



Rapport final

L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation

**Prof. Simona Pekarek Doehler, Institut des Sciences du Langage et
de la Communication, Université de Neuchâtel**

**Jean-François De Pietro,
Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel**

1. Résumé du projet: enjeux, objectifs, données, observables

Comment s'y prend-on pour obtenir la parole dans une conversation animée? Pour exposer son point de vue ou défendre sa position au sein d'un débat? Pour donner une explication ou simplement contribuer au fil d'une discussion?... Participer à une interaction verbale implique de mobiliser et d'articuler des ressources multiples, qui relèvent de ce que nous appelons les *compétences d'organisation du discours dans l'interaction* (CODI) – compétences qui consistent en particulier à satisfaire à deux ordres d'exigences qu'il n'est pas toujours facile de concilier : structurer de manière cohérente son propre discours et l'articuler de façon appropriée au discours d'autrui.

Des connaissances de la grammaire et du lexique d'une langue sont certes des composantes importantes – et relativement bien connues – de la compétence de communication, mais elles ne suffisent pas pour participer avec succès à des interactions orales. Une telle participation présuppose au contraire que le locuteur puisse articuler des ressources relatives à la fois à la structuration grammaticale, à la structuration discursive, ainsi qu'à la structuration de l'action langagière et de l'interaction elle-même. Composante centrale de toute capacité de communication verbale, c'est précisément ceci que la compétence d'organisation du discours lui permet de faire.

Ce projet porte ainsi sur les *compétences d'organisation du discours dans l'interaction* telles qu'elles se manifestent chez des élèves de français langue première et seconde à deux moments de la scolarité (sec. I et sec. II). Il étudie ces compétences chez les élèves dans le but de mieux comprendre les conditions de leur développement et de formuler des critères pour leur évaluation. Dans ce qui suit, nous exposerons les enjeux et objectifs du projet (pt. 1), résumerons ses principaux résultats (pt. 2) et en esquisserons les implications pour l'enseignement des langues (pt. 3).

1.1 Enjeux

Malgré son importance fondamentale pour toute communication impliquant deux ou plusieurs interlocuteurs, les CODI constituent un domaine encore largement méconnu, tant en langue première qu'en langue seconde. Certes, qu'il s'agisse du *Cadre européen de référence* (CECR) ou, en Suisse, du projet *HarmoS*¹, les descriptions récentes des compétences nécessaires pour communiquer et agir langagièrement accordent toutes une place aux compétences d'interaction en plus des traditionnelles compétences de production et de réception orales et écrites. Toutefois, les compétences d'interaction y sont définies de manière très globale (tant en L1 qu'en L2), et leurs dimensions constitutives ou encore leurs critères d'évaluation restent largement sous spécifiés (voir p.ex. les descripteurs y relatifs dans le Portfolio, par opposition à ceux qui concernent l'expression écrite). En conséquence, par ce manque de critères de référence, la pratique d'évaluation scolaire continue nettement à privilégier l'écrit sur l'oral.

Face à ces constats, décrire en détail les compétences d'organisation du discours dans l'interaction et trouver des moyens sinon de l'enseigner du moins d'aider les élèves à développer des ressources qui en sont constitutives représentent un enjeu central pour l'enseignement des langues premières et secondes.

¹ Dans le *Cadre européen commun de référence* (2001), il est ainsi question d'un domaine « prendre part à une conversation » (Cf. site http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf) qu'on retrouve dans le projet Harnos-L2; dans le projet HaroS-Langue de scolarisation, ce domaine est dénommé « Interagir verbalement ».

Parallèlement, il importe, grâce à de telles descriptions, de fournir aux enseignants des pistes leur permettant de repérer les bons indices du fonctionnement des interactions dans leur classe (*cf. infra*, notion de 'logique communicative') et, *a fortiori*, des critères d'évaluation des compétences de leurs élèves qui ne reposent pas uniquement, comme c'est encore trop souvent le cas aujourd'hui, sur des critères purement formels de bienfaisance grammaticale.

1.2 Objectifs

Le projet CODI analyse des interactions dans des classes de français langue première et seconde à deux niveaux de la scolarité, soit à la fin du secondaire inférieur et à la fin du secondaire supérieur, avec les objectifs suivants:

- 1) Décrire l'état des CODI chez des élèves francophones et chez des apprenants du français. La comparaison entre l'état des compétences en langue première et en langue seconde, au même âge et dans un même contexte (les leçons de français), a pour but de dégager d'éventuelles caractéristiques et/ou difficultés ('zones de résistance') propres à l'un ou l'autre des groupes d'apprenants. La comparaison entre les deux niveaux de scolarité permet quant à elle de donner un aperçu du développement des CODI, tant en langue première qu'en langue seconde.
- 2) Identifier les pratiques en classe (activités didactiques, formes d'interactions) les plus à même de soutenir le développement des CODI, en vue de dégager une ensemble de conditions favorables pour ce développement.
- 3) Identifier des critères pour l'évaluation des CODI. Cette identification devrait constituer un premier pas en vue du développement de repères opérationnels qui nous permettent de rendre compte des compétences de communication de manière plus holistique.

En outre, le dispositif de recherche nous permet de réfléchir sur ces trois dimensions en rapport aux cultures communicatives en vigueur dans les différents lieux scolaires étudiés.

1.3 Données

Pour mener à bien les trois objectifs susmentionnés, nous avons recueilli et analysé de nombreux enregistrements de leçons de français dans des établissements scolaires en Suisse romande (canton de Neuchâtel) et alémanique (canton de Bâle):

	Secondaire inférieur (Elèves de 13-14 ans)	Secondaire supérieur (Elèves de 17-18 ans)
Langue première	23 périodes de 45 minutes enregistrées dans deux classes	12 périodes de 45 minutes enregistrées dans deux classes
Langue seconde	31 périodes de 45 minutes enregistrées dans trois classes ²	44 périodes de 45 minutes enregistrées dans deux classes

Chaque leçon a fait l'objet d'un enregistrement à la fois audio et vidéo et d'une transcription intégrale selon les conventions de l'analyse conversationnelle.

² Ce corpus a été recueilli en collaboration avec le projet « Le rôle des émotions dans l'enseignement des L2 à l'exemple de la WBS Bâle-ville », mené à l'Institut d'Etudes françaises et francophones de l'Université de Bâle, sous la direction du professeur G. Lüdi.

Ces archives de leçons de français constituent en soi un premier 'résultat' – connexe – du projet. Rendu anonyme, bien sûr, ce corpus contribue à enrichir les données que plusieurs équipes s'efforcent aujourd'hui de rassembler afin de permettre un travail d'analyse sur des données fiables et à documenter ce que sont vraiment les pratiques langagières dans des classes de langue. Ce corpus est également disponible pour la formation de formateurs et constituera à l'avenir une importante ressource dans cette optique.

Afin de mieux comprendre les conditions qui entourent le développement et la mise en pratique des CODI en classe, nous avons en outre complété nos observations empiriques par une étude des représentations que se font les enseignants des compétences d'organisation du discours et des pratiques de l'oral en classe (*cf.* pt. 2.4).

1.4 Observables

Nous avons choisi d'aborder les CODI à partir de quatre niveaux, du plus 'micro' au plus 'macro':

- au niveau grammatical, en étudiant par exemple la manière dont les informations d'arrière-fond et les informations nouvelles sont présentées et articulées par des moyens linguistiques;
- au niveau des tours de parole, en étudiant par exemple la manière dont les participants d'une interaction prennent la parole les uns après les autres, pour compléter, poser une question, manifester leur désaccord, etc. par rapport à quelque chose qui a été dit antérieurement;
- au niveau des actions langagières, en étudiant plus spécifiquement les séquences d'explication, c'est-à-dire la manière dont les participants réalisent des explications afin de résoudre des problèmes d'intercompréhension;
- au niveau des dispositifs d'enseignement, en étudiant des *séquences didactiques de débat*, un dispositif décrit dans un manuel scolaire romand et mis en œuvre par les enseignants de langue première au secondaire inférieur pour travailler les procédés argumentatifs à l'oral.

Ces quatre points d'entrée nous ont permis d'étudier les compétences d'organisation du discours dans l'interaction et ses différentes dimensions sous des angles et à des niveaux différents, mais étroitement interconnectés. Par exemple, dans le cadre d'une séquence didactique de débat est développée une explication, au sein de laquelle on peut observer les enchaînements entre tours de parole et les ressources grammaticales mises en œuvre par les élèves pour élaborer leur tour et gérer leur action langagière. Le croisement de ces différents niveaux d'analyse permet de mieux comprendre la manière dont s'articulent les différentes facettes des CODI.

2. Résultats

Nous nous centrerons principalement ici sur les conséquences de nos observations détaillées (observations que nous avons exposées dans une série de publications scientifiques), en tentant de mettre en évidence ce qui peut concerner l'enseignement.

