

## Évaluer les interactions orales en F.L.E.: Une proposition de nouveaux descripteurs

Alain Brouté

Université Autonoma de Madrid, Espagne

Synergies Pologne n°5 - 2008 pp. 177-185

**Résumé :** *Les travaux du Conseil de l'Europe permettent une meilleure connaissance de la compétence en Interaction orale et de ses critères d'évaluation. Néanmoins, ces critères ne sont pas suffisamment précis, restent peu maniables et finalement peu utilisés par les professeurs de langues étrangères. Un tel constat m'a stimulé afin de rechercher des descripteurs actualisés les plus pertinents, les plus précis possibles et le plus facilement observables et utilisables par ces professeurs. Aussi, je vais présenter une description synthétique des dynamiques intentionnelle, cognitive et empathique mises en place dans les interactions orales, puis une proposition d'approche langagière adaptée au contexte d'apprentissage de la compétence et, pour terminer, une première exposition de descripteurs actualisés, en l'occurrence les différentes ressources compensatoires permettant de maintenir le fil de l'interaction orale et les ressources du traitement langagier ou reformulations à même de développer le langage dans cette interaction.*

**Mots-clés:** *Interaction orale, gestualité et acoustique communicatives, évaluation, ressources compensatoires et reformulations, apprentissage d'une langue étrangère, dynamique intentionnelle.*

**Abstract:** *The works of the European Council allows a better knowledge of the competence in Oral Interactions and in their evaluation criteria. Nevertheless, these indicators are not precise enough, not so easy to use and foreign language teachers do not use them much. Such a fact has motivated me to investigate the most relevant, precise updated indicators and the most observables and useful for the teachers. Therefore, I am going to present a synthetic description of the intentional and more and less synchronized dynamic developed in oral interactions. Later, I will present a proposal of language approach adapted to the learning context of oral interactions. To end my article, I will expose the different compensatory resources to maintain the continuity and the different reformulations to develop the language in oral interactions.*

**Key words:** *Oral interaction, comunicative body and acoustic language, evaluation, compensatory resources and reformulations, foreign language learning, intentional dynamic.*

## Introduction

En divulguant le Cadre Européen des langues, le Conseil de l'Europe introduisait en même temps pour la première fois l'interaction orale de face à face comme cinquième compétence à étudier par les apprenants en langues étrangères. Dans le prolongement, il propose des tableaux et expose des descripteurs pour chaque niveau commun de référence en ce qui concerne l'évaluation des interactions orales. Cependant, de tels descripteurs ne rendent pas suffisamment justice à la complexité de l'interaction orale en langue étrangère comme activité et compétence, car étant encore trop schématiques et peu maniables pour les didacticiens et le corps professoral. C'est ainsi qu'une telle présentation des descripteurs de l'évaluation des interactions orales en Langue Etrangère n'encourage pas assez le corps professoral à abandonner des critères quasi-exclusivement linguistiques et à entraîner leurs élèves vers des pratiques prenant pleinement en compte l'actualisation proposée et, notamment, le caractère interactionnel de l'activité, sa dimension de temps réel et les stratégies ou ressources de production favorables au développement de la compétence

### 1. Les descripteurs proposés par le Cadre Européen de référence et leurs limitations à l'application

Le Cadre Européen Commun de Référence met clairement l'accent sur le fait que, dans la compétence en Interaction Orale, « l'utilisateur de la langue étrangère joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001, 60), d'où l'impossibilité d'évaluer la production d'un apprenant en oubliant le contexte interactionnel.

Par ailleurs, la communication dite non verbale est enfin prise en compte avec la mise en avant de gestes et d'actions, et surtout du comportement paralinguistique (« Langage du corps », « Utilisation d'onomatopées » et « Utilisation de traits prosodiques », 2001, 73), certes pas assez développé, mais pour le moins existant comme référence.

