

Pascale Banon  
Fribourg

## Pour un enseignement directif d'une compétence discursive

Théories et pratiques de "l'interview" mises à l'épreuve

*Der Fremdsprachenunterricht ist heute ohne kommunikative Ansätze nicht mehr denkbar. Hinsichtlich der anzustrebenden mündlichen Kompetenzen herrscht aber eine gewisse methodische Unsicherheit. An einigen Universitäten der Suisse Romande wurden in den letzten Jahren didaktische Werkstätte gegründet, die daran sind, sowohl für die L1 als auch für die L2 wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Bei einem interuniversitären Forschungsprojekt wurde auch ein didaktisches Modell angewendet, das auf die Arbeiten von Bronckart und Schneuwly zurückgeht. Im Beitrag werden zuerst das Modell und die dazu gehörenden, mit Universitätsstudenten durchgeführten Module vorgestellt, um danach auf die Resultate einzugehen. (red.)*

### 1. Problématique

L'approche communicative est aujourd'hui une évidence dans l'apprentissage des langues étrangères mais, en ce qui concerne les compétences orales, règne un certain flou méthodologique. Alors que les méthodes sur le marché traitent le plus souvent l'oral comme une activité de mise en situation préalable à un cours de langue ou comme un ensemble de scénarii prévisibles et donc susceptibles d'un réemploi immédiat, une réflexion et des pratiques nouvelles émergent depuis quelques années en langue maternelle comme en langue seconde ou étrangère.

Ainsi, dans les universités de Suisse romande, l'Ecole de langue et de civilisation françaises (ELCF) à Genève, l'Ecole de français moderne (EFM) à Lausanne et l'Unité de Français langue étrangère du Centre de recherche en langues étrangères (CERLE) à Fribourg, sont les lieux-laboratoires où s'élaborent des pratiques d'enseignement en étroite relation avec les besoins d'apprenants impliqués dans de multiples situations de communication, en immersion et à la recherche d'une appropriation de la langue cible dans le cadre de leur "métier d'étudiant". Dans ce contexte, l'acquisition de compétences spécifiques est centrale dans le cursus FLE.

### Approche communicative et concept de "genre"

Pour être "enseignable", une compétence doit être objectivée c'est-à-dire analysée pour en dégager les structures. Le concept de "genre" (Bakhtine, 1979), abondamment analysé par les

équipes de linguistes de Genève et Lausanne entre autres, semble être suffisamment opératoire pour décrire de façon générique des situations multiples avec des thématiques diversifiées.

Le concept de "genre" fait référence à une rhétorique, héritage de pratiques scolaires et universitaires. Le "genre" est une catégorisation du discours relevant de propriétés et de contraintes diverses:

- le statut respectif des énonciateurs et co-énonciateurs,
- les circonstances temporelles et locales de l'énonciation,
- le support et les modes de diffusion,
- les thèmes qui peuvent être introduits,
- la longueur, le mode d'organisation, etc"

Différencier les genres c'est en saisir à la fois les scénarii récurrents et les régularités linguistiques propres à chacun d'eux. Ainsi, par exemple, l'interview a des règles différentes du débat, de l'exposé ou de la simple conversation parce que pour chacun de ces genres, les enjeux, le nombre et le statut des participants, les modes de prise de parole, les niveaux de langue et le but ne sont pas les mêmes.

On a tendance à considérer ces catégories discursives comme acquises, évidentes pour tout étudiant. Elles n'ont donc pas fait l'objet d'un travail en classe; or les règles du genre ne sont pas partagées par tous: elles sont sujettes à quelques variations selon la langue et la culture d'origine, selon le milieu socioculturel, voire le cursus et les pratiques scolaires.

