactions verbales est « [...] la forme de l'analyse de discours qui prend en charge les discours dialogués, envisagés comme des constructions collectives, comme le produit d'un incessant 'travail collaboratif' ». Afin de pouvoir « construire » une conversation, il faut donc avoir accès à certaines règles du jeu de langage. Les participants se mettent d'accord spontanément sur ces règles, mais des désaccords surgissent assez souvent sur le fonctionnement de l'échange. Dans un cas de désaccord, les participants de la conversation doivent recourir à un certain nombre de procédures qui visent à l'éliminer. Ces mécanismes d'ajustements sont traités en termes de négociations conversationnelles. Ce qui peut être négocié sont les aspects formels et organisationnels d'une conversation, mais aussi le contenu de la conversation et même les identités et la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2000).

Dans certains cas, la langue est l'objet d'une négociation entre les participants à cause d'une maîtrise inégale de la langue entre les interlocuteurs, par exemple. Un des interlocuteurs doit appuyer l'autre verbalement, d'une manière ou d'une autre, pour qu'il puisse s'exprimer dans la langue en question. Par rapport à nos matériaux, il s'agit d'une interaction dans laquelle les participants ne maîtrisent pas la langue cible de la même manière (interactions entre les enseignants et les élèves) ou ne partagent pas la même langue maternelle (interactions entre les élèves et un locuteur francophone lors d'une « journée française »). Dans les deux cas, le locuteur natif ou celui ayant les meilleures connaissances de la langue cible est favorisé dans l'interaction par rapport à l'autre. Au niveau langagier, ces interactions sont toujours plus ou moins asymétriques. Les recherches sur les négociations dans des situations exolingues sont abondantes ; elles centrent l'attention, entre autres, sur ce qu'elles appellent la négociation du « sens » (Pica, 1996 ; Foster, 1998 ; Foster & Snyder Ohta, 2005). Dans la classe de langue, ces négociations ne sont pas uniquement des négociations du sens, mais aussi des négociations concernant le problème de trouver l'expression linguistique qu'il faut. Le plus souvent, les interlocuteurs savent ce qu'ils veulent exprimer dans la langue cible et l'objet premier de la

négociation est plutôt de caractère linguistique et formel. Souvent, il s'agit d'un exercice dont le but principal est d'améliorer ou d'entraîner la compétence orale de la langue cible. L'interaction en classe de FLE étant un phénomène complexe mérite une discussion sur son critère d'analyse en classe ; la rubrique suivante est consacrée à cela.

1.2 Critère d'analyse de l'interaction en classe

L'analyse de l'interaction se base sur cinq critères essentiels définis par Kerbrat-Orecchioni (1992). Ces critères sont le choix des thèmes, les questions posées, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions. Ces critères permettent de vérifier les rapports de force entre l'apprenant et l'enseignant, du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe. Ainsi, le sujet de l'interaction verbale en classe de FLE a été traité dans le contexte d'incitation par l'enseignant et de participation par l'apprenant. Puisque notre étude ignore le questionnement, nous l'excluons de la discussion suivante sur les critères de l'analyse de l'interaction en classe. Nous désignons ici par thème tout sujet motivant capable d'inciter l'apprenant à prendre la parole et de coopérer à l'échange verbal. Dans cette perspective, le choix thématique se fait sur trois axes : thèmes impersonnels, c'est-à-dire des sujets qui portent sur des thèmes culturels, des événements quotidiens, thèmes personnels qui portent sur l'expérience personnelle ou familiale et thèmes langagiers qui portent sur la langue cible (Kanmaz, 2007).

Toute interaction est organisée par alternance des tours de parole des participants, le tour étant la contribution d'un locuteur donné à un moment donné d'une interaction (Traverso, 2007). C'est le mécanisme qui permet, par exemple, à l'apprenant de donner la parole à son camarade, sans chevauchement ni silence prolongé. Les tours de paroles fonctionnent selon le principe : chacun son tour. En analyse conversationnelle, il constitue l'unité essentielle d'organisation des productions orales dialoguées (Charaudeau & Maingueneau, 2002) et il permet aux interactants de négocier du sens (Pica, 1996). Cela montre que deux ou plusieurs personnes sont impliquées quand on parle de tour de parole en interaction (l'enseignant et l'apprenant dans notre cas). La structure des échanges qui constituent le corpus se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours entre interlocuteurs formulé par Kerbrat-Orecchioni « ababab » cité dans Kanmanz (2007). En termes plus simples, les interlocuteurs parlent à tour de rôle, obéissant au principe de « chacun son tour ». Cicurel (2011) explique que dans le cas d'un cours de langue, l'alternance des tours de parole s'opère de façon régulière et bien souvent un tour de parole sur deux revient à l'enseignant. Les tours de parole de l'enseignant et ceux des apprenants s'effectuent selon un principe d'alternance assez régulier : P/A/P/A/P/A, c'est-à-dire Professeur/ Apprenant/ Professeur/ Apprenant. Le « A » pouvant être un même apprenant ou des apprenants différents. Le tour de parole de l'enseignant

