

Virginie Fasel Lauzon  
Simona Pekarek Doehler  
Evelyne Pochon-Berger  
Neuchâtel  
Fee Steinbach Kohler  
Bâle

## L'oral? L'oral! Mais comment?

Apprendre, enseigner, évaluer l'oral en classe de langue seconde

*Dieser Beitrag geht der Frage des Lehrens und Lernens sowie der Beurteilung des Mündlichen im Sprachunterricht aus der Perspektive der Interaktionskompetenz nach. Auf der Grundlage von Interaktionsanalysen aus dem Unterricht und Gesprächen mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II wird zunächst eine Bestandsaufnahme der Problematik erstellt, wie Lehrpersonen mit dem Unterricht und der Evaluation des Mündlichen einhergeht.*

*Dabei ergeben sich zwei wichtige Mängelbereiche: Zum einen fehlen präzise Deskriptoren für die Evaluation des Mündlichen. Zum anderen besteht ein Mangel an didaktischen Dispositiven, die es erlauben würden klar umrissene Teilkompetenzen – unter Berücksichtigung der eigentlichen Kompetenzniveaus der Schüler – im Unterricht gezielt anzugehen. Angesichts dieser doppelten Diagnose bietet dieser Beitrag abschliessend konkrete Wegweiser hinsichtlich eines strukturierten Unterrichts des Mündlichen sowie der Ausarbeitung klarer, operationeller Evaluationskriterien für die Interaktionskompetenz.*

*«Je crois que la recherche est là pour ça, en fait: pour donner des idées, pour qu'on se remette en question et qu'on se pose des questions sur son enseignement, sur sa méthodologie, pour qu'on évolue. Pour moi, c'est une sorte de dialectique: La recherche elle dit quelque chose, et puis, on essaie, on regarde dans la pratique si ça marche. [...] Il devrait y avoir un peu plus d'échanges entre les chercheurs et les enseignants, à mon avis.»  
(J.M., enseignante au lycée)*

### Introduction<sup>1</sup>

Comment s'y prend-on pour réussir à obtenir la parole dans une conversation animée? Pour prendre position, défendre son point de vue dans un débat, donner une explication? Connaître la grammaire et le lexique d'une langue ne suffit pas pour participer à une interaction: cette participation présuppose de la part du locuteur de pouvoir articuler des ressources relatives à la structuration grammaticale, à la structuration discursive et à la structuration de l'(inter-) action elle-même. Participer à un échange communicatif implique donc de mobiliser des ressources multiples relevant de la *compétence d'interaction*.

Dans le cadre du PNR56, notre projet<sup>2</sup> s'est intéressé aux interactions en classe de français langue première et seconde en Suisse, dans le but de décrire les ressources relatives à la compétence d'interaction ainsi que la manière dont ces ressources sont apprises, enseignées et évaluées en contexte scolaire. Le projet accorde une attention particulière aux points de vue des enseignants, dont les représentations et pratiques sont observées

à travers des entretiens semi-directifs et des enregistrements vidéos en classe (env. 100 heures d'enregistrement). Cet article se penche plus précisément sur les enseignants du français langue seconde au secondaire supérieur (42 heures d'enregistrement + entretiens).

