

Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction ?

Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO
COLLABORATEUR SCIENTIFIQUE IRDP

Le projet de recherche «L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation»¹, est en cours de réalisation dans le cadre d'un programme national de recherche (PNR 56) intitulé «Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse».

Le projet en quelques mots

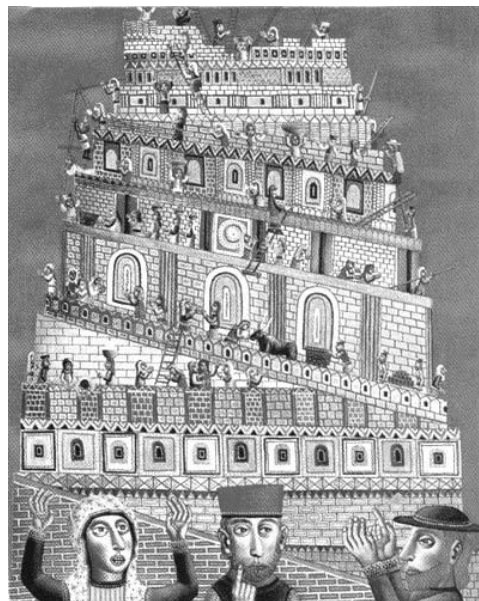
Le projet porte donc sur les *compétences d'organisation du discours dans l'interaction* chez les apprenants d'une langue première (L1) et seconde (L2). Le but est de mieux comprendre :

- *l'état des compétences* : identifier la maîtrise des compétences d'organisation du discours dans l'interaction ainsi que les « zones de résistance » qu'on peut observer chez les élèves à deux moments de leur scolarité (secondaire I et II);
- *les conditions d'acquisition* en classe : identifier les pratiques en classe qui sont particulièrement aptes à favoriser le développement de ces compétences;
- *les pratiques d'évaluation* : identifier les activités et critères permettant leur évaluation.

De fait, les compétences d'organisation du discours constituent un domaine méconnu – notamment au niveau des pratiques orales, et surtout interactives – et cela tant en langue première qu'en langue seconde. On connaît très mal les *compétences acquises* par les élèves à différents moments de la scolarité obligatoire et post-obligatoire. Après une brève présentation, nous essayerons surtout de montrer ce qu'un tel projet – qui paraît certainement un peu abstrait au non spécialiste – peut apporter aux travaux actuellement menés dans le domaine de l'enseignement des langues. Cette compétence est pourtant d'une grande importance : qui n'a jamais été confronté à un élève (voire un adulte...) qui construit des suites de phrases bien formées, correctes, mais sans qu'on parvienne à saisir où il veut en venir, ce qu'il veut vraiment dire, comment il situe ses paroles dans le discours de ses interlocuteurs... Argumenter face à autrui, défendre son point de vue, négocier et résoudre un problème de manière efficace, construire collectivement des connaissances, etc., sont toutes des tâches qui supposent de bien maîtriser l'organisation du

discours – autrement dit d'utiliser des formes langagières adéquates, à la fois par rapport au contenu exprimé, à la situation de communication et à la dynamique de l'interaction.

Nos analyses portent ainsi sur l'organisation locale du discours (gestion de la structure informationnelle; enchaînements interactifs entre les tours de parole, etc.) et globale (gestion des ouvertures, des clôtures et des épisodes conversationnels). Sur ces deux plans, nous nous intéressons particulièrement au rapport forme-fonction : quelles formes sont utilisées pour quelles fonctions ? Durant la première phase de la recherche, une partie importante de nos travaux s'est concentrée sur la constitution et la transcription détaillée d'un vaste corpus – une centaine de leçons – recueilli dans les divers contextes auxquels nous nous intéressons (secondaire I et II, français L1 et L2).



La Tour de Babel,
Tamas Galambos

¹ Projet 405640-108663, dirigé par Mme Simona Pekarek Doehler (Université de Neuchâtel) et réunissant, outre la principale requérante, les personnes suivantes : E. Berger, V. Fasel et J.-F. de Pietro.