2.1 Des « logiques communicatives » diversifiées

L'observation des pratiques de prise de parole en classe a mis en évidence des différences en termes de *logiques communicatives* dans les différents contextes et avec les différents groupes d'élèves:

- **Le statut de la langue: langue première – langue seconde**

De manière attendue, le déroulement des échanges en langue seconde est beaucoup plus lent qu'en langue première: on observe fréquemment des pauses et hésitations d'un locuteur à un autre, y compris lorsque l'enseignant-e attribue la parole à un-e élève, ceci étant vraisemblablement lié au fait que les apprenants ne s'expriment pas encore de manière fluide dans la L2 (ce qui ne signifie toutefois pas que le traitement des contenus soit moins riche!).

Un critère nettement distinctif entre L1 et L2 réside dans le fait que le système d'échange verbal repose sur un plus haut degré de gestion / contrôle de l'interaction par l'enseignant (attribution de la parole et gestion des thèmes) en classe de L2: les élèves s'auto-sélectionnent rarement spontanément comme locuteur. De ce fait, ils ont moins de responsabilité dans la gestion du discours et sont souvent limités à des activités réactives.

La logique communicative apparaît ainsi bien différente: alors que l'enseignant de L2 doit sans cesse stimuler la parole des élèves, celui de L1 doit parfois freiner ses élèves, sans toutefois casser la dynamique interactive qui s'instaure lorsque les élèves s'engagent spontanément dans un échange. Il est fréquent d'ailleurs que les enseignants de L1 thématisent certaines règles de comportement (p.ex. lever la main avant de parler; ne pas interrompre un autre élève; etc.); nous voyons dans ces rappels un indice que cette dynamique interactive enfonce les 'règles' normales, bien qu'étant monnaie courante dans ce contexte, qu'il s'agisse d'un simple exercice de grammaire ou d'un débat.

- **L'âge des élèves: secondaire inférieur – secondaire supérieur**

De manière peut-être plus intéressante, nous constatons des cultures communicatives sensiblement distinctes entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur – et cela même indépendamment de la différence L1-L2. On observe dans les classes du secondaire inférieur (L1 et L2) des productions individuelles plutôt courtes, ce qui implique que la fréquence des changements de locuteur dans les échanges est assez élevée. On constate par ailleurs une tendance des enseignants à poser des questions fermées aux élèves – et ce même dans des discussions orientées vers l'échange d'idées – ce qui n'invite pas à des réponses développées de la part des élèves. Chez les élèves plus âgés (secondaire supérieur, L1 et L2), la pratique est plutôt de produire des tours de parole plus longs, ce qui peut être corrélé aussi à l'augmentation du nombre de questions ouvertes de la part de l'enseignant. Les contributions individuelles étant plus longues, la fréquence des changements de locuteur est moins élevée.

Dans une perspective résolument descriptive, nous voyons ainsi des **logiques communicatives** différentes relativement aux manières de gérer et utiliser la distribution de la parole dans les interactions. Il paraît à présent raisonnable de considérer que ces logiques communicatives sont de nature à soutenir des logiques développementales et didactiques distinctes:

- Les élèves de **L2** ont surtout besoin, d'abord, de formats interactifs qui facilitent les prises de parole (par l'aménagement de pauses, l'utilisation de structures pré-formées telles que les questions fermées, etc.), mais aussi, de façon de plus en plus affirmée, d'occasions qui leur permettent de prendre progressivement eux-mêmes en charge, conjointement avec d'autres élèves, la gestion des échanges et l'établissement de formats opératoires adaptés à leur niveau de compétence. Nous avons ainsi constaté que le travail de groupe (cf. pt. 2.5.2) pouvait, à cet égard, être d'un apport important s'il est utilisé de manière didactiquement adéquate, en pleine conscience de qu'il est susceptible d'apporter: l'expérimentation de rôles différents, la maîtrise de la co-gestion des tours de parole, etc.
- Les élèves de **L1**, de leur côté, 'savent' prendre la parole, trop bien même, parfois. Mais ce dont ils auraient besoin, c'est d'accroître leur maîtrise des règles sociales liées à la communication en grand groupe, de sorte que les échanges restent fluides, et que le fil du discours ne se perde pas en digressions ou dans des développements latéraux trop nombreux...

2.2 La description de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction

Un volet de nos analyses porte sur l'enchaînement des tours de parole d'un locuteur à un autre comme révélateur des CODI. Pour des apprenants d'une langue seconde notamment, enchaîner sur autrui est souvent problématique dans la mesure où le travail de formulation d'un discours dans une autre langue peut prendre le pas sur la rapidité de réaction nécessaire dans le déroulement des échanges (cf. 2.1). En effet, prendre la parole suppose pour les participants de saisir l'occasion pour un changement de locuteur dès qu'elle se présente, à des moments interactionnels spécifiques, tout en formulant leur tour de parole de manière à ce qu'il soit recevable, qu'il s'insère dans la continuité du discours antérieur. Il s'agit ici donc d'un lieu qui cristallise le rôle central des CODI.

Les capacités qui doivent être mises en œuvre pour ce faire ne sont guère enseignées, sinon implicitement, par mimétisme, comme si cela était naturel, automatique, comme s'il suffisait de *parler au bon moment*... Toutefois, avant de réfléchir à d'éventuelles activités qui pourraient en favoriser la maîtrise chez les élèves, il importe de décrire ces capacités minutieusement, patiemment, tant l'expérience nous montre, dans ce domaine de l'oralité, que les évidences n'en sont pas toujours !

Par conséquent, diverses questions se posent: comment les enchaînements sur le discours d'autrui sont-ils effectués? par quels moyens linguistiques? avec quel degré d'initiative de la part des élèves?

2.2.1 La reprise comme base pour l'enchaînement sur autrui

Dans nos observations (cf. Rapport intermédiaire 2007), nous avons en particulier relevé pour les apprenants peu avancés de français L2 (L2-secI) le recours à la reprise / répétition ainsi qu'aux marqueurs discursifs *mais* et *et* comme stratégie de prise de parole (afin de marquer l'entrée dans le tour) et comme moyen assurant la cohérence avec le tour de parole antérieur. Ces reprises, ainsi que *mais* et *et* en début de tour semblent ainsi constituer les premiers outils disponibles aux apprenants d'une langue seconde pour l'organisation des enchaînements inter-discursifs. Ils leur permettent de participer à la dynamique des échanges 'en prenant le tour' et en élaborant une ligne thématique au moins

superficiellement ancrée au discours précédent – et cela malgré des difficultés de formulation de la suite et malgré l’inventaire très limité des formes linguistiques dont ils disposent. Ces moyens constituent ainsi des outils fonctionnels relativement opératoires, en particulier lorsque les moyens proprement linguistiques ne sont encore ni très élaborés, ni diversifiés. D’autres outils formels viennent ensuite se calquer sur les opérations pragmatiques ainsi effectuées d’abord par les reprises (*progressive form-function mapping*).

Une meilleure connaissance de cette progression dans l’usage de formes liées à des fonctions doit être au cœur d’un projet didactique portant sur les compétences discursives. Elle passe par une analyse des lieux et modalités d’apparition des différentes formes. Mais elle présuppose également l’observabilité même des ‘indices’ de compétences. La reprise du discours d’autrui est symptomatique à cet égard : facile à discréditer comme phénomène de redondance sur le plan des contenus, et passablement non-significative comme trace de compétences linguistiques, elle se révèle être une trace subtile des compétences interactives en développement.

2.2.2 Le désaccord comme lieu de mobilisation et d’observation des CODI

Les moments interactifs où ces moyens sont mis en œuvre de manière privilégiée sont les moments de désaccord, d’appropriation de la parole (p.ex. où un participant essaie de 'voler' la parole à un autre) et d’expansion discursive (p.ex. développement d’un tour de parole au-delà d’une séquence question-réponse). Ces moments impliquent un engagement accru des apprenants dans l’interaction. Malgré des ressources linguistiques limitées, ces apprenants mettent alors en œuvre celles qui sont à leur disposition de manière créative et efficace.

Une étude comparative approfondie à propos du développement dans les méthodes d’enchaînement sur autrui a été menée pour les enchaînements par désaccord. Celle-ci a permis d’interroger à la fois les dimensions sociale (travail sur les faces), interactive (modalités d’enchaînement), discursive (argumentation) et linguistique de l’enchaînement par désaccord.