Posséder les savoir-faire discursifs est un des "biens" symboliques d'une ap-

partenance socioculturelle et à moyen terme socioprofessionnelle, aussi l'acquisition de certains genres est-elle une pratique incontournable dans le "métier" d'étudiant. Il semblerait d'ailleurs que "dans une culture donnée, les représentations liées au texte (soient) fondamentalement génériques" (Bakhtine, 1979) et que chacun soit capable de distinguer spontanément une conférence d'un débat. Un questionnaire sur les représentations interculturelles et les modes de fonctionnement de l'interview a été proposé à nos étudiants et les réponses ont révélé que, dans le cadre universitaire, il semblerait que nous partageons presque universellement les

macrostructures de ce genre. En effet la description de l'interview faite par les étudiants ne varie guère d'un pays à l'autre, sans doute parce que cette pratique a été vulgarisée par les médias.

### Une recherche inter-universitaire en Suisse romande

Didactiser un genre revient à en définir la finalité, les principes organisationnels, les diverses formulations du référent, les stratégies et modes d'interactions entre les actants potentiels. Il est difficile de tenir compte de ces nombreux paramètres et de résister à la tentation instrumentaliste de pro-

poser un modèle tout fait. Le pari didactique est bien de cerner sur un continuum tous les fonctionnements discursifs possibles qui s'offrent à l'apprenant pour rester dans la norme d'un genre spécifique.

C'est ce questionnement qui a fait l'objet d'une recherche en français langue maternelle d'une équipe de l'université de Genève, sous la direction de Bernard Schneuwly. Face à des directives très floues du Plan d'études romand (1972): "*L'expression orale puis écrite est le point de départ de la langue mais aussi le couronnement. (...) Enseigner le français c'est partir de l'expression spontanée et y revenir après avoir recensé et exercé les diverses formes linguistiques*", la recherche a porté sur une objectivation des pratiques discursives écrites ou orales propres aux élèves, proposant des modèles à partir desquels des séquences didactiques pouvaient être générées. Ce concept général a été réinvesti et adapté à la problématique du français langue étrangère en contexte universitaire par l'Atelier de recherche en didactique de l'oral (ARDO), regroupant des didacticiennes des Universités de Fribourg, Genève et Lausanne.

Nous tenterons ici d'analyser le travail qui a été fait plus spécifiquement à Fribourg et de comprendre les réactions des apprenants de l'Unité FLE du CERLE par rapport à une nouvelle approche méthodologique.

### Le modèle didactique

Le concept de modèle didactique est défini par l'équipe de didactique de l'Université de Genève (Bronckart et Schneuwly 1991; Bronckart 1992) comme un ensemble de trois principes interdépendants et évolutifs:

- le principe de pertinence ou la sélection des savoirs à transmettre parmi la multitude des savoirs à disposition en fonction des objectifs que l'on se donne et de la situation d'enseignement,

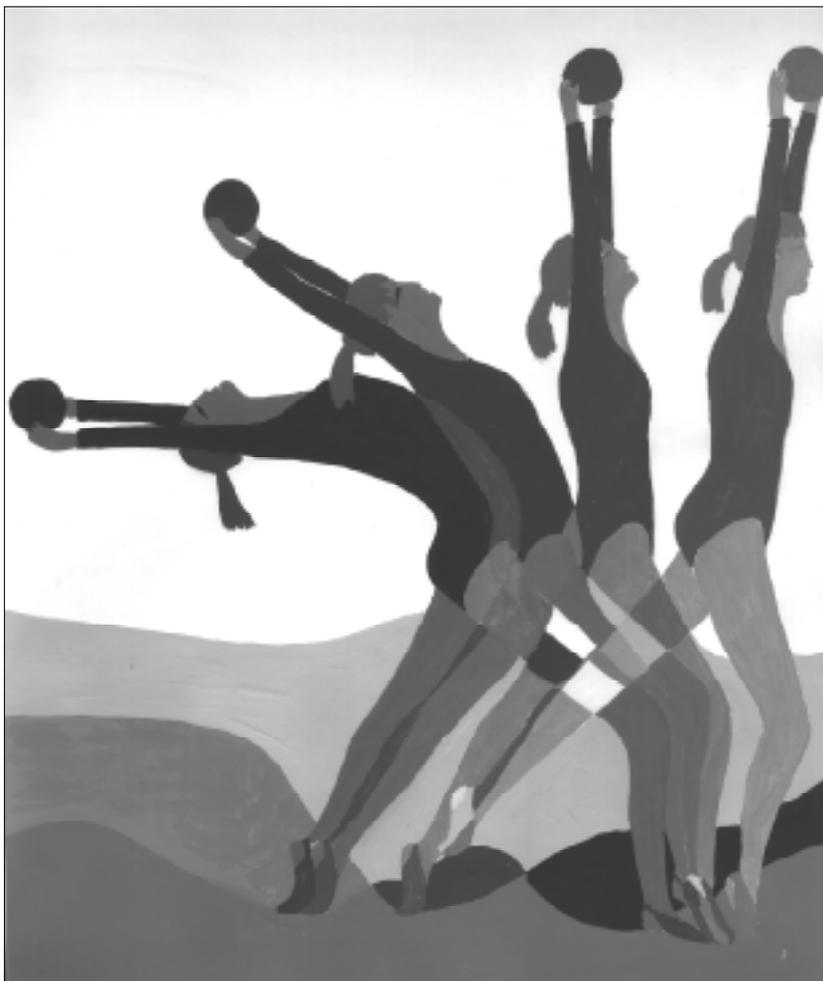


Figure in movimento 2

- le principe de légitimité (Chevallard, 1985) qui met en question la crédibilité, la stabilité des savoirs savants que l'on a construits comme matière d'enseignement et qui donne un statut spécifique à ces savoirs en les objectivant pour une transmission,
- l'effet de solidarité qui est une interaction des savoirs sélectionnés et objectivés dans le but d'une transmission.

Dans ce cadre, l'interview a été sélectionnée comme savoir/compétence à transmettre, genre qui nous paraissait indispensable aux étudiants pour la collecte d'informations.

Tout d'abord, des prétests effectués dans des groupes témoins ont permis de connaître les savoirs et savoir-faire déjà acquis et de sélectionner ceux qui étaient susceptibles d'améliorer la performance de ces étudiants. Les données sélectionnées ont été didactisées sous forme de modules d'enseignement qui fonctionnent non pas de façon progressive mais plutôt en complémentarité interactive.

Les étudiants ont travaillé avec ces modules pendant 5 ou 6 séances, puis un post-test a permis une correction des modules et une évaluation des progrès réalisés.

### Champ d'application

Le corpus a été constitué à partir d'un public d'étudiants de toutes langues et nationalités, dans deux instituts universitaires de français langue étrangère. D'un niveau de langue moyen, les apprenants étaient en situation d'immersion à Lausanne, ville francophone, et à Fribourg, ville bilingue à forte majorité francophone.

Au CERLE, dans le cadre de cours ciblés de langue visant une compétence orale avec une approche de type communicatif, nous avons travaillé l'interview avec une quinzaine d'étudiants qui ont accepté de se prêter au jeu des pré et post-tests. Si nos étudiants étaient conscients qu'il s'agis-

sait de tâches expérimentales, celles-ci étaient totalement intégrées aux cours et ont donné lieu à une évaluation finale.

### 2. Démarche et présentation du modèle didactique

Deux types d'outils pour l'analyse du discours ont été sélectionnés.

- La démarche analytique linéaire et intégrée de Berthoud et Mondada (1996) qui permet d'analyser divers phénomènes liés à toute production orale, sur plusieurs plans en même temps, et de saisir toutes les répercussions que ces domaines ont les uns sur les autres: "*Il s'agit de montrer non seulement comment chaque dimension (...) intervient dans l'organisation du discours, mais encore comment celles-ci s'articulent, s'interpénètrent dans le détail du développement discursif. Ceci conduit à une conception dynamique et intégrée de la construction discursive, appréhendée à travers les pratiques énonciatives et interactionnelles*".
- Ce modèle semble en opposition avec le modèle modulaire de Roulet (1991, 1995) qui, lui, propose des analyses séparées des différents niveaux du discours. "*Adopter une approche modulaire, c'est (...) faire l'hypothèse qu'un objet complexe peut être décomposé en un certain nombre de systèmes d'informations simples et indépendants, qui déterminent différentes formes d'organisations*".

Sachant que la somme des résultats de l'analyse linéaire peut être différente de la somme des résultats de l'analyse modulaire, le premier modèle a été utilisé comme une sorte de mise en perspective, de mise en relation des phénomènes analysés grâce au modèle Roulet.

Ainsi des productions initiales d'étudiants ont été observées au niveau des structures praxéologique (actions,

êtres et objets qui constituent les univers du discours), interactionnelle (modes d'organisation d'une situation de communication spécifique), informationnelle (éléments qui rendent compte des liens de continuité entre les informations qui sont activées dans le dialogue) et hiérarchique (qui vise à rendre compte de l'infinité des structures possibles du discours à partir d'un nombre réduit de catégories).

Par exemple, l'interview (prétest) d'Oxana, étudiante ukrainienne, montre des déviations manifestes au niveau praxéologique en ce qui concerne le rituel d'ouverture de l'interview: Oxana (ir) annonce le thème de l'interview, oublie de se présenter (par contre elle demande à son interlocuteur de le faire) et va laisser la conversation dériver très rapidement sur des thèmes mineurs:

ie: bonjour

ir: euh ça vous dérangerait pas si je vous pose quelques petites questions

ie: euh oui j'ai un peu de temps allez c'est sur quoi

ir: c'est comme le sujet oh oh de notre conversation le le sujet de notre conversation c'est la nourriture

ie: ça c'est un bon sujet

ir: hum hum euh ah voulez-vous vous présenter

ie: euh je m'appelle Line (...) je suis du sud de la France

ir: ouai

ie: je sens un peu votre accent

ir: ah oui mais vous aussi vous avez un accent

Autre exemple de déviation, cette fois de type interactionnel:

Oxana débute son interview avec un rôle initiatif mais elle n'arrive pas à maintenir ce statut par la suite parce que des références culturelles lui manquent et que son interlocuteur amorce une séquence potentiellement acquisitionnelle:

ir: à propos quel est votre plat préféré

ie: (...) le cassoulet ou le confit de canard' vous connaissez le confit de canard

ir: euh euh non non je crois pas  
 ie: ah c'est très bon  
 ir: qu'est ce que c'est  
 ie: le confit de canard c'est un canard  
 qui a été engraisé et qui est cuit dans  
 la graisse après  
 ir: oui c'est c'est  
 ie: xxx  
 ir: bon une seule chose que j'ai com-  
 pris c'est canard mais xxx

Ces analyses d'une douzaine d'interviews nous ont permis de repérer les pré-acquis et savoir-faire issus de la langue et de la culture source, ainsi que les déviations et lacunes de toutes natures par rapport à une sorte de norme franco-suisse du genre interview. Dans l'ensemble les résultats obtenus ont révélé que les macrostructures du genre étaient partagées par tous quelle que soit l'origine culturelle des apprenants, que selon le cursus suivi certains étudiants avaient plus ou moins, voire pas du tout, pratiqué ce genre discursif dont ils avaient cependant une représentation très affinée, et l'hypothèse a été avancée que l'analyse révélerait des différences notables dans les microstructures.

A partir de ces pré-tests une série de modules didactiques susceptibles d'une expérimentation dans le cadre général des cours de langue française à l'université a été conçue pour un public étudiant de niveau moyen/avancé, multilingue et multiculturel.

### Présentation des modules

Chacun des modules a une fonction spécifique:

- Le premier module, **identification des genres et structure interactionnelle de l'interview**, vise à faire décrire par les étudiants la norme du genre interview en les sensibilisant aux variations culturelles qui leur sont propres. Ce module a donc une *fonction métalinguistique / métadiscursive*.
- Le deuxième module, **structure de l'interview**, a pour but de transmettre des savoirs sur ce genre. Les



Figure in movimento 3

étudiants sont amenés à observer les rituels d'ouverture et de clôture des interviews, à les comparer avec les rituels de leur propre culture, et à intégrer de nouvelles données sur la norme cible (données qui apparaissent sous la forme de listes de formulations possibles). Ce module a donc une *fonction référentielle*.

- Le troisième module, **types de questions**, a pour but d'activer, de développer et d'exercer les stratégies de questionnement spécifiques à l'interview: les étudiants doivent adapter les questions à ce qui est dit, au contexte et à leur intention, tout en variant les formes interrogatives. Ce module a une *fonction pragmatique*.
- Le quatrième module, **l'organisation de l'information**, a pour but de combler les lacunes et de normer les savoir-faire. En effet, les prétests ont montré que c'est au niveau de l'enchaînement des thèmes et sous-thèmes, au niveau de la cohérence (amarre sur la réponse de l'intervinté pour introduire un nouveau topic), comme au niveau de la cohésion (reprises lexicales, connecteurs, déictiques et autres marques d'enchaînement) que les lacunes étaient les plus sensibles. Ce module a donc une *fonction palliative*.

Ces différents modules, construits en réponse à un diagnostic préalable, ont été utilisés systématiquement dans les cours d'oral des universités de Fribourg et de Lausanne, sur une période d'un semestre. Leur finalité est de "construire un rapport conscient et volontaire de son propre comportement langagier (et de) développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive". (Dolz & Schneuwly, 1998)

### 3. Synthèse des résultats

Des post-tests pratiqués à la suite de ce cursus ont été analysés avec les mêmes outils et consignes que les prétests.

Avec les rituels d'ouverture et de clôture, c'est sans doute dans les marques d'enchaînement et d'introduction des topics que l'on constate les plus grands progrès. Les étudiants utilisent des énoncés de prise en charge énonciative: *vous dites que, vous pensez que, je veux dire, j'entends, je reprends* et des marqueurs introductifs de topics: *à propos de, premièrement je voudrais vous parler de, à part ça parlons de*.

De plus, les questions dont les fonctions étaient relativement limitées dans les prétests sont devenues plus riches (questions pour reformuler, préciser, insister, illustrer, recentrer, relancer et élargir le thème), introduisant des modalités variées; par exemple: (ir= interviewer, ie= interviewé)

ir: **et autre chose** que j'ai lu récemment dans le journal /vous êtes **peut-être** au courant / avec le problème des poulets en Belgique

ie: tout à fait oui oui oui

ir: **et bien je peux** vous demander d'où venaient vos/

ie: nos poulets viennent de Suisse...

### Les résistances

Les analyses des productions finales et le suivi des étudiants de Fribourg révèlent cependant de curieux phénomènes. Les nouvelles appropriations, focalisées sur la forme de l'interview, génèrent un processus de déstabilisation de l'interlangue et des compétences des étudiants. Apparaissent des résistances aux données nouvelles sous forme de régression par rapport aux savoir-faire observés dans le prétest et sous forme de non-intégration des données proposées dans les modules didactiques.

Par exemple, une étudiante continue d'introduire des topics de façon totalement décontextualisée alors que tout un module avait pour but de travailler cette mise en contexte; par exemple:

ie: parle de **la nourriture transgénique**

ir: on dit qu'avec **le vin** tout glisse

ie: parle du vin

ir: **heu ça vous arrivait de recevoir des compliments** de quelqu'un qui a aimé votre repas

ie: parle du prix des aliments biologiques

ir: **et ça vous dit quelque chose la nourriture transgénique**

Notre étudiante suit son idée, et le déroulement des questions qu'elle avait prévu de poser à ie, sans aucune écoute des réponses et sans amarrage topical.

Nous observons aussi le placage de structures "figées" proposées dans les modules. Ainsi des variations de clôture étaient proposées dans le module sur la structure de l'interview, parmi lesquelles:

- *alors voilà merci d'avoir répondu à mes questions et je vous souhaite une bonne journée / soirée -*

La formule est reprise telle quelle par 5 étudiants sur les 11 étudiants qui avaient enregistré une interview à Fribourg. Est-ce par peur de créer une formule hors norme, pour faire plaisir à l'enseignante ou par crainte d'une mauvaise évaluation? Toujours est-il que ce phénomène est récurrent dans les stratégies d'apprentissage et nous devons considérer qu'il a sa place dans le temps d'appropriation des données.

Nous observons également des constructions hors normes qui n'apparaissent pas dans les prétests. Ainsi une étudiante produit, lors de son interview, une série de questions difficilement décodables par son interlocuteur: questions trop longues, questions en cascade, questions négatives, questions introduisant trop de topics ou liées à des conditions préalables, donc des questions incitatives et enfermantes dont voici un exemple:

ir: *on dit qu'avec le vin tout glisse/ c'est vrai' comment selon vous/*

Interrogée à ce sujet, Irina, étudiante russe reconnaît là les formes prototypiques des questions dans sa culture et langue d'origine. Elle sait cependant qu'en Suisse, les questions aussi enfermantes génèrent de la méfiance et sont irrecevables dans le cadre d'une interview pour une recherche scientifique. Mais, dit-elle, on ne modifie pas si facilement des habitudes discursives et on ne peut pas tout corriger en même temps.

Apparaissent, enfin, davantage de fautes morphosyntaxiques que nous allons essayer de comprendre: les apprenants ont en général la capacité de s'auto-évaluer grâce à une conscience

focalisée sur le morphosyntaxique (grammaire et lexique), appelée conscience épilinguistique. Mais ils ont peu de contrôle sur le plan discursif (problèmes de norme, de discours en situation, d'interaction, de co-énonciation, de topicalisation, etc.), ce que nous appelons conscience épiscursive.

La focalisation sur la morphosyntaxe est certainement liée à des pratiques d'évaluation en milieu scolaire fortement intégrées et au fait que le discursif ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique dans la classe de langue. S'il y a, jusqu'à ce jour, peu d'attention pédagogique portée sur le discursif, c'est que toute activité discursive complexe (niveaux moyen/avancé) met en oeuvre une grande diversité de paramètres, difficilement analysables et transmissibles.

Nous avons tenté de corriger chez nos étudiants cette focalisation, mais les résultats tendent à prouver que dans l'interlangue toute régulation se fait, dans l'immédiateté, au détriment d'un autre niveau de compétence. "Le locuteur est soumis à une double contrainte: l'une vient de la langue, l'autre du discours. Elles ne sont certes pas de même nature (la première est permanente, la seconde est liée aux hasards de la situation et du discours, la première transcende le locuteur, la seconde est créée par lui ou par son interlocuteur) mais elles sont d'une égale nécessité." (Lappara, 1982)

Or, il semblerait que tout au long du cursus proposé à nos étudiants, la conscience épilinguistique ait abandonné du terrain à une nouvelle conscience épiscursive: si l'interview se rapproche de la norme du genre, la langue, en tant qu'outil linguistique, n'est plus aussi corrigée.

### Conclusion et perspectives

Les résultats des post-tests ont donné lieu à une série de corrections intégrées dans les modules didactiques. Malgré les difficultés liées au cloison-

nement d'une compétence en modules ciblant des sous-compétences faisant l'objet d'un apprentissage fragmenté, nous avons cherché à apporter à nos apprenants des instruments heuristiques (opérations et concepts) susceptibles de leur permettre de comprendre et de normer les opérations communicatives globales auxquelles ils se livraient.

Mais il est aujourd'hui intéressant de suivre l'évolution de certains de ces étudiants (trop peu hélas car le public des cours de langue à l'Unité FLE de Fribourg est très mobile) et d'observer à quel moment de leur apprentissage et surtout dans quelles circonstances de production ils réalisent un ajustement équilibré des deux contraintes, linguistiques et discursives. Cet équilibre est donc notre nouvel objectif méthodologique dans l'enseignement des compétences orales.

### Bibliographie

BAKHTINE, M. (1979): *Les langues du discours*, in: Esthétique de la création verbale, Gallimard, trad fr. 1984.

BERTHOUD, A.C. / MONDADA, L. (1996): *Traitement du topic, processus énonciatif et séquences conversationnelles*, Cahier de linguistique française 17.

BRONCKART, J.P. / SCHNEUWLY, B. (1991): *La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable*, in: Education et recherche 13/1, Editions universitaires de Fribourg, Suisse, pp. 8-26.

BRONCKART, J.P. (1992): *Où en est la linguistique?* in: Linguistique et psycholinguistique, Paris, Erudition, pp. 121-133.

CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.

DOLZ, J. / SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF éditeur, France.

LAPPARA, M. (1982): *Sélection thématique et cohérence du discours à l'oral*, Le Français moderne n° 50, Paris.

MAINGUENEAU, D. (1996): *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, coll. Mémo.

PEKAREK, S. (1994): *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directif de recherche*, Bâle, Acta romanica basiliensia 2.

ROULET, E. (1991): *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours*, CLF 12, pp. 53-81.

ROULET, E. (1995): *Etude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrelations modulaires*, CLF 17, pp. 123-140.

SCHNEUWLY, B. / DE PIETRO, J.F. / DOLZ, J. / DUFOUR, J. / ERARD, S. / HALLER, S. / KANEMAN-POUGATCH, M. / MORO, Ch. / ZAHND, G. (1996): *L'oral s'enseigne. Eléments pour une didactique de la production orale*, Enjeux 39-40, pp. 80-99.

### Pascale Banon

est lectrice et collaboratrice scientifique à l'Unité FLE du CERLE (Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères) de Fribourg. Spécialisée en didactique, elle fait une recherche doctorale sur l'enseignement précoce des langues en Suisse romande.

## Interkulturelle Kompetenzen für Ausbildende

**Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP)** bietet eine Ausbildung Thema Interkulturalität an. Die vorgesehenen 5 Module, die unter der fachlichen Begleitung von Dr. Claudio Nodari konzipiert wurden, behandeln folgende Aspekte:

- Grundlagen der interkulturellen Kommunikation
- Grundlagen zur Sprachförderung
- Sprache und Kultur im Berufsschulunterricht
- Multiplikation im Bereich der Interkulturalität
- Gesprächsführung im interkulturellen Kontext

**Die Kurse beginnen im Januar 2002, dauern bis Januar 2003 und finden in Olten statt**

*Informationen und anmeldung:*

SIBP Zollikofen, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen  
[verena.rothen@bbt.admin.ch](mailto:verena.rothen@bbt.admin.ch)

## Where + How: Life Long Learning

A new powerful search engine [WWW.INTERNET-COURSE-FINDER.COM](http://WWW.INTERNET-COURSE-FINDER.COM) offers free user access to tens of thousands of foreign language centres, boarding schools, distance learning courses, etc in 150 countries worldwide.

*Info:*

[info@internet-course-finder.com](mailto:info@internet-course-finder.com)

## Projekt 14-19. gestalte deine Zukunft

Im Rahmen der Expo.02 wird ein Projekt lanciert, das alle Klassen vom 7. zum 12. Schuljahr zur Mitwirkung animiert. Es geht dabei um die Mitgestaltung der Zukunft seitens der Jugendlichen.

*Informationen:*

[www.14-19.ch](http://www.14-19.ch)