

Comment faire taire les enseignants et laisser parler les apprenants Réflexion sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral

Lilli Papaloïzos & Victor Saudan

Introduction

Cet article résume des activités en cours au Romanisches Seminar dans le domaine interdisciplinaire de la formation-recherche, situé entre la recherche, la didactique et la formation (initiale et continue) des enseignants de français langue seconde (FL2). Suite aux résultats d'une recherche terminée¹ sur l'apprentissage et l'enseignement du FL2 en Suisse alémanique, nous avons instauré ce type de formation et d'autoformation des enseignants pour mieux répondre aux besoins des écoles d'aujourd'hui.

Dans ce cadre, nous contribuons au développement d'une pratique² plus réflexive dans le domaine de l'enseignement du FL2 grâce aux outils d'observation et d'analyse inspirés de l'analyse du discours.

Un thème central de notre travail concerne le développement d'une méthodologie générale pour une évaluation de l'oral plus adaptée aux besoins d'un système éducatif en pleine transformation: suite à un référendum populaire, le système éducatif bâlois a en effet été entièrement réformé. Cette réforme concerne

1 Il s'agit du projet "L'apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extrascolaires" réalisé dans le cadre du Programme National de Recherche 33 du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique par Prof. G. Lüdi (direction), Simona Pekarek et Victor Saudan (réalisation).

2 Notre démarche s'inspire de la "recherche-action" dont elle se distingue cependant par les trois aspects suivants:

- par rapport à l'objectif central: notre activité vise la sensibilisation aux enjeux interactionnels et discursifs de l'apprentissage d'une L2 en engendrant une réflexion plus systématique sur l'enseignement à partir de questions développées par les acteurs mêmes de cette pratique,

- par rapport à la distribution des rôles entre chercheurs et praticiens: selon l'étape de travail, le rôle d'expert passe des chercheurs aux praticiens, tout praticien étant aussi (au moins partiellement) chercheur et tout chercheur étant à son tour enseignant de langue,

- par rapport aux types et hiérarchisations des savoirs en jeu: différents types de connaissances sont mis en relation (expériences pratiques, théories subjectives, études de cas et connaissances plus théoriques) afin de mieux comprendre ce qui se passe dans l'apprentissage/enseignement d'une L2.

(outre l'introduction d'un soutien personnalisé, d'une plus grande différenciation et d'une orientation systématisée des élèves) les formes pédagogiques en général et les formes d'évaluation en particulier. Ainsi le bulletin de notes a été remplacé par exemple par des rapports d'apprentissage et des réunions de qualification entre élèves, enseignants et parents d'élèves.

Par ailleurs, sont désormais définis comme objectifs centraux de l'enseignement les savoir-faire sociaux, discursifs et communicatifs des élèves et leur capacité à devenir des apprenants plus autonomes. En cela la réforme bâloise rejoint et renforce des objectifs qui, en matière de langues secondes, ont été introduits dans les écoles suisses depuis 1975.

Et les nouveaux objectifs éducatifs, et les nouvelles pratiques évaluatives nécessitent une formation des enseignants orientée davantage vers la spécificité de la langue orale et de l'interaction sociale.

Quelques constats

A partir de notre pratique d'enseignants au niveau du gymnase et de l'université, nous nous posons un certain nombre de questions sur la façon d'enseigner et d'évaluer le français oral des apprenants, pour la plupart germanophones. Animateurs de stages de formation continue pour des enseignants du niveau secondaire, nous cherchons également à maintenir un lien constant entre la pratique et une réflexion théorique sur la pratique.

Au sujet de l'oral, nous partons de deux constats:

- que ce soit au gymnase ou à l'université, les apprenants s'expriment très peu oralement (et s'en plaignent parfois).

- les enseignants se déclarent souvent démunis quand il s'agit d'évaluer l'oral de leurs élèves, déclarant cette évaluation 'trop subjective'.

Ces constats n'ont rien d'original. Mais ils signalent une sorte de stagnation au niveau de l'enseignement de l'oral (que ce soit en L1 ou en L2), pourtant chaudement recommandé par tous les manuels de langue dits 'modernes'³. Il n'en reste pas moins que l'écrit prime encore et toujours. Nous n'avons aucune velléité de chasser l'écrit des écoles, loin de là, mais nous voudrions rendre à l'oral la place que nous lui reconnaissons, en tant que linguistes autant qu'enseignants, comme constituant de la langue au même titre que l'écrit. Dans cet article, nous essayons de donner quelques pistes pour faciliter et la prise de parole des apprenants, et l'évaluation de cette parole, que ce soit celle des autres ou la sienne propre.

En effet, nous sommes d'avis qu'une évaluation digne de ce nom commence par un retour sur soi-même et par une prise de conscience de son propre

³ Cette stagnation peut s'expliquer en partie par un manque de fondements théoriques, étant donné le développement relativement tardif des recherches et réflexions linguistiques sur la grammaire de l'oral authentique (voir C. Blanche-Benveniste 1997).

usage de l'oral, qu'il soit conforme ou non à la norme que l'on déclare (ou que l'on ne déclare pas!) enseigner. Nous partons également du principe que la prise de conscience de certains mécanismes linguistiques (typiques des règles de l'oral) et langagiers (typiques de l'interaction orale) favorisent d'une part l'apprentissage et d'autre part l'enseignement. D'après nous, une des raisons de la difficulté à évaluer l'oral vient non pas de la subjectivité exprimée par les apprenants, mais de l'impression de la part de l'enseignant de manquer d'objectivité par rapport à son propre oral: c'est-à-dire qu'il n'a pas une vision nette de sa grammaire orale, comparable à celle qu'il a de l'écrit, simplement parce que cet oral n'a jamais, ou que rarement, été objet de réflexion et de systématisation. Le manque de distanciation et de vue d'ensemble crée ainsi un sentiment d'insécurité vis-à-vis de son propre oral (même si la maîtrise peut en être excellente!), et donc *a fortiori* la difficulté d'évaluer celui des autres. Il y a bien subjectivité, mais elle est plus liée au manque de maîtrise des règles de l'oral par l'enseignant qu'aux divers sentiments ou opinions que les apprenants expriment au travers de l'oral. Les mêmes enseignants ne ressentent souvent aucune peine à évaluer les mêmes opinions exprimées dans une rédaction!