### 1. La place de l'oral dans l'enseignement scolaire des langues secondes

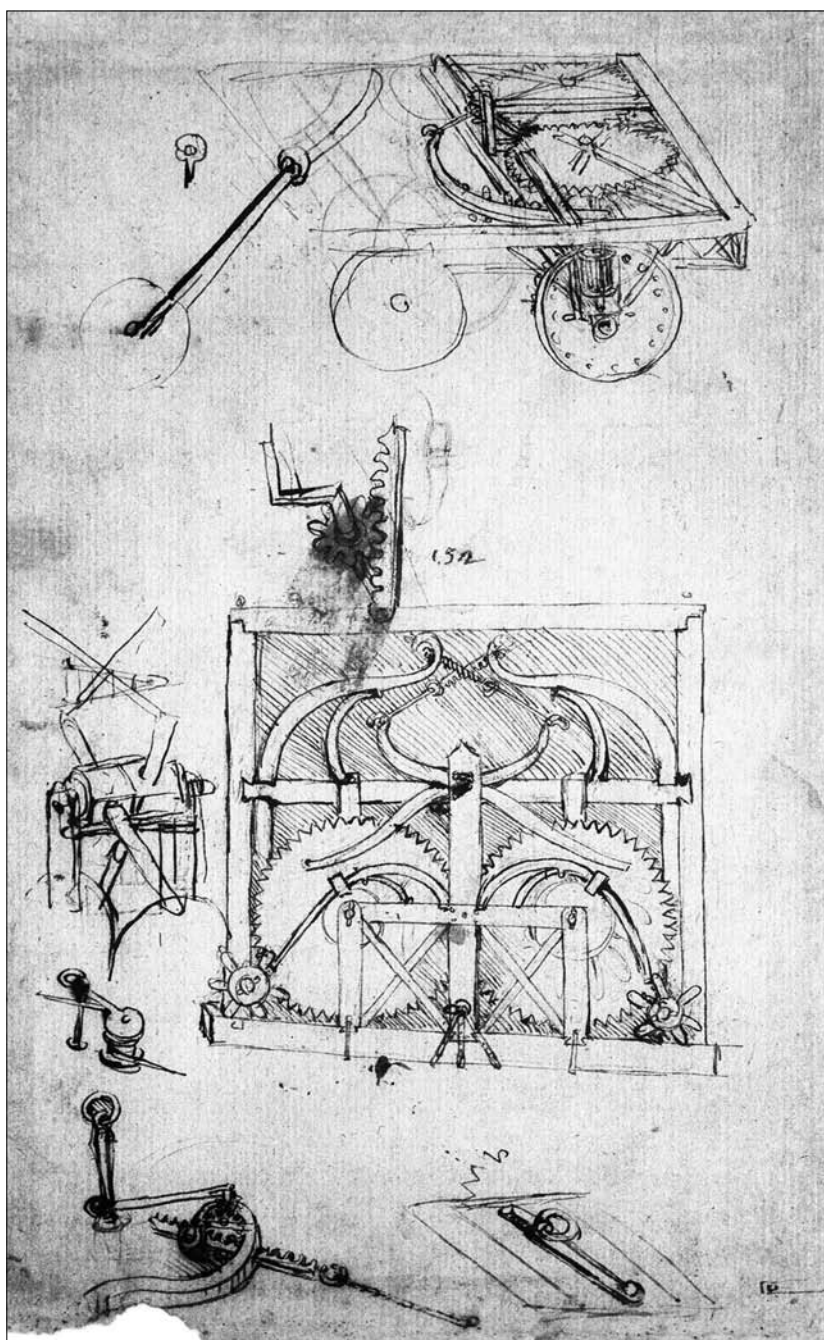
Dans les lycées des cantons de Bâle et d'Argovie où ont été effectués les enregistrements, le programme de français langue seconde donne une place centrale à l'oral. Les enseignants mettent en place des plages d'enseignement spécifiquement destinées à des activités 'communicatives': discussions sur des œuvres littéraires et des thèmes de société, débats, 'jeux' (jeux de rôles, devinettes, reconstitution de récits, téléphone arabe, etc.). Le but déclaré de ces activités est de 'faire parler' les élèves, comme le mentionnent les enseignants dans les entretiens: «Je fais en sorte qu'ils s'expriment un maximum» (ens-A); «le premier but, c'est qu'ils parlent» (ens-B). Nous observons donc dans l'ensemble des données issues des classes de langue seconde au secondaire supérieur que l'oral est considéré comme un *objet d'apprentissage* à part entière.

