

Le rôle des interactions en classe de langue

Romain Benassaya

Number 1, 2009

Didactique des langues et des littératures

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1089767ar>

DOI: <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.961>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

University of Guelph, School of Languages and Literatures

ISSN

1920-4051 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Benassaya, R. (2009). Le rôle des interactions en classe de langue. *Synergies Canada*, (1), 1–8. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i1.961>

Article abstract

This article aims to show, using the example of a course taught at the University of Guelph, Canada, the role of interactions in the learning process, and equally how the problem posed by differences in students' levels can be overcome when interactions in the class are encouraged, not only between the instructor and the students, but also among the students themselves.

© Romain Benassaya, 2009



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Le rôle des interactions en classe de langue

Romain Benassaya
Université de Guelph, Université de Nice

En tant qu'assistant de professeur à l'Université de Guelph, Canada, durant le semestre d'hiver 2009, j'ai eu la possibilité d'enseigner un cours de français à un public fortement hétérogène d'étudiants considérés comme faux débutants. J'aimerais montrer, au travers de l'exemple d'une séquence didactique menée dans le cadre de ce cours, d'une part le rôle des interactions dans le processus d'apprentissage, et également comment le problème posé par l'hétérogénéité peut être surmonté lorsqu'on encourage les interactions au sein du groupe-classe, non seulement entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants entre eux.

Il s'agira donc de montrer comment la classe de langue, aussi hétérogène qu'elle soit, peut être transformée en un espace dans lequel la compétence de communication s'élabore par les interactions entre les différents participants.

Je présenterai dans un premier temps le contexte et le profil des apprenants (1) puis la séquence didactique (2), dont je détaillerai les différentes étapes, tout en montrant l'importance et le rôle des interactions à tous les niveaux du processus d'apprentissage. Enfin, je ferai part des différentes réflexions que j'ai pu retirer de cette expérience.

I. Le profil des apprenants

I.1. Le cadre général

Le français en Ontario, bien que minoritaire, bénéficie du statut de langue officielle, et dans cette mesure, c'est en tant que langue seconde qu'il est enseigné. Afin de lever toute ambiguïté, nous avons retenu la définition que Jean-Pierre Cuq donne du concept de français langue seconde :

Le FLS est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères, éventuellement présentes sur ces aires, par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué.

(Cuq, 1991, 139)

Le Français Langue Seconde se distingue ainsi du Français Langue Étrangère, puisqu'on définira une langue étrangère comme suit : «une langue acquise en dehors de son aire d'usage habituel, en général en classe de langue, et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes.» (ibid)

Une langue seconde possède donc trois caractéristiques principales :

- Elle est pratiquée par une partie de la population.
- Elle a un statut politique : c'est une langue officielle ou privilégiée.
- Elle constitue aussi une langue d'enseignement.

Les deux premières caractéristiques constituent un facteur d'importance du point de vue des objectifs et des besoins des apprenants, comme nous le verrons un peu plus loin. La troisième précise le mode d'instruction, à savoir un enseignement monolingue du français.

Le fait que le cours soit entièrement en français revêt une importance particulière : la création d'un espace de communication entièrement francophone est ainsi permise, ce qui amène les apprenants à être contraints de n'interagir entre eux et avec le professeur qu'en langue-cible.

Le cours enseigné constitue une unité d'enseignement proposé par le département d'études françaises de l'Université de Guelph. C'est un cours de niveau intermédiaire, enseigné intégralement en français, et qui constitue la première étape du programme de mineur/majeur en études françaises. Les étudiants qui

choisissent ce cours, comme nous allons le voir ne souhaitent pas nécessairement se spécialiser en études françaises.

Ces caractéristiques constituent le cadre très général dans lequel s'inscrit le cours que nous allons présenter.

I.2. Le profil des apprenants

La nature du public a constitué la principale difficulté que nous avons rencontrée dans l'élaboration du cours. Cette difficulté a résulté de la conjonction de deux éléments : premièrement, le nombre. Le groupe comptait quarante-trois apprenants. Deuxièmement, et en lien direct avec la première difficulté, la profonde hétérogénéité de ce groupe.

Cette hétérogénéité s'est manifestée sur différents plans : d'une part du point de vue du niveau des apprenants, mais également du point de vue de leur formation antérieure et du point de vue de leurs objectifs et de leurs attitudes.