L'évaluation de l'oral dépend donc de l'objectivisation de ses propres usages, mais aussi de la représentation de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage. Si l'oral n'est perçu que comme un moyen d'actualiser verbalement les règles de l'écrit, il sera évalué selon les normes de l'écrit, et cette évaluation sera le plus souvent médiocre, tant il est vrai qu'on ne parle quasiment jamais comme on écrit (ou alors on écrit selon les normes de l'oral!). Un exemple courant à l'université est celui des travaux écrits de séminaire présentés oralement devant un groupe: l'auditoire s'endort fréquemment, car l'argumentation écrite n'a pas été adaptée à l'oral, les phrases trop longues et châtiées sont impossibles à suivre, le débit est monotone, le contact visuel rare, etc.

Notre objectif est double: d'une part nous essayons de faire prendre conscience aux étudiants d'un certain nombre de phénomènes directement liés à l'oral, et des moyens de les mettre en oeuvre; d'autre part, dans nos stages de formation continue, nous essayons de montrer aux enseignants que l'évaluation de l'écrit est toute aussi subjective que celle de l'oral, ou que celle de l'oral peut être toute aussi objective que celle de l'écrit! En d'autres termes, plus on est conscient de sa subjectivité, plus on peut être objectif. Nous développons ci-après ce dernier point.

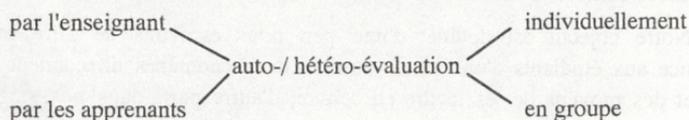
Reflets d'une expérience

Nous avons débuté un de nos stages de formation par une petite expérience. Nous avons offert du thé à la quinzaine de participants présents, en leur demandant d'évaluer individuellement ce thé, puis de se mettre d'accord, à deux, sur un jugement. Or le thé était 'trafiqué', dans le sens où l'on avait mis dans chaque tasse soit aucun, soit un, deux, trois ou quatre sucres. Nous avons sérié les jugements

donnés par les participants en 'plus' ou 'moins' objectifs, selon que le thé était qualifié de 'très sucré', 'trop sucré' ou 'dégueulasse', etc. Le but de cette expérience était de montrer que 'la matière thé', même avec la même quantité de sucre, était perçue très différemment et que certains critères étaient beaucoup plus subjectifs que d'autres. Nous avons alors demandé aux participants d'essayer de se représenter la 'matière oral' comme la 'matière thé', en prenant conscience de sa propre subjectivité et en la rendant cohérente et transparente pour les autres. Tout en gardant à l'esprit que comme on peut ne pas aimer le thé, ou ne l'aimer que brûlant et très sucré, on peut être plus ou moins sensible à un accent suisse allemand en français, ou à une voix haut perchée... Ceci pose immédiatement la question de l'un des objectifs de l'enseignement, à savoir "quel est l'oral que j'aimerais entendre?". Nous y reviendrons.

Qui évalue quoi?

Mise à part la subjectivité souvent incriminée, les problèmes principaux évoqués par les enseignants sont le manque de temps, le nombre d'élèves et le manque de critères précis. Pour faire un pas en avant, il est d'abord nécessaire de revoir le rôle de l'évaluation. Les problèmes mentionnés resteront insolubles tant que l'évaluation sera conçue comme une sanction ou une récompense couronnant le travail de l'élève, et comme étant faite unilatéralement par l'enseignant. L'évaluation devrait pouvoir être conçue aussi comme une tâche orale parmi d'autres et faire ainsi l'objet d'un travail de réflexion et d'élaboration de la part des élèves également. L'évaluation peut alors se faire selon plusieurs modalités:



Ainsi conçue, l'évaluation devient, outre un moyen de notation, un outil d'apprentissage. Mais si tous les partenaires de l'interaction - enseignant compris - ne sont pas pris en compte, l'évaluation est biaisée: il ressort fréquemment de l'analyse d'enregistrements que si les apprenants ne parlent pas, ou peu, c'est que l'enseignant reste l'interlocuteur privilégié, par lequel transitent pratiquement tous les tours de parole.

C'est ici que se repose la question des objectifs d'enseignement. L'objectif généralement recommandé par les manuels, et accepté par les enseignants, est celui de la compétence communicative orale. Or les tâches restent fortement structurées par l'enseignant, empêchant par exemple la communication entre les apprenants; c'est la langue qui est le plus souvent évaluée, et non pas les rôles communicatifs, ou même le discours en tant qu'ensemble cohérent. A côté de la distinction

indispensable entre normes *subjective* (comment est-ce que *je crois parler?*), *objective* (comment est-ce que *je parle en réalité?*) et *prescriptive* (comment est-ce que *je devrais parler?*), il est nécessaire de distinguer nettement normes de l'oral et normes de l'écrit, tout en tenant compte des différents contextes communicatifs. Le choix des critères évaluatifs dépend étroitement de la tâche, mais pour pouvoir les choisir, il faut connaître les règles liées à chaque type de tâche. Par exemple, y a-t-il des tournures syntaxiques typiques pour telle ou telle tâche orale ou écrite, et certaines tournures permettent-elles une meilleure interaction? Dans le domaine de l'écrit, nous avons rencontré l'exemple de la syntaxe complexe évaluée systématiquement plus positivement qu'une syntaxe simple dans des dissertations de maturité fédérale (en FL2), alors que, du point de vue communicationnel, la simplicité pouvait être tout aussi pertinente et efficace⁴. Dans le domaine de l'oral, la prononciation et l'expressivité sont fondamentales dans la lecture d'un poème, mais beaucoup moins dans un débat, où, par contre, la reformulation et la modalisation⁵ sont indispensables pour assurer l'intercompréhension et des prises de position argumentatives claires.

