

UN RÉFÉRENTIEL DE FRANÇAIS SPÉCIFIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT QUALIFIANT ?

Pr. J.-L. DUMORTIER
Université de Liège
Service de Didactique du français

Une commission a récemment été chargée de la création d'un référentiel de français destiné à l'enseignement qualifiant. Il m'a été demandé de prendre part au début de ses travaux et c'est à l'intention de ses membres que j'ai rédigé les pages suivantes, légèrement remaniées pour leur publication dans *Puzzle*.



Le décret du 24 juillet 1997 de la Communauté française assigne quatre missions à l'école :

1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. (art.6)

Chaque composante de la formation doit concourir à la réalisation de ces missions-là en pourvoyant les élèves de compétences, c'est-à-dire, selon les termes de l'article 5 du même décret, d'« aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Un document publié par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique en avril 1996, intitulé *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...*, précise (pp.19-20) :

Une compétence intègre 1°) une facette socio-affective qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement (...); 2°) une facette cognitive qui fait référence aux savoirs (ou connaissances déclaratives) et aux démarches (ou connaissances procédurales) que l'élève doit mobiliser ou construire; 3°) une facette de transfert (...) qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents. (...).

La question fondamentale à laquelle un référentiel de compétences disciplinaires doit apporter une réponse claire est donc la suivante : de quelles compétences disciplinaires faut-il pourvoir les élèves... pour contribuer à la réalisation des missions de l'école ? Afin de répondre convenablement cette question, rappelons ce qu'est une discipline scolaire.

Ce qui fait l'identité d'une discipline scolaire, ce qui la distingue des autres, ce sont des contenus, autrement dit des systèmes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être (d'« attitudes », si l'on préfère) dont l'appropriation rend possible l'exécution de tâches. Ces dernières sont identifiables à des travaux obligatoires, (plus ou moins précisément) déterminés, généralement destinés à la personne qui les impose et évalués par celle-ci. Le mot « système », quant à lui, désigne des ensembles dont les éléments sont en relation les uns avec les autres et interagissent. En effet, toute exécution d'une tâche — et plus généralement toute action accomplie dans une situation donnée —, implique des savoirs dont la plupart conditionnent des savoir-faire et elle implique aussi des savoir être, car tout ce que l'on fait dépend de ce que l'on est, de ce que l'on veut être ou devenir, pour soi et pour autrui. Réciproquement, tout ce que l'on fait en s'impliquant dans son action, affermit ou accroît les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour agir.

Ce qui spécifie la discipline « français », ce sont des contenus — des savoirs, des savoir-faire, des savoir être, donc — relatifs à la langue de scolarisation et à ses multiples usages. Les compétences en français, ce sont des aptitudes à mobiliser ces contenus-là pour

résoudre les problèmes inhérents aux différentes familles de situations de communication verbale en langue française.

Certes, les usages de la langue — ceux qui relèvent de la production d'écrits en particulier — contribuent puissamment à la formation de la pensée et au développement de la conscience de soi ; pour évaluer ces usages il faudrait ajouter d'autres pierres de touche à celle du succès ou de l'insuccès (relatifs) de la communication ; toutefois, dans les situations didactiques, il est bien malaisé d'utiliser d'autres critères que celui-là : de quels moyens, en effet, disposent les enseignants pour mettre en relation les progrès en fait de pratiques langagières et les progrès d'ordre cognitif ?

Cela étant, la question fondamentale posée plus haut peut donc se reformuler ainsi : quelles sont les situations de communication verbale (en langue française) que les élèves, au terme de leur scolarité, doivent pouvoir affronter, avec de bonnes chances de succès afin d'être ces jeunes adultes que l'école se donne pour mission de faire advenir ? À quelles situations de communication verbale doivent pouvoir faire face de jeunes adultes confiants en leurs possibilités d'épanouissement personnel, désireux autant que capables d'apprendre toute leur vie, aptes à contribuer au progrès économique, social et culturel, conscients de leurs devoirs de citoyens et résolus à les accomplir dans « une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures », libérés des tutelles de toutes sortes et donc susceptibles d'autonomie — susceptibles de s'imposer eux-mêmes les règles qui conditionnent l'harmonie de la vie commune ?