Un exemple des phénomènes observés: l'enchaînement des tours de parole

Un volet de nos analyses porte par exemple sur l'enchaînement des tours de parole. Nous nous demandons comment les enchaînements sont effectués? par quels moyens linguistiques? Dans nos premières analyses portant sur le français L2 au secondaire inférieur, nous avons pu constater que la reprise/répétition d'éléments lexicaux ou morpho-syntaxiques constituait une technique privilégiée d'enchaînement des tours de parole. Tout se passe comme si les élèves plaçaient de telles reprises en début de leur tour de parole, afin de faire le lien avec ce qui précède, de prendre appui en « recyclant » ce qui a déjà été formulé (E. Berger, à paraître).

Autrement dit, et ce point intéresse directement l'enseignement, les reprises semblent représenter un des premiers outils disponibles pour l'organisation du discours oral lors de l'apprentissage d'une langue seconde.

La suite de notre recherche doit permettre d'affiner ce genre de constats, d'esquisser des progressions dans le développement des moyens utilisés par les apprenants pour assurer ces enchaînements – ainsi bien sûr que d'autres tâches langagières liées à l'organisation du discours: réorienter le discours, manifester son (dés)accord, expliquer, clore l'échange, etc.

Quelques pistes de réflexion

Il serait certes prématuré de parler ici de « résultats » car il s'agira d'abord d'avancer et de consolider les analyses des compétences mises en œuvre par les élèves, L1 et L2, dans les différents contextes pris en considération. Il nous paraît intéressant, toutefois, de lancer déjà quelques pistes, afin de suggérer la pertinence didactique de telles observations et, à terme, définir des propositions concrètes pour l'enseignement. Les éléments ci-après doivent donc – pour le moment – être considérés plutôt comme des hypothèses:

- nos analyses suggèrent qu'une activité discursive complexe, qui amène l'élève à puiser profondément dans ses ressources, est potentiellement favorable au développement de savoirs et savoir-faire discursifs, propice à des essais, à un « bricolage interactif » à même de faire émerger chez lui des compétences (partiellement) nouvelles. Nos premières observations rejoignent ainsi de nombreuses études antérieures, et nous amènent à traiter

avec certaines réserves les approches qui privilégient trop le préfabriqué, le prévisible (p.ex. les dispositifs qui imposent un schéma de réponse fixe).

- De plus, le *format d'interaction* contribue également à créer les occasions pour la mobilisation des compétences. Par exemple, dans le cas d'un type d'activité donné, l'encouragement à développer des explications, les demandes d'explication par l'enseignant fournissent d'intéressantes opportunités aux élèves pour la mise en œuvre de leurs compétences.
- Cependant, pour qu'un tel travail interactif et acquisitionnel, en grande partie imprévisible, puisse véritablement déployer ses effets, il faut encore qu'il puisse être perçu comme tel et en quelque sorte « réapproprié » par les élèves en tant qu'objectif d'apprentissage – ce qui, si l'on en croit les entretiens que nous avons pu conduire avec des enseignants-e-s, ne semble pas vraiment être le cas aujourd'hui!

La place de la compétence d'organisation du discours dans l'enseignement actuel: l'exemple de *S'exprimer en français*

Dès les années 70-80, la compétence de communication a été considérée comme l'objectif prioritaire de l'enseignement: « la langue est le moyen de communication par excellence. Apprendre une langue c'est apprendre à communiquer » (*Maîtrise du français*, 1979, 1).

Ce n'est toutefois qu'à partir des années 90 qu'on s'est sérieusement attelé à donner consistance à cette idée. Diverses notions, empruntées ou non à la linguistique, sont ainsi venues compléter celles qui étaient mises en avant dans *Maîtrise du français*: le « texte », entendu comme la trace matérielle écrite ou orale du processus de production langagière,

le « discours », entendu comme le processus de production langagière, la « compétence », les « stratégies » de communication ou d'apprentissage, l'« activité », etc. Cette prise en compte s'est en particulier concrétisée dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et al. [Dir.], 2002).