Enfin, l'actualisation la plus remarquable offerte par le Cadre Européen Commun de Référence est illustrée par ce qu'il nomme des « stratégies d'interaction », en l'occurrence des « stratégies de tours de parole pour prendre l'initiative du discours » (2001, 69) d'une part et, d'autre part, des « stratégies de réception et de production » (2001, 60, 69), présentées comme « constamment utilisées au cours de l'interaction » (2001, 60) et des « stratégies cognitives ou de collaboration » (2001, 60).

Toutefois, l'utilisation de la terminologie « stratégie » et ses connotations réfléchies démontre une contradiction avec la dimension pré - réfléchie de l'activité d'interaction orale dans ses versions les plus courantes (conversation, discussion informelle, échanges d'informations ...). Cette contradiction est d'autant plus criante pour ce qui est des « stratégies de tours de parole » dans la mesure où le Cadre de Référence les associe au temps réel. Or, cette dernière

notion représente précisément son grand oubli puisque les autres « stratégies » ne la prennent pas en compte, la terminologie « stratégie » suggérant plutôt un temps différé de l'ordre de l'écrit.

En fait, plus que de stratégies, certes présentes consciemment ou inconsciemment dans les intentions manifestées par les interactants, ces derniers requièrent prioritairement des solutions adaptées à l'ici et au maintenant, en l'occurrence des ressources pertinentes leur permettant de poursuivre la rencontre et de la développer dans le temps réel. En conséquence, il est nécessaire de procéder à une nouvelle actualisation des descripteurs de la production et de la réception des discours oraux en interaction.

## **2. De nouveaux descripteurs pour l'évaluation des interactions orales en langue étrangère**

### **2.1. Quelques prémisses à la proposition de nouveaux descripteurs**

Tout d'abord, il faut saluer très positivement la distribution des descripteurs des « stratégies d'interaction » proposée par le Cadre de Référence, avec en premier lieu des descripteurs liés à la prise de parole, en second lieu des descripteurs en relation avec les notions de cognition et d'empathie et, enfin, ceux que nous venons de commenter, c'est-à-dire des descripteurs illustrant la production et la réception langagière. Une telle distribution m'a beaucoup aidé pour mes travaux de recherche. Néanmoins, si les deux premiers types de descripteurs souffrent d'un manque taxonomique et ouvrent des pistes pertinentes pour les chercheurs afin de compléter les listes suggérées, par contre la question des descripteurs de la production mérite une réflexion et un traitement à part. C'est ainsi que nous allons nous pencher plus profondément sur cette question en revenant sur le caractère spécifique de l'interaction orale de face à face dans l'apprentissage d'une langue étrangère avant de faire une proposition concrète de nouveaux descripteurs.

### **2.2. La question de la continuité des ressources**

Tout participant à des activités cadrées socialement telle que les interactions orales de face à face en langue étrangère (débat, jeux de rôles, conversations à bâtons rompus, échanges d'information, activités interactionnelles de tous types) ne part jamais de rien, a une certaine biographie en devenir, une existence qui peut être suivie avant comme après l'activité et qui donc lui assure une permanence indispensable ou, pour reprendre la terme proposé par E. Goffman, « une continuité des ressources ». (Goffman, 1991, 280-285) Nous nous rendons compte ainsi que le travail de la continuité doit s'inscrire au cœur de l'apprentissage des interactions orales de face-à-face en langue étrangère, ce qui suppose le développement d'une dynamique plaçant l'interaction et son objectif de continuité culturelle et langagière comme un a priori du continuum apprentissage/acquisition et non plus comme une conséquence de la correction linguistique. Le fait de reconnaître en la continuité des ressources une pratique expérimentée, en la rendant consciente lors des premiers apprentissages de la langue étrangère, a le mérite de valider a priori

son utilisation. Par ailleurs, remplacer l'absence de maîtrise quant à la langue étrangère cible par une maîtrise à la fois ancienne et nouvelle, a le don de nuancer le sentiment de danger ou la peur du ridicule. En effet, il ne s'agit plus alors de recommencer à zéro, de revivre les sensations premières de l'apprentissage initial langagier, avec ses balbutiements, ses incertitudes et ses erreurs, sinon de revivre surtout les reprises et les reformulations utilisées dans cet apprentissage initial et dans la pratique quotidienne de la ou les langues acquises, en l'occurrence les ressources de la continuité, afin de les prolonger dans l'apprentissage de la langue étrangère en tant que ressources de production orale.