I.2.1. Une différence de niveau

L'écart entre les apprenants les moins avancés et ceux les plus à l'aise était suffisamment important pour nécessiter une adaptation du cours à un niveau moyen, suscitant peut-être un certain ennui chez les plus avancés, mais satisfaisant le plus grand nombre.

Les objectifs linguistiques ont en effet souvent consisté en une révision de certains points que les apprenants avaient, pour la plupart, déjà abordés dans leur apprentissage, et il y avait, pour ainsi dire, peu de découverte sur le plan grammatical. Le degré d'acquisition des objectifs linguistiques étant cependant aléatoire d'un apprenant à l'autre, et les bases souvent fragiles, cette révision s'est avérée nécessaire pour le passage à un niveau d'apprentissage supérieur. Il faut préciser que certains apprenants, en commençant ce cours, n'avaient plus eu de contact avec la langue française depuis plus de quatre ans, alors que d'autres l'avaient étudiée à l'école secondaire l'année précédente.

I.2.2. La formation antérieure

Tous les étudiants ont commencé leur apprentissage du français à l'école secondaire ou avant, mais le niveau global n'était pas pour autant homogène. Certains ont fait de l'immersion ou des séjours linguistiques en milieu francophone et faisaient généralement preuve en cours d'une plus grande aisance. Certains ont un niveau d'étude élevé (troisième ou quatrième année d'université), ou parlent déjà plusieurs langues. Ils ont par conséquent une plus grande expérience de l'apprentissage et le comportement stratégique qui en résulte (prise de parole plus fréquente, mémorisation, prise de notes...). D'autres en revanche viennent d'entrer à l'université et n'ont pas les mêmes réflexes.

Il a résulté de ces différences des écarts de niveau mais également des différences de comportement. Tous ne progressaient pas au même rythme, et certains avaient besoin de plus de temps que d'autres pour assimiler les notions exposées en cours.

Nous avons pu constater que les étudiants ayant fait de l'immersion et les autres, d'une manière générale, n'avaient pas les mêmes attitudes en classe. Les étudiants ayant fait de l'immersion n'avaient la plupart du temps aucune difficulté à prendre la parole et à s'exprimer en français à l'oral. Les erreurs étaient souvent nombreuses, mais le message passait et nous pouvons donc affirmer que ces apprenants avaient un comportement stratégique dans la mesure où ils s'efforçaient d'utiliser la langue-cible et d'interagir avec.

À l'inverse, les apprenants n'ayant pas fait d'immersion, qui constituaient la majorité de la classe, s'exposaient moins et dans ce sens avaient un comportement moins stratégique. Certains disaient ne pas vouloir prendre la parole car ils n'aimaient pas leur accent. D'autres n'osaient pas prendre la parole par crainte d'être comparés avec ceux ayant fait de l'immersion ou s'exprimant plus aisément.

L'un des objectifs du cours en général a été d'amener ces apprenants à utiliser la langue-cible d'une manière décomplexée, à ne plus craindre l'erreur, mais à l'accepter comme un élément nécessaire du processus d'apprentissage d'une langue. Bref, à les amener à avoir un comportement plus stratégique.

Il faut cependant préciser qu'il s'agit là d'une observation générale, et que beaucoup d'apprenants n'ayant pas fait d'immersion pouvaient s'exprimer aisément à l'oral.

I.2.3. Les objectifs

Les différences varient également du point de vue des objectifs de formation. Certains apprenants ont choisi un cours de français car ils estimaient avoir besoin de parler la langue pour la réalisation de leurs projets professionnels, d'autres à l'opposé l'ont choisi pour des raisons plus personnelles : un intérêt pour la langue et la culture françaises, l'envie de pouvoir communiquer avec les membres francophones de leur famille, ou encore le désir de connaître les deux langues officielles du Canada.

D'autres, enfin, ont choisi le cours de français sans véritables motifs, ou par nécessité, et se sont retrouvés dans une situation de quasi-captivité. Leur motivation était par conséquent moins forte, et il s'est alors agi de faire en sorte de retenir leur attention et de susciter leur volonté d'apprendre.

I.2.4. La grammaire

Enfin, une grande proportion du public avait de fortes attentes sur le plan grammatical, mais pour des raisons différentes. La grande majorité estimait avoir besoin des règles et exigeait une explicitation de ces règles. Dans cette catégorie, nombreux étaient ceux qui avaient une tendance à survaloriser la grammaire et à la considérer comme la composante essentielle de l'apprentissage de la langue, et minimisaient par conséquent l'importance de l'oral et de la prise de parole.