A tâches différentes, évaluations différentes

Pour une tâche donnée, les critères peuvent être élaborés interactivement par les apprenants eux-mêmes. Il est important, pour commencer, de distinguer les différents genres discursifs (ou genres 'textuels', selon la terminologie de de Pietro et Schneuwly 1997)⁶ que l'on peut traiter à l'oral. Les genres que l'on retrouve le plus souvent sont, dans le désordre, le débat contradictoire, la discussion à partir de textes littéraires ou d'articles de journaux, le jeu de rôles, la lecture publique de contes, l'interview, l'entretien, etc. Chacun de ces genres ayant des objectifs spécifiques et se déroulant dans un contexte précis, les critères pour les évaluer seront différents et dépendront étroitement des objectifs poursuivis.

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi un extrait d'un enregistrement (transcrit en annexe) de deux étudiants universitaires, une femme et un homme de niveau avancé en FL2, chargés de préparer ensemble un entretien qui aura lieu plus tard, avec une troisième étudiante. L'entretien à préparer ici se distingue de l'interview dans le sens où le cadre n'est ni public ni médiatique,

⁴ Agota Kristof, auteur très prisé en classe de FL2, justement en raison de son style extrêmement simple et pourtant terriblement violent et suggestif, en est un bon exemple, "reconnu" dans le monde littéraire.

⁵ On parle de modalisation quand un locuteur nuance son propos en en atténuant le caractère définitif, en utilisant par exemple un verbe modal (*on peut dire* au lieu de *on dit*) ou le conditionnel au lieu de l'indicatif (*on pourrait dire*) ou encore des atténuateurs (*on pourrait peut-être dire*), etc.

⁶ Selon ces auteurs, l'enseignement des différents genres textuels fournit aux apprenants des "outils sémiotiques" (tels que, par exemple, la question, la lexicalisation, la mise par écrit, etc.), qui ne leur seraient pas forcément disponibles sans cet enseignement. Tout le monde est bien capable de poser une question, mais chacun sait-il faire la différence entre question ouverte et question fermée, l'une pouvant bloquer la discussion et l'autre la relancer, ou chacun est-il capable de modaliser son propos, de façon à ménager la face de son interlocuteur, etc.

l'objectif étant simplement de faire plus ample connaissance les uns avec les autres, chacun n'ayant à jouer que son propre rôle, assumant ses propres idées et transmettant ses expériences personnelles. L'influence de l'interview radiophonique ou télévisée n'est cependant pas à négliger, tant il est vrai que les étudiants ont tendance à se raccrocher à un cadre connu, même inapproprié, pour construire leur interaction. Le thème de cet entretien, "la ville de Bâle", a été choisi par les étudiants, bien qu'il soit sujet à controverse dès le début de la préparation. La tâche des étudiants est de préparer un certain nombre de questions sur ce thème, qu'ils auront à poser à l'étudiante absente dans l'immédiat. Les compétences à développer dans cette tâche sont essentiellement des compétences de coopération et d'écoute, en vue de la prise en charge de la tâche qui suivra.

L'acquisition ne porte pas, pour ces étudiants avancés, principalement sur des compétences linguistiques, mais bien plutôt sur les compétences discursives et communicatives directement liées à la tâche de l'entretien. Or il apparaît régulièrement que si les objectifs linguistiques à atteindre sont à peu près clairs pour les apprenants (même si la clarté diminue quand on passe de tâches écrites à des tâches orales), ne serait-ce que grâce aux lacunes qu'ils ressentent, les objectifs discursifs et communicationnels restent très flous. Il en résulte souvent une impression de superficialité ou de 'small talk' dans les discussions ou les débats et un manque général de structuration, lié au manque d'écoute ou de prise en compte de la parole d'autrui. Il ne s'agit pas pour le moment d'évaluer la qualité de cette préparation à un entretien, mais de voir quels sont les mécanismes mis en oeuvre par les étudiants, vus sous un angle interactionniste⁷.

Un exemple d'analyse

Tout d'abord, l'activité est prise en charge dans les rires et la bonne humeur (lignes 3-8) par les deux participants. La fréquence des rires et 'petits' rires, qui peuvent traduire la gêne autant que l'humour, est aussi une trace du travail de figuration⁸ entre les interlocuteurs. Du point de vue de la tâche à réaliser, il n'y a aucune trace de négociation concernant un plan d'action commun ou la distribution des rôles: la femme (=F) s'auto-décète implicitement scribe pour la mise à l'écrit des questions (ligne 10), et l'homme (=H) décète que ce sera F qui posera les questions durant l'entretien proprement dit (ligne 56: *tu peux demander*). Quant à la gestion du discours, une première écoute laisse entendre que c'est F qui initie et clôt les séquences thématiques qui aboutissent aux questions (1.8: *bon (rit) . alors . Tina . . . est-ce que . t'as déjà . réfléchi? . sur des questions possibles?*; 1.32: *bon . non on la stoppe (petit rire) . et après?*; 1.47: *et après depuis quand connais-tu Bâle?*;

⁷ Pour les éléments utilisés pour l'observation de l'interaction, voir surtout Nonnon (1996/97), qui a hiérarchisé et sérié des critères d'analyse.