vient généralement s'intercaler entre deux tours de parole d'apprenants (Cicurel, 2011, cité dans Edoh, 2015, p. 45).

Par rapport à la durée de parole, Kerbrat-Orecchioni (1990) note que celui qui parle exerce un pouvoir sur son auditeur ; raison pour laquelle, l'enseignant doit donner à son interlocuteur le temps pour parler autant qu'il se positionne comme émetteur. Ce pilier de l'analyse a pour but de calculer la durée de parole pour chacun des interlocuteurs afin de voir la proportion dans la répartition de pouvoir. Les résultats sont donc significatifs sur le plan d'incitation, du côté de l'enseignant et sur le plan de participation, du côté de l'apprenant. Ce que l'on interroge ici, c'est si s'agit-il d'un enseignant qui entraîne les apprenants à la passivité par son bavardage ou à l'activité de parler par un copartage équilibré car c'est à lui, en tant que guide, de gérer minutieusement la durée de parole.

Enfin, les interruptions sont des attaques pouvant causer une perturbation dans la communication orale entre l'enseignante et ses élèves. Ces attaques freinantes visent à prendre la parole par l'un des participants. Ce qui peut provoquer une interruption dans l'interaction entre l'apprenant et son enseignant ce sont les attaques de ce dernier visant à prendre du terrain par rapport à son partenaire. Pour Kerbrat-Orecchioni (1990) chaque fois qu'un L1 prend la parole alors que L2 n'a pas fini son tour, on dira que L1 interrompt L2. Kerbrat-Orecchioni (1990) distingue plusieurs types d'interruptions : i) interruptions à fonction positive d'entraide : lorsque L2 demande l'aide de L1 dans le cas de difficulté lexicale, par exemple ; ii) interruptions simplement coopératives : lorsque L2 et L1 se mettent en d'accord, ces chevauchements sont marqués par une grande participation, ainsi qu'une forte implication dans l'échange interactionnel ; iii) interruptions non coopératives mais 'offensantes' pour L1 : lorsque ce dernier transgresse un principe discursif ; iv) interruptions ni coopératives ni légitimées par le comportement de L1. L'analyse de ces phénomènes permet de comprendre la manière dont chaque acteur prend la parole dans la classe de langue. L'étape suivante nous amène à discuter des méthodes de l'étude.

2. Méthodes de l'étude

Les données ont été collectées dans trois lycées où le français s'apprend dans la Municipalité de Sunyani. Les lycées sont Sunyani Senior High School, Notre Dame Senior High School et Odumanseman Senior High School. L'approche mixte comprenant l'analyse quantitative et qualitative a été utilisée. L'approche mixte est pertinente puisque cela aide à approfondir la compréhension et l'interprétation des phénomènes observés (Angers, 1994). Six cours de troisième année dans les trois lycées ont été enregistrés à l'aide d'une caméra vidéo. Pour minimiser l'impact de la caméra qui risque de modifier ou d'influencer le comportement verbal de l'enseignant et celui des apprenants, nous avons enregistré deux cours par classe mais n'avons retenu que le deuxième cours pour l'analyse. Nous avons retenu le modèle orthographique pour la

transcription du corpus. Les discours de classe enregistrés sont transcrits de manière manuelle. Nous avons utilisé les conventions de transcription suivantes : P représente le professeur ; E1, E2, E3, etc. représentent le premier apprenant, le deuxième apprenant, etc. Einc., représente étudiant inconnu. L'identité de ces étudiants n'est pas connue parce qu'ils ne sont pas captés par l'appareil quand ils prennent la parole. GC : représente le groupe classe, tous les étudiants. Nous avons compté manuellement les fréquences des thèmes employés, des tours de parole, la durée de parole et les interruptions par les enseignants et les apprenants dans le corpus. Trois enseignants-chercheurs ont vérifié la fréquence des phénomènes analysés. L'analyse qualitative s'appuyant sur des extraits du corpus suit l'analyse quantitative, le cas échéant. Il convient, à présent, de présenter les principaux résultats obtenus et mettre en lumière, les pistes qui émergent de cette étude.