L'un des défis lancés par ce cours a été de négocier l'approche adoptée auprès des étudiants afin de leur faire accepter, et d'assurer un cours qui puisse satisfaire les attentes du groupe, aussi hétérogène qu'il soit, tout en étant efficace, et de bien montrer que l'acquisition de la grammaire, bien que nécessaire, n'est pas une fin en soi.

Le problème qui s'est donc posé à nous est le suivant : comment résoudre le problème posé par l'hétérogénéité du public et assurer un cours qui puisse satisfaire les attentes du public, tout en étant efficace? Nous espérons proposer des éléments de réponses à travers l'exemple de séquence didactique suivant.

II. La séquence didactique

Le cours a été conçu dans un esprit résolument communicatif. Nous sommes partis du principe qu'apprendre une langue, c'est acquérir une compétence à communiquer, soit quelque chose qui va au-delà de ce qui est simplement linguistique. Cela suppose de ne pas axer le contenu du cours uniquement sur la forme et la structure de la langue, mais également sur les éléments sociolinguistiques et pragmatiques qui interviennent dans la communication en langue-cible.

L'objectif est ainsi d'amener les apprenants à être capable d'interagir en langue-cible, c'est-à-dire agir et réagir de manière appropriée dans une situation de communication donnée.

Il s'est agi pour nous d'introduire les interactions en langue-cible à tous les niveaux du processus d'apprentissage, et entre tous les participants : interactions entre les apprenants et le professeur d'une part, mais interactions entre les apprenants également. Nous allons tenter de montrer l'efficacité de cette approche en détaillant le déroulement d'une séquence didactique.

La séquence que nous allons présenter a été organisée en fonction des objectifs suivants :

- objectif communicatif : raconter des événements au passé
- objectifs linguistiques : acquisition du passé composé, comment indiquer un moment spécifique dans le passé.

Nous avons élaboré les différentes activités autour d'un document fabriqué en fonction des objectifs susmentionnés. Ce document est le suivant : un extrait de journal intime relatant des événements passés (annexe 1).

Afin d'atteindre ces objectifs, les activités donnant une grande part d'initiative aux apprenants et suscitant leur participation active ont été privilégiées. Nous pouvons classer ces différentes activités dans trois catégories qui, selon Evelyne Bérard (1991) doivent pour ainsi dire rythmer la séquence didactique.

Ces trois catégories sont les suivantes :

- les activités de compréhension.
- les activités de conceptualisation qui permettent l'isolement et l'explicitation des faits de langue nécessaires à la réalisation des objectifs communicatifs.
- les activités de production, qui permettent le transfert, sur le plan de l'expression, orale ou écrite, de ce qui a été vu lors des activités précédentes.

Au travers de ce schéma, nous allons présenter la séquence didactique telle qu'elle s'est déroulée, en insistant sur l'importance de chaque étape, et sa pertinence en fonction de notre objectif, à savoir illustrer le rôle des interactions dans le processus d'apprentissage tout en montrant comment le développement des interactions en classe de langue peut permettre de surmonter le problème causé par l'hétérogénéité des apprenants.

II.1. Compréhension

II.1.1. L'élaboration d'un horizon d'attente

Avant de présenter aux apprenants le document autour duquel prendront place les différentes activités, une phase de sensibilisation au sujet nous paraît nécessaire. Il s'agit dans cette étape d'amener les apprenants à identifier le document avant de leur en exposer le contenu, en attirant leur attention sur le paratexte (la mise en forme, le titre...). L'objectif de cette phase est de les amener à faire appel à leur encyclopédie personnelle afin d'identifier un certain nombre de régularités qui vont leur permettre de mieux appréhender le document, et ainsi, de diminuer leur appréhension face au texte.

Cette phase permet également aux apprenants de développer un certain nombre d'hypothèses quant au contenu du document et ainsi de se créer un horizon d'attente. La lecture du document permettra de confirmer ou d'infirmer les différentes hypothèses avancées. Cette étape permet ainsi une entrée dans le document et favorise le repérage des indices et des thèmes qui seront au centre de l'activité de compréhension.

La formulation et la discussion d'hypothèses par les apprenants et avec le professeur a permis une première approche du document et des objectifs de la séquence en suscitant la participation active des apprenants, tout en les amenant à interagir entre eux en vue de la construction du sens du texte auquel ils sont confrontés.