C'est ainsi que les ressources de la continuité évoquées illustrent des actes seconds accompagnant une action principale intentionnelle, avec ses ressources de gestion de la parole, et se composent d'un ensemble de mouvements sous forme de parallèles, de comparaisons, de filiations et d'oppositions entre des connaissances liées au cadre culturel de référence (maternel ou autre) et sa langue et, sur le terrain qui nous occupe, associées au cadre culturel de la langue étrangère d'apprentissage ou, éventuellement, à d'autres langues. En conséquence, les ressources de la continuité s'insèrent dans le discours en maintenant et développant le fil langagier de l'interaction, et nous pouvons observer deux grands types de ressources :

- Celles permettant de maintenir le discours oral dans l'interaction malgré un déficit cognitif ou les ressources compensatoires de la production orale.
- Celles permettant de développer et préciser le discours oral dans l'interaction malgré l'absence de maîtrise du langage utilisé ou les ressources du traitement de la production orale.

Enfin, il ne faut pas oublier que ces ressources peuvent avoir comme support aussi bien un canal spécifiquement vocal et/ou kinésique qu'un canal verbal. Pour établir une typologie des ressources de production orale de la continuité en interaction, je me suis basé initialement sur la taxonomie élaborée par J. A. van Ek (1988) dans le cadre de l'Institut Linguistique d'Irlande afin de préciser les ressources compensatoires. Toutefois, il faut souligner que cette taxonomie se fonde presque exclusivement sur du verbal textuel à l'exception de « mimer » et « montrer » comme ressources. Ceci étant dit, il est intéressant de noter la séparation qu'il a faite entre les ressources de la continuité propres à l'apprentissage d'une langue étrangère (traduction littérale, emprunts divers ...) et celles déjà utilisées dans le cadre de l'apprentissage et en-dehors de cet apprentissage (quasi-linguistiques, gestuelle, paraphrases ...).

Pour ce qui est des ressources du traitement langagier pour la production orale dans les interactions de face-à-face en langue étrangère, je me suis fortement inspiré des travaux de E. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987, 1995), travaux s'appuyant sur deux approches différentes pour réaliser leurs analyses, en l'occurrence une analyse ethnométhodologique de la conversation et une analyse du discours, mais que j'ai dû adapter dans la mesure où les deux chercheurs précités font largement l'impasse sur l'acoustique et le kinésique. Or, il serait discriminatoire et peu pertinent de ne pas prendre en compte ces

canaux tant pour la typologie des ressources compensatoires permettant de maintenir le fil de la conversation que pour celle des ressources du traitement langagier favorable au développement de la production orale en interaction.

### 3. Présentation typologique de nouveaux descripteurs de l'évaluation de l'interaction orale en F.L.E.

#### 3.1. Les ressources compensatoires de production orale en interaction orale de face à face

##### 3.1.1. Les ressources compensatoires d'hypothèse propres à l'apprentissage

Il s'agit de ressources spécifiquement nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère et servant à pallier un déficit cognitif. Le locuteur en interaction fait alors appel à des hypothèses se basant sur sa langue de référence (maternelle ou autre) ou d'autres langues connues et qui vont se vérifier à l'usage grâce aux réactions des interlocuteurs. La proximité des langues favorise l'utilisation de ces ressources. Le fait qu'il s'agisse d'hypothèses à vérifier leur confère une valeur scientifique indéniable. Dans cette catégorie, nous avons donc des ressources liées au cadre culturel de référence comme :

- *des hypothèses de traduction littérale* où le locuteur propose une version de la langue de référence directement transférée sur la langue étrangère d'apprentissage.