3. Discussion

L'analyse se fonde sur les données enregistrées et transcrites. Dans cette analyse, nous nous focalisons sur le choix des thèmes, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions.

3.1 Choix des thèmes

Les thèmes abordés par les enseignants dans les trois cours enregistrés sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Choix des thèmes dans les cours

Sunyani SHS	Notre Dame SHS	Odumansenan SHS
Cours 1	Cours 2	Cours 3
L'espoir (<i>Sans famille</i>)	Savoir présenter quelqu'un	Les adjectifs

Le tableau 1 montre les thèmes traités par les enseignants dans chaque lycée lors de la collecte des données. Concernant le cours abordé à Sunyani Senior High School, les interactions verbales entre l'enseignant et l'apprenant sont axées sur le thème d'*espoir* dans le roman *Sans famille*. De même, dans le Cours 2 qui s'est déroulé à Notre Dame SHS, le thème traité par l'enseignant c'est *savoir présenter quelqu'un*. Dans le Cours 3 à Odumansenan SHS, le thème a porté sur *les adjectifs*. Nous observons que dans chaque cours, un seul thème est abordé et que le choix des thèmes abordés dans les trois cours possèdent, d'un point de vue général, des qualités à éveiller l'intérêt des apprenants ainsi qu'à les engager dans les interactions verbales. Par exemple, *savoir présenter quelqu'un* est une pratique langagière que l'apprenant sera amené à exécuter très souvent dans la vie ; ainsi ce thème a le potentiel de susciter et de soutenir de l'intérêt chez l'apprenant. Le thème d'*espoir* est personnel. Il peut susciter de vif intérêt chez les apprenants dans la mesure où il s'agit d'un sujet auquel les apprenants peuvent s'y identifier facilement. La présence des thèmes personnels peut se référer à la

relation conviviale de l'enseignant avec ses apprenants, à partir de l'hypothèse de Kerbrat-Orecchioni (1990) selon laquelle les thèmes abordés sont en corrélation avec les rapports de forces entre interlocuteurs. Kanmaz (2007) indique qu'il est possible d'animer une pratique orale par des thèmes plus impersonnels. Dans notre cas nous nous référons, par exemple, au thème d'*adjectifs* qui constitue le thème du Cours 3. L'adjectif sert à la description et cela peut inciter tout apprenant curieux à l'utiliser pour s'exprimer dans la langue. Étroitement lié au choix des thèmes sont les tours de parole en classe de langue étrangère.

3.2 Tours de parole

Le tour de parole est l'une des variables qui font l'objet de notre analyse. Il s'agit de tours de parole tels qu'ils se manifestent entre l'enseignant et ses apprenants en classe de FLE. Le nombre de tours de parole est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2 : Nombre de tours de parole abordés dans les cours

Locuteurs	Cours 1	Locuteurs	Cours 2	Locuteurs	Cours 3
P	45 (50,56%)	P	74 (45,40%)	P	55 (39,29%)
E1-E19	42 (47,20%)	E1-E26	55 (33,74%)	E1-E28	79 (56,43%)
GP	1 (1,12%)	GP	28 (17,18%)	GP	5 (3,56%)
Einc.	1 (1,12%)	Einc.	6 (3,68%)	Einc.	1 (0,71%)
Total	89 (100%)		163 (100%)		140 (100%)

D'après le tableau 2, le Cours 1 montre que l'enseignant et les apprenants émettent 89 tours de parole. L'enseignant prend 45 fois la parole soit 50,56 % dans ces échanges avec les apprenants qui participent au cours de français. En mettant ensemble l'effectif des interventions des apprenants, nous avons 44 tours des apprenants. Sur les 44 tours émis par les apprenants, 42 tours de parole soit 47,20 % s'effectuent par 19 apprenants (E1-E19), un tour de parole soit 1,12% se réalise par le groupe classe et un autre par un apprenant inconnu. Nous remarquons des tours de parole plus ou moins égaux entre l'enseignant et les apprenants, 45 contre 44. Ce résultat est indicatif d'un rapport d'égalité en termes de partage de paroles ; nous trouvons cela encourageant et positif car cela signifie que les apprenants participent activement dans l'interaction verbale en classe.