Voici d’abord deux exemples en L2, l’un tiré du secondaire I, l’autre du secondaire II, pour illustrer notre propos et mettre en évidence cette intrication complexe des diverses dimensions en jeu :

Exemple 1: désaccord fort – apprenants peu avancés (L2-secl-tschu-TG1-sadj)

```
01 Lor: mais: qué mm euh grössi
02 (1.5)
03 Mic: EUH: (.) je ne=sais pas
04 (2.7)
05 Lor: je pense que +xl ((en riant))+
06 Mic: non je pense
07 (0.5)
08 Lor: s=
09 Mic: =s
10 (0.6)
```

Dans l’extrait ci-dessus, où trois élèves travaillent en petit groupe et discutent de ce qu’elles vont offrir comme cadeau d’anniversaire (ici, un vêtement) à une amie fictive, la proposition de Lorena d’acheter un vêtement de taille XL est rejetée par Michelle à la ligne 6 et le désaccord est clos en faveur de l’alternative S (l. 8 et 9). L’opposition de Michelle à la l. 6 est manifestée d’une manière forte: un 'non' placé dès le

début du tour de parole, suivi d'une ébauche de contre-proposition ('je pense...'). De plus, alors qu'on observe une pause entre les tours de parole précédents (1.2 et 4), le tour de Michelle à la ligne 6 enchaîne directement et sans retard sur le tour-source du désaccord (1.5). Enfin, on notera l'absence de marqueurs discursifs ou de modalisateurs modérant le désaccord, ainsi que l'absence d'élaboration argumentative, la seule élaboration observable dans ce cas étant la formulation d'une contre-proposition.

Exemple 2: désaccord modéré – apprenants L2 avancés (L2-secll-14)

01 Emi: oui certainement mais on ne sait: jamais ce qui se passera dans le
 02 futur (..) et je ne sais pas: peut-être: maintenant c'est pas
 03 très actuel pas très actuel mais (xx) veulent conquérir
 04 (xxx) d'europe (.) ils veulent voir l'europe alors (xxx) (..)
 05 (c'est quelques athlètes) qui a commencé:(xxx) avancer
 06 vers l'europe (..) on ne sait jamais ce qui se passera
 07 Ani: oui (.) on sait jamais mais: euh: au cas si: quelqu'un veut: si
 08 quelqu'un (.) euh attaque notre pays je: pense que c'est euh:
 09 (4.1) ça ne fait: aucun sens de (.) aller au: au gotthard avec (.)
 10 tous les: tout tout le peuple et: on: euh détruit (..) notre pays
 11 mais: seulement (le gotthard et (.) on détruit)

Le désaccord manifesté à la ligne 7 représente un exemple typique d'un enchaînement contrastif très atténué: marqueur d'accord ('oui') comme premier élément, suivi d'une micro-pause, puis reprise des propos du locuteur précédent ('on sait jamais') qui vient renforcer l'alignement avec l'interlocuteur. Ce dispositif permet de retarder l'expression même du désaccord plus tard dans le tour de parole. Ainsi, ce n'est que par la suite que le désaccord est rendu manifeste, toutefois toujours de manière atténuée: un marqueur de contraste ('mais'), produit avec hésitation (cf. allongement syllabique) et lui-même suivi d'un marqueur d'hésitation ('euh'), annonce ensuite le désaccord à venir. Le locuteur reprend alors l'argument de son prédécesseur pour le déconstruire au moyen d'un jugement de valeur ('je pense que ça ne fait aucun sens', 1.8-9). Le désaccord à proprement parler n'est ainsi introduit qu'à partir de la ligne 9. Le dispositif de retardement (élément d'accord précédant l'élément de désaccord, pauses, hésitations) de l'élément de désaccord en une position non-initiale du tour représente l'expression voire l'indicateur d'un travail de ménagement des faces, dans la mesure où le désaccord est, par ce biais, fortement atténué. On observe donc une organisation complexe et modalisée du désaccord, mais par recours à un inventaire encore très limité de marqueurs de modalisation ('je pense').

Si l'on envisage à présent de manière plus globale les comportements de nos différents groupes d'élèves, les résultats montrent d'abord, chez les apprenants du français langue seconde, une **diversification flagrante des moyens linguistiques** (en termes de types de moyens mais également en fréquences d'utilisation de ces moyens) et une **complexification** de ceux-ci (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître). L'enrichissement même du répertoire langagier en L2 (en formes et en fonctions) permet aux apprenants de mettre en œuvre des moyens de manière beaucoup plus appropriée aux différents contextes (selon l'objet du désaccord, l'activité dans laquelle ce désaccord est manifesté, etc.). A titre d'exemple, on notera chez les apprenants peu avancés l'usage du marqueur discursif *mais* comme stratégie pour démarrer un tour de parole, mais très rarement dans une fonction contrastive (pour signaler un désaccord). Cela suggère que ce que les apprenants ne font pas ne s'explique pas simplement par l'absence de telle forme linguistique dans leur répertoire langagier, mais aussi de ce que

les apprenants n'exploitent pas encore toute la richesse fonctionnelle des formes linguistiques qu'ils ont à disposition.

De manière globale, on peut dégager, pour les apprenants de **L2**, les tendances suivantes :

- **L2-secI**: les désaccords sont toujours énoncés dès le début du tour, souvent de manière directe (au moyen d'un *non*), sans être nuancés par des modalisateurs. Le désaccord n'est jamais suivi d'une élaboration argumentative et ne donne que très rarement lieu à un traitement sur plusieurs tours de parole.
- **L2-secII**: les désaccords sont exprimés de manière plus diversifiée et complexe aux niveaux du placement séquentiel (désaccord initiaux et non-initiaux dans le tour; immédiats et à distance) et du formatage linguistique (présence de marqueurs discursifs, de modalisateurs et de préfaces). Les désaccords sont souvent suivis d'une élaboration argumentative (justification, exemplification). Enfin, ils impliquent de véritables négociations de points de vue et une orientation des participants vers le ménagement réciproque des faces.

En **L1**, la tendance est moins forte, mais parallèle :

- **L1-secI**: les désaccords sont typiquement *immédiats* et *directs*; les élaborations argumentatives sont présentes mais peu fréquentes;
- **L1-secII**: les désaccords s'élaborent progressivement au moyen d'*éléments préparatoires* (p.ex. des demandes de clarification ou des préfaces); les *élaborations argumentatives* sont fréquentes et le désaccord tend à être modéré.

Ces parallèles sont inattendus. Ils indiquent d'une part qu'il existe des 'méthodes' de gestion du désaccord qui se développent d'une manière partiellement indépendante du niveau des compétences proprement linguistiques – en mobilisant p.ex. en L2 des moyens linguistiques alternatifs ou plus rudimentaires. Ces parallèles sont d'autre part symptomatiques des cultures de communication en vigueur au secondaire I et II respectivement, et qui se cristallisent notamment à travers les deux éléments suivants, valables tant pour L1 que pour L2:

- **secI**: les désaccords sont construits sur des *oppositions binaires* (p.ex. au moyen de commentaires du type 'c'est faux'); les désaccords se déroulent souvent sur un *mode compétitif*, consistant à imposer son opinion à son adversaire; le travail sur les faces est absent.
- **secII**: les désaccords sont *modalisés, nuancés*, la divergence d'opinion est minimisée, les oppositions binaires sont rares; ils se déroulent sur un *mode collaboratif*, par lequel les participants tendent vers l'établissement d'un terrain d'entente; le *travail sur les faces* est constant.

De l'expression du désaccord au travail des faces: questions de compétences et questions de cultures communicatives

Tant pour L1 que pour L2, ces résultats mettent en somme en évidence, autour de l'expression du désaccord, un développement de compétences qui ne concerne pas uniquement l'axe langagier, mais qui incorpore progressivement une capacité à gérer des dimensions socio-interactives (préservation des faces,

argumentation / étayage de son point de vue, coopération, etc.). Les usages d'un marqueur tel que *mais* en L2 montrent également que les apprenants ne transfèrent pas simplement leurs compétences d'organisation du discours dans l'interaction d'une langue à une autre, en remplaçant les formes linguistiques de la L1 par des formes équivalentes en L2. Au contraire, les données suggèrent que les apprenants passent en partie par un nouveau développement de ces méthodes ou moyens en L2.

De tels constats, issus d'observations minutieuses, semblent bien faire ressortir un ordre développemental des CODI, qui placerait par exemple la tâche d'enchaînement avant celle de ménagement des faces (du moins dans le contexte précis d'échanges en classe conduisant à un désaccord). Elargi à d'autres contextes, ce genre d'observation pourrait ouvrir des pistes didactiques intéressantes quant aux attentes qu'on peut avoir – en contexte – face aux comportements interactifs des élèves et quant aux 'outils' langagiers qu'il pourrait être judicieux de mettre à leur disposition à un moment donné. La *reprise* semble en particulier occuper, à cet égard, une place intéressante, comme une sorte de catalyseur de prise de parole...

En tous les cas, étant donné que la confrontation de points de vue et la gestion des accords et des désaccords qu'une telle confrontation implique s'avère être un lieu qui mobilise l'engagement des apprenants, les amène à s'investir dans leur travail discursif, les confronte à des besoins de communication effectifs, les conditions favorisant ce type d'activité nous semblent constituer des moments (parmi d'autres) particulièrement prometteurs pour l'exercice et le développement des CODI.

2.2.3 Les séquences d'explication

Parmi les diverses activités concernées dans les CODI, nous nous sommes particulièrement intéressés aux explications car celles-ci constituent des moments privilégiés de bifocalisation de la communication, centrée à la fois sur 'le monde' et sur les outils qui la rendent possible (vocabulaire, discours...).