Cependant, cet *objet d'apprentissage* n'est pas abordé pour autant comme *objet d'enseignement*, c'est-à-dire que l'oral ne donne pas lieu à un enseignement ciblé et structuré: les activités destinées à pratiquer l'oral n'intègrent pas de phases spécifiquement et explicitement conçues pour développer

des ressources relatives à la gestion d'épisodes conversationnels récurrents dans les échanges quotidiens (introduire une narration, négocier une décision, manifester son désaccord, etc.). Cette absence d'un enseignement structuré de l'oral correspond à l'idée

selon laquelle *on apprend à communiquer en communiquant*. L'oral en classe est alors associé aux notions de spontanéité, d'improvisation, de convivialité: les savoir-faire relatifs à l'oral s'apprendraient de manière 'naturelle', intuitive, par opposition

aux savoirs 'techniques' comme les règles de grammaire, le vocabulaire, ainsi que les compétences écrites, qui nécessiteraient un enseignement ciblé. Cette conception est symptomatique de lacunes dans les connaissances scientifiques de l'oral, de ses particularités par rapport à l'écrit, de son fonctionnement et de son développement: tant dans le domaine des recherches sur l'évaluation des langues (*language testing*) que dans le cadre de la recherche sur l'acquisition des langues, une modélisation de la compétence d'interaction et surtout une description précise de ses dimensions constitutives font à ce jour défaut (cf. Pekarek Doehler, 2006 et à par.). La question se pose donc de savoir si la simple 'pratique' est vraiment suffisante pour développer les compétences propres à l'oral.



Leonardo da Vinci, "Automobile".

## 2. L'apprentissage de l'oral en classe de langue seconde

*«Je crois qu'on peut inventer des structures qui favorisent la discussion, et on peut appliquer des structures qui la tuent.» (J.M., enseignante au lycée)*

Nos analyses rejoignent les résultats de recherches antérieures qui proposent une description du lien entre formes d'interaction et opportunités d'apprentissage sous forme d'un continuum entre deux *logiques d'interaction* dominantes en classe (Lüdi *et al.*, 1999; Pekarek, 1999):

- A une extrémité de ce continuum, une «logique mécaniste et reproductrice» qui caractérise des activités impliquant un cadre et un scénario interactionnels figés. L'enseignant est responsable de l'organisation thématique et de la structuration de l'interaction. Les interventions des élèves se limitent à des *réponses* brèves, peu expansives et peu créatives. Alors que cette logique est pauvre en opportunités pour le développement de ressources rela-

tives à la compétence d'interaction, elle peut favoriser l'apprentissage de contenus langagiers (lorsque l'activité est focalisée sur la forme) ou non-langagiers (lorsque l'activité est focalisée sur le contenu, par exemple dans le cas d'une activité portant sur un texte littéraire).

- A l'autre extrémité du continuum, une «logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif», dans laquelle les élèves collaborent à la gestion des modalités de participation, des rôles, des normes et des apprentissages. L'enseignant adopte le rôle de médiateur, de 'consultant' plutôt que de 'maitre de cérémonie'. L'enchaînement de questions-réponses est abandonné au profit d'échanges dont le déroulement n'est pas figé et dont les enjeux sont réels, les moyens de communication étant alors subordonnés aux buts communicatifs. Pour autant que certaines conditions soient satisfaites (climat de classe positif, règles du jeu connues de tous, «bonne volonté» des acteurs, etc.), les apprenants sont stimulés sur le plan cognitivo-discursif, leurs tours de parole sont plus longs et plus complexes. Et cette logique pousse alors les élèves à argumenter, à proposer des thèmes de discussion, à travailler la planification, la coordination et l'articulation de leur discours dans l'interaction, ce qui augmente les opportunités pour le développement de la compétence d'interaction (Bange, 2006; Py, 1993) – mais n'est pas pour autant un garant de la qualité des contenus échangés ni de l'apprentissage de contenus non-langagiers.

Dans les classes de français langue seconde que nous avons enregistrées au secondaire supérieur, les activités qui impliquent la confrontation de points de vue et la gestion de désaccords sont particulièrement riches sur le plan interactionnel: elles amènent les apprenants à s'investir dans la