En revanche, dans le Cours 2, l'enseignant émet 74 (45,50%) tours vis-à-vis de ses 26 interlocuteurs dont la somme des tours fait 89. Par rapport aux tours des apprenants, 26 apprenants (E1-E26) prennent la parole 55 fois (33,74%), le groupe classe prend 28 tours de parole soit 17,18 % et les élèves inconnus ont aussi produit 6 tours de parole soit 3,68 %. De la même manière, les apprenants enregistrent plus de tours de parole que l'enseignant dans le Cours 3 ; l'enseignant prend 55 tours de parole soit 39,29 % alors que les apprenants prennent 85 tours. Au total, 28 apprenants (E1-E28) prennent la parole 79 fois

représentant 56,43%, le groupe classe 5 fois (3,56%) et un inconnu une fois. Ici, les enseignants enregistrent moins de tours de parole que les apprenants. Ce qui veut dire que les apprenants sont plus actifs dans le Cours 2 qu'ils le sont dans le Cours 1 ; ils prennent plus de parole que les enseignants. Cette situation est avantageuse pour les apprenants car elle leur offre plus d'occasions de s'exprimer et par là améliorer leur expression orale en français. En plus, le tableau 2 montre que l'effectif total des tours de parole par l'enseignant et les apprenants dans le Cours 3 est de 140. L'enseignant prend 55 tours de parole soit 39,29 % alors que les apprenants prennent 85 tours. Au total, 28 apprenants (E1-E28) prennent la parole 79 fois représentant 56,43%, le groupe classe 5 fois (3,56%) et un inconnu une fois. Considérons l'extrait 1 pris du Cours I pour expliquer les tours de parole dans le corpus.

Extrait 1

- E7 : Mère Barberin est adoptive de Remi.
 P : Encore.
 E7 : Mère Barberin est adoptive.
 P : Est la mère, est la mère
 E7 : Mère Barberin qui
 P : Adoptive
 E7 : De Remi
 P : Mère Barberin est adoptive de Remi.
 E7 : Mère Barberin est adoptive de Remi.
 P : De Remi oui toi, répète oui.
 E8 : Mère Barberin est adoptive de Remi.
 P : Mère Barberin est la mère adoptive de Remi. Oui.
 E8 : Mère Barberin est la mère, est adoptive de Remi
 P : Mère adoptive

Nous constatons que les tours de parole alternent entre l'enseignant et les apprenants. Par rapport aux apprenants, ce n'est pas un seul apprenant qui intervient grâce à l'enseignant; il y a au moins deux apprenants (E7 et E8) auxquels l'enseignant donne la parole. Tandis que les tours de l'enseignant servent à renforcer les réponses (tour 1), corriger les paroles des apprenants (5 tours - les tours 2, 3, 4, 6 et 7) et à désigner l'apprenant à répéter (tour 5) ceux des apprenants leur permettent de répondre aux questions des enseignants en complétant les énoncés (tour 3 de E7), répéter les réponses (tour 2 et 5 de E7) et reformuler les réponses (tour 2 de E8). De plus, la structure des échanges qui constituent l'extrait 5 se conforme au modèle du mécanisme d'alternance des tours entre interlocuteurs *ababab* formulé par Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 160). Les interlocuteurs parlent à tour de rôle en obéissant au principe de « chacun son tour ». Ce qui est le plus important ici c'est la fidélité de l'enseignant à ce principe, en tant que régisseur des échanges.