II.1.2. Les activités de compréhension

Les activités de compréhension doivent permettre l'identification précise de la situation de communication (qui? quand? où? comment?) tout en s'attardant éventuellement sur les conditions de production (le lieu de l'échange, la différence d'âge des interlocuteurs...), ce qui permet une prise de conscience des facteurs sociolinguistiques à prendre en compte dans une situation de communication réelle.

La première étape proposée dans le cadre du cours consiste en une série de questions de compréhension globale du document. Il s'agit de faire répondre les apprenants en grand groupe à des questions leur permettant d'identifier la nature du document et ses différentes caractéristiques.

Les questions posées à partir de la simple observation du document sont les suivantes :

- Quel est le support du texte ?
- À votre avis, de quoi s'agit-il ?

Les questions posées après une première lecture du document sont les suivantes :

- Qui écrit ?
- Quand et où la personne écrit-elle ?

L'activité proposée ensuite consiste à demander aux apprenants de chercher à quel moment de la journée le narrateur écrit en s'aidant des différents indices temporels. Cette question peut les aider à comprendre que le narrateur raconte des événements antérieurs au moment où il écrit. Il est ensuite possible de placer les différents événements sur une ligne du temps afin de faire apparaître le moment de l'écriture et celui des différentes activités du narrateur. De la sorte, les apprenants peuvent mieux comprendre l'organisation du récit et la façon dont les actions s'enchainent.

Notons que la découverte ici ne concerne pas uniquement la langue, mais également la culture associée à cette langue. Le document peut ainsi illustrer des comportements spécifiques et les stratégies linguistiques mises en œuvre. Le travail en groupe est favorisé lors de cette étape. Il s'agit pour l'enseignant d'amener les apprenants à discuter entre eux les différentes hypothèses émises, et de les faire découvrir par eux-mêmes le sens du texte.

Cette première étape présente différents avantages : elle permet de mobiliser l'attention des apprenants et de les amener à coopérer afin de découvrir le sens du texte. Par le travail en groupe, les apprenants développent différentes stratégies d'apprentissage : ils se posent des questions de vérification et de clarification, et répondent aux questions posées au groupe-classe, tout en utilisant la langue-cible. Le travail en groupe leur permet également de développer un intérêt pour l'activité en «jouant le jeu», d'utiliser la langue sans la crainte de l'évaluation, et minimise de la sorte l'anxiété qui peut être suscitée par le document écrit, et par la prise de parole. Il s'agit d'habituer les apprenants à l'utilisation de la langue-cible entre eux, de les amener à interagir de manière naturelle, et de créer ainsi un espace de communication francophone.

II.2. Les activités de conceptualisation

Les activités de compréhension ont pu amener les apprenants à identifier des faits de langue nouveaux, et également à leur faire prendre conscience de leurs lacunes linguistiques vis à vis de ce qu'ils souhaitaient exprimer.

La phase de conceptualisation doit permettre de fixer les nouveaux faits de langue et de les expliciter afin que les apprenants soient capables de les réutiliser. Là encore le travail de groupe est favorisé. Il s'agit dans un premier temps d'un travail d'observation dans lequel les apprenants sont amenés à repérer certaines façons de s'exprimer et les aspects linguistiques qui y sont associés.

Il s'agit ensuite d'amener les apprenants à expliciter eux-mêmes les différents aspects linguistiques du texte. Le rôle de l'enseignant se réduit alors : il s'agit non pas d'expliquer les nouvelles règles de grammaire mais de guider les apprenants, par l'observation et en faisant appel à leurs connaissances préalablement acquises pour qu'ils soient eux-mêmes en mesure d'expliquer ces nouvelles règles. De la sorte, et grâce notamment au travail en groupe, les faits de langue sont mieux mémorisés par les apprenants, qui développent par la même occasion des stratégies de coopération qui leurs seront utiles pour le reste de leur apprentissage. Ainsi, l'attention des apprenants est constamment sollicitée, et ils s'aperçoivent qu'ils en savent plus que ce qu'ils croient. Ils prennent confiance en eux et en leur capacité à s'exprimer en langue-cible à mesure qu'ils se l'approprient.

Cette démarche permet de satisfaire le plus grand nombre, car elle permet une explicitation des faits grammaticaux, tout en assurant une approche décomplexée et rassurante de la grammaire. De plus, elle entraîne les apprenants à observer la langue pour en induire les règles et contribue ainsi à développer leurs stratégies d'apprentissage. Les différents types d'apprenants sont ainsi amenés à participer, mais sont également intégrés dans cette approche qui les pousse à expliciter eux-mêmes les faits de grammaire, en interagissant avec un partenaire ou même avec l'ensemble du groupe-classe.