**La question subsiste cependant de savoir s'il existe des dimensions de la compétence d'interaction qui mériteraient d'être développées par des activités ou des exercices plus ciblés. Or, l'identification des dimensions qui mériteraient une attention spécifique présuppose en premier lieu d'évaluer les différentes facettes de la compétence d'interaction des élèves, afin de dégager d'éventuelles difficultés et 'zones de résistance' sur lesquelles cibler l'enseignement.**

discussion, les confrontent à des besoins de communication effectifs et les conduisent à négocier tant des formes linguistiques que des structures discursives et interactionnelles (Fasel Lauzon *et al.*, 2008; Fasel Lauzon *et al.*, 2009). Ce type d'activité, relevant de la deuxième logique d'interaction susmentionnée, est particulièrement propice au développement de la compétence d'interaction. La pratique de l'oral en classe de langue peut donc favoriser l'apprentissage des compétences à l'oral sans nécessairement que soit mis en place un enseignement structuré. La question subsiste cependant de savoir s'il existe des dimensions de la compétence d'interaction qui mériteraient d'être développées par des activités ou des exercices plus ciblés. Or, l'identification des dimensions qui mériteraient une attention spécifique présuppose en premier lieu d'évaluer les différentes facettes de la compétence d'interaction des élèves, afin de dégager d'éventuelles difficultés et 'zones de résistance' sur lesquelles cibler l'enseignement.

### 3. L'évaluation de l'oral en classe de langue seconde

*«En français, il y a beaucoup de gens qui font des notes à la fin sur combien de fois il a ouvert la bouche, est-ce que ce qu'il a dit était correct... Ou bien, ils observent les élèves pendant une période où ils mettent les notes et leur disent 'pendant les trois semaines qui suivent, je vous observe'. [...] C'est jamais fiable ce genre de trucs.»*  
(J.M., enseignante au lycée)

Les enseignants, tant de langue première que de langue seconde, sont confrontés à des difficultés théoriques et pratiques lorsqu'ils cherchent à évaluer le niveau de compétence orale de leurs élèves (Coste, 2002; Dolz & Schneuwly, 1998). Cette difficulté est également reconnue dans le domaine de recherche du *language testing*. Il est à cet égard symptomatique que les différentes dimensions de la compétence d'interaction restent largement sous-spécifiées dans les échelles globales d'évaluation des compétences en L2 (voir p.ex. Le Portfolio Européen des Langues; voir également le projet Harmonos en Suisse). Sur le plan pratique, outre le fait que l'oral (contrairement à l'écrit) présuppose une évaluation en temps réel, les difficultés principales sont les suivantes:

- Les critères d'évaluation actuellement disponibles pour la compétence d'interaction tendent à être dotés d'un certain flou. Ainsi, dans le Portfolio, on trouve des descripteurs généraux pour l'évaluation du type «peu[t] participer activement à une conversation» ou «peu[t] communiquer avec un degré de spontanéité» (CECR). La question se pose de savoir comment opérationnaliser ces descripteurs généraux de manière à permettre des évaluations ciblées, précises et systématiques, et des comparaisons dans le temps (axe développemental).
- Toute évaluation étant elle-même contextualisée, que peut-on dire d'une éventuelle *transférabilité* des

ressources mobilisées au moment de l'évaluation? (Cicurel, 2002; Pekarek Doehler, 2006)

- Les compétences à l'oral se déploient massivement dans des activités collectives (dialogues et polylogues, p.ex. l'entretien avec l'enseignant lors de l'examen de maturité): dans ce cas, est-il possible et souhaitable d'évaluer le niveau de compétence individuel de chaque élève? (Pekarek Doehler 2006 et *à par.*)

Confrontés à ces difficultés et pour des raisons compréhensibles, certains enseignants renoncent à évaluer l'oral en tant que tel et se focalisent, lors des examens oraux, sur l'évaluation des contenus (p.ex. la qualité de l'analyse de textes littéraires). D'autres ont recours à des critères d'évaluation intuitifs (p.ex. se faire comprendre, avoir une production verbale fluide, etc.) ou inspirés des normes de l'écrit, se focalisant sur les règles de conjugaison et de grammaire (structure des 'phrases', accent mis sur l'ordre SVO, etc.) ainsi que sur le vocabulaire. Ces critères sont symptomatiques du manque de repères précis à la disposition des enseignants pour évaluer l'oral et plus particulièrement sa composante interactive.