L'analyse des résultats obtenus confirme, d'une part, la prise de position égalitaire dans les rapports établis entre les enseignants et les apprenants et

d'autre part, une dominance des apprenants dans la prise de parole. L'enseignant évite tous les obstacles de domination dans la classe. Conformément à ce que Kerbrat-Orecchioni (1990) propose, il prend la parole pour un certain temps et la cède quand on la lui réclame. Par ailleurs, nous observons une aisance générale des apprenants qui n'attendent pas nécessairement l'autorisation de l'enseignant pour prendre la parole. Cet aspect est considéré comme une conséquence des relations conviviales entre l'enseignant et les apprenants. Lorsque l'enseignant devient récepteur, il écoute patiemment son partenaire (l'apprenant) jusqu'au moment où il termine son tour. Le résultat obtenu renforce la position égalitaire de l'enseignant envers ses apprenants dans la classe (Kanmanz, 2007). Il accorde plutôt le droit de parole aux apprenants et de ce fait, son approche semble être plutôt une approche interactionnelle. Nous pensons que ce n'est pas suffisant de ne prendre que la parole, il est essentiel de la garder pendant un certain moment afin de finir l'expression de ses idées.

3.3 Durée de parole

Dans l'interaction verbale en classe de FLE, la durée de parole de chaque interlocuteur est indicatrice de rapports de force entre l'enseignant et l'apprenant. Par conséquent, un enseignant qui favorise une approche interactionnelle en classe afin de manipuler constamment la langue en acquisition doit organiser des situations interactives capables d'inciter l'apprenant à coopérer. L'analyse de la durée a pour but de déterminer le temps que chacun des interlocuteurs possède la parole afin de voir la proportion dans la répartition de pouvoir à partir de la théorie de Kerbrat-Orecchioni (1990) ; celui qui parle, exerce un certain pouvoir sur son auditeur. Les résultats sont donc significatifs sur le plan d'incitation du côté de l'enseignant et sur le plan de participation du côté de l'apprenant.

Tableau 3 : Durée de parole par les interlocuteurs dans les cours

Interlocuteurs	Cours 1	Cours 2	Cours 3
Enseignant	27:08mns. (82,01%)	42:12mns. (83,80%)	17:45 mns. (52,72%)
E1-E19	06:07mns. (18,38%)	-	-
E1-E26	-	08:14mns. (16,20%)	-
E1-E28	-	-	15 :25 mns. (46,07%)
Total	33:02 mns.	50:26 mns.	33:10 mns.

Le tableau 3 montre que la durée totale du Cours 1 est de 33mns02. Sur les 33mns02, la durée totale des paroles de l'enseignant est de 27mns08 soit 82,01% et celle des apprenants revient à 6mns07 soit 18,38%. À part ces unités de temps occupées par les interlocuteurs, nous avons constaté une durée de pause de 9,5 minutes (qui ne se trouve pas dans le tableau 4) au cours de laquelle les apprenants réfléchissent ou prennent des notes. Par rapport au Cours 2, la durée totale de paroles est environ 50mns26 entre les participants dans la classe de FLE ;

l'enseignant garde la parole 42mns12 soit 83,80% alors que les apprenants la détiennent 8mns14 soit 16,20%. Nous avons aussi compté 10mns02 de pause pendant laquelle personne ne parle. Comme il est constaté dans le Cours 1, ceci représente le temps passé pour trouver la réponse à une question posée par l'enseignant. Au niveau du Cours 3, la durée totale de parler revient à 33mns10 et la durée de pause est de 8mns12. Sur les 33mns10, l'enseignant parle pendant 17mns45 contre 15mns25 de paroles des apprenants. Nous observons qu'alors que les enseignants du Cours 1 et Cours 2 gardent beaucoup plus la parole que les apprenants, celui du Cours 3 accorde beaucoup de paroles aux apprenants bien que ce soit un peu moins que la durée totale de ses paroles (17mns45) ; par rapport à ce dernier, nous trouvons que la différence entre la durée totale de l'enseignant et celle des apprenants est négligeable. Dans l'ensemble, c'est l'enseignant qui parle plus mais il faut, certes, prendre en compte la supériorité linguistique de celui-ci en tant que quelqu'un qui maîtrise la langue par rapport aux apprenants et ses rôles de guide (Kanmanz, 2007). Ces rôles lui confient, par défaut, la liberté de garder plus la parole que les apprenants. Cependant, l'enseignant doit accorder beaucoup de temps aux paroles des apprenants afin de laisser ceux-ci pratiquer la langue. Ainsi, malgré les avantages dont ses rôles lui font jouir en termes de pouvoir, il doit faire consciemment plus d'efforts en s'assurant qu'il ne garde pas trop la parole aux dépens des occasions de ses apprenants à s'exprimer oralement en classe.