Suite aux observations des différents acteurs de l'enseignement qui, au début des années 90, ont mis en évidence la centration trop forte des moyens d'enseignement utilisés sur la structuration de la langue², les autorités scolaires de la Suisse romande ont décidé la réalisation de ces nouveaux moyens d'enseignement,

spécifiquement consacrés à l'expression, orale et écrite, et couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire. Les quatre volumes 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 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*, abordés au secondaire.

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 autre l'ouverture et la clôture de l'interview, les procédés de relance et d'enchaînement à partir des réponses de l'interviewé, etc. Ces moyens proposent ainsi des activités

qui permettent aux élèves de développer à la fois leurs capacités à effectuer les activités susmentionnées et la conscience qu'ils ont de ces procédés, par exemple lorsqu'ils écoutent un débat ou une interview.³

Cependant, les objectifs à atteindre, les exigences définies pour ces différentes opérations restent partiellement intuitifs en l'absence de connaissances mieux fondées scientifiquement. Qu'en est-il précisément des moyens langagiers mis en oeuvre, interactivement, pour structurer un débat, une interview, une discussion en classe, etc.? Quand ceux-ci apparaissent-ils dans le développement langagier? Sous quelles conditions?... Autrement dit, la définition des objectifs d'apprentissage reste problématique dans la mesure où nous ne connaissons pas encore suffisamment le développement de ces compétences chez les élèves. C'est pourquoi, notre projet de recherche vise d'abord, via la description des compétences d'organisation du discours dans l'interaction, à une meilleure compréhension des objectifs pertinents et raisonnablement atteignables en ce domaine, puis à aider à identifier les conditions d'acquisition de ces compétences et, enfin, proposer des critères d'évaluation opératoires.

La compétence, une notion au cœur des travaux actuels

Simultanément, ou presque, deux projets suisses d'importance ont pour objet central la notion de compétence! Certes, cette notion – d'ailleurs problématique (Dolz *et al.*, 1999) – est à la mode et il n'est guère de domaines où il n'en soit question. Mais il s'agit, avec ces deux projets, d'entreprises d'envergure, ambitieuses: d'une part le PNR 56 intitulé *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* (cf. http://www.nfp56.ch/f_portraet_dasnfp56.cfm) – dans lequel prend place la recherche que nous avons présentée –, d'autre part le projet HarmoS. Il nous a par conséquent paru intéressant, en conclusion, de nous interroger sur les liens entre ces deux entreprises.

A travers le projet HarmoS – et dans la foulée des résultats perçus comme décevants des enquêtes PISA –, l'école suisse s'est engagée dans une voie ambitieuse afin d'accroître son efficacité; outre ses divers aspects plutôt politiques, le concordat HarmoS contient un volet pédagogique de définition de *standards nationaux de formation*, obligatoires sur l'ensemble du pays, qui serviront à la régulation et au pilotage du système. Pour ce faire, il s'agit, pour les langues (langue locale et langues nationales/étrangères), les mathématiques et les sciences naturelles, aux

degrés 4, 8 et 11, d'élaborer des « modèles de compétences » et de les valider empiriquement, puis de définir – sur ces bases descriptives mais aussi en fonction d'options de politique éducative – les standards minimaux qui, si les conditions appropriées sont offertes, devront être atteints par l'ensemble des élèves.

Diverses équipes se sont donc mises à la tâche pour élaborer ces modèles et établir des propositions de standards. Toutefois, s'il s'agit effectivement là de travaux scientifiques, conduits selon les canons en vigueur, il faut constater que les attentes, politiques et sociales, à leur égard, la rapidité avec laquelle ils doivent être réalisés, empêchent les équipes engagées dans le projet d'aborder l'ensemble des aspects concernés et les contraignent à passer plutôt rapidement sur les aspects les plus méconnus de leur domaine d'étude. Dans le cas de la langue première, « de scolarisation », par exemple, le rôle que jouent la motivation des élèves (voire des enseignant-e-s!) et leurs représentations langagières dans le développement des compétences n'a pu faire l'objet d'aucune validation; de même, le domaine de la production orale n'a pu faire l'objet que de manière secondaire les compétences

² Étude le plus souvent restreinte en outre au niveau de la phrase!