L'explication est non seulement un procédé communicatif hautement fréquent, comportant des enjeux sociaux ou épistémiques souvent importants; c'est aussi un processus fondamentalement interactionnel: pour le demandeur d'explication, il s'agit en premier lieu de pouvoir repérer le moment le plus approprié pour effectuer sa demande ou manifester un problème, de manière à obtenir l'attention de son interlocuteur; ensuite, la thématization du problème doit porter sur un objet précis et bien délimité, de telle sorte que l'explication donnée permette de résoudre le problème.

Dans les rapports intermédiaires de 2007 et 2008, nous avons présenté des résultats relatifs aux ressources linguistiques mises en œuvre par les élèves pour expliquer. Nous avons procédé également à des comparaisons entre catégories d'explications (explications de vocabulaire vs. explications de texte) ainsi qu'entre explications monogérées et explication polygérées (i.e. élaborées en collaboration). Ces comparaisons ont permis de montrer que les explications co-élaborées sont particulièrement riches en opportunités pour la pratique et le développement des CODI. Dans ce rapport, nous souhaitons nous concentrer sur les *demandes* d'explication en L2.

Les demandes d'explication : compétences langagières et culture communicative

Les élèves de L2 font certes de nombreuses demandes d'explication de vocabulaire, mais moins souvent d'explication de situations et encore plus rarement d'explications de discours. Comment expliquer une telle inégalité? Il nous semble que deux raisons, qui ne s'excluent pas mutuellement, peuvent être dégagées; la première est relative à la compétence langagière, et la seconde aux cultures de communication en classe de langue.

En premier lieu, il semble en effet que l'identification d'un problème de compréhension lié au lexique soit plus 'facile' que l'identification d'un problème de compréhension lié plus généralement au discours. Par conséquent, les demandes d'explication de discours seraient rares chez les élèves du fait qu'ils ne parviennent pas à dégager l'objet précis qui leur pose problème, et ne peuvent de ce fait effectuer une demande 'à propos' de cet objet. Le problème semble être similaire pour les demandes d'explication de situations.

Mais, en comparant les corpus L2 avec le corpus L1, nous constatons que les demandes d'explication de discours et de situation sont également proportionnellement moins nombreuses que les demandes d'explication de vocabulaire chez les locuteurs natifs. Dès lors, il devient légitime de supposer que la proportion basse d'explications de discours et de situation n'est pas la seule conséquence d'un problème relatif à la langue seconde et à la compétence langagière.

On peut faire l'hypothèse, au contraire, que ce sont avant tout les cultures de communication en classe et les formes d'interaction qui en découlent qui influencent le nombre et les modalités des demandes d'explication effectuées par les élèves. Il s'avère en effet que nombre d'explications de discours et de situations sont des séquences 'didactisées', prises en charge par l'enseignant qui prend alors le rôle d'expert-évaluateur: il pose des questions dont il connaît la réponse et évalue les explications des élèves à l'aune de cette 'réponse-cible' qu'il est le seul à détenir. Tout se passe alors comme si, dans la culture communicative mise en place dans les classes, en L1 comme en L2, le rôle des élèves était de comprendre – et, parfois, d'être interrogés à ce propos – et non de demander des explications de discours ou de situation. De manière intéressante, certains élèves déploient alors des stratégies de demande adaptées à cette culture:

Exemple 3: une demande d'explication de discours par une élève (L2-secll-18)

01 P: pierre et ève ne réussissent pas (..) le couple (..) ne peut rien
02 perdre mais de toute façon ça va pas marcher non plus (.) donc l'amour
03 (...) tel (.) qu'il est demandé par la: dame n'est pas possible (12.7)
04 vous avez un problème sabrina?
05 Sab: **je ne comprends pas**
06 P: oui (..) qu'est-ce que vous ne comprenez pas.
07 Sab: **ce que (..) vous (avez) dit**
08 P: ce que je viens de dire (..) je répète (.) pierre et ève n'arrivent
09 pas. [...]

En disant 'je ne comprends pas', l'élève manifeste un problème de compréhension et projette l'attente d'une explication de l'enseignante. En même temps, l'élève se place en position 'basse' et évite de 'juger' la

production de l'enseignante. Dans le même contexte, l'utilisation d'une forme interrogative comme 'vous pouvez expliquer ce que vous voulez dire par là' aurait non seulement nécessité de pointer un objet précis du tour antérieur, mais encore aurait pu laisser entendre que l'enseignante ne s'était pas exprimée clairement. La stratégie choisie par Sabrina est récurrente dans nos données : les élèves tendent à proposer l'ouverture d'une séquence en manifestant leur incompréhension (plutôt qu'au moyen d'une question), accomplissant ainsi une action moins menaçante pour la face de l'enseignant-e. En affirmant qu'ils 'ne comprennent pas', les élèves se posent comme 'responsables' du problème d'explication: ce n'est pas l'autre qui s'est mal exprimé, c'est eux qui n'ont pas compris. Ces hypothèses socio-discursives permettent ainsi de mieux comprendre la manière dont les élèves se comportent – en situation scolaire – face à un problème de compréhension, et peut-être aussi pourquoi on trouve si peu de demandes d'explication de discours accomplies par des élèves. Ces observations témoignent en même temps d'une sensibilité certaine des élèves aux caractéristiques de la situation.

L'intérêt de ce développement illustratif consiste surtout à montrer comment des facteurs d'ordres différents – langagiers, culturels... – pouvaient se conjuguer pour rendre compte du comportement des sujets apprenants, en rendant ainsi nécessaires des modalités d'intervention pédagogiques différenciées et diversifiées. Il met également en évidence le fait qu'il est nécessaire de repenser diverses dimensions de la culture communicative scolaire si l'on veut que les élèves puissent développer certains aspects des CODI qui mettent en jeu des dimensions socio-discursives (rôles, travail de figuration) habituellement peu prises en compte dans l'enseignement des langues.

2.2.4 Vers une interprétation...

En résumé, ce parcours à travers différentes 'évidences' témoignant des CODI nous a permis (a) d'identifier une série d'observables qui sont autant d'indices des compétences des élèves en L1 et en L2 et qui témoignent de l'imbrication étroite des dimensions linguistique, discursive, sociale et interactive des CODI; (b) de réfléchir à la 'visibilité' même de ces compétences, qui souvent ne va pas de soi, soit parce que celles-ci se manifestent par des moyens que nous sommes peu sensibilisés à identifier (comme nous l'avons vu avec la *reprise* comme trace des CODI en développement), soit encore parce qu'un manque de compétences – voire l'absence des conditions qui en permettent la mise en œuvre – aboutit à l'absence d'accomplissement de certaines micro-activités (comme nous l'avons vu avec les demandes d'explication de discours).

2.3 Peut-on enseigner les CODI? Les « séquences didactiques » pour enseigner l'expression orale

Nous pourrions ici multiplier les exemples de descriptions des méthodes et activités mises en œuvre par les élèves et les enseignants, que ce soit en L1 et L2, au secondaire I ou II, dans des tâches scolaires plus ou moins prédéfinies. D'autres exemples ont d'ailleurs fait l'objet de présentations dans les rapports intermédiaires et dans diverses publications (mentionnées en bibliographie). L'enjeu de nos analyses, dans le cadre de ce PNR, est toutefois autre. Il s'agit, rappelons-le, de mieux connaître les CODI et leur développement *dans le but de* définir des perspectives pour l'enseignement et l'évaluation des

compétences des élèves. C'est pourquoi il nous a paru important de nous intéresser à ce qui se fait / pourrait se faire dans l'école et, en l'occurrence, à un dispositif développé dans le cadre de l'école romande (primaire et secondaire I) pour l'enseignement de l'expression orale et écrite³. C'est bien dans un tel cadre, en effet, qu'un 'enseignement' des CODI est le mieux susceptible de prendre place. Mais les questions *didactiques* restent nombreuses: **les CODI constituent-elles un 'objet enseignable'?** Les contraintes – pédagogiques, socio-discursives, temporelles... – qui sont celles de la classe de langue permettent-elles une mise en œuvre *raisonnablement authentique* des CODI? Ou vaut-il mieux laisser celles-ci se développer 'naturellement', au gré d'occasions diverses, de situations non planifiées mais qui correspondraient mieux aux conditions favorables à certains développements?⁴ Nous pourrions encore nous demander si, malgré certaines limites, l'enseignement serait susceptible d'apporter 'autre chose' (Et si oui, quoi?) au développement des CODI?

Ce sont donc ces questions qui ont sous-tendu notre approche du dispositif des « séquences didactiques » mis en œuvre dans les classes romandes de français L1 – mais qui n'est pas prévu pour L2. Les 4 volumes qui forment la collection *S'exprimer en français* sont organisés en séquences portant chacune sur un genre textuel, oral ou écrit, déterminé: *le récit de science fiction, la notice biographique, le reportage radiophonique, le rapport de science, l'exposé oral, etc.*; certains des genres oraux abordés comportent une dimension interactive forte et fournissent par conséquent une occasion privilégiée de travailler les compétences des élèves à organiser interactivement le discours: ce sont en particulier le *débat public* et l'*interview*.