3.4 Interruptions

Dans cette dernière étape de l'analyse, il est question d'interruptions déformatrices de l'interaction, ce qui peut causer une perturbation dans l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant ; ce sont des attaques de ce dernier visant à prendre du terrain vis-à-vis de son partenaire. Il conviendra tout d'abord d'indiquer les fréquences du phénomène et puis examiner cela à partir des extraits tirés du corpus. Le symbole \pm illustre le moment d'interruption dans l'extrait.

Tableau 4 : Nombre d'interruptions identifiées par chaque cours

Locuteurs	Cours 1	Locuteurs	Cours 2	Locuteurs	Cours 3
P	2 (50%)	P	7 (100%)	P	6 (100%)
E1-E19	2 (50%)	E1-E26	0 (0%)	E1-E28	0 (0%)
Total	4 (100%)	-	7 (100%)	-	6 (100%)

Le tableau 4 montre que 4 interruptions marquent le Cours 1, 7 le Cours 2 et 6 le Cours 3. Dans tous les cours, l'enseignant interrompt l'apprenant alors que ce n'est que dans le Cours 1 que l'apprenant manifeste deux interruptions. Ceci nous permet de conclure qu'il y a une dominance de la part de l'enseignant lorsqu'il s'agit de l'interruption des paroles en classe et cela pourrait être expliqué par la position privilégiée de l'enseignant ; il maîtrise mieux le sujet que les

apprenants donc il intervient pour fournir des informations sur ce que dit l'apprenant. Les extraits suivants nous permettent de mieux expliquer les interruptions observées dans le corpus.

Extrait 2

- E3 : Les deux personnages dans ± la livre *Sans famille* sont
 P : Dans
 E3 : Dans la ± livre
 P : Dans le
 E3 : Dans le livre
 P : Le livre
 E3 : *Sans famille* sont Remi et père Acquin

Dans l'extrait 2 tiré du Cours 1, le professeur intervient avant que l'apprenant n'achève sa parole ; l'enseignant interrompt l'apprenant afin d'attirer son attention sur *la* qui n'est pas le déterminant acceptable pour le substantif *livre*. Là, il ne s'agit pas d'une volonté de domination par rapport à son partenaire ni d'une tentative de contrôler la situation présente ; il est plutôt question d'aide pour indiquer le mot adéquat ou correct à l'apprenant.

Extrait 3

- E1 : L'adjectif est ±
 P : Un peu plus fort
 E1 : L'adjectif est tout un mot qui qualifie le nom ou le prénom dans le ±phrase
 P : Dans une phrase, dans une... , Anita
 E2 : L'adjectif est tout un mot qui qualifie le nom ou le prénom dans une ...±
 P : Dans une phrase, la classe

Dans l'extrait 3 provenant du Cours 2, il y a quatre interruptions faites par l'enseignant durant la prise de parole des apprenants. La première interruption se manifeste quand l'apprenant (E1) essaie d'expliquer le terme *adjectif*. L'enseignant l'interrompt en demandant à l'apprenant de parler plus fort, « E1 : L'adjectif est ± , « P : Un peu plus fort ». Il s'agit d'une interruption qui permet à l'enseignant de remplir ses fonctions de guide en classe ; il doit s'assurer que tous les partenaires entendent l'intervention de l'apprenant E1. D'autres interruptions utilisées sont les suivantes : « E1 : L'adjectif est tout un mot qui qualifie le nom ou le prénom dans le ±phrase » et E2 : L'adjectif est tout un mot qui qualifie le nom ou le prénom dans une ...± ». Dans le premier cas, l'enseignant intervient pour fournir le déterminant indéfini convenable une à E1 alors que par rapport au deuxième cas, l'enseignant interrompt E2 pour donner la parole à toute la classe au moment où E2 hésite dans son intervention montrant son manque de confiance. Ces interruptions de la part de l'enseignant illustrent le rôle de correcteur et de meneur d'orchestre de ce dernier en classe de langue. Pour ce qui est du Cours 3, nous citons l'extrait 4.