L'exigence '*se faire comprendre*' est présentée comme essentielle par les enseignants que nous avons interrogés. Ce critère se fonde clairement sur une approche fonctionnelle du langage (on ne parle pas pour parler, mais pour accomplir des actions), mais il reste toutefois vague: faute de repères plus précis (comme la cohérence, l'organisation de l'information, la prise en compte de l'interlocuteur), '*se faire comprendre*' ne peut être évalué que de manière impressionniste. En outre, ce critère est révélateur d'une conception monologique du langage: l'élève est approché en tant que sujet parlant s'exprimant *face à* l'enseignant plutôt qu'*avec* l'enseignant (ou les autres élèves). Les dimensions proprement interactionnelles de la compétence

d'interaction, à la base de tout échange communicatif, restent ainsi dans l'ombre – non seulement dans le domaine de l'évaluation ou de l'enseignement, mais aussi de la recherche. Le flou évaluatif constitue un défi central pour la recherche à laquelle il incombe d'offrir des éléments de réponse pour engager le dialogue avec les praticiens.

#### 4. Vers un enseignement structuré et des critères d'évaluation précis

Les entretiens avec les enseignants ainsi que nos analyses des interactions en classe cristallisent en somme deux demandes face à la recherche en didactique et en acquisition des langues secondes: 1) L'élaboration de méthodes 'structurées' pour l'enseignement de l'oral; 2) l'identification de points de repères concrets et opérationnels permettant l'évaluation systématique de la compétence d'interaction.

En Suisse romande, le dispositif des 'séquences didactiques' (*cf.* le manuel *S'exprimer en français* de Dolz *et al.*, 2002) propose une manière d'implémenter un enseignement structuré de l'oral en classe de français langue première. Un tel dispositif paraît extrêmement prometteur, également pour les classes de langues secondes. Le dispositif se base sur la notion de *genre textuel* (à l'oral et à l'écrit, p.ex. le débat public, le récit de vie, le mode d'emploi, le fait divers, la conférence, le témoignage, le reportage, etc.). Il vise des objectifs d'enseignement / apprentissage à la fois orientés vers des buts communicatifs et les moyens nécessaires à leur réalisation. La première étape consiste à mettre les élèves en situation, à les motiver en vue de la tâche communicative à accomplir et, ce faisant, à les introduire au genre textuel qui va être l'objet du travail en classe, puis à les faire réaliser une première production de l'activité discursive (p.ex. un débat). Cette première production a une fonction à la fois communicative – puisqu'il s'agit déjà

d'une réalisation de la tâche communicative – et diagnostique, c'est-à-dire qu'elle permet à l'enseignant de se faire une idée des difficultés et des potentialités des élèves, ainsi que de leurs représentations du genre discursif, et de décider ainsi des activités d'apprentissage qui vont ensuite être effectuées. Dans la deuxième étape, l'enseignant sélectionne par conséquent différents modules d'enseignement / apprentissage en fonction des difficultés ayant émergé lors de la production initiale. Les élèves consolident leurs connaissances, apprennent à maîtriser de nouveaux outils linguistiques, discursifs et interactionnels (pour le débat par exemple : reprendre les paroles de l'interlocuteur dans son propre discours de manière à assurer un enchaînement fluide et cohérent, modaliser son propre discours de manière à ouvrir un espace de négociation avec les interlocuteurs, etc.) et s'entraînent à la réalisation de l'activité discursive. Dans la troisième et dernière étape, les élèves réalisent à nouveau l'activité communicative, mettant ainsi en pratique les notions et outils élaborés dans les modules. L'ensemble du dispositif est fondé sur l'idée de « bifocalisation organisée de la communication » avec un va-et-vient permanent entre focalisation sur la communication et focalisation sur les outils langagiers. Ses différentes étapes constitutives permettent non seulement d'analyser le niveau de compétence des élèves, mais également d'observer son développement dans le temps, de manière contextualisée et dans des épisodes interactionnels comparables. Un aide-mémoire – sorte de grille d'évaluation – est d'ailleurs élaboré avec eux tout au long des modules.

Un dispositif similaire pourrait ouvrir de nouvelles opportunités pour le développement et l'évaluation de la compétence d'interaction en langue seconde. Plutôt que de parler en termes globalisants comme 'mener une conversation', 'parler le plus possible', 'se faire comprendre', la notion de

genre textuel a l'avantage de présenter un outil didactique hautement opérationnalisable et ciblé (voir à ce propos de Pietro, 1997).