Ainsi, dans le débat, diverses capacités font l'objet d'un travail en classe : « reprendre la parole de l'autre dans son propre discours » afin de soutenir ou approfondir ses arguments (2002, 273), situer son intervention « par rapport à ce qui a été dit précédemment », « exprimer d'abord un certain accord avec l'interlocuteur pour mieux marquer ensuite son désaccord » (2002, 296), etc. Dans la séquence consacrée à l'interview, les élèves abordent entre autres l'ouverture et la clôture de l'interview, les procédés de relance et d'enchaînement à partir des réponses de l'interviewé, etc.

2.3.1 Des CODI dans la mise en œuvre des « séquences didactiques »

Nos analyses – prioritairement descriptives puisqu'il s'agissait de réfléchir à ce qu'il serait possible de faire en nous appuyant sur la compréhension de ce qui se fait d'ores et déjà – ont pour l'essentiel été intégrées dans notre étude générale des CODI. Nous y avons en effet retrouvé, avec selon les cas des perspectives plus ou moins intéressantes pour le développement des CODI, les phénomènes décrits dans ce rapport :

- *logiques communicatives*: l'organisation de débats, dans lesquels les élèves endossent différents rôles (modérateur, débateur, évaluateur...), permet dans une certaine mesure de répondre aux attentes que nous formulons au point 2.1, à savoir la mise en place de formats interactifs qui facilitent la prise de parole, la diversification des rôles endossés, la prise en charge de la gestion des échanges, mais aussi la prise de conscience des règles sociales attachées aux différents genres de discours;

³ Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Dir] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, DeBoeck / COROME (4 volumes).

⁴ Nous pensons bien sûr ici aux difficultés qu'a révélées l'observation des séquences d'explications, en lien avec la question des 'cultures de communication'.

- *moyens d'organisation du discours*: là encore, certaines activités spécifiques permettent de focaliser le travail sur les CODI; un module, en effet, porte par exemple sur l'utilisation de la reprise du discours de l'autre – et sur les moyens langagiers qui la rendent possible – pour construire ses propres interventions; un autre porte sur les techniques de réfutation, autrement dit sur une forme de désaccord; un autre encore sur le travail des faces et l'ouverture d'un espace de négociation par l'usage de modalisateurs.

Diverses études ont d'ailleurs montré que le dispositif proposé, et mis en oeuvre, permet effectivement de développer (quantitativement et qualitativement) chez les élèves des capacités dont ils ne disposent pas – ou qu'ils ne sont pas en mesure d'activer – au moment de la production initiale. Les progrès portent sur tous les aspects de la maîtrise du genre, par exemple dans le cas d'un débat: assimilation des rôles (débatteur, modérateur...), appui sur le discours des autres (soit pour réfuter, soit pour soutenir), mise en place d'un espace de négociation, prise en charge énonciative des positions défendues, cohérence argumentative, gestion de l'ouverture du débat et des tours de parole, moyens langagiers auxquels recourent les participants pour remplir leur rôle et accomplir les tâches qui le constituent (marqueurs concessifs, oppositifs, causaux...), etc.

Ces séquences didactiques ouvrent ainsi des perspectives très intéressantes pour le développement des CODI. Cependant, il apparaît aussi qu'elles ne suffisent pas à transformer radicalement les logiques et cultures communicatives de la classe de langue – mais est-ce là le but? Les rôles respectifs de l'enseignant et des élèves restent bien établis, les prises de parole des élèves restent bien cadrées par les consignes de l'enseignant...

2.3.2 Prise de conscience des CODI

L'un des apports les plus intéressants d'un tel dispositif nous semble résider dans le fait qu'il propose des activités qui permettent certes aux élèves de développer diverses méthodes et actions langagières mais aussi la **conscience** qu'ils en ont, par exemple lorsqu'ils écoutent un débat ou lorsqu'ils construisent collectivement une définition de celui-ci.

Le long échange qui suit, emprunté au module 6 de la réalisation d'une séquence didactique sur le débat en 8^e (élèves de 13 à 15 ans), illustre ce travail de construction collective d'une représentation du débat, autrement dit d'un objet auquel les CODI sont censées permettre d'accéder.

Exemple 4: qu'est-ce qu'un débat ? (L1-secl-DS-sd-1)

01 P: (...) première question que je vous poserais (.) c'est euh: (...) quand on
 02 fait un débat (.) c'est pourquoi (.) en fait. (...) dans quelle situation
 03 puis c'est pourquoi (..) qu'est-ce vous me diriez. (...) vous répondez en
 04 levant la main hein? (...) alors (.) y a antoine martin et dominic le
 05 premier c'était dominic vas-y
 06 Dom: ouais (.) euh (.) c'est pour apprendre à (.) savoir s'exprimer plus tard.
 07 (...) avec des personnes (...) z=adultes (.) qui savent parler (...) non?
 08 P: mhm? (..) donc je: moi je prends pas position (.) [je] vous écoute&
 09 Dom: [ah]
 10 P: &(.) puis on fait la synthèse après (.) antoine
 11 Ant: ben c'est discuter de différents (thèmes)
 12 ?: quoi?
 13 ?: +il est con ((en chuchotant))+
 14 Ant: c'est discuter de: de différents thèmes (..) avec plusieurs gens
 15 P: mhm? (1.4) martin (.) parlez euh: assez distinctement que tout vos

16 camarades vous entendent hein (.) martin?=
 17 Mar: =c'est pour rendre euh plus claires les choses (1.2) qu'on en débat
 18 (...) pour être plus clair
 19 P: alors apprendre à parler (2.8) je crois que dominic a raison hein (.) on
 20 débat pas dans n'importe quel langage? (1.8) discuter avec les autres (..)
 21 et avoir des idées plus claires hein vous avez déjà dit trois choses. (...)
 22 mélanie qu'est-ce que tu dirais encore
 [La discussion continue.]

Nous nous demandions en ouverture de ce chapitre si un enseignement serait susceptible d'apporter 'autre chose' (et si oui, quoi?) au développement des CODI. Or, il nous semble que ce serait là un apport possible - et important - si l'école parvenait, parallèlement au développement des CODI, à accroître la conscience qu'ont les élèves de leurs comportements langagiers et de la signification sociale de ceux-ci. Par ailleurs, face à l'absence de dispositifs pour une pratique structurée de l'oral en L2, il nous paraît intéressant à présent d'envisager le dispositif des « séquences didactiques » - adapté en conséquence - pour l'enseignement des L2.

2.4. Du point de vue des acteurs : les représentations des enseignant-e-s

L'étude des représentations que se font les enseignants des CODI et des pratiques de l'oral en classe nous a aidés à mieux cerner les conditions dans lesquels un enseignement prenant davantage en compte les CODI peut être envisagé. Elle a permis une meilleure compréhension des différentes logiques d'enseignement mises en œuvre dans les leçons étudiées, des modalités et finalités des activités, et de la structuration globale des épisodes d'enseignement. Elle nous a également renseigné sur les attentes des enseignants et la vision qu'ils ont de leur propre pratique.

Voici d'abord, pour rappel, la synthèse des éléments que nous avons recueillis à propos de la place de l'oral en classe de français et des modalités d'évaluation de l'oral (cf. Rapport intermédiaire 2007) .

En L1: Selon les enseignant-e-s, l'oral ne fait guère partie du programme officiel d'enseignement de la L1 ou, du moins, y occupe une place restreinte. Beaucoup moins de temps y est consacré en classe qu'à l'enseignement de la grammaire ou de l'écrit. Les discussions de littérature (au secondaire II), bien que fondées sur la pratique orale, sont considérées comme orientées vers des objectifs certes en partie linguistiques (vocabulaire, grammaire), mais surtout littéraires et/ou culturels. La pratique de l'oral en classe apparaît souvent dans des sortes de parenthèses au sein de la leçon (p.ex. régulation de la tâche, résolution d'un problème de discipline, etc.).

En fait, les moments d'expression orale sont considérés comme 'a-didactiques': l'oral n'est pas un objet d'enseignement en soi. S'ils sont tout de même perçus comme utiles, c'est avant tout pour leurs vertus expressives, pour le bien-être du groupe et des élèves qui peuvent y exprimer leur ressenti, ainsi que pour mettre l'accent sur des règles sociales (comme par exemple écouter l'autre, ne pas l'interrompre), mais pas en tant que tel pour travailler la langue ou l'organisation du discours. L'oral occupe donc à l'évidence une place à part au sein de l'enseignement du français L1, encore renforcée du fait que les enseignant-e-s semblent considérer que certaines dimensions de l'oral ne peuvent faire l'objet d'un enseignement scolaire mais s'apprennent de manière 'instinctive', alors que l'écrit doit quant à lui faire l'objet d'un enseignement formel.