Extrait 4

- P : Oui, toi, comment s'appelle son père ? Ton ami(e)
 E6 : Mon ami, mon ami son père s'appelle eh Mr. Bartels...
 P : Est-ce que c'est ce qu'on dit ? ±
 E6 : Monsieur Bartel
 P : Non c'est ±
 E5 : Son père s'appelle Jean-Paul
 P : Bien ! Toi encore

En ce qui concerne extrait 4, les apprenants interviennent aisément avant que l'enseignant n'achève sa parole. Nous avons noté deux interruptions dans cet extrait à savoir : « P : Est-ce que c'est ce qu'on dit ? ± », « P : Non c'est ± ». Dans le premier cas, E6 interrompt l'enseignant pour s'autocorriger en indiquant le titre approprié *Monsieur* au lieu de *Mr.* De sa part, E5 ne laisse pas l'enseignant terminer sa question avant qu'il n'intervienne pour donner la bonne réponse. Cette attitude de l'apprenant n'est pas considérée comme manque de respect pour l'enseignant dans le contexte de l'interaction authentique en classe. Il convient de l'interpréter à partir des rapports égalitaires et proches entre l'apprenant et l'enseignant. Ces interruptions sont indicatives non seulement de la réduction de la hiérarchie interactionnelle en classe mais aussi du niveau de confiance qu'éprouvent les apprenants à prendre la parole en classe.

Il est intéressant de voir, à partir du corpus, que ce n'est que l'enseignant qui interrompt le plus souvent les paroles de ses partenaires. Ces interruptions des enseignants lui permettent de jouer ses rôles d'enseignant en aidant les apprenants dans leur apprentissage. L'enseignant est en quête d'aide pour indiquer le mot adéquat lorsqu'il s'agit d'une hésitation de la part de l'apprenant. Par ailleurs, l'infériorité linguistique de l'apprenant dans l'expression orale en français semble être prise en compte par l'enseignant, d'où ses interruptions fréquentes. Cependant, les apprenants aussi interrompent le discours de l'enseignant des fois pour montrer leur connaissance en donnant des réponses justes. Toutes ces interruptions conviennent à la nature des échanges authentiques ; elles témoignent de la participation active de l'apprenant à l'interaction verbale pendant les cours.

Conclusion

Dans cette étude, l'interaction verbale entre l'apprenant et l'enseignant en classe de FLE a été traitée à partir d'un corpus enregistré de 3 cours de FLE au niveau secondaire dans la municipalité de Sunyani au Ghana en s'inspirant de Kerbrat-Orecchioni (1992). L'analyse porte sur le choix des thèmes, les tours de parole, la durée de parole et les interruptions. Les phénomènes étudiés nous ont permis de mettre en lumière les rapports de force entre l'apprenant et l'enseignant du point de vue de leurs effets éventuels sur l'interaction verbale en classe. Les résultats ont montré que le choix de thème de l'interaction verbale en classe de FLE a porté sur les sujets personnels et impersonnels et cela a été fait

par l'enseignant pour inciter les apprenants à participer dans les cours en prenant la parole. L'enseignant joue son rôle de guide, initie les thèmes porteurs de nouvelles informations ou développe le thème présent de façon à garder le rythme interactionnel, et cela d'autant plus si l'apprenant parle peu. Concernant le nombre des tours des enseignants dans des cours, nous avons constaté qu'ils ne diffèrent pas de manière significative par rapport à ce qu'il accorde aux apprenants. L'aisance des apprenants pour prendre la parole de manière autonome, sans attendre une certaine autorisation de l'enseignant démontre un signe des relations amicales. Il est constaté que la prise de parole par les interlocuteurs s'est effectuée de manière conforme à celle que l'on rencontre dans les échanges authentiques. Les apprenants prennent la parole pour répondre à une question posée et pour exprimer leurs points de vue ou leurs expériences personnelles. La durée de la prise de parole de l'apprenant semble fortement influencée par l'enseignant qui l'incite et l'encourage à prendre la parole. Cela veut dire que l'enseignant laisse la parole aux apprenants d'exprimer leurs idées sur un sujet donné. Nous avons constaté que les interruptions ne sont pas nuisibles au déroulement de l'interaction verbale en classe. Bien que l'enseignant interrompe plus l'apprenant, la coopération réciproque de la part de ce dernier semble fonctionner dans l'ensemble des trois cours. Les apprenants aussi interrompent l'enseignant afin de montrer leur connaissance dans un sujet donné. Il convient de conclure que les rapports entre les apprenants et les enseignants en classe sont cordiaux et détendus. Ainsi, cela crée un cadre interactionnel favorable à l'apprentissage du français. Nous rappelons que la présente étude n'a abordé que quatre critères d'analyse de l'interaction en classe de langue établis par Kerbrat-Orecchioni (1992) en délaissant le questionnement. Ainsi, l'analyse des questions posées dans le corpus nous permettra de mettre en lumière comment les enseignants et les apprenants gèrent le questionnement en classe de FLE dans le contexte ghanéen.

