

# L'interaction en classe de langue : la promotion du plurilinguisme et du culturel par le Cadre Européen Commun de Référence

Merazga Ghazala  
Doctorante, Université de Batna



Synergies Algérie n° 5 - 2009 pp. 65-71

**Résumé :** *L'enjeu des interactions dans l'enseignement/apprentissage des langues était fortement fondé sur le réseau des relations qu'enseignants et apprenants y apportent et y mettent en œuvre. Toutefois, la seule observation de ce qui se passe n'est pas suffisante pour jauger.*

*Les utilisateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ont envisagé et explicité une telle interaction soit selon les types de communication interactive ou selon les rôles dans lesquels l'apprenant sera armé et amené pour le faire avec la possibilité et le plaisir d'utiliser la langue non seulement pour apprendre mais dans toutes ses dimensions notamment la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle mondiale.*

**Mots-clés :** *classe de langue, interaction, cadre européen commun de référence, promotion du plurilinguisme, diversité linguistique et culturelle.*

**Abstract:** *The stake of the interactions in the teaching/learning of languages was strongly founded on the network of the relations that teachers and learners bring and implement in it. However, the only observation of what is happening is not sufficient to value. The users of the Common European Framework of Reference for Languages (CECRL) have considered and clarified such an interaction either according to the types of interactive communication or to the roles in which learning will be armed and brought to do it with the possibility and the pleasure of using the language not only to learn but in all its dimensions and particularly in the promotion of plurilingualism in response to the linguistic and cultural diversity in the world.*

**Keywords:** *language classroom, interaction, European common framework of reference, promotion of plurilingualism, linguistic and cultural diversity.*

**المخلص:** كان رهان التفاعل في قسم اللغة (تدريس / تعلم اللغات) جد مبنيا على شبكة العلاقات المتخذة والمطبقة بين المعلم والمتعلم. في حين كانت الملاحظة وحدها للخوض في المجال غير كافية، جاء مستعملي الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات ليبين ويؤكد أن هذا التفاعل سواء كان على حسب العلاقات التفاعلية التي يجب على المتعلم أن يحضر لها أو أن يخوضها أو على حسب الدور المرجو من ذلك، فهو مطلب بالتمتع باستعمال اللغة ليس من أجل التعلم فقط بل في إطار الثراء والتعدد اللغوي والثقافي العالمي.

**الكلمات المفتاحية:** قسم اللغة، التفاعل، الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات، ثراء وتعدد لغوي وثقافي عالمي.

## Introduction

Si l'on admet comme le souligne Kramersch que « tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste. » (C. Kramersch, 1984 : 78)

Cela fait que « l'inter-action » ou la « co-action » dans des situations d'enseignement/ apprentissage des langues, met en évidence la présence obligatoire des « conduites contextuelles » dues à la coprésence permanente de la composante pédagogique et sa spécificité. Ainsi, la question de l'action interactive est de caractériser la pratique effective de l'enseignant, souvent médiateur, avec ses apprenants.

D'ailleurs Charlier dit à ce sujet que :

« l'enseignant perçoit sélectivement la situation éducative. Il traite certaines informations en interaction avec ses schèmes mnémotiques et envisage différentes solutions possibles. Le choix des conduites pédagogiques, c'est-à-dire les décisions prises dépendent de la valeur subjective que le formateur accorde aux différentes possibilités d'actions et à son estimation de leurs conséquences. » (E. Charlier, 1989 : 42)

Toutefois, nous pouvons dire que dans une époque où l'on veut promouvoir la compétence multilingue, il faut aller au-delà d'une simple description du phénomène et la phase interactive devrait dépasser cette description, même détaillée, entre 'maître et élève'. Ainsi

« on peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions. » (Vinatier et Altet, 2008 : 10).

On se limitera ici à clarifier théoriquement l'acte d'interaction en classe de langue. Cette conception a subi maintes transmutations depuis les années 60-70, mais avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les classes sont devenues, selon les contextes, des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles, supposées performantes et qui favorisent une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme puisqu'une telle compétence plurilingue et intégrative semble primordiale (l'apprenant est, dans sa totalité, considéré comme appartenant à un groupe social).

## La classe de langue : une interaction complexe dans un lieu commun

À partir d'une ère où on la présentait surtout comme l'endroit d'exécution d'une méthodologie d'enseignement, la classe est progressivement devenue le lieu d'observation d'interactions complexes entre les participants. Être exposé à la langue dans le cadre d'une classe comporte donc des points communs entre un processus d'instruction programmé et des habitudes pédagogiques diverses. À travers des pratiques alliant stratégies et astuces, celui qui enseigne tire de son répertoire les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification éventuelle et interaction réelle. Il s'agit, par rapport à la situation d'apprentissage, d'« instaurer un équilibre ni stable, ni instable, mais 'métastable' entre les trois composantes du triangle pédagogique, l'apprenant l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner.» (D. Hameline, 1985 : 114)

Très tôt, le développement des recherches sur l'interaction dans le domaine de la pragmatique interactionnelle a poussé à considérer la classe comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des actionnaires ayant leur place dans l'interaction. Les 'interactants' ont donc des fins, à intention didactique, partiellement convergentes, qui précèdent l'interaction et la justifient (programmes proposés, objectifs à atteindre, résultats et conséquences didactiques).