Sur la base de nos recherches, nous suggérons de focaliser les objectifs des activités de manière encore plus microscopique et dialogale en termes de *microcosmes actionnels*. Les analyses issues de notre projet nous amènent à envisager des séquences interactionnelles portant sur des *actions* langagières dialogales bien délimitées comme *demande et élaborer une explication* (Fasel Lauzon, 2008), *manifester son désaccord* (cf. Fasel Lauzon *et al.*, 2009, pour une première ébauche d'observables de la compétence d'interaction pouvant être transposés en critères d'évaluation), *introduire un récit* ou *s'engager dans une tâche de façon conjointe, réagir aux propos d'autrui*, etc. Dans cette perspective, l'état de la compétence ainsi que son développement dans le temps peuvent être abordés sous l'angle de la participation de l'apprenant dans des contextes situationnels et interactionnels définis, et son évaluation peut alors se baser sur l'utilisation appropriée de formats séquentiels et de formes linguistiques dans ces contextes. De telles séquences restent à élaborer de manière plus détaillée, ce que nous espérons faire dans le prolongement de notre projet, en collaboration étroite avec des enseignants.

## Notes

<sup>1</sup> Nous remercions Jean-François de Pietro pour ses commentaires très judicieux sur une version antérieure de ce texte, et surtout pour les nombreuses discussions à travers lesquelles il nous a aidé à mieux comprendre les dimensions didactiques des échanges en classe qui risquent parfois d'échapper à notre regard de linguistes.

<sup>2</sup> Projet de recherche mené dans le cadre du PNR56 au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel (direction: Simona Pekarek Doehler): *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation* (FNS 405640-108663/1). [www.unine.ch/codi](http://www.unine.ch/codi)

## Références

- Bange, P. (2006). Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères. In M. Faraco (dir), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques* (pp. 47-70). Aix-en-Provence: PUP.
- CECR - Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg (Division des langues vivantes). URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp)
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-163.
- Coste, D. (2002). Quelles acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE* 16, 3-22.
- De Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia* 1, 16-18.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2002). Introduction. In J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly (éds.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (pp. 6-22). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (Avec la collaboration de J.-F. de Pietro, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, C. Moro, G. Zahnd). Thiron: ESF Editeur.
- Fasel Lauzon, V. (2008). Interactions et apprentissages dans des séquences d'explication de vocabulaire. *TRANEL* 48, 83-104.
- Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E. & Pekarek Doehler, S. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia* 2008/3, 46-51.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel. *Bulletin VALS-ASLA* 89, 121-142.
- Lüdi, G., Pekarek, S. & Saudan, V. (1999). *Apprentissage du français à l'intérieur et à l'extérieur de l'école* (Rapport de valorisation dans le cadre du PNR33). Bern/Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA)* 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S. (à paraître). Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation. In O. Galatanu (Ed.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique en interaction*. Berne: Peter Lang. (pre-print disponible sous: <http://gramm-r.ulb.ac.be/colloques-annonces-et-actes/>)
- Py, B. (1993). Maîtriser une langue. In A.-C. Berthoud & B. Py, *Des linguistes et des enseignants* (pp. 9-47). Berne: Peter Lang.

## Virginie Fasel Lauzon

est assistante-doctorante au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel. Elle termine actuellement une thèse de doctorat sur l'explication en classe de langue.

## Simona Pekarek Doehler

est professeure de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel. Ses recherches, d'orientation interactionniste, portent sur les interactions en classe de langue, l'acquisition des langues secondes et le rapport entre grammaire et interaction.

## Evelyne Pochon-Berger

est assistante-doctorante au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, où elle mène actuellement un travail de thèse sur la compétence d'interaction d'apprenants adolescents de français langue seconde.

## Fee Steinbach Kohler

est assistante-doctorante à l'Institut des études françaises & francophones de l'Université de Bâle. Elle est en train de terminer une thèse de doctorat sur les interactions d'apprenants adolescents en groupe de pairs en classe de FLE.