Les membres de la communauté éducative doivent accomplir au bénéfice de tous les élèves, quelle que soit la forme d'enseignement dans laquelle ces derniers sont scolarisés, les missions que, via ses représentants, la société civile assigne à l'institution scolaire : c'est là une fondamentale exigence d'équité. Étant donné cette exigence, si l'aptitude des jeunes à affronter, au terme de leur scolarité, certaines situations de communication est une preuve de leur passage à l'état d'adultes autonomes susceptibles de contribuer au

progrès social, on ne saurait songer à ne pas outiller certains élèves pour résoudre les problèmes inhérents à ces situations. Où serait l'équité si, d'une part, on tenait certaines compétences de communication verbale pour des conditions *sine qua non* de l'épanouissement personnel au sein de la communauté, pour des conditions *sine qua non* du développement harmonieux de la collectivité grâce à la réalisation des meilleures potentialités de chacun, et si, d'autre part, il était décidé de ne pas pourvoir de ces compétences-là certains élèves sous prétexte que, dans la forme d'enseignement où ils sont scolarisés, moins de temps est consacré à la formation en « français » que dans d'autres formes d'enseignement ?

Que les différences entre les durées totales de la formation disciplinaire, dans telle ou telle forme d'enseignement, entraînent des différences sensibles dans les programmes de formation, cela va de soi. Que les perspectives qui s'ouvrent, au terme de la scolarité, aux élèves de l'enseignement qualifiant invitent à concevoir un référentiel disciplinaire spécifique, cela se comprend aussi aisément. Mais que la spécification de ce référentiel implique l'évacuation ou même la marginalisation des compétences de communication verbale qui conditionnent le progrès de l'individu et l'amélioration de la vie commune, cela serait inadmissible.

Il est donc conforme au principe d'équité et nécessaire à l'harmonie de la vie commune de rendre les jeunes filles et les jeunes gens scolarisés dans les formes du qualifiant capables de surmonter les difficultés inhérentes aux situations de communication dans lesquelles se trouve, à un moment ou à un autre, l'individu social. Quelles sont ces situations ? Selon quels critères peut-on les distinguer ?

Dans la longue liste des critères envisageables, il s'en trouve deux qui méritent une attention particulière. L'un est l'intention que veut réaliser la personne qui prend l'initiative d'une action langagière, intention plus ou moins aisément conciliable avec celle(s) de la ou des personne(s) visée(s) par cette action ou susceptible(s) de se sentir

concernée(s) par elle, intention dont les chances de réalisation dépendent de la prise en considération réciproque des acteurs. L'autre critère qu'il importe d'épingler est la différence de possibilités d'interaction entre les personnes qui sont visées ou qui se sentent concernées par une action langagière en cours ou par quelque trace de cette action.

Le croisement de ces deux critères permet d'ébaucher une identification et donc une différenciation des situations de communication :

Intention	Sans possibilité d'interaction verbale	Avec possibilité d'interaction verbale
Faire agir (en guidant l'action)	X	X
Coopérer dans l'action		X
Persuader de faire ou de penser	X	X
Conclure un accord au moyen d'une négociation		X
Informar	X	X
Réaliser une synthèse de savoirs	X	X
Partager une réaction à un fait de société	X	X
Partager une réaction à une œuvre d'art	X	X

Mais d'autres variables des situations de communication sont à prendre en considération si l'on s'attache à cerner les contenus disciplinaires et les aptitudes à mettre en œuvre ces contenus pour résoudre les problèmes inhérents à des familles de situations — si l'on s'attache, en d'autres termes, à cerner des compétences de communication verbale.

Parmi ces variables, celle des positions respectives des acteurs de la communication et celle de l'usage oral ou écrit des ressources langagières sont à mettre particulièrement en évidence. Les chances de succès comme les risques d'échec d'un acte de communication verbale croissent en effet selon que les acteurs réussissent ou non à adapter leur énoncé à la position du destinataire, étant entendu que

la supériorité, l'infériorité ou l'égalité respectives de ces positions peuvent être déterminées non seulement par des hiérarchies sociales, mais encore par des différences de savoir, de savoir-faire ou de savoir être, ces dernières étant elles-mêmes liées à des qualités morales. Les chances de succès comme les risques d'échec d'un acte de communication verbale croissent également selon que les acteurs réussissent bien ou mal à tenir compte des contraintes et des libertés spécifiques aux usages écrits ou oraux de la langue, contraintes et libertés que formalisent divers genres de discours. Ce dernier mot n'a pas ici son acception courante (énoncé oral destiné à une assemblée nombreuse) : il désigne toute espèce de matérialisation d'un acte de langage, toute espèce de « message » verbal, si l'on préfère.