Références bibliographiques

- Bakah E. K. (2011). *Intégration du français de spécialité dans les cursus universitaires au Ghana : Le cas du français de tourisme chez les étudiants de l'Université de Cape Coast*. Sarrebruck, Éditions universitaires européennes.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Les Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Doehler, S. P. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherche, perspectives. *Approche et interaction en langue étrangère*, (12), 1 - 16.

- Edoh, C. D. & Yiboe, K. T. (2019). Analyse des stratégies interactives en classe de français langue étrangère (FLE) au lycée ghanéen. *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, (25), 19 - 45.
- Edoh, C. D. (2015). *Stratégies interactives en classe de français langue étrangère (FLE) à Holy Child Senior High School, Cape Coast*. Mémoire de master, Cape Coast, University of Cape Coast.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied linguistics*, (19) 1, 1 - 23.
- Foster, P. & Ohta A. S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*, (26) 3, 402- 430.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewoods Cliffs, New Jersey, Prentice-Halls.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne tome 1: La présentation de soi tome 2 : Les relations en public*, Paris, Éditions de Minuit.
- Marouf, H. (2013). *Les difficultés des apprenants à l'oral : Cas des apprenants de 1^{ère} Année Secondaire du lycée Mohamed Choukri*, Mémoire de Master, El Oued, Université Hamma Lakhdar.
- Kanmaz, A. (2007). Acquisition des compétences d'interaction verbale en FLE : exemple d'analyse d'une classe de FLE en Turquie. [En ligne], consulté le 08 juin 2020 sur URL : <http://bearfrac.free.fr/actes3ducolloquedenantesNov2007.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). L'analyse des interactions verbales : La notion de négociation conversationnelle, défense et illustrations. *Lalies 20*, Paris, Presses de l'École Normale Supérieure, 63 - 141.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan. *Langue française*, (117), 51 - 67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*, Paris, Seuil, Mémo.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome 3*, Paris, A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990). *Les interactions verbales, tome 1*, Paris, A. Colin.
- Kojo, S. (2012). *Alternance codique dans la classe de FLE au niveau Junior High School : le cas de quatre écoles dans la municipalité de Ho*, Mémoire de Master, Cape Coast, University of Cape Coast.
- Latreche, A. (2015). *L'expression orale : pratiques et difficultés en classe de FLE : Cas des étudiants de la 1^{re} année français*, Mémoire de Master, El Oued, Université Hamma Lakhdar.
- Mâlutan, C. (2011). *Analyse des interactions verbales en contexte didactique (lycée)*, Thèse de doctorat, Cluj-Napoca, Universitatea Babeș-Bolyai.
- Melgani, A. (2016). *Les difficultés de la production orale chez les apprenants de la 2^{ème} année moyenne CEM Athmani Mohamed – Mchounneche*, Mémoire de Master, Biskra Université Mohamed Khider - Biskra.
- Miloudi, M. (2015). *Le rôle des interactions verbales dans l'acquisition d'une compétence communicative en classe de FLE*. Mémoire de Master, El Oued, Université Hamma Lakhdar.

- Mohammed, L. G. (2011). *Interaction verbale en classe de langue en Algérie. États des lieux et perspectives cas des élèves de 4ème année moyenne*. Mémoire de Master, Ouargla, Université Kasdi Merbch Ouargla.
- Perdue, C. (1992) *Adult Language Acquisition. Crosslinguistic Perspective, 2 vol.*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pica, T. (1996). Do second language learners need negotiation?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (34) 1, 1 - 22.
- Traverso, V. (2007). Pratiques communicatives en situation : objets et méthodes de l'analyse d'interaction. *Recherches en soins infirmiers*, (2) 89, 21 - 32.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Yazid, N. (2011). *L'interaction verbale et la communication orale dans les classes de langue : Cas de la 1ère secondaire*, Mémoire de Master, Oran, Université d'Oran.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement / apprentissage du Français au Ghana : Ecart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de Doctorat, Strasbourg, Université de Strasbourg.