En L2: Du fait que s'exprimer et communiquer sont loin d'aller de soi et doivent être exercés, la place de l'oral en classe de L2 diffère de celle qu'il occupe en L1. Cependant, l'oral n'en demeure pas moins marginalisé par rapport à l'écrit étant donné qu'il n'existe pas de critères standardisés dans le programme officiel, et que l'évaluation scolaire privilégie massivement l'écrit. En fait, s'ils accordent une importance non négligeable à la pratique de l'oral, les enseignant-e-s de L2 ne disposent guère de moyens leur permettant de structurer cette pratique en vue d'objectifs spécifiques, centrés sur des compétences définies. Les déclarations des enseignant-e-s constituent ainsi l'indice d'un manque de critères pour identifier les compétences propres à l'oral et pour les évaluer (les enseignant-e-s mentionnent comme critère essentiel de la compétence orale le fait de pouvoir 'se faire comprendre').

En L1 comme en L2: Les enseignant-e-s sont pour la majorité mal à l'aise avec l'idée de mettre des notes pour l'expression orale, car l'oral leur paraît subjectif et difficilement quantifiable. De plus, les quelques exemples de critères d'évaluation de l'oral fournis par les enseignant-e-s portent typiquement sur la production (monologique) de l'élève et prennent peu en compte les modalités de l'interaction (même si la prise en compte du 'destinataire' est mentionnée). Illustration significative, le fait de s'appuyer sur son interlocuteur pour construire son discours est plutôt considéré comme une faiblesse (*cf.* le critère 'autonomie' dans les examens oraux en L1), et les enseignant-e-s tendent dès lors à sanctionner les stratégies de co-construction en collaboration. Enfin, les critères d'évaluation, notamment en L2, portent davantage sur le plan linguistique que discursif (rien concernant la cohérence, l'organisation de l'information...).

Comme on le voit, le chemin en vue d'une meilleure prise en compte des CODI est encore long! Ce qui est mis en question, dans le fond, à travers ces représentations, c'est la légitimité de l'oral comme objet d'enseignement / apprentissage et, *a fortiori*, comme objet d'évaluation. Ces représentations confirment à l'évidence la nécessité d'élaborer des points de repères concrets et opérationnels permettant la pratique, l'observation et l'évaluation systématiques des compétences orales, et notamment interactives (Pekarek Doehler, à paraître). De ce point de vue, et en rapport aux situations concrètes que nous avons étudiées, il apparaît important d'approfondir encore la connaissance de ce qui se fait dans le cadre du dispositif des séquences didactiques constituant les moyens d'enseignement *S'exprimer en français*, voire de réfléchir à la manière dont ce dispositif pourrait être adapté à l'enseignement des L2, et sur les conséquences qu'on pourrait en tirer pour l'opérationnalisation de pratiques plus structurées des discussions ou des débats au secondaire II.

Mais notre étude des représentations montre également que ce travail d'élaboration d'une didactique de l'oral devra être accompagné d'un travail portant sur les représentations des enseignant-e-s, conduit avec eux, afin d'ajuster leurs représentations aux nouveaux contenus d'enseignement.

2.5 Les conditions d'acquisition de la compétence d'organisation du discours dans l'interaction

Les analyses qui ont été menées à partir des quatre niveaux développés précédemment ont permis d'aboutir à des points de convergence pour ce qui est des conditions d'acquisition des compétences d'organisation du discours dans l'interaction.

2.5.1 Favoriser la diversification des formats d'interaction

Qu'il s'agisse du secondaire inférieur ou supérieur, de la langue première ou de la langue seconde, les interactions en classes entières qui constituent notre corpus peuvent, très schématiquement, être attribuées à deux pôles prototypiques de formats d'interaction:

- Dans le premier format d'interaction, l'enseignant désigne des élèves pour répondre à ses questions ou leur demande de lever la main. Les enchaînements entre les tours de parole sont relativement lents, c'est-à-dire qu'on observe souvent des pauses inter-tours, alors que les chevauchements de tours de parole et les enchaînements rapides sont rares. Souvent, chaque tour de parole correspond à une 'réponse' à la question de l'enseignant, c'est-à-dire que les élèves proposent des contributions individuelles en prenant peu en compte, du moins explicitement, les interventions de leurs pairs.
- Dans le second format d'interaction, les élèves s'auto-sélectionnent, c'est-à-dire qu'ils prennent la parole sans lever la main et sans attendre que le tour leur soit attribué par l'enseignant. Les enchaînements entre tours de parole sont rapides et donnent souvent lieu à des chevauchements partiels. Les élèves manifestent explicitement qu'ils s'écoutent mutuellement et réagissent à leurs propos réciproques, que ce soit pour s'y aligner ou s'y opposer. Certaines contributions peuvent être co-élaborées, notamment par le biais de complétions (un élève commence une 'phrase' qui est terminée par un autre élève).

Aucune de ces deux formes n'est en soi plus propice que l'autre à la mise en pratique et au développement des CODI. Pour que les élèves puissent mettre en œuvre et développer des ressources variées, ils doivent participer à des interactions dont les formes sont elles-mêmes variées, et ainsi la présence de ces deux formes d'interaction complémentaires en classe est tout à fait positive.

Néanmoins, un point doit être souligné: on constate un déséquilibre quantitatif entre ces deux formats d'interaction, le premier format étant massivement plus présent que le second – et cela même en L1 ou au niveau avancé en L2. En effet, presque toutes les activités planifiées par les enseignants sont mises en œuvre en utilisant le premier format. L'enseignant pose des questions aux élèves, attribue la parole et évalue individuellement chacune des réponses. Le deuxième format d'interaction apparaît quant à lui le plus souvent de manière 'émergente', non-planifiée par l'enseignant. En particulier, cette forme d'interaction apparaît lorsqu'un élève manifeste un désaccord auquel réagit un autre élève, ce qui donne lieu à ce que nous avons appelé un débat 'émergent' (Fasel Lauzon *et al.*, à paraître).

De tels épisodes sont très importants pour la mise en place et le développement de ressources relatives à la compétence d'organisation du discours dans l'interaction: ils permettent notamment aux élèves de s'exercer à prendre la parole de manière 'spontanée' dans des contextes compétitifs et à réagir rapidement et sans temps de planification aux tours de leurs pairs, dans des situations de communication proches de celles de la vie quotidienne. D'autre part, ces épisodes sont souvent particulièrement dynamiques et les élèves s'y montrent plus actifs, plus engagés. Enfin, ils leur permettent d'endosser d'autres rôles interactionnels, celui d'expert par exemple.

Cependant, ce second format est beaucoup plus rare que le premier et il ne lui est guère octroyé de statut didactique. C'est pourquoi il serait souhaitable de réfléchir aux moyens de le promouvoir davantage en classe, en lui reconnaissant ses potentialités, éventuellement en planifiant des activités qui en favorisent l'émergence. En effet, si, dans nos corpus, ce format apparaît de manière 'émergente', cela ne signifie pas pour autant qu'il ne puisse pas être davantage encouragé et valorisé de manière concrète par les enseignants. Par exemple, l'analyse des « séquences didactiques » de débats auprès des élèves de français L1 du secondaire inférieur montre que le travail commun sur un thème et la préparation d'arguments en petits groupes donne ensuite lieu à des débats tout à fait dynamiques entre élèves, qui se rapprochent sur le plan formel des débats émergents, tout en prenant en compte les contraintes sociales qui règlent les genres discursifs.

La promotion du second format d'interaction, encore peu présent en classe, ne signifie pas qu'il faille abandonner le premier. En effet, le premier format possède lui aussi certains avantages. Par exemple, on remarque dans toutes nos classes que dans les discussions où les élèves s'auto-sélectionnent, ce sont très souvent les mêmes élèves qui prennent la parole, ceux dont le discours est le plus fluide en langue seconde, et les meilleurs orateurs en langue première. Pour cette raison, entre autres, les activités dans lesquelles l'enseignant désigne des élèves sont nécessaires, car elles permettent de réserver des 'terrains' de parole et de faire participer les élèves prenant peu d'initiatives d'eux-mêmes.

Ainsi, c'est donc avant tout une diversification des formats d'interaction qu'il faut promouvoir. Mais, en plus, une diversification reconnue, qui donne à chaque format un statut didactique, en connaissance de ce qu'on peut en attendre prioritairement.

2.5.2 Profiter des potentialités du travail en groupe

De manière transversale dans notre corpus, le travail en groupe s'avère favoriser clairement le second format susmentionné. Dans les interactions qui ont lieu dans le cadre de travaux en groupes, les échanges relèvent de formats interactionnels diversifiés dans le cadre desquels les élèves peuvent expérimenter différents rôles. Le travail en groupe étant très souvent orienté vers un objectif spécifique et prédéterminé (de type résolution de problème), la communication est nécessaire pour mener la tâche à bien. Toutefois, les solutions pratiques pour accomplir une tâche sont multiples – et c'est cela qui rend possible une diversification des formats et des rôles: on observe parfois une gestion de la tâche sous forme de questions-réponses ('qu'est-ce qu'on apporte comme boissons?' - 'du cola'), reproduisant ainsi le schéma typique des interactions avec l'enseignant, ou encore des mouvements de proposition-ratification ('pour dessert je fais une crème de chocolat' - 'okay') voire de proposition-rejet de la proposition ('le couleur préféré de marianne c'est pink' - 'c'est pas bleu?'); la gestion plus conjointe de la tâche fait souvent apparaître des traces de co-construction du discours (au moyen de complétions syntaxiques: 'pour manger j'achète' - 'des salades'; d'hétéro-corrections: 'pour dessert' - 'pour le dessert'; etc.). Ces manières d'accomplir une tâche impliquent ainsi des possibilités de participation différentes et contraignent également le type de production des élèves. Ainsi, le travail en groupe, et les formats d'interaction qui y sont activés, constituent, dans tous les corpus observés, un environnement riche du point de vue interactionnel (Pekarek Doehler & Steinbach Kohler, à paraître): les échanges sont dynamiques et

l'engagement des élèves dans l'interaction est accru. Du fait que, dans le travail en groupe, l'entière gestion de l'interaction (gestion des tours de parole, de la progression thématique et de l'accomplissement pratique de la tâche) tombe sous la responsabilité des membres du groupe, ce type de format d'interaction instaure une plus grande marge de manœuvre pour la prise d'initiatives des participants. De ce point de vue là (mais pour autant qu'il soit mené dans la langue enseignée!), le travail en groupe constitue une activité qui permet potentiellement le développement d'aspects importants des CODI.

2.5.3. Travailler des contenus d'une relative complexité (adaptée toutefois au public)

Dans nos données, les activités orientées uniquement vers la restitution de contenus donnent souvent lieu à des tours de parole courts des élèves. Les enseignants eux-mêmes expriment leurs difficultés à 'faire parler' les élèves dans ce type d'activité, un enseignant les qualifiant alors de 'poussifs' et ayant le sentiment de devoir les 'faire accoucher aux forceps'. Par contre, les activités orientées vers l'élaboration d'opinions personnelles ou collectives (qu'il s'agisse d'interprétation de textes, de discussions sur des thèmes d'actualité ou de débats basés sur l'expérience personnelle ou sur une préparation préalable) donnent lieu à des tours généralement plus longs et structurés de manière complexe, dans lesquels les élèves ont davantage la possibilité de mettre en œuvre des ressources relevant des compétences d'organisation du discours dans l'interaction pour agencer les constituants de leurs tours. Plus encore, les activités basées sur un vécu commun (notamment, sur leur expérience d'élèves, sur l'adolescence et le passage à l'âge adulte), c'est-à-dire les discussions dans lesquelles les élèves sont véritablement dans le rôle d'experts par rapport à l'enseignant (ils sont les mieux placés pour parler de ce que signifie être élève ou être adolescent) donnent lieu à des opinions construites en collaboration entre les élèves, dans lesquelles peuvent être mises en œuvre des compétences discursives et interactionnelles (notamment pour référer à un thème ou à un locuteur antérieur) très élaborées.

2.5.3 Des conditions optimales?

Ces constats permettent d'aboutir à une conclusion plus générale: les possibilités de mise en œuvre et ainsi de développement des CODI sont optimisées lorsque les élèves ne sont pas simplement placés en position passive de 'répondants', chargés de restituer des contenus trop formatés, mais peuvent participer à la gestion de l'activité, plus précisément à la gestion de l'alternance des tours de parole (par ex. dans des épisodes 'émergents'), à la gestion des thèmes, à la gestion des rapports entre participants (ex. rôles expert - non expert dans les discussions basées sur l'expérience personnelles ou dans les explications collectives à l'enseignant) et à la construction des contenus. Donner la possibilité aux élèves de participer à la gestion des activités en classe, c'est également les encourager à assumer leur(s) rôle(s) de locuteurs et à prendre des responsabilités par rapport à leurs propres apprentissages: de récepteurs (dans un modèle de transmission unidirectionnelle du savoir), ils deviennent sujets parlant, acteurs, ce qui les pousse à participer davantage et rend les interactions plus dynamiques. Ils deviennent responsables sur les plans (a) linguistique, (b) discursif, et (c) interactif.

2.6 Vers l'évaluation des compétences d'organisation du discours dans l'interaction

Au fil de notre travail, il est apparu qu'il était trop ambitieux et prématuré de vouloir proposer déjà des critères pour l'évaluation des CODI. En effet, comme l'a particulièrement mis en évidence notre étude des représentations des enseignants, le terrain n'est pas prêt. Il s'agit plutôt, en priorité, de

- développer et/ou concevoir des dispositifs didactiques favorisant le développement des CODI (*cf. séquences didactiques*);
- travailler avec les enseignants (voire avec les élèves) pour enrichir leurs représentations de l'oral et des compétences, monologiques et interactionnelles, qui sous-tendent les échanges en classe.

Ce faisant, il s'agit en fait de former les enseignants à *voir* autrement l'oral, à repérer chez leurs élèves des compétences en acte (prises de parole, reprises du discours d'un camarade, explications, modalisations, etc.) et à déceler des traces de progrès. Trop souvent encore, les enseignants semblent prisonniers de la grammaire – ou, plutôt, d'une grammaire réduite à la bonne formation des phrases – et empêchés ainsi de voir tout ce que leurs élèves mettent en oeuvre dans les interactions, malgré parfois certaines difficultés formelles.

Sans proposer concrètement des critères d'évaluation, nous pouvons déjà formuler des repères en vue de l'élaboration de tels critères - que nous envisageons d'approfondir dans un futur projet. En effet, l'analyse croisée des séquences de désaccord aux deux niveaux du secondaire, notamment, nous a permis d'esquisser le développement de ressources linguistiques, discursives et interactionnelles.

Nous pouvons ainsi établir de premiers **repères pour l'évaluation** des compétences, autour des trois principes suivants:

- prendre *l'action langagière* comme axe autour duquel s'organise l'évaluation,
- tenir compte du caractère interactionnel et contextuel du langage,
- éviter les catégories trop 'larges' (p.ex. 'conversation'): baser l'observation/évaluation sur des critères linguistiques, discursifs et interactifs ('méthodes') dans le cadre de *microcosmes actionnels* tels l'explication.

2.6.1 L'exemple du désaccord

L'investigation que nous avons menée sur les désaccords (*cf.* 2.2.2) représente pour ainsi dire une étude pilote en cette direction. L'analyse de ces séquences en tant que microcosmes actionnels (*cf.* Fasel Lauzon, Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître) a porté sur les indices suivants:

- placement séquentiel du désaccord: en début de tour (plus fort) ou repoussé dans le tour (plus modéré); enchaînement immédiat sur la source du désaccord ou enchaînement à distance;
- formatage linguistique du tour: modalisateurs (*je crois, je pense, peut-être*, etc.); marqueurs discursifs (*mais, alors, ben*, etc.), préfaces (du type 'oui-mais'), etc.

- complexité du travail argumentatif et interactif qui accompagne le désaccord (explications, exemplifications, justifications, etc.).

Ces observables renvoient à la fois aux dimensions sociale (gestion des relations interpersonnelles), interactive ('méthodes' d'enchaînement des tours), discursive (cohérence et élaboration argumentatives) et linguistique (marqueurs de modalisation, marqueurs du désaccord) de l'enchaînement par désaccord. Elles constituent autant de descripteurs des mécanismes de gestion du désaccord – et permettent de traiter cette gestion de manière contextuelle (p.ex. en référence aux cultures communicatives en vigueur, cf.: 2.2.2, ou en fonction de son adaptation aux contraintes de la situation). En cette qualité – et c'est là un point qui nous semble central, – elles mettent en relief l'articulation des différentes facettes – linguistiques, discursives, socio-interactives – des CODI, à l'opposé d'une vision simplement additive de celles-ci. L'analyse développementale de tels microcosmes actionnels paraît ainsi constituer une voie prometteuse en vue de l'élaboration d'une grille opérationnelle de critères pour l'évaluation, tant de la langue première que de la langue seconde.

2.6.2 Perspectives et articulation à d'autres projets

Il importe de noter que certains des éléments traités ici ont été pris en compte dans le cadre du projet HarmoS-Langue de scolarisation, à l'intérieur du domaine « interagir verbalement » à l'élaboration duquel un des membres de l'équipe a contribué. Voici, à titre d'illustration, 2 items (sur les 15 qu'elle contient) de la grille d'évaluation élaborée pour ce projet et qui pourraient sans problème être mis en relation avec ce que nous plaçons dans les CODI:

S02_02	Le candidat clôt la conversation au moyen de (a) un remerciement et (b) une forme de prise de congé . (par exemple: <i>Merci et au revoir !</i>)	2 points
	L'un de ces deux éléments manque.	1 point
	Autre (dont: forme inappropriée de remerciement / prise de congé : <i>Cool ! Bye bye...</i>).	0 point
S02_11	Le candidat exprime de manière continue et activement, dans ses prises de parole (turn-taking), l'enchaînement de son discours sur les contenus et actes de langage (questions...) de son interlocuteur/trice. (exemples: <i>Oui, bien sûr, cela me fait plaisir...</i> ; <i>En effet, j'ai déjà mentionné le fait que...</i> ; <i>Que voulez-vous savoir précisément ?...</i>)	2 points
	Généralement / le plus souvent.	1 point
	Autre.	0 point

Cette grille doit encore faire ses preuves. Elle sera affinée – et elle pourra peut être l'être notamment en termes d'une série de microcosmes actionnels (cf. *supra*). En particulier, et malgré les avancées apportées par le projet HarmoS⁵ ainsi que par nos analyses, plus fines, des compétences des élèves, en L1 ou L2 et à différents âges, il s'agit dorénavant de trouver les moyens pour identifier avec assurance ce dont les élèves sont capables aux différents moments dur développement de leurs compétences langagières (cf. pt. 3).