⁸ En analyse de l'interaction, la figuration concerne tous les procédés utilisés par les acteurs pour ne pas perdre la face ou ne pas attaquer la face de l'autre, toute interaction étant considérée comme pouvant représenter un danger pour la face de chacun, tant il est vrai qu'on prend des risques dès qu'on prend la parole.

1.49: *d'accord . et puis ensuite?*; 1.76: *pis . après i faut venir/*). A écouter plus attentivement, on se rend compte que H n'est pas du tout passif, mais qu'il gère lui aussi le discours, non pas au niveau, relativement superficiel, des connecteurs pragmatiques, mais au niveau de la formulation des contenus, de même que par des commentaires métadiscursifs ou métacommunicatifs⁹, comme nous le verrons. Les deux interlocuteurs marquent également leur compréhension et en général leur acquiescement par des ratifications répétées (*mmh; oui; d'accord*).

Durant les 7 minutes que dure l'extrait, F et H élaborent 5 questions, les deux premières questions nécessitant un temps relativement long (16 et 17 tours de parole), les trois dernières un temps de plus en plus court (10, 7 et 5 tours de parole). Afin de pouvoir commenter plus précisément l'élaboration de ces 5 questions, nous donnons ci-après les étapes qui ont mené chaque fois à la question finalement choisie, puis la question telle qu'elle a été effectivement posée durant l'entretien avec la troisième personne. Nous pourrions ainsi détailler le travail de mise à l'écrit pour commencer, puis de nouveau le passage à l'oral, les reformulations, les réfutations ou les changements de point de vue.

Question 1 = F: *on peut poser la première question pourquoi?* (1.22)
 1ère formulation = F: *pourquoi Tina a choisi juste ce thème* (1.16)
 question effectivement posée = F: *pourquoi as-tu choisi ce thème?* (1ère question posée)

Question 2 = F: *depuis quand connais-tu Bâle?* (1.35)
 1ère formulation = H: *a-t-elle visité Bâle avant* (1.33)
 question effectivement posée = F: *depuis quand connais-tu Bâle?* (3e question posée)

Question 3 = F: *est-ce que tu as des relations ici* (1.59)
 1ère formulation = F: *a-t-il des liens . pa/ mh personnels?* (1.51)
 2e formulation = F: *ressens-tu . . des sentiments . euh . spéciaux pour Bâle . envers Zurich ou Berne ou j'sais pas* (1.51)
 3e formulation = F: *pourquoi vis-tu à Bâle?* (1.53)
 4e formulation = H: *cette question ehm . concernant . sa famille . . tu peux demander . est-ce que tu as . des . des comment tu dis . relations?* (1.56)
 question effectivement posée = F: *et aujourd'hui, tu as aussi des relations à Bâle?* (5e question posée)

Question 4 = H: *à ton avis . qu'est-ce qu'il y a de plus impressionnant à Bâle?* (1.67)
 1ère formulation = F: *pourquoi Bâle t'impressionne?* (1.61)
 2e formulation = F: *qu'est-ce qui t'impressionne à Bâle?* (1.63)
 3e formulation = F: *qu'est-ce qui autrement à Bâle qu'à . que dans d'autres villes* (1.63)

question effectivement posée = H: *tu as mentionné que le jardin zoologique était une des premières choses que tu as vues à Bâle, est-ce que tu trouves que le zoo est toujours le plus impressionnant?* (6e question posée)

Question 5 = H: *est-ce que tu connais l'histoire de Bâle?* (1.73)
 1ère formulation = H: *donne-nous z'une petite histoire de Bâle* (1.71)
 question effectivement posée = F: *tu connais un peu l'histoire de Bâle?* (8e question posée)

⁹ Par commentaire métadiscursif, on entend tout commentaire qui porte sur le discours en train de se faire, ou qui a été fait. Par commentaire métacommunicatif, on entend tout commentaire qui porte sur le statut ou le rôle des participants à l'interaction.

Dans l'élaboration de la première question, on voit un semblant de collaboration s'installer entre les interlocuteurs, dans le sens où F initie une première séquence thématique en donnant la parole à H. Celui-ci commence alors à présenter une idée, de manière un peu hésitante, mais claire (1.9-15). La collaboration n'est pas effective, car F, tout en ayant l'air de ratifier le propos de H (*mmh, oui, oui*), ne l'aide pas du tout à formuler sa question, mais au contraire la remplace par une nouvelle proposition (1.16). Ce à quoi H réagit par une ratification (*mh*), mais marque son étonnement, qui peut être une réaction à la proposition elle-même, ou, en termes de figuration, à l'affront que lui fait F en prenant si peu en compte son discours. Une ambiguïté s'installe d'ailleurs quant à formulation de la question (1.22 *on peut poser la première question pourquoi?*), car il n'est pas clair si le *pourquoi* signifie a) "pourquoi elle a choisi ce thème" (1.16) ou b) "pourquoi elle est impressionnée" (cf. 1.19). D'après la première question posée lors de l'entretien, il s'avère que c'est la solution a), alors que tout le commentaire métadiscursif initié par H (1.25 *j pense que ça c'est une sorte de conclusion*) implique la solution b), reprise d'ailleurs par F beaucoup plus loin (1.61, question 4). Le malentendu supposé n'est ni perçu ni levé par F, qui abonde dans le sens de H (1.28-30).