Il n'est pas possible d'identifier une compétence de communication verbale sans référence à la famille de situations de communication dans laquelle un acteur produit ou comprend un discours compte tenu des conventions du genre discursif auquel appartient ou auquel s'apparente le discours qu'il produit ou qu'il comprend. Si, comme il a été dit, les élèves de l'enseignement de qualification doivent, comme ceux de l'enseignement de transition, pouvoir affronter, avec de bonnes chances de succès, toutes les familles de situations distinguées de manière approximative dans le tableau ci-dessus et précisées compte tenu, d'une part, de la position respective des acteurs, d'autre part, de l'usage oral ou écrit des ressources langagières, le temps imparti à la formation en français dans le qualifiant et l'état des ressources dont disposent les élèves qui aspirent à une qualification contraignent à spécifier le référentiel en jouant sur deux variables : la première, ce sont les *genres de discours*, oraux et écrits, à comprendre et à produire ; la seconde, ce sont les *objets* de ces discours. Genres et objets sont à déterminer en prenant en considération, d'une part, les besoins langagiers liés à la qualification professionnelle, d'autre part, les besoins langagiers inhérents à l'épanouissement de l'individu social dans une démocratie comme la nôtre, ce qui implique des pratiques culturelles qui font grandir sur le plan intellectuel comme sur le plan socio-affectif.



Je me hasarde à présent à exemplifier ce qui, selon moi, devrait figurer dans un référentiel de compétences qui mériterait son nom. Je désigne ainsi un document où les enseignants trouveraient, non plus de vagues formules qui amalgament, sous l'étiquette fallacieuse de « compétences », la désignation de résultats d'apprentissage escomptés et celle de savoirs à enseigner, mais 1°) des motifs de s'impliquer dans les projets de développement de telle et telle compétences, entendues selon l'article 5 du décret de juillet 1997 ; 2°) des savoirs propres à la réalisation de ces projets ; 3°) des indications sur les résultats d'apprentissage escomptés, compte tenu desquels il convient d'envisager les résultats d'apprentissage attestés, les fameux *learning outcomes*, que sont censés prendre en considération les évaluateurs du fonctionnement de l'école.

J'ai fait le choix de traiter d'une compétence qui s'inscrit sur la deuxième ligne du tableau proposé ci-dessus. L'intention est celle de « coopérer dans l'action » ; toutefois, j'ai cru judicieux d'attirer l'attention sur une sorte d'interaction qui est au cœur du vivre ensemble sans être finalisée par l'agir collectif.



COMPÉTENCE : PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

JUSTIFICATION DU CHOIX DE LA COMPÉTENCE

1. La participation à une conversation est une pratique langagière fréquente : elle peut avoir lieu, à l'occasion de contacts prévisibles ou fortuits avec des personnes plus ou moins connues, tantôt dans le cercle familial ou dans la sphère élargie du voisinage, tantôt dans l'entourage professionnel ou dans de petites communautés de loisir, tantôt encore dans toutes sortes de lieux publics (jardins, cafés, restaurants...) ou de transports en commun, etc.

2. La fréquence de cette pratique langagière est proportionnelle à son importance dans le processus de socialisation comme dans le développement personnel. Chaque conversation donne en effet une chance de nouer ou de perpétuer de bonnes relations avec autrui, mais elle fait aussi courir un risque de rater une prise de contact ou d'augmenter la tension de certains rapports. Chaque conversation est également une occasion de prendre confiance en soi, si les autres vous jugent bon interlocuteur, mais elle met aussi, peu ou prou, l'estime de soi en danger, en cas de jugement inverse.