³ On relèvera que ces deux genres font l'objet d'un premier enseignement / apprentissage aux degrés 3-4 de l'école primaire. A ces degrés, d'autres dimensions interactives sont abordées: la structuration du débat, le travail d'organisation du modérateur (synthèses partielles, relance, recentration...), la reformulation des réponses comme procédé de relance d'une interview à partir des réponses de l'interviewé, etc.

interactives des élèves. En outre, le projet HarmoS, à l'inverse du projet PNR présenté ici, ne prévoit aucun recueil de données autrement que par test et il ne fournira de ce fait que peu d'informations sur les conditions didactiques qui favorisent ou empêchent le développement des compétences.

A l'inverse, les projets conduits dans le cadre des PNR relèvent de la recherche fondamentale et ont précisément comme vocation d'aborder les domaines les moins connus, en l'occurrence pour le nôtre les compétences d'organisation du discours dans l'interaction (orale). En fait, il y a donc là une complémentarité nécessaire qui met bien en évidence la nécessité d'une recherche fondamentale plus libre dans le choix de ses objets, moins dépendante de contraintes politiques et temporelles trop strictes.

Ainsi conçu, notre projet pourrait par conséquent parfaitement s'inscrire dans les deux premières phases du projet HarmoS (élaboration des modèles et validation empirique), pour l'un des degrés concernés (degré 11) et un des aspects de la compétence langagière globale. Il implique également, sur la base des données empiriques et des analyses évoquées ci-avant, un examen critique de la notion de compétence, portant en particulier sur les conceptions *individualisante* (la compétence serait une propriété du sujet individuel, enfermée pour ainsi dire dans son esprit), *décontextualisée* (elle serait disponible indépendamment des activités et des situations concrètes) et *isolante* (elle serait indépendante d'autres capacités) qui semblent

prédominer aujourd'hui, dans le projet HarmoS par exemple.

Nous proposons quant à nous une autre conceptualisation de la compétence, dans la perspective des théories de l'action, soulignant son caractère *situé* – c'est-à-dire que la compétence est articulée aux contextes de son utilisation – et collaboratif – elle est socialement, collectivement déployée – ainsi que sa nature contingente par rapport à d'autres capacités (Pekarek Doehler, 2007). Cette autre conception interroge *a fortiori* la possibilité du transfert des compétences d'un contexte d'activité à un autre : la compétence ne peut plus être comprise en termes d'un savoir et savoir-faire donnés une fois pour toutes, une fois acquis, pourront être mobilisés tels quels dans n'importe quelle pratique et n'importe quel contexte. A cette disponibilité universelle des compétences, nous suggérons d'opposer l'idée que la capacité d'adaptation est précisément une composante centrale de la compétence. C'est en cela que consiste d'ailleurs tout échange communicatif : une partie stable, connue, routinière, automatisée, et une partie flexible, adaptable, localement contingente.

L'affaire est à suivre, comme les échanges entre recherche appliquée, type HarmoS, et recherche plus fondamentale, type PNR 56. Ce n'est qu'ainsi, au bout du compte, qu'on parviendra à des résultats vraiment satisfaisants, et d'un point de vue scientifique, et d'un point de vue pratique.



Lucas van
Valckenborch,
La Tour de Babel,
Musée du Louvre,
Paris

Bibliographie

- Berger, E. (à paraître). *La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde*. Tranel 48.
Dolz, J. et Ollagnier, E. [Eds] (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives* 2.
Pekarek Doehler, S. (2007) compétence et langage en action. *Bulletin VALS/ASLA* 84, 9-45.