L'ordre des questions se pose dès l'élaboration de la deuxième question et donne lieu cette fois à un travail commun sur la formulation et l'argumentation. La prise en compte du discours de l'autre est marquée tout d'abord par la reprise par F (1.32 *tu dis le passé*) de la première idée émise par H (1.11), une première formulation de la part de H (1.33 *par exemple a-t-elle visité Bâle*), reformulée par F (1.35 *ou depuis quand connais-tu Bâle*) et ratifiée par H (1.36 *oui . oui*). Les tours de parole suivants (37-48) servent à décider de l'ordre des questions, F faisant une proposition refusée et argumentée par H, F acceptant l'argumentation de H. Les interlocuteurs montrent ainsi leur capacité à changer de point de vue et à modaliser leur discours pour le rendre plus acceptable par l'autre (F 1.32 *on peut aussi mettre cette question à la fin*; H 1.33 *une question par exemple a-t-elle visité Bâle*; H 1.40-42 *non tu vois parce que si on le met . à la fin . ehm j pense que cette question se/ ser/ sera s/ superflue . parce que on a déjà tout vu*).

La prise en compte fictive de l'étudiante à interroger et un schéma intériorisé de l'entretien à réaliser transparaissent dans les commentaires métacommunicatifs de H, qui distribue imaginaires les rôles des différents participants (1.29-32 et 1.60 *on la laisse parler et on se tait; si elle répond négativement, que fait-on*), sur un mode surtout humoristique. F reprend les rôles selon un schéma plus standard (1.32 *non on la stoppe . [petit rire]*). A part ces commentaires, aucune stratégie n'est négociée pour pourvoir au bon déroulement de l'entretien.

L'élaboration des questions 3 à 5 montre une formulation commune, avec la reprise d'éléments précédemment introduits (H 1.56 *on peut poser cette question ehm . concernant . sa famille* cf. 1.51 ou F 1.61 *pourquoi Bâle t'impressionne?* cf. 1.19). On voit que la formulation de chacune des questions (qui seront posées oralement) est fortement influencée par la norme de l'écrit. Le jeu entre norme subjective (en notant les questions, F les formule telles qu'elle pense les poser ultérieurement) et norme objective (la question effectivement posée peut

correspondre ou non à la question précédemment formulée), ainsi qu'entre norme écrite (questions par inversion) et norme orale (questions par intonation ou introduites par *est-ce que*) est constant. L'entretien à mener est perçu comme un cadre formel dans lequel la norme écrite semble prédominer, du moins au début. Ainsi, malgré les relations de pairs entre les trois étudiants et l'utilisation généralisée du tutoiement, le travail de formulation des premières questions est marqué par la norme écrite. De même, lors de l'entretien proprement dit, la tournure des deux premières questions posées est celle de l'inversion, ce qui donne à l'échange un ton un peu artificiel, à cause de l'inadéquation entre inversion et tutoiement. Mais la représentation très formelle de l'entretien s'estompe au fur et à mesure que l'interaction se développe et nécessite des réactions spontanées, les questions par inversion disparaissant au profit des questions par intonation ou introduites par *est-ce que*. La norme orale réapparaît alors, mais peut disparaître de nouveau sous l'influence des questions préparées à l'avance¹⁰.

Le travail de formulation porte aussi sur le type de questions à poser. Les deux premières questions sont du type ouvert (pourquoi? depuis quand?), les trois dernières, de type fermé (as-tu des relations à Bâle? le zoo est-il toujours le plus impressionnant? connais-tu l'histoire de Bâle?), appellent des réponses oui/ non, même si on peut les développer. Les premières formulations des questions oscillent entre différents types (la première formulation de la question 2 était plutôt de type fermé, alors que les trois premières formulations de la question 3 étaient plus ouvertes, et que la question 5 était une requête (1.71 *donne-nous z'une petite histoire de Bâle*) avant de devenir une question. Sur les 14 questions effectivement posées durant l'entretien, la moitié étaient des questions fermées. Il ne semble pas que les étudiants soient conscients du passage d'un type de question à un autre, ni des développements différents qu'ils peuvent entraîner.

Observer - Interpréter - Evaluer

Pour conclure, il s'avère que si cet extrait ne révèle pas de problèmes majeurs entre les interlocuteurs, il contient néanmoins de nombreux mécanismes langagiers dont l'observation peut se révéler nécessaire à l'évaluation et utile pour l'enseignement. Jusqu'ici nous nous sommes bornés à décrire ce qui se passe entre les deux étudiants chargés de préparer l'entretien; la difficulté réside en fait en ce que la limite entre description, interprétation et didactisation n'est pas nette: la description implique déjà une interprétation, et l'interprétation oriente la didactisation. Notre propos n'est pas d'épiloguer sur ces termes, mais d'insister sur l'importance, à nos yeux, de l'observation. En effet, avant de pouvoir évaluer quoi que ce soit, encore faut-il être conscient des mécanismes en jeu, donc d'abord savoir les voir ou les entendre. Pour ce faire, nous indiquons ci-après un certain

¹⁰ F et H résolvent peut-être spontanément ainsi le problème de la distinction entre a) leur propre discussion et b) l'entretien qu'ils sont en train de préparer: les questions par inversion, en rendant le discours plus formel, seraient un moyen de délimiter les deux types de discours.

nombre de ces mécanismes¹¹, ainsi que les traces ou les indicateurs qui permettent de les repérer. Nous pensons que l'observation de ce qui se passe par l'enseignant *et* par les apprenants permet d'agir ensuite sur les compétences (ou incompétences) observées (ou absentes), que ce soit au niveau de l'enseignement ou de l'apprentissage de ces compétences. Ce qui nous paraît surtout ressortir de notre extrait, c'est, d'un point de vue discursif, le flottement entre norme écrite et norme orale, et, d'un point de vue communicatif, c'est-à-dire dans la distribution des rôles, l'influence des schémas médiatiques (l'interview télévisé ou radiophonique) et donc fortement formalisés.