3. En dépit de certaines apparences (les jeunes semblent n'avoir pas de difficultés pour converser entre eux), beaucoup d'adolescentes et d'adolescents manquent de savoirs et de savoir-faire pour prendre part à une conversation... qui se conclue à la satisfaction générale ; il arrive également parfois que leur fasse défaut l'attitude positive qui incline à y participer. Cela s'explique par des raisons tant sociologiques que psychologiques. Ces jeunes qui ne parviennent pas à participer à une conversation bénéfique pour tous les intervenants sont généralement issus de milieux où la parole est rare et utilitaire, de milieux où le droit de parler n'est pas également reconnu à tous, voire est dénié à certains (en raison de leur âge ou de leur sexe notamment), de milieux où une conversation ne peut s'engager sans tourner à l'épreuve de force, de milieux où l'on ne sort jamais des dichotomies « vrai-faux », « bien-mal », « beau-laid » et où, par conséquent, on ne peut qu'avoir raison ou avoir tort. Mais les difficultés s'expliquent aussi parce que, trop peu confiants en eux-mêmes (ce qui n'empêche pas de manifester beaucoup d'assurance), les jeunes en question soit n'osent pas se risquer à entrer dans une conversation, soit n'osent pas céder la parole à autrui de peur de perdre ce qu'il croient avoir gagné en la prenant et ce qu'ils croient gagner encore en la gardant.

QU'EST-IL SOUHAITABLE QU'UN ENSEIGNANT SACHE POUR FAVORISER, DANS L'ESPRIT DES ÉLÈVES, LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE DE PRENDRE PART À UNE CONVERSATION ?

1. Le terme « conversation » est parfois employé pour désigner toute espèce d'interaction verbale, c'est-à-dire toute pratique langagière impliquant au moins deux personnes qui se parlent, le discours de l'une influençant celui de l'autre ou des autres. Toutefois, le plus souvent, le mot « conversation » réfère à une variété non formelle d'interaction verbale, une variété où la prise de parole n'est pas soumise aux règles ou aux conventions de genres comme l'entretien d'embauche, le débat politique, l'interrogatoire policier, le questionnement scolaire, la consultation médicale, l'interview journalistique, les échanges du prétoire, etc. Cette variété présente les caractéristiques suivantes.

1.1. Le cadre (=l'espace-temps social) ne détermine pas la participation de telle ou telle personne(s) et il ne contraint pas les participants au choix d'un sujet, même s'il en favorise certains : on peut, par exemple, avoir une conversation ayant trait à la santé dans la salle d'attente d'un service hospitalier ou d'un cabinet médical, mais aussi à table, en famille ou avec des amis, dans les transports publics, avec des compagnons de voyage, au travail, lors d'une pause avec des collègues, etc.

1.2. Aucun participant n'est officiellement chargé de réguler les échanges, même si l'un ou l'autre peut momentanément s'arroger le rôle de régulateur (« Mais laisse-le dire jusqu'au bout ! »).

1.3. Quelles que soient leurs positions respectives dans des hiérarchies établies selon tel ou tel critère (le capital économique, social ou culturel, par exemple, ou encore l'âge, l'expérience, la réputation, etc.), les personnes qui prennent part à une conversation se trouvent en principe sur un pied d'égalité pour prendre et pour garder la parole. Bien entendu, ce principe n'exclut pas la prise en considération de telle ou telle position occupée par tel ou tel participant : quand on sait avec qui l'on parle, l'égalité de principe n'abolit pas nécessairement le sentiment d'infériorité ou de supériorité.

1.4. Les participants n'ont pas d'intention précise : la conversation étant une pratique langagière qui confine à la gratuité, la réalisation d'intentions poursuivies par les intervenants n'est pas une condition *sine qua non* de la réussite de l'acte de communication. Il est toutefois possible que, de temps en temps, des intentions se manifestent et se réalisent, mais l'ensemble des interventions n'est pas orienté par un but commun comme celui de réunir le plus d'informations possible sur un sujet, celui de réussir une négociation, celui de s'accorder pour agir, etc.