\* Exemple : *sorprender* pour un(e) espagnol(e) apprenant le français, avec une prononciation à cheval entre les deux langues et une traduction littérale de l'espagnol *sorprender* pour le français « *surprendre* ».

Dans la même catégorie, nous avons des ressources compensatoires d'hypothèses qui peuvent être liées à plusieurs cadres culturels et langagiers comme :

- *des hypothèses amenant à proposer une résonance pour un mot ou une expression* où le locuteur met à l'épreuve des sonorités lui semblant appartenir à la langue cible.

\* Exemple : prononciation hypothétique [bate : u] d'un apprenant espagnol pour le mot français « bateau » qui se prononce [bato].

- *des emprunts directs comme hypothèses* où le locuteur peut tester des termes de sa langue et d'autres langues autres que la langue-cible, l'usage de sa propre langue étant un signe de continuité culturelle et langagière.

\* Exemple : Le terme anglais *love* pour exprimer le verbe français « aimer ».

Enfin, nous pouvons placer de même dans cette catégorie des ressources compensatoires sous forme d'hypothèses liées exclusivement au cadre de la culture et la langue cible :

- *des hypothèses amenant l'apprenant à créer des mots ou expressions* où le locuteur propose un langage se référant aux règles et aux processus de dérivation connus de la langue cible.

\* Exemple : « *apparquement* » combinant le français « parc » proche de l'anglais *parking* aussi utilisé en français et sans doute le suffixe « *ement* » présent dans le mot correct « stationnement ».

### 3.1.2. Les ressources compensatoires déjà utilisées dans la langue de référence

Il s'agit de ressources compensatoires s'appuyant sur tous les canaux verbal, vocal et kinésique. Nous pouvons classer dans cette catégorie des *ressources gestuelles ou acoustiques quasi - linguistiques*, ensemble de patterns traduisibles par un mot ou une expression capables d'assurer éventuellement une communication orale sans l'usage du verbal. Ces ressources ne peuvent donc être assimilées au syllinguistique dans lequel le geste et le son coexistent avec le verbal. Nous avons dans cette catégorie des ressources comme :

- *des ressources quasi - linguistiques opératoires* permettant au locuteur de transmettre des informations à l'interlocuteur.

\* Exemple : Le geste de l'index vers l'œil exprimant « je le vois ».

- *des ressources quasi - linguistiques phatiques* permettant au locuteur d'exprimer des rituels de contact, des appels, des déictiques d'interaction non directement adressés à l'autre.

\* Exemple : Le signe de la main levée avec index pointé vers le haut pour interpeller l'interlocuteur fictif du récit.

- *des ressources quasi - linguistiques conatives* permettant au locuteur d'influencer l'autre.

\* Exemple : Le geste de la main devant soi, paume tournée vers l'extérieur, montrant à l'interlocuteur fictif du récit qu'il doit stopper.

- *des ressources quasi - linguistiques expressives* permettant au locuteur de poursuivre ou interrompre son discours grâce à des mimiques ou autres gestes expressifs.

\* Exemple : Geste des deux mains, paumes tournées vers l'avant, balayant l'espace vers l'extérieur pour traduire que c'était terminé au moment de l'action racontée.

- *des ressources quasi - linguistiques d'injures* permettant au locuteur d'exprimer des intentions injurieuses non directement adressées à l'interlocuteur.

\* Exemple : Index tapotant la tempe pour indiquer à l'interlocuteur fictif du récit qu'il est fou.

Dans la même catégorie des ressources compensatoires, nous avons également des *gestuelles ou acoustiques illustratives* permettant au locuteur de préciser ou compléter le discours verbal en parallèle tout en facilitant la compensation du déficit cognitif. Nous avons dans cette catégorie des ressources comme :

- *des ressources illustratives déictiques* servant à désigner le référent du discours.

\* Exemple : Montrer du doigt un objet situé dans l'espace environnant.

- *des ressources illustratives spatiographiques* servant à schématiser la structure spatiale.

\* Exemple : Geste illustrant « à côté de » avec les deux mains face-à-face devant et se déplaçant légèrement vers la gauche et/ou la droite.

- *des ressources illustratives kinémimiques* servant à mimer l'action du discours.

\* Exemples : Imiter la sonorité d'un animal ou encore l'action de dessiner avec un crayon ou pinceau fictif.

- *des ressources illustratives pictomimiques* servant à schématiser la forme ou certaines qualités du référent.

\* Exemple : Geste des deux mains illustrant dans l'espace la forme d'une personne

Enfin, nous avons aussi dans cette catégorie un ensemble de ressources compensatoires gestuelles, acoustiques ou verbales servant à décrire ou substituer le déficit cognitif comme :

- *des ressources gestuelles ou acoustiques de description* au moyen desquelles le locuteur décrit des caractéristiques interactives/fonctionnelles ou des propriétés physiques particulières ou générales afin de pallier un déficit cognitif.

\* Exemple : Le geste d'écrire avec l'index pour signifier « un stylo ».

- *des ressources gestuelles ou acoustiques de substitution* avec lesquelles le locuteur peut remplacer un mot ou une expression.

\* Exemple : Tout geste synonyme ou antonyme du mot en question.

- *des ressources verbales de description* servant aux mêmes fonctions que les gestuelles ou acoustiques.

\* Exemple : « C'est un objet qui sert à écrire » pour le stylo.

- *des ressources verbales de substitution*, aux fonctions identiques à celles gestuelles ou acoustiques.

Exemple : « ça », « ceci » ou « cela » ou tout synonyme ou antonyme du mot.

### 3.1.3. Les ressources de traitement langagier dans l'interaction orale

Nous avons d'abord des *ressources de reformulation paraphrastique figée*. Dans cette catégorie, il y a principalement des *répétitions* qui peuvent être *littérales* (reprenant les termes lexicaux et syntaxiques de référence) ou *pas, complètes ou partielles*.

\* Exemple : « Combien ... combien » pour une répétition littérale et « J'ai acheté ... j'achète » pour une répétition non littérale.

Ensuite, nous avons des *paraphrases* pouvant prendre la forme d'*expansions*, de *variations* ou de *réductions*. Pour la première catégorie, nous avons affaire à :

- *des ressources de spécification* amenant à introduire de nouveaux aspects.

\* Exemple : « Avec une sorte de ... de grande maison. »

- *des ressources d'explication* amenant à définir un concept abstrait.

\* Exemple : « Fantastique ... c'est-à-dire avec une sorte de ... »

Pour ce qui est des *variations*, elles reprennent plus ou moins les mêmes mots dans un arrangement différent.

\* Exemple : « Donc il a un pouvoir énorme ... c'est quand même énorme comme pouvoir ! »

En ce qui concerne les *réductions*, elles peuvent être exprimées sous deux formes principales :

- *des ressources de résumé* amenant à faire la synthèse de l'expression de référence.

- *des ressources de dénomination* amenant à faire la synthèse tout en proposant une expression ou un terme précis.

\* Exemple : « Il faut pratiquement les manger crus ... ne pas trop les cuire alors. »

Finalement, nous avons des *reformulations non paraphrastiques*. Dans ce groupe, nous trouvons deux grands types de ressources, en l'occurrence les *dissociations* et les *corrections*. Pour ce qui est des premières, nous avons :

- *des ressources de récapitulation*.

\* Exemple : « Un garçon ... à côté de ... une fille ... un garçon et une fille. »

- *des ressources de reconsidération*.

\* Exemple : « C'est euh ... c'est certaines pensées de mon père ... après tout euh ... mon père est un grand spécialiste de ... »

- *des ressources de détachement*.

\* Exemple : « Oui c'est un ami ... mais au fond ... j'en sais rien. »

Quant aux *corrections*, elles peuvent prendre trois formes différentes :

- *des ressources de correction de forme*.

\* Exemple : « Un ... une chanson ... »

- *des ressources de correction de formulation*.

\* Exemple : « J'aime ... je préfère ... »

- *des ressources de correction de contenu*.

\* Exemple : « Il joue ... vous payez ... »

A toutes ces ressources de traitement langagier, nous pouvons ajouter deux autres grandes catégories qui peuvent être prises en compte, en l'occurrence celles d'*exemplification* et de *généralisation*. Les ressources d'*exemplification* voient le locuteur faire appel à des exemples afin de préciser ce qu'il vient de dire, soit à la demande de l'interlocuteur, soit de sa propre volonté.

\* Exemple : « Pour l'inscription au cours ... il faut que ... il faut faire des démarches précises ... je vous dis ... par exemple donner son identité euh ... remplir un formulaire euh ... payer des droits ... »

Quant aux ressources de *généralisations*, il faut les distinguer des ressources compensatoires de substitution, vu que ces dernières ne font pas référence à une première expression.

\* Exemple : « Vous la faites comment cette inscription ... comment vous la faites ... parce que ... une inscription à ce cours ... il faut la faire correctement euh ... »

## Conclusion

Les nécessités orales et interactionnelles en langues étrangères dues au développement toujours plus grand des échanges entre étudiants et élèves des différents pays de la Communauté Européenne nous obligent à reconsidérer non seulement les méthodologies pratiquées afin de favoriser la compétence en interaction orale, mais également la place faite à cette compétence dans l'apprentissage guidé des langues en question. De fait, une telle compétence s'avère doublement déterminante vu qu'elle conditionne d'un côté le futur des échanges mentionnés et, éventuellement, celui du développement socioprofessionnel de nos élèves et, de l'autre, la dynamique d'apprentissage



et d'acquisition en ce qui concerne toutes les autres compétences. Or, redonner toute sa place à la compétence en interaction orale de face à face dans l'apprentissage d'une langue étrangère, suppose non seulement une praxis effective quotidienne dans les différents cours, mais surtout une définition claire et efficace des objectifs à atteindre afin que le professorat puisse évaluer de la façon la plus pertinente et la plus significative les interactions orales de leurs élèves. Cela passe indéniablement par l'établissement de descripteurs ayant du sens par rapport à ce que représente précisément l'activité d'interaction orale. La proposition que j'effectue aujourd'hui et qui s'appuie sur plusieurs années de recherches, d'observations et d'analyses (A. Brouté, 2006), devrait permettre un premier pas en ce qui concerne la construction d'une véritable « linguistique » de l'interaction orale, linguistique faite prioritairement non pas de vocabulaire, de conjugaison et de grammaire associées à des compétences écrites, sinon une « linguistique » discursive qui soit propre à une compétence orale et interactionnelle dans une langue étrangère en apprentissage.

### Références bibliographiques

Brouté A., 2006. *Transformation, parole et ressources de la continuité : méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Thèse de Doctorat Européen, Université de Rouen (France) et Université Carlos III de Madrid (Espagne).

Conseil de la compétence culturelle, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier.

Goffman E., 1991. *Les cadres de l'expérience*, Les Editions de Minuit, Paris, 573 pages (traduction de *Frame Analysis*), 1974, Harper & Row, New York.

Gulich E., T.Kotschi, 1983. Les marqueurs de reformulation paraphrastique dans *Cahiers de Linguistique Française* 5, Université de Genève, pp. 305-351.

Gulich E., T. Kotschi, 1987. Les actes de la reformulation dans la consultation dans Bange (Ed), *La dame de Caluire, une consultation*, Peter Lang, Berne/Francfort, New York/Paris, pp. 15-81.

Gulich E., Kotschi T. 1995. *Discourse Production in Oral Communication* in Quasthoff U. M., *Aspects of Oral Communication*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp. 30-66.

Van Ek J. A., 1988. Coping, *The language Teacher*, 1/1, Dublin, Institut Linguistique d'Irlande.