Pour répondre à la question "comment évaluer *et/* ou améliorer cette tâche", il nous semble qu'il est indispensable de répondre à la question préliminaire "quel est l'oral que j'aimerais produire/entendre?". Ceci implique également une définition commune (acceptée par les apprenants et l'enseignant) des objectifs de la tâche. L'entretien à préparer n'ayant pas pour but d'être retransmis à un public élargi à la radio ou à la télévision, mais étant réservé à la communication entre pairs, l'oral à adopter n'est pas un oral très formalisé, proche de la norme écrite, mais un oral plus familier, avec ses caractéristiques propres (questions par intonation, élision de la première partie de la négation, phrases inachevées, reprises, répétitions, etc.). En langue seconde, le choix du registre de langue est souvent source de difficultés et les étudiants ont compris la consigne de préparation de l'entretien comme concernant la structuration de l'entretien, ce qui est pertinent, mais ils ont conçu la structuration également comme formalisation de la langue, ce qui n'était pas demandé par la situation. Nous ne discuterons pas ici du thème ("la ville de Bâle") ni du contenu des questions choisies, ni des compétences strictement linguistiques ("impressionnée de Bâle"; "une question qui comprit tout"; "*relations*" au lieu de parenté, etc.) qui ne posent pas de réel problème, mais nous ferons une évaluation générale d'après les critères que nous donnons ci-dessous.

Evaluation de l'extrait

Globalement, nous évaluons négativement le choix du registre de langue, non pas tout au long de la préparation et durant l'entretien même, mais dès qu'une nouvelle question est abordée. La mise à l'écrit, puis la remise à l'oral des questions souffrent du flottement mentionné plus haut entre code écrit et code oral. De même, le nombre élevé de questions fermées est à éviter si l'objectif est de faire produire du discours. La tâche et les rôles respectifs n'ont pas été négociés, de sorte que le schéma pré-construit de l'interview médiatique s'est imposé de l'extérieur. En revanche, l'initiation et la clôture des séquences, la formulation commune des questions, l'argumentation et l'ordre des questions, les ratifications, l'adaptation à l'autre, la modalisation, les commentaires métadiscursifs et métacommunicatifs sont évalués positivement. L'écoute de l'autre, qui paraissait faible au début de la

11 Nous ne parlons ici que des mécanismes repérés dans notre extrait, d'autres tâches pouvant nécessiter d'autres procédures.

préparation, s'est révélée tout à fait satisfaisante par la suite. Durant l'entretien proprement dit subsiste pourtant l'impression de 'small talk' évoquée plus haut; les questions ne sont pas approfondies et les changements thématiques sont rapides (14 questions sont posées en un quart d'heure). L'efficacité apparente va de pair avec une certaine superficialité au niveau des contenus. Là encore, le cadre formel lié à une liste de questions empêche peut-être une véritable écoute de s'instaurer. Le 'small talk' permet habituellement de remplir un espace transitoire entre deux tâches, et d'éviter le silence, mal perçu socialement. Ici l'espace à remplir est délimité par la tâche donnée, qui manifestement a été perçue par les étudiants plutôt comme un exercice formel que comme un point de départ d'une réflexion sur des contenus.

L'enregistrement de certaines tâches nous paraît le meilleur moyen de pallier au manque de temps invoqué par les enseignants pour évaluer l'oral (qui ne rechignent pas à corriger des piles de travaux écrits), car il permet l'auto- comme l'hétéro-évaluation, et l'évaluation de groupe aussi bien que l'évaluation individuelle, et donc de pallier aussi au grand nombre d'élèves. Pour finir, les critères qui suivent devraient servir d'outils à la description, et partant à plus d'objectivité pour l'évaluation.

Activité discursive à évaluer: préparer à deux des questions en vue d'un entretien avec une troisième personne

Savoirs-faires

participation à la tâche
négociation de la tâche
négociation des rôles

initiation des séquences
(1.8/32/47/49/61/69/76)
clôture des séquences
originalité des questions
type de questions
mise en ordre des questions
mise à l'écrit
choix du registre de langue

écoute
figuration
adaptation à l'autre
argumentation
commentaires métadiscursifs
commentaires métacommunicatifs

Exemples (voir extrait)

tours de parole de chacun (F=37, H=36)
non négociée
non négociés (F écrit les questions)

bon, alors, après, et puis

oui, d'accord, mmh (1.23/32/36/48/59/62/68/74)
(1.22/35/59/67/73)
questions ouvertes/fermées)
(1.25/32/44)
questions par intonation (1.22/59/67/73)
code oral/écrit

reformulations, reprises, ratifications (1.43/56)
rires, modalisations (1.32/37/51)
changement de point de vue (1.37-45)
(1.37-45)
c'est une question qui comprit tout (1.27)
on pose cette question et on la laisse parler (1.29)

Conclusion

Nos étudiants ont eu affaire à deux types de tâches orales: ils ont d'abord préparé à deux un entretien, qu'ils ont ensuite mené à bien avec une troisième personne. En outre, durant la préparation, des notes ont été prises délibérément par écrit. Cette prise de notes, qui n'avait pas été édictée dans la consigne, a joué un rôle structurant et formalisateur durant l'entretien¹². Les étudiants n'ont pas jugé la préparation à l'entretien, mais ils ont évalué l'entretien lui-même comme un peu superficiel et pas tout à fait satisfaisant. Etant donné qu'ils avaient eux-mêmes choisi le thème de la discussion et que leurs compétences linguistiques n'étaient pas, ou pratiquement pas problématiques, la source de leur insatisfaction est à chercher ailleurs. En réécoutant l'enregistrement, ils ont été étonnés de ne pas avoir vraiment écouté leur partenaire, c'est-à-dire de ne pas avoir été vraiment attentifs à ce qui se disait sur le moment, et donc de ne pas avoir ajusté leurs questions ou leurs commentaires à ce que leur disait l'étudiante qu'ils interrogeaient. Leur préparation les avait fixés sur un schéma formel au lieu de les aider à développer et à enrichir les thèmes abordés.

D'un point de vue didactique, notre but n'était pas d'évaluer des compétences purement linguistiques, mais de rendre les étudiants conscients de certains mécanismes interactionnels. Il s'est avéré que la préparation de l'entretien était aussi importante, sinon plus, que l'entretien lui-même. Dans ce cas, la négociation commune de la tâche apparaît ainsi comme indispensable à la réussite des buts communicatifs, à savoir être capable de s'adapter au déroulement du discours. Savoir poser des questions est une chose, savoir approfondir et réagir à partir des réponses en est une autre. En considérant que la technique de l'entretien allait de soi et se résumait à poser des questions, les étudiants se sont bornés à un niveau superficiel peu gratifiant. Mais leur propre évaluation leur a permis de modifier leur représentation de ce type d'interaction comme pouvant se révéler enrichissante, même à l'intérieur d'un cadre contraignant et relativement formel.

12 A première vue, on pourrait penser que ces activités sont à rapprocher des "rédactions conversationnelles" (voir par exemple Bouchard 1991, De Gaulmyn 1994, Krafft/ Dausenschön-Gay 1997); or une rédaction conversationnelle est une tâche écrite, alors que la tâche de nos étudiants est avant tout une tâche orale. Le résultat de la rédaction conversationnelle est un texte écrit fini, tandis que dans le cas qui nous occupe, la préparation à l'entretien débouche sur une interaction pré-structurée certes, mais susceptible de modifications à tout moment. La préparation porte donc sur la délimitation de contenus et sur des procédés interactionnels, et non pas sur un produit fini. Notre but ici n'est pas de comprendre quels sont les processus cognitifs qui sous-tendent la tâche, mais de fournir aux étudiants des moyens didactiques pour nourrir leur réflexion métacommunicative et améliorer leurs interactions.

Repères bibliographiques

- Allal, L./Bain, D./Perrenoud, Ph. (éds.) (1993): *Evaluation formative et didactique du français*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bange, P. (1991): «Séquences acquisitionnelles en communication exolingue», in: Russier, C. & al. (éds.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 61-66.
- Bizouard, C. (1994): *Invitation à l'expression orale*. Lyon, Chronique sociale.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys/ L'essentiel.
- Bouchard, R. & al. (éds.) (1991): *Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*. Actes du 8e Colloque International, Grenoble.
- Chiss, J.-L./ David, J./Reuter, Y. (éds.) (1995): *Didactique du français. Etat des lieux*. Paris, Nathan.
- Dausendschön-Gay, U./Krafft, U. (1991): «Rôles et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact», in: Russier, C. & al. (éds.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 37-48.
- De Gaulmyn, M. (1994): «La rédaction conversationnelle: parler pour écrire», in: *Le français aujourd'hui* 108, 3-81.
- De Pietro, J.-F./Wirthner, M. (1996): «Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français», in: *TRANEL* 25, 29-49.
- De Pietro, J.-F./Erard, S./Kaneman-Pougatch, M. (1996/7): «Un modèle didactique du débat: de l'objet social à la pratique scolaire», in: *Enjeux* 39/40, 100-129.
- Krafft, U./Dausendschön-Gay, U. (1997): «Les rédactions conversationnelles: construire ensemble un modèle de texte», in: Grossen, M./Py, B. (éds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne, Peter Lang.
- Lhote, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris, Hachette «Autoformation».
- Nonnon, E. (1996): «Interactions et apprentissages», in: *Le français aujourd'hui* 113, «Interactions: dialoguer, communiquer», 55-64.
- Nonnon, E. (1996/7): «Quels outils donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?», in: *Enjeux* 39/40, 12-49.
- Papaloïzos, L. (1992): *Ethnographie de la communication dans un milieu social exolingue: le Centre Culturel Espérantiste de la Chaux-de-Fonds (Suisse)*. Berne, Peter Lang.

Saudan, V. (1997): «"Après l'échange, c'est pas la même chose". Quelques résultats d'une recherche PNR33 sur le rôle des échanges dans l'enseignement du français L2 en Suisse alémanique», in: *Babylonia* 3/97, 41-46.

Wirthner, M./Martin, D./Perrenoud, Ph. (1991): *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

Annexe - Extrait d'enregistrement (7 minutes)

F= femme

H= homme

E= enseignante

- 1 F alors on sort
- 2 E oui . . . à moins que ça vous ennuie. est-ce que vous pren/ vous pouvez prendre le: l'enregistreur avec vous?
- 3 H ah on enregist/ je comprends pas (rieur)
- 4 /F/ / (rire) /
- 5 E (en riant) tu le gardes comme ça dans la main
- 6 H (en riant) je peux?
- 7 (F et H sortent en riant dans le couloir; 5 s.)
- 8 F bon (rit) c'est sympa . . alors . Tina . . . est-ce que . t'as déjà . réfléchi? . sur des questions possibles?
- 9 H oui je je pensais à une chose .
- 10 F c'est un/ (écrit) ville de Bâle . mmh (affirmatif)
- 11 H mmh . mh . (5 s.) je pensais commencer avec . avec . avec le passé
- 12 F mmh (affirmatif)
- 13 H puis . ehm . . et s'avancer au présent . et puis le futur . alors . ce que je veux dire est que . . ehm . on
- 14 /F/ /oui/ /oui/
- 15 H pourrait . . . oui on pourrait commencer avec des questions . avec des questions . (petit rire) . emh
- 16 F oui aussi . euh. ce qui m'intéresse . pourquoi Tina a choisi juste ce thème .
- 17 H mh (un peu étonné)
- 18 F ça m'intéresse parce que . oui . moi . moi j'aurais jamais . choisi ce thème (finit en riant)
- 19 H mh je pense elle était elle était toujours impressionnée
- 20 F de Bâle?
- 21 H de Bâle oui
- 22 F on peut poser la première question pourquoi?
- 23 H mmh (affirmatif) . ouais
- 24 F (écrit)
- 25 H (petit rire) j pense que ça c'est une sorte de conclusion (rire)
- 26 /F/ / (rire) /
- 27 H c'est une question qui comprit . tout . n'est-ce pas?
- 28 F oui . alors c'est la seule question qu/ (rire)
- 29 /H/ / (petit rire) / /oui on pose cette question et on la laisse parler (rire)
- 30 F et on la laisse parler (rire) . p'têtre ça fonctionne (rire)
- 31 H (rire)
- 32 F mmh (affirmatif) bon . non on la stoppe (petit rire) . et après? . . on peut aussi mettre cette question à la fin (4 s.) tu dis le passé .
- 33 H oui . ça veut dire une question par exemple a-t-elle visité Bâle avant XXX parce que c'est .
- 34 /F/ /donc on peut/
- 35 F oui . ou depuis quand connais-tu Bâle ou .
- 36 /H/ oui . oui .
- 37 F d'accord (écrit; 8 s.) mmh . alors et p'têtre . oui . le le pourquoi on le met à la fin . . . ou ou ou .