1.5. La gratuité de la conversation rend les enjeux d'ordre socio-affectif prépondérants. L'enjeu d'un échange conversationnel — ce qui peut être gagné ou ce qui risque d'être perdu —, c'est la somme des mises des participants et ce que mise chacun d'eux, c'est une partie de son temps de loisir, une partie de ses relations avec autrui et une partie de l'estime de soi, qui leur est liée. La spécificité de la conversation, s'agissant de l'enjeu, c'est la possibilité que tous l'emportent. Chacun peut, en effet, estimer qu'il n'a pas perdu son temps, qu'il a renforcé des liens qui lui sont agréables et donc qu'il est à la fois apprécié et appréciable. L'inverse est, hélas, également possible. L'inverse, c'est que l'on se quitte mécontent des autres comme de soi-même, avec l'impression navrante d'avoir gaspillé des minutes ou des heures qu'on aurait pu mieux employer à faire autre chose, et avec le sentiment pénible de ne pas valoir grand-chose.

1.6. Ce qui motive à prendre part à une conversation, c'est généralement l'escompte du plaisir de l'échange, ou, si quelque pression s'exerce sur un participant taciturne, si ce dernier sent qu'il ne peut pas rester sur la touche dans une assemblée où l'on parle, la motivation, c'est l'espoir de faire bonne figure. Cet escompte et cet espoir ont trait aux images de soi : celle(s) que l'on a, celle(s) que l'on donne et celle(s) que l'on reçoit. De ces images, le bonheur ou tout au moins le bien-être dépend en partie : il est impossible en effet de vivre heureux ou satisfait avec des images négatives de soi-même, qu'elles soient notre fait ou le fait d'autrui. Tous les théoriciens de la conversation ont mis en évidence l'impossibilité de contribuer à la construction d'images positives de soi à l'occasion d'un échange

conversationnel sans permettre aux autres participants de contribuer également à la construction d'images positives d'eux-mêmes. On dirait aujourd'hui que la conversation doit être régie par le principe du *win-win* (le principe du gain réciproque) et ce principe-là implique qu'aucun des participants d'une conversation ne « tire la couverture à soi », ne cherche à monopoliser la parole, ne veuille briller aux dépens d'autrui, ne fasse preuve de cet égoïsme qui empêche de prendre en considération la recherche, par tous les participants, de semblables bénéfices.

2. Toute personne raisonnable et désireuse de contribuer à l'harmonie du vivre ensemble (ce qui n'est pas n'importe qui) est censée se conformer, lorsqu'elle prend part à une conversation, outre au principe du *win-win*, à un principe de coopération. Ce principe — régissant un échange idéal — veut que chaque prise de parole individuelle contribue à ce que les participants sont en droit d'attendre de celui qui s'exprime, compte tenu de la direction momentanément prise par la conversation.

Étant donné que les interactions verbales qui composent cette dernière ne sont pas orientées par une fin communément admise, les changements de direction peuvent être fréquents et radicaux : l'important est que celui qui prend l'initiative de détourner le cours de la conversation tienne compte de l'intérêt général, plus ou moins vif, porté au sujet dont il est momentanément question.

Étant donné, par ailleurs, que les participants à une conversation fortuitement engagée peuvent être les uns pour les autres de parfaits ou de quasi-inconnus, il est souvent difficile de préciser ce que chacun est « en droit d'attendre »... en plus d'un certain respect pour son droit à la parole et pour l'exercice de ce droit, en plus d'une certaine attention à ce qu'il dit et à ce qu'il veut être en le disant. C'est lorsque les interlocuteurs se connaissent que les attentes peuvent être plus précises, que l'on est « en droit d'attendre », par exemple, que tel locuteur fasse part d'une expérience vécue personnellement, ou vécue par un proche.

Le principe de coopération se décline en quatre maximes ou règles conversationnelles.

2.1. La règle de pertinence veut que l'on parle « à propos », c'est-à-dire compte tenu du sujet momentanément de la conversation. Mais répétons que le cours d'une conversation est capricieux et que chaque participant peut le dévier à la condition de respecter l'intérêt manifesté par les autres au sujet momentanément traité.

2.2. La règle de clarté veut que l'on évite de dire les choses de manière désordonnée, confuse ou ambiguë.

2.3. La règle de quantité veut que l'on en dise assez pour être compris (on songera ici, notamment, au « ...et tout ça », si commun dans le propos des élèves), mais aussi qu'on n'en dