

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)*

Introduction¹

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 projet² 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

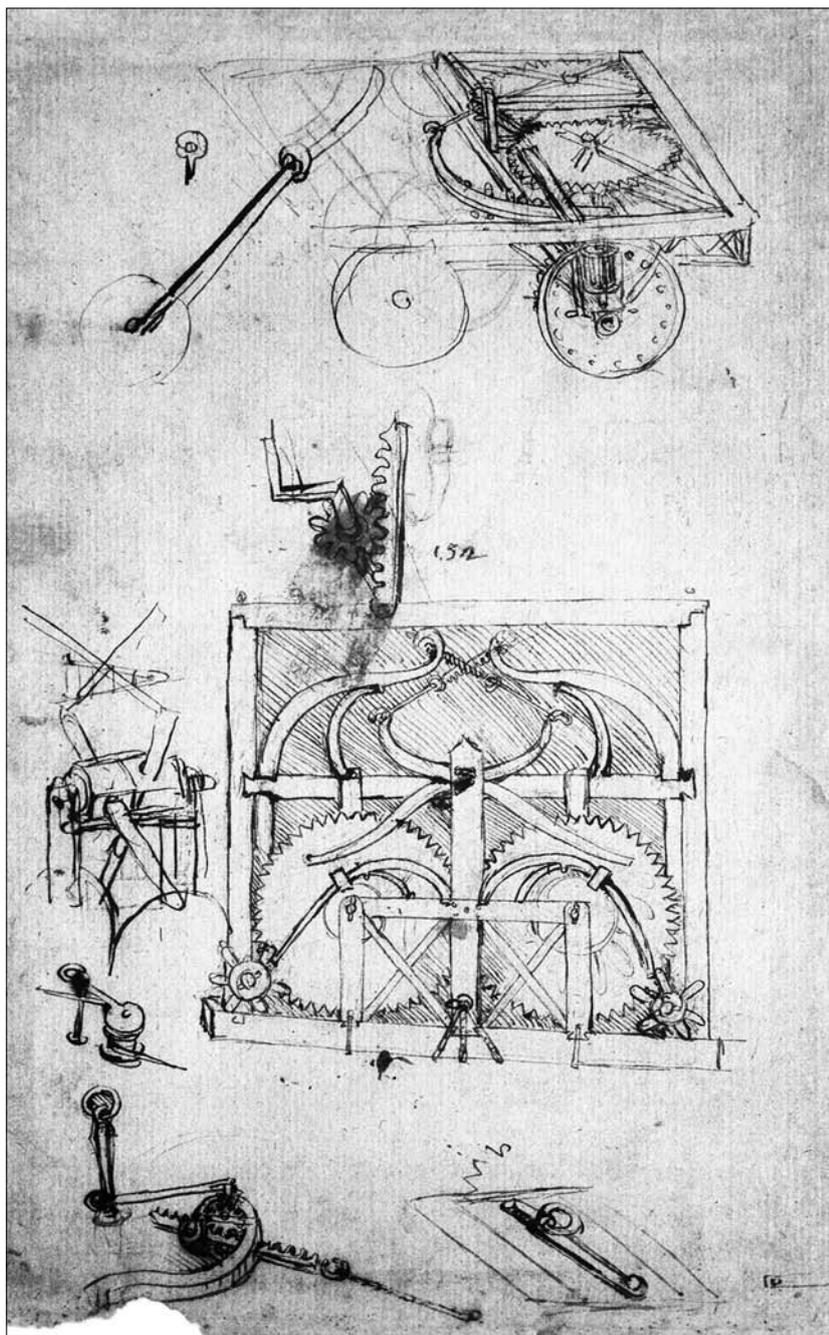
Dans les lycées des cantons de Bâle et d'Argovie où ont été effectués les enregistrements, le programme de français langue seconde donne une place centrale à l'oral. Les enseignants mettent en place des plages d'enseignement spécifiquement destinées à des activités 'communicatives': discussions sur des 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 *demander 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

¹ 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.

² 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

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
- 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.

Sonia Rezgui
Bern
Gabiella della Vecchia
Genève

Proposition didactique pour l'oral au secondaire II

Commentaire à l'article de Simona Pekarek *et al.*

La contribution de Simona Pekarek et de Virginie Fasel sur la question de l'enseignement de la compétence orale en tant qu'objet d'étude pose explicitement et implicitement un certain nombre de questions très pertinentes. En guise de conclusion les auteures proposent de développer du matériel didactique qui permettrait de mettre en pratique les principes énoncés dans l'article. Une telle démarche est effectivement importante afin de faire le pont entre la recherche et les pratiques de terrain. En effet, pour le degré du secondaire II trop souvent encore les enseignant-e-s sont livré-e-s à eux (elles)-mêmes. On commence à récolter du matériel et à créer des séquences qui devront être diffusés et présentés aux enseignant-e-s¹. Par ailleurs, dans le cadre d'une recherche action qui a duré une année entière, deux enseignantes de l'École de Culture Générale et une enseignante de l'École de Commerce du Canton de Genève ont travaillé à partir d'un même thème et des mêmes ouvrages avec leurs classes en L1 (TFFI de Sonia Rezgui, Gabiella della Vecchia, Stéphanie Bosseaux 2005¹). A partir de cet exemple, nous aimerions montrer comment les questions et les principes présentés dans la contribution précédente peuvent être mis en application de manière concrète dans une séquence didactique.

Français langue première ou langue étrangère

Tout d'abord, on remarque que le projet de recherche du PNR56 se penche sur l'enseignement du français tant

comme langue première que langue seconde au niveau du secondaire II. La référence au «dispositif didactique» (Dolz, 2008) s'applique à l'enseignement de la langue première. Nous souscrivons à ce parallélisme: les problématiques posées par Simona Pekarek et Virginie Fasel se retrouvent tant dans l'enseignement de la L1 que de la L2. L'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire correspond à un niveau B2 à la fin de la maturité: il s'agit d'acquérir des compétences langagières permettant de donner son point de vue, d'argumenter, de débattre, etc. Ce sont donc des compétences recherchées tant dans l'enseignement de la L1 que de la L2 à des degrés de perfectionnement différents. Les élèves du post-obligatoire en difficulté se heurtent en L1 à des difficultés de langue similaires à celles des collégien-nes en L2: activation des connaissances lexicales, syntaxiques et des stratégies discursives. A ce titre nous sommes donc persuadés que cet exemple élaboré pour des élèves de l'École de Culture Générale peut être réutilisé pour une classe gymnasiale terminale dans une autre région linguistique.

Un autre aspect nous semble important à souligner: si le modèle de compétences proposé par le consortium scientifique dans le cadre des travaux HarmoS pour la L1 met l'accent sur les *genres formels* ou les *situations de production* (faire un résumé, raconter une histoire, débattre, etc.), le modèle de compétences en langues étrangères repose essentiellement sur les quatre compétences (prise de parole, l'écriture, la lecture et l'écoute) (voir Babylonia 4/2007 sur les standards).

Bien que cet aspect ne soit pas abordé explicitement, nous pouvons constater au travers de l'article de Simona Pekarek et Virginie Fasel que la mise en relation de ces deux modèles répond exactement à la problématique posée, à savoir un manque de précision dans le Cadre de référence en ce qui concerne la définition des objectifs par rapport aux besoins sur le terrain: il est tout à fait possible et même souhaitable de focaliser non seulement sur une compétence langagière (l'oral), mais encore de définir des objectifs précis rattachés à un *genre*. Quant à la question de savoir quel est le rapport de force dans la formulation des objectifs entre le *genre* et la compétence communicative, on devrait en plus de ces deux pôles ajouter une troisième dimension. En effet, pour parler, il faut avoir quelque chose à dire et il faut avoir envie de communiquer. Et pour cela il faut un sujet de discussion. Cette dimension qu'est l'approche thématique nous semble primordiale, car elle permettrait d'intégrer différentes exigences de l'enseignement: l'entraînement des compétences langagières, l'entraînement des *genres*, ainsi que l'enseignement de la littérature.

La séquence didactique²

La séquence didactique suivante permet évidemment de se focaliser sur toutes les compétences langagières (la prise de parole, l'écriture, la lecture et l'écoute sur la base d'un film) à partir d'un thème récurrent dans le texte choisi par l'enseignant-e. Ces compétences ainsi que les *genres* qui leur sont associés (le débat, exprimer

son opinion, etc.) seront revus et répétés en cours d'année dans d'autres contextes (c'est-à-dire en abordant des thèmes différents), afin de répondre à l'exigence d'une répétition spiralaire et dans le but de favoriser le transfert des acquis.

La recherche action et la séquence en question portaient sur les représentations de figures féminines dans les textes littéraires. L'accent était donc mis sur une approche thématique et non pas sur des objectifs purement *linguistiques et/ou discursifs*. Il s'agissait avant tout de motiver les élèves à la lecture, de les amener à comprendre que la lecture de textes littéraires est une manière de réfléchir sur des problématiques actuelles, des problèmes de société et de les amener à s'exprimer sur ces questions d'actualité et de société en exprimant leur propre point de vue, en prenant la parole dans un

débat, en prenant position dans une conversation qui se voulait animée et en expliquant le point de vue d'un autre, de l'auteur-e en l'occurrence. Par rapport aux élèves de l'École de Commerce, les élèves de l'École de Culture Générale qui correspondaient au moment de la recherche à des élèves venant du secondaire I niveau B et parfois C, avaient des difficultés tant sur la plan linguistique (structuration grammaticale, lexicale et discursive) qu'au niveau du contenu. Ainsi les élèves en 10^{ème} année devaient donner leur point de vue sur une question, lançaient une brève affirmation et «argumentaient» laconiquement: «Vous voyez ce que je veux dire, quoi!». Eh bien, non! Très tôt, il s'est avéré qu'un enseignement dans le sens d'une «logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif» devait être plus fortement dirigé, tout en

favorisant l'autonomie. Le but était de permettre aux élèves de se forger une opinion, d'élaborer une interprétation personnelle, et aussi de la verbaliser et de la transmettre à d'autres. Comme l'article de Simona Pekarek et de Virginie Fasel le souligne, le problème de l'enseignant-e est double, il porte à la fois sur les formes discursives et interactionnelles. A noter que cette problématique est valable pour les compétences de production tant orales qu'écrites. Dans le tableau synoptique suivant, nous avons indiqué dans la rubrique «objectifs», non seulement les visées communicatives, mais aussi les objectifs discursifs. Dans l'intitulé «propositions pédagogiques», nous avons noté les formes sociales, des propositions d'activités et quelques indications sur les techniques à acquérir:

Travail sur la lecture critique de textes de fictions à partir de stéréotypes

phase	périodes	objectifs	propositions pédagogiques	formes sociales	matériel
évaluation diagnostique	1 période	But: définir le niveau de compétence de lecture et d'écriture des élèves	1) commentaire spontané sur une figure féminine dans un extrait de roman à choix ou 2) commentaire sur un passage de "Stupeur et tremblements"	à deux	
sensibilisation	2 semaines				
	1 période	Prendre conscience de l'existence de stéréotypes dans les représentations hommes-femmes dans le quotidien de chacun-e.	1) jeux de rôle: <i>nous avons mis en scène sous forme de postes des situations type afin de mener une réflexion sur le rôle et la représentation des femmes et des hommes dans notre société. Il s'agit notamment de réfléchir sur les stéréotypes.</i>	travail de groupe	
	1 semaine			individuel	
	1-2 période-s	Etre capable de repérer et comparer des représentations de femmes dans différents supports en fonction des intentions de communication véhiculées par le support.	3) comparaison entre différents supports: les élèves travaillent sur une publicité, une B.D et un extrait du journal de Bridget Jones. En les comparant, ils réfléchissent sur la fonction du type de support (imagé et/ou textuel) et sur le message véhiculé.		
	1 période	But: 1) faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes présents dans la société et de leur conséquence sur leur vie 2) faire prendre conscience aux élèves de leur propre représentation.	mise en commun de l'enseignant-e: <i>sur la base de statistiques et de documents officiels, l'enseignant -e propose aux élèves une discussion autour de l'inégalité fille-garçon dans les milieux scolaires et professionnels</i>	frontal plénière	liste de stéréotypes, document sur les métiers féminins/ masculins, réussite scolaire filles/garçons
	2 périodes	Etre capable de retrouver des stéréotypes.	1) réflexion rédigée à partir de citations: les élèves travaillent sur des citations littéraires.	individuel	

Cheminement critique: A) repérage	1 semaine	Etre capable de repérer autour d'un thème les mots-clés dans un passage. Etre capable de mettre en évidence les informations importantes d'un texte narratif. Etre capable d'interpréter le livre-objet. Etre capable de constituer un mappage.	Exercice technique de repérage d'éléments dans un texte susceptible de faciliter la production d'un commentaire oral.	travail de groupe
	B) formulation d'hypothèse	4-6 périodes	Etre capable de repérer autour d'un thème les mots-clés dans un passage. Etre capable de mettre en évidence les informations importantes d'un texte narratif. Etre capable d'interpréter le livre-objet. Etre capable de constituer un mappage. Etre capable de synthétiser le discours explicite d'un texte informatif. Etre capable de formuler une hypothèse. Etre capable d'associer des connotations aux stéréotypes. Etre capable de repérer les stéréotypes de la société dans un texte de fiction.	Chaque groupe travaille sur un aspect particulier du texte: groupe 1: résumé d'un texte informatif sur les femmes nippones, groupe 2: résumé d'un texte informatif sur les samourais, groupe 3: listing des stéréotypes masculins/féminins nippon-e-s et leur connotation, groupe 4: mise en parallèle stylistique entre le code bushido et l'extrait du texte de fiction.
C) interprétation	2 périodes	Etre capable de repérer de façon synthétique des représentations véhiculées par un texte de fiction. Se rendre compte qu'un texte de fiction (et ses représentations) est lié à un contexte historique, social et culturel. Etre capable de rédiger un commentaire interprétatif.	2) Rédaction d'un commentaire structuré sur un personnage féminin dans une œuvre classique. <i>Nous proposons aux élèves divers textes littéraires issus de différentes périodes.</i>	2 extraits à choix dans le "Décaméron" ou 1 extrait de "Sarrasine"
	1-2 semaine-s	Etre capable de repérer la figure de style principale du poème. Etre capable de repérer les champs sémantiques présents dans le poème. Etre capable de restituer de manière structurée une vision de la femme au travers de caractéristiques formelles et stylistiques.	3) analyse d'un poème: <i>les élèves utilisent les compétences acquises dans les textes narratifs et font un transfert sur un texte poétique. Dans une première étape, on réactive les techniques de repérage. Dans une deuxième étape, les élèves réfléchissent sur le texte à l'aide de questions dirigées. Dans une dernière étape, ils rédigent un commentaire sur la représentation de la femme dans le poème.</i>	Mignonne allons voir si la rose
Evaluation			1) critériée, normée: explication de texte	individuel
			2) critériée, normés: commentaire structuré d'un conte moderne à choix	individuel
			3) formative: auto-évaluation et évaluation de l'E. sous forme de commentaire	individuel "portfolio"

La fonction et le statut de l'oral

Dans le cadre de ce commentaire et afin de mettre en évidence son lien avec l'article de Simona Pekarek et Virginie Fasel, nous allons décrire plus précisément le travail sur les séquences orales. Tout d'abord, il s'avère que les textes littéraires et les supports permettent aux élèves, dans une première phase, de recueillir des informations, trouver du vocabulaire et des structures qu'ils/elles peuvent par

la suite réutiliser et réinvestir dans leur propre commentaire. Les séquences marquées en foncé se situant dans la phase de sensibilisation (au thème) correspondent aux périodes d'enseignement consacrées spécifiquement à la production orale. En dehors de ces plages, les échanges oraux entre les élèves permettaient aussi d'échafauder des idées, de poser des questions, de discuter sur le travail à faire et d'effectuer le travail de repérage en groupe.

De même à la suite de productions écrites, les discussions orales ont servi à présenter leurs produits, à réfléchir sur leurs propres compétences et à la mise en commun. L'oral est ainsi aussi une compétence clé pour l'élaboration d'un discours métalinguistique et le développement de la métacognition. La première séquence de jeux de rôles se déroule de la manière suivante: les élèves doivent aller par groupes mixtes de 3-4 d'une affiche à l'autre.

Sur chaque affiche est inscrite une situation concrète telle que: «Vous partez en groupe faire du camping sauvage en pleine forêt. Vous venez d'arriver au campement, il commence à faire tard et vous devez monter les tentes, préparer le repas etc. Comment organisez-vous les tâches entre filles et garçons?». Ou encore: «Êtes-vous plutôt bon/bonne en mathématiques ou en langues? Pensez-vous que les garçons sont plus doués pour les sciences et que les filles sont meilleures en langue? Expliquer pourquoi.». Une bonne dizaine de situations de ce genre sont passées en revue. Après l'activité, les groupes mettent en commun leurs réponses et réfléchissent à leurs propres représentations et/ou préjugés sur les questions genre en commençant par les stéréotypes. Le choix d'aborder la thématique à travers des stéréotypes présente l'avantage de ne pas exiger dès le départ des interprétations élaborées avec des élèves qui ont dans la vie quotidienne des difficultés à exprimer leurs sentiments, à défendre leur point de vue et à s'intéresser à des sujets abstraits. Sur le plan du contenu et de la prise de conscience, la leçon dépend donc entièrement des contributions des apprenant-e-s et permet à l'enseignant-e d'évaluer le niveau des élèves. Une telle approche permet aussi de travailler au moment de la mise en commun sur des questions de définition, telles que: qu'est-ce qu'un stéréotype? Qu'est-ce qu'une représentation?

Dans la seconde séquence, nous avons tenté de motiver les élèves à parler en leur proposant un support visuel ou un texte court. Les graphiques, les textes informatifs et l'extrait du journal de Bridget Jones, dont le film était connu de beaucoup d'élèves, sont choisis par l'enseignant-e, tandis que les publicités représentant des figures féminines ou masculines avaient été sélectionnées et choisies, la semaine précédente, par les élèves qui avaient reçu la tâche de noter dans un journal de bord, des publicités vues à la télévision

sur des affiches ou dans des magazines. Les élèves devaient ensuite noter dans une grille le produit à vendre, décrire la publicité et verbaliser en quelques mots le message que l'on cherchait à faire passer. A partir de l'explicitation de ces représentations, où il fallait autant décrire qu'interpréter, il s'agissait aussi de prendre position et de justifier son point de vue.

La dernière activité proposée pour développer l'oral se fait suite à un travail de repérage à partir d'un passage de *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb et d'une analyse de la première et quatrième de couverture. Après avoir constitué un mappage avec les mots-clés, les élèves formulent ainsi dans un commentaire oral leurs hypothèses sur le sujet et le contenu du livre.

Les aides à l'oral

Pour les trois séquences orales décrites ci-dessus et pour assurer une certaine qualité du contenu de la discussion, les élèves reçoivent un certain nombre d'aides, outre l'organisation et les supports, qui permettent de les motiver à parler, à s'exprimer. Tout d'abord, il paraît évident que pour parvenir à une véritable interaction, les élèves doivent avoir une phase de préparation pour avoir le temps et la possibilité de rassembler des idées et de prendre conscience de ce qu'ils/elles ressentent, pensent et de ce qu'ils/elles aimeraient exprimer sur le sujet. Proposer au travers de supports textuels et visuels différents points de vue, leur permet de se positionner. La prise de note, des grilles (avec par exemple une colonne «pour et contre»), des mappages où noter les mots ou des phrases qui leur seront utiles, des questions, la distribution de rôles, des marches à suivre ou des descriptions du produit à rendre sont autant d'instruments qui aident les apprenant-e-s à devenir autonomes. L'exemple qui suit (Delsol 2000) propose des rôles en fonction

d'actions discursives qui présentent l'avantage de laisser les élèves gérer les règles d'interactions, d'observer et d'évaluer la qualité de l'échanges, ce qui à mon sens correspond bien aux objectifs et à la notion de *microcosmes actionnels* proposés par Simona Pekarrek et Virginie Fasel (*manifeste son désaccord, s'engager dans une tâche de façon conjointe, réagir aux propos d'autrui, etc.*).

Président-e de séance: régulateur de parole (organise les règles), permet un débat démocratique:

- donne la parole (*Nous allons débattre la question de/des.../ Nous allons commencer par l'opinion de X/ C'est à toi./ C'est ton tour./ Qu'est-ce que tu aimerais dire, ...?/ es-tu d'accord avec l'argument de Y? etc.*);
- doit être attentif à la bonne répartition de la parole;
- doit privilégier les personnes qui n'ont pas encore parlé;
- pose des questions (*Que penses-tu de...?/ Es-tu d'accord avec ce qu'a dit, ...?/ Qu'est-ce que tu veux dire?/ Je n'ai pas compris. Peux-tu répéter? etc.*).

Reformulateur-trice: calme le jeu, demande énormément d'attention:

- met en relation les interventions avec le thème discuté et après chaque intervention, il/elle reformule de manière synthétique ce qui vient d'être dit et fait le lien avec les interventions précédentes (*Tout d'abord, X a dit. Mais Y pense que.../ X et d'accord avec Y quand il dit que.../ Tout d'abord X a dit que..., ensuite Y a dit ... et ensuite Z a expliqué...*).

Observateur-trice:

- ne participe pas au débat;
- observe les formes du débat (comment fonctionnent les interactions);
- observe les contenus (peut les noter);
- à la fin il/elle rend compte de ses observations.

Discutant-e: participe au débat:

- donne des arguments;
- exprime et défend son point de vue (*Je pense que.../D'après moi..., parce que ...*);
- contrecarre les contre-arguments des autres discutant-e-s (*Je ne suis pas d'accord, parce que.../ C'est.*

Synthétiseur-euse (facultatif): à la fin du débat:

- en quelques phrases, donne le contenu essentiel de ce qui a été dit (*X et Y sont contre, alors que Z est pour le/la.../X et Y pensent que.../Z par contre avance plusieurs contre-arguments: il/elle dit que.../ Nous sommes arrivés à la conclusion que...;*)
- utilise la reformulation du reformulateur/trice;
- demande beaucoup d'attention, car il faut écouter, comprendre la pensée d'autrui et prendre des notes.

Il est bien clair que pour mener à bien cette tâche en L2 les élèves reçoivent à l'avance le rôle qui leur est assigné et qu'ils/elles ont le temps de reprendre les supports des leçons précédentes, qu'ils/elles prennent des notes ou récoltent des débuts de phrases qui leur seront nécessaires pour mener à bien la tâche. Pour le rôle de l'observateur/trice, nous pouvons aussi nous demander si les élèves ne pourraient s'exprimer dans la L1, puisqu'il s'agit d'une phase de réflexion métalinguistique et d'un moment d'auto-évaluation sur la manière dont l'échange s'est produit.

L'évaluation

La question de l'évaluation telle que Simona Pekarek et Virginie Fasel se la posent est tout à fait justifiée, même si c'est à un niveau institutionnel que le changement devra s'opérer. Par contre, l'enseignant-e a la possibilité de mettre en évidence les objectifs liés aux *genres* dans un portfolio ad hoc à

titre d'évaluation formative. A la suite de certaines activités-clés, comme par exemple en donnant la parole à l'observateur(/trice) après l'échange, les élèves réfléchissent aux objectifs atteints et aux outils utiles ou inutiles. Progressivement les apprenant-e-s ont la possibilité de formuler avec leurs propres mots et par écrit les objectifs et ils/elles proposent d'eux/d'elles-mêmes de nouvelles techniques ou instruments de leur cru. Dans le cadre de ce projet de recherche action, il s'est avéré que des élèves «faibles» pouvaient montrer de réels progrès dans le domaine de la métacognition et de l'auto-évaluation, lorsque que la méthode du portfolio était systématiquement intégrée à l'enseignement et ce même lorsqu'au départ ils/elles ont eu de grandes difficultés à valoriser leurs acquis. Le grand avantage d'une approche portfolio adaptée aux besoins de la séquence didactique est que les élèves peuvent par la suite reprendre ces objectifs transversaux pour une autre séquence, un autre thème, assurant ainsi le transfert des nouveaux acquis. En effet, des objectifs comme la formulation de sa propre opinion, la manifestation de son désaccord, la réaction aux propos d'autrui peuvent s'appliquer à divers contextes.

Conclusion

Il serait effectivement souhaitable que davantage de séquences didactiques et de matériel présentant une cohérence méthodologique puissent être produits et diffusés dans les classes pour le secondaire II où l'enseignement est encore trop centré sur l'enseignant-e, ses représentations didactiques et ses choix méthodologiques (Dolz 2008). Cependant, il me semble important de donner la priorité aux objectifs communicatifs et à une approche fortement thématique des séquences didactiques pour répondre aux exigences d'un échange créatif, ce qui n'est absolument pas en contradiction avec

les propositions de Simona Pekarek de Virginie Fasel. Une approche explicitement trop technique et axée sur les *genres* risque de réduire la motivation des apprenant-e-s. En somme, nous proposons pour les séquences didactiques à venir une double formulation des objectifs distinguant les objectifs d'apprentissage pour les élèves avec la mise évidence de la dimension thématique, des objectifs pour l'enseignant-e définis principalement par les *genres* formels. Par ailleurs, l'explicitation de ces *genres* à l'intention des élèves, de même que le transfert de ces compétences discursives et des techniques au cours de l'enseignement pourront être assurés par une approche portfolio.

Notes

¹ Voir sur le site à l'adresse www.babylonia.ch/BABY209/PDF/seqdid.pdf le commentaire complet de la séquence didactique.

² Par séquence didactique nous comprenons un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un thème.

Bibliographie

- Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia 3/2008, les formes sociales dans l'enseignement des langues*, 41-45.
- Studer, Th. & Ghisla, G. (2007). *Babylonia 4/2007. Les standards de formation en discussion*. Comano: Fondation Langues et Cultures.
- Delsol, A (2000). Un atelier de philosophie à l'école primaire. *Diotime l'Agora No 8*. Montpellier: CRDP.

Sonia Rezgui

est didacticienne de français langue étrangère pour le degré primaire à la Haute Ecole Pédagogique de Zurich, présidente du Forum Langue Etrangère Suisse et coordinatrice de la revue *Babylonia*.

Gabriella della Vecchia

est enseignante de français et de philosophie à l'École de Culture Générale à Genève.