II.3. Production

Il s'agit dans cette étape de transférer au niveau de la production ce qui a été vu en compréhension. Pour cette phase nous privilégions les activités de simulation et les jeux de rôle. L'objectif étant de simuler une situation de communication afin de permettre aux apprenants de mettre en pratique «en situation» ce qu'ils ont acquis au cours des phases précédentes. Il s'agit donc pour l'enseignant de recréer une situation de

communication comparable à celle présentée par le document, donnant ainsi l'occasion aux apprenants de réutiliser ce qu'ils ont appris au cours de la séance. L'écriture de la suite des événements dans le journal intime, avec comme contrainte l'utilisation du passé composé, à deux ou individuellement, permet ainsi la réalisation des objectifs susmentionnés. Certaines productions peuvent ensuite être lues devant la classe et faire l'objet d'une évaluation collective, qui prendra en compte les aspects linguistiques mais également la cohérence du texte produit par rapport à la situation de communication.

Cette étape peut ainsi également permettre aux apprenants, par un retour sur leur propre production et par l'interaction avec les autres participants, de développer des stratégies d'autoévaluation. Notons que l'accent est mis non pas sur la correction linguistique mais sur l'efficacité communicative de la production. L'important étant que le message passe et qu'il y ait à proprement parler communication en langue étrangère. Les erreurs et les imprécisions sont, de ce point de vue, secondaires.

Grâce à cette approche, chacun peut progresser à son rythme, les plus avancés peuvent aider les plus faibles et de la sorte, tous les apprenants participent à la dynamique de la classe. De plus, les apprenants les plus avancés, tout en comblant leurs lacunes, peuvent également, par leur participation, permettre un approfondissement des contenus abordés.

En conclusion, j'aimerais insister sur le fait que l'approche adoptée m'a paru fonctionner et convenir aux différents types d'apprenants présents dans la classe. Tout en amenant progressivement les apprenants les plus timides à mieux gérer leur anxiété face à la langue-cible, et les moins avancés à prendre confiance en leur capacité à l'utiliser, elle a permis à l'ensemble des apprenants, par les échanges et la multiplicité des interactions, de développer et renforcer différentes stratégies d'apprentissage.¹

Rajoutons que le fait de pousser les apprenants à apprendre en communiquant entre eux et en échangeant des idées, entretient et fortifie leur motivation. Ils découvrent qu'ils en savent plus que ce qu'ils croient, et la prise de conscience de leur capacité à s'exprimer renforce leur envie d'apprendre. En développant ainsi une aptitude à coopérer et à échanger dans la découverte de la langue-cible, tout en étant contraint d'utiliser cette langue, les apprenants gagnent en autonomie tout en acquérant une véritable aptitude à communiquer.

¹ Le cours a été ainsi évalué par une apprenante en fin de session : « I really enjoyed the group activities that we do every class, such that we are almost always working in pairs allowing you to learn from your partner and your teacher. »

Bibliographie

BÉRARD, Evelyne (1991), *L'approche communicative*, Paris, CLE International.

BERTHET, Annie, et al., (2006), *Alter ego 1*, Paris, Hachette.

CUQ, Jean-Pierre (1991), *Le français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.

CUQ, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, (2006), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CYR, P., Germain, C., (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International.

Annexe 1 : document utilisé lors de la séquence (adapté du manuel *Alter Ego 1* (page 72))

2 mai, 23 heures

C'est enfin les vacances!

*Hier, j'ai dormi jusqu'à 11 heures, puis je suis allé à la plage.
J'ai bronzé tout l'après-midi.*

*Aujourd'hui, j'ai pris le bus et j'ai visité des petits villages
autour de Nice. La région est magnifique !*

*Ce soir, j'ai mangé dans un petit restaurant de la vieille ville.
La cuisine ici est délicieuse.*

4 mai, 1 heure du matin.

*Aujourd'hui, j'ai lu et je me suis détendu toute la journée. À
l'hôtel, j'ai rencontré des gens très sympas, et ensemble, nous
avons visité le musée d'art moderne. Ce soir après le dîner
nous avons dansé*

6 mai, 19 heures.

*Aujourd'hui, je me suis levé très tard car hier, nous avons fait
la fête et nous sommes allés dans une boîte de nuit.*

*Je dois rentrer demain. Je trouve que le temps est passé trop
vite. Je me suis beaucoup amusé ici.*

Je suis impatient d'être à nouveau en vacances.