- 38 H (bas) non je suis pas d'accord
 39 F ou on l' laisse au début après/
 40 H non tu vois parce que si on le met . à la fin . . ehm j'pense que . cette question se/ ser/ sera s/
 41 /F/ /mmh/
 42 H superflue . parce que on a déjà tout vu
 43 /F/ /d'accord/
 44 F on sait déjà tout . mmh . alors . alors on le laisse au début
 45 /H/ /oui/
 46 H oui
 47 F et après depuis quand connais-tu Bâle?
 48 H mmh (affirmatif)
 49 F d'accord . et puis ensuite?
 50 H . mh (5 s.) mh .
 51 F a-t-il des liens . pa/ mh personnels . . on pourrait juste dire euhm (6 s.) ou ou ressens-tu . . des sentiments . euh . . spéciaux pour Bâle . envers Zurich ou Berne ou j'sais pas . .
 52 H mmh (dubitatif) . oui
 53 F pourquoi . oui . ou pourquoi . pourquoi ou . pourquoi . vis-tu à Bâle?
 54 H . ff. mais je pense qu'elle habite à . à Olten .
 55 F ah . XXX (petit rire)
 56 H (rire) non mais écoute on peut poser cette question ehm . concernant . sa famille . . tu peux demander
 57 /F/ /ah d'accord/
 58 H . est-ce que tu as . des . des comment tu dis . relations?
 59 F oui . tu . as . (écrit) est-ce que tu . as . . XXX . ici . mmh (conclusif)
 60 H si elle dit non . (petit rire)
 61 F qu'est-ce qu'on dit? (petit rire) . alors on pens/ . . mais . ou on pense . pourquoi Bâle t'impressionne? . . . je pense que Bâle . elle est impressionnée par Bâle . par cette ville
 62 H mmh (affirmatif)
 63 F ou qu'est-ce qui t'impressionne à Bâle? . qu'est-ce qui autrement à Bâle qu'à . que dans d'autres villes .
 64 /H/ /mmh/
 65 H oui
 66 F alors quoi? / (petit rire) / /ah d'accord/
 67 /H/ /oui . non/ . je je pensais préciser cette question . . je je pensais dire . ehm . qu'est-ce qu'il y a de . à ton avis . qu'est-ce qu'il y a de . de plus impressionnant . à Bâle?
 68 F (7 s.; écrit) mmh (conclusif)
 69 H et puis on pourrait poser aussi une question . un peu . impertinente . on pourrait dire . (petit rire)
 70 /F/ /mh . (petit rire)/
 71 H donne-nous z'une petite histoire de Bâle (rire) . non .
 72 /F/ / (petit rire) / . c'est difficile hein .
 73 H hein hein (négatif) . non mais c'est une bonne question . on pourrait demander . est-ce que tu connais l'histoire de Bâle?
 74 F ah oui . mmh . . mmh (5 s.; écrit) d'accord .
 75 H (souple)
 76 F pis . après i faut venir/ (coupure technique)

Conventions de transcription

Chevauchements: lorsque les 2 locuteurs parlent en même temps, les chevauchements sont indiqués en marge et dans le texte par le signe //. Les parties de discours prononcées simultanément sont superposées: la ligne du bas, indiquée en marge par le signe //, se superpose à la ligne du haut.

Pauses: Pause neutre: .
 Pause courte: . .
 Pause longue: . . .
 A partir de 3 secondes, la durée des pauses est indiquée entre parenthèses.

Interruptions: un mot ou un syntagme interrompu —puis éventuellement, mais pas nécessairement, repris— est indiqué par une barre oblique /.

Intonation: l'intonation est indiquée par les signes ? et ! lorsqu'elle a une valeur sémantique claire de question ou d'exclamation.

Allongement: l'allongement de la voyelle est indiquée par deux points. Ex.: c'est un phénomène

Incompréhensions: les mots ou passages non compris sont indiqués par des XXX (un X correspondant à une syllabe). Les fragments reconstitués mais qui restent incertains sont notés entre < >.

Phénomènes paraverbaux et commentaires: les rires, soupirs, toussotements, etc, sont notés entre parenthèses. Les commentaires du transcripteur, portant sur le comportement d'un locuteur, sont notés de la même façon. Lorsqu'un commentaire porte sur un segment linguistique, celui-ci est borné à gauche par le signe + et à droite par le commentaire lui-même. Ex.: puis elle a dit + je pars (d'un ton théâtral)