⁵ Il faut encore souligner que les séquences didactiques proposées dans le cadre des moyens d'enseignement *S'exprimer en français* comportent généralement des grilles d'évaluation élaborées tout au long de la séquence, en liaison directe avec les éléments qui sont travaillés dans les différents modules.

3. Implications pour la pratique et perspectives

Les résultats de nos recherches nous conduisent à formuler trois ensembles de recommandations concernant l'enseignement du français au secondaire inférieur et supérieur, tant en langue première qu'en langue seconde.

3.1 Pour des échanges plus variés et collaboratifs

En premier lieu, nous avons vu que les formes d'interaction dans lesquelles les élèves ont la possibilité de participer à la gestion de l'interaction (sur le plan des rôles endossés, des contenus, de l'alternance des tours de parole, etc.) sont particulièrement propices à la mise en œuvre de ressources variées constitutives des compétences d'organisation du discours dans l'interaction. D'une manière plus générale, le développement de ces compétences implique de prendre part à des interactions mettant en jeu des paramètres variés (hétéro-sélection / auto-sélection, rythme lent ou rapide dans l'alternance des tours, possibilité de tours longs ou courts, possibilité d'élaborer un tour 'autonome' ou 'co-élaboré', organisation plus ou moins réglée de la parole), dans la mesure où la forme de l'interaction influence le type de ressources mobilisées.

Or, les données que nous avons analysées suggèrent que les interactions en classes de français, indépendamment du niveau et du statut de la langue (L1 ou L2), sont gérées de manière prédominante par l'enseignant. A l'exception des travaux en groupe, fréquents notamment au secondaire inférieur, et quelques conversations portant sur l'expérience personnelle, observées au secondaire supérieur et présentées explicitement par les enseignants comme marginales (voire comme mises en place uniquement pour 'donner de la pâture' au micro!), les interactions dans lesquelles les élèves peuvent s'auto-sélectionner et co-élaborer des contenus se réduisent souvent à des épisodes émergents de débats ou d'explication auxquels il n'est guère attribué de statut, qui sont rares et ne durent généralement que quelques minutes.

Il paraît donc essentiel de promouvoir en classe des activités donnant lieu à des formes d'interaction plus variées dans lesquelles les participants ont une réelle responsabilité. Concrètement, une manière d'obtenir des interactions 'co-gérées' entre les participants est de mettre les élèves en position d'experts par rapport à l'enseignant. Il ne s'agit pas de laisser entendre ici que les élèves pourraient ainsi, en tant qu'experts, construire eux-mêmes tous les contenus d'apprentissage, voire remplacer l'enseignant! Mais il s'agit de dire clairement que l'élève ne peut développer certaines compétences interactionnelles s'il est sans cesse cantonné au rôle de répondant. En effet, lorsque l'activité est orientée vers la simple restitution de contenus, et que l'enseignant tend à guider les élèves vers une réponse-cible, les élèves se contentent le plus souvent de répondre de manière minimale. Une telle forme d'interaction peut être nécessaire, par exemple pour vérifier l'apprentissage d'une notion, mais il ne faut pas trop en attendre du point de vue des compétences d'organisation du discours! Par contre, quand les élèves parlent de leur expérience personnelle ou de sujets qui les touchent personnellement (et également lorsqu'ils traitent de sujets qu'ils connaissent mieux que l'enseignant, par exemple lorsqu'ils discutent de la politique suisse avec un enseignant de nationalité française), on assiste à des débats ou des explications collectives extrêmement

dynamiques et élaborés. Une distribution plus égalitaire des rôles entre les participants a en outre une autre conséquence bénéfique, celle de permettre aux élèves d'accomplir des actions langagières qu'ils tendent à éviter dans les interactions inégales (*cf.* demandes d'explication), mais qui sont constitutives des échanges quotidiens.

Il importe donc de varier les formats interactionnels, de favoriser la diversification des rôles et des tâches en mettant en place des activités diversifiées.

3.2 Pour un enseignement structuré des compétences d'organisation du discours dans l'interaction

En second lieu, nous souhaitons insister sur le fait que si, souvent, on 'apprend à communiquer en communiquant', et si donner la possibilité aux élèves de participer à des interactions variées est essentiel, cela n'est pas forcément et toujours suffisant. Par exemple, nous avons vu (*cf.* 2.2.3) que les apprenants avancés du français langue seconde, lorsqu'ils demandent une explication de discours ou de situation, rencontrent des difficultés à identifier et à formuler clairement leur problème de compréhension, ce qui peut conduire à l'échec de la séquence d'explication, voire à l'échec communicatif tout court.

Dans ce cas, la pratique seule ne suffit pas et doit s'accompagner d'un enseignement et d'exercices ciblés. Il s'agit donc de promouvoir et d'implémenter en langue seconde (voire, au besoin, au secondaire supérieur en langue première) des séquences didactiques similaires à celles qui sont proposées pour la langue première aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Par exemple, une séquence de ce type pourrait permettre aux élèves de développer leur compétence à demander des explications ou à gérer le désaccord de manière appropriée aux contraintes situationnelles. Certains enseignants mettent en place des activités ressemblant à celles apparaissant dans les séquences didactiques. Par exemple, ayant remarqué les difficultés de ses élèves qui ne parviennent qu'à dire qu'ils n'ont pas compris un texte sans pouvoir donner plus de précisions, une enseignante leur demande de se mettre en groupes et de travailler à la rédaction de questions afin de pouvoir 'dire ce qu'ils n'ont pas compris'. De telles activités, adaptées aux besoins et aux difficultés concrètes des élèves, gagneraient à être développées et systématisées en classe. Dans cette optique, dès lors, nous souhaitons approfondir nos réflexions à propos de l'adaptabilité des « séquences didactiques » à l'enseignement des L2.

3.3 Pour une pratique 'écologique' de l'évaluation des compétences

Le volet de notre projet portant sur les critères d'évaluation des compétences d'organisation du discours dans l'interaction a fait apparaître qu'il n'était pas encore possible de proposer de véritables grilles de critères. Cependant, sur un plan plus conceptuel, nous avons été amenés à réfléchir aux contours d'une pratique «écologiquement sensible» d'évaluation des compétences (*cf.*, Pekarek Doehler, à paraître). Parallèlement à une approche 'écologique' de l'enseignement / apprentissage des langues qui reconnaît le caractère interactionnel et contextuel de l'utilisation du langage et de son acquisition, une *pratique 'écologique' d'évaluation* devrait rendre compte de la nature constitutivement sociale du langage: la compétence (et avec elle les différences entre individus et entre groupes) ne se définit pas seulement par la maîtrise d'un code, mais elle est liée aussi, et surtout, à la qualité et à la variété des activités mises en

œuvre au sein des pratiques communicatives pertinentes pour les sujets en question, voire à la diversité des activités dans lesquelles ils parviennent à s'engager. Une pratique écologiquement sensible présuppose, de ce fait:

- (a) de considérer l'*action* langagière comme l'axe central autour duquel s'organise l'évaluation – action envisagée non simplement en termes globalisant comme 'mener une conversation' mais en termes de micro-activités récurrentes dans nos pratiques communicatives quotidiennes (*cf.* explications, séquences de désaccord, etc.);
- (b) de réarticuler les échelles d'évaluation globales à des profils de groupes d'utilisateurs plus fins, orientés vers des domaines d'emploi plus locaux et qui permettent de formuler des objectifs d'apprentissage plus ciblés (p.ex. pour les apprenants scolaires, pour les migrants, pour les étudiants d'université).

Grâce à nos analyses (*cf.* séquences de désaccords) et aux travaux développés dans d'autres projets (HarmoS, *S'exprimer en français*), il ressort qu'il est possible de suivre dans cette optique le développement de ressources linguistiques, discursives et interactionnelles, du moins pour certaines CODI et certains microcosmes actionnels. Grâce à la richesse du corpus que nous avons recueilli dans le cadre de ce projet, les données pourront être réutilisées en vue de recherches ultérieures portant sur d'autres compétences d'organisation du discours et d'autres microcosmes et visant à étoffer ces résultats.

Fait le, 29 décembre 2008