Inlassablement, l'action structurée par l'enseignant rencontre des faits pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier : l'attention se porte alors sur les méthodes mises en place par les interactants et sur le recours à diverses stratégies pour se faire comprendre.

Ainsi, la constitution de corpus à partir de transcriptions d'interactions en classe de langue a-t-elle pu permettre de mieux cerner un certain nombre de points, et donc de mieux cerner le phénomène d'interaction, tel que :

- l'apprenant qui, souvent, rappelle son statut d'individu en train d'apprendre par des marques d'hésitation.
- le rôle de l'enseignant comme interactant qui intervient à la suite de la plupart des prises de parole des apprenants.
- le recours à des activités et/ou stratégies par l'enseignant comme le guidage, les instructions, les corrections et les explications puis pour l'apprenant les hésitations, les reprises et/ou les reformulations...

Si actuellement la pratique du lieu propre aux adeptes de cette réalité pédagogique a rendu familières les garanties des faits de la classe, l'attention que l'on porte sur ce lieu d'enseignement/apprentissage et sur ce qu'on attend de lui s'est modifié : les attentes, les représentations, le rôle que l'on fait jouer à la classe ne sont plus les mêmes car le monde est en perpétuelle évolution. Et même si l'on opte pour le changement des pratiques il ne s'agit aucunement de dicter strictement aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire mais de suggérer.

L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement, l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges a voulu reconnaître l'intérêt des approches qui luttent

pour que ne s'installent pas des pratiques purement communicationnelles instantanées au sens étroit du terme, et où les activités de classe ne sont qu'un succédané des pratiques sociales de référence, traduites en une suite de tâches globalement simulatives, par rapport auxquelles la valeur de la langue ne serait qu'instrumentale. Bien conçue, cette articulation devrait permettre de conférer à l'apprenant, devenu acteur social, usager de la langue, une meilleure efficacité et une plus grande autonomie.

### **Cadre Européen Commun de Référence : vers une 'Autre' interaction :**

Les recherches en sciences de l'éducation ont montré que les théories qui présentent les décisions prises, qu'elles soient prescriptives déterminant un choix optimal et hasardeux, ou descriptives, centrant l'attention sur le traitement des informations qui sous-tendent la décision ; ces théories là sont à l'origine des maintes mutations à visée pragmatique.

Proposé comme un modèle à suivre en 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* a notablement modifié la donne pour la didactique des langues en imposant des concepts inédits comme ceux de 'perspective actionnelle' qui a piloté les pratiques de classe de langue :

« l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.» (2005 : 15).

Le CECRL est donc le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du conseil de l'Europe.

Il constitue, dès sa publication, un accès totalement novateur qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il offre un soubassement commun pour la création de programmes voire de diplômes et de certificats livrés aux étudiants. En ce sens, il est nécessaire d'encourager la mutation aussi éducative que personnelle et professionnelle. Certes, il s'agit d'un outil conçu pour répondre au but général du Conseil de l'Europe : adoption d'une démarche commune dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues ; l'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne à l'avènement de leur union, et veiller au bon fonctionnement de la sa politique. Toutefois, cela pourrait encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, et donc faciliter les échanges d'informations entre ces praticiens et leurs apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.

Alors les langues et les cultures pourront y contribuer par une meilleure connaissance des autres. On passe donc d'une logique de maîtrise quasi totale d'une langue à une logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de cette dernière. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme.

Quand on parle de langues, la contribution prend appui sur une interaction enseignant-chercheur et apprenant visant un retour réflexif sur l'action et sur les compétences dans la pratique de classe.

Cependant, personne ne peut nier que la perspective retenue par le *cadre européen commun de référence* (CECR) constitue une avancée par rapport à la conception étroitement fonctionnelle de la communication sur laquelle a toujours été fondée l'approche communicative :

« Le CECR se préoccupe de la conjonction de l'espace individuel du sujet et du champ collectif de la tâche, ce qui présuppose l'inscription dans un groupe et donc dans un contexte interactionnel mais aussi collaboratif. Cela suppose non seulement, comme avec l'approche communicative classique, un 'faire' et un 'faire faire', ou pour reprendre les mots de Puren (2002 : 64) un 'parler avec' et un 'agir sur', mais aussi et surtout un 'agir avec', ainsi que la conscience, par le sujet, de son statut dans ce groupe et la prise en compte des valeurs et représentations que ce dernier véhicule. La compétence visée n'est donc plus tant communicative que stratégique, les compétences langagières n'étant qu'un des moyens, parmi d'autres, dont dispose l'usager pour mener à bien la tâche. » (Chini et Gouteraux, 2008 : 86).

Fondée sur un regard plus distancié sur le langage, la compétence plurilingue et intégrative, dont parle le CECR, semble primordiale. L'apprenant est vu donc comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fonde. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation. La manière dont de jeunes enfants sont actifs dans l'interaction en classe et dans la gestion de la parole, des études de cas, s'attache à observer l'évolution d'un apprenant dans un environnement institutionnel donné, et permet d'améliorer la connaissance des comportements langagiers et interactionnels d'un sujet apprenant.

### **Activités et stratégies d'interaction selon le CECR**

L'interaction touche à la fois les deux activités, orales et écrites, de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun (réfléchir au traitement du travail sur les compétences langagières de réception, d'interaction et de production à l'oral et à l'écrit). En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production font aussi partie de l'interaction.

Cependant, si l'acte de l'interaction 'orale' entraîne la construction commune du sens par la mise en place d'un contexte mental collectif, en se fondant sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent) et sur leur proximité, ce fait signifie

qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu, généralement, en face à face tend à inciter une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et surtout des indices contextuels.

«Les stratégies de production et de réception sont constamment utilisées au cours de l'interaction. Existente aussi des classes de stratégies cognitives et de collaboration (également appelées stratégies de discours et stratégies de coopération) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc.» (2005 : 60)

Parmi les activités interactives, à l'oral qu'illustre le CECR, on trouve, par exemple, les échanges courants, la conversation courante, les discussions formelles et informelles, le débat, l'interview, la négociation, la planification conjointe et la coopération en vue d'un objectif. Aussi une hiérarchie est-elle proposée pour illustrer l'interaction orale selon les objectifs : une conversation/échange d'informations, comprendre un locuteur natif, interviewer et être interviewé, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services. C'est pourquoi l'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute. Des opérations se reflètent dans la forme des énoncés produits. Il est constaté que les processus réceptif et productif se chevauchent: l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature d'un énoncé produit par un locuteur, de son sens et de son interprétation pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé de ce locuteur.

En outre, le discours est cumulatif : au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents.

Quant à l'écrit, l'interaction est fondée sur l'utilisation de la langue écrite recouvrant des activités telles que : transmettre et échanger des notes, des mémos, correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique, négocier le texte d'accords, de contrats, de communiqués etc. rejoindre la mondialisation et participer à des forums en-ligne et hors-ligne.

Lors de ce type d'interaction, à titre d'exemple, la correspondance par lettre ou courrier électronique, les opérations de réception et de production sont divergentes, mêmes si elles ne le sont pas dans certains cas comme l'interaction électronique qui se rapproche de plus en plus de l'interaction en temps réel et où les effets des discours cumulés sont semblables à ceux de l'interaction orale. Si l'on admet que le CECR laisse une marge importante pour des choix divers de mise en œuvre des pratiques enseignante, et que nombreux et complexes sont les facteurs entrant en ligne de compte dans une situation d'apprentissage en classe et les contextes divergentes d'interaction, face à la multiplicité des paramètres, il s'avère difficile de dégager des liens de causalité entre tel aspect

du processus instructionnel et tel autre du processus d'apprentissage. Donc le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter au fait de transmettre un savoir en ignorant l'existence de relations interhumaines avec son apprenant : «c'est autant par l'originalité de ses initiatives que par la rigueur de sa planification que le professeur réussit à nouer des relations privilégiées avec ses élèves» (G. Mathis, 1997 : 53).

En réalité, tout enseignant, en conduisant la classe, souhaite une réussite. Pour lui, la séance de classe efficace, réussie, est celle où il a motivé et impliqué ses élèves dans différentes situations d'apprentissage qu'il avait conçues et le résultat de ce fait est manifesté par la participation active des élèves à la recherche des solutions au problème posé, par leur verbalisation de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils en pensent.

## Conclusion

Le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié. En fait, un enseignant de langue doit fournir à ses apprenants des situations où ils auront la possibilité autant que le plaisir d'utiliser la langue non uniquement pour acquérir un savoir mais pour l'adopter dans toutes son ampleur en vue de parvenir à un plurilinguisme répondant à la diversité linguistique et culturelle que revendique un monde en perpétuel devenir.

## Bibliographie

- Charlier E. 1989. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.
- Chini, D., Gouteraux, P. 2008. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangère*. Paris, Editions Ophrys.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005.
- Hameline, D. 1985. *Encyclopedia Universalis*. Paris, Corpus 13.
- Kramsch. C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier.
- Mathis. G. 1997. *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Paris, Nathan.
- Vinatier I., Altet M. (dir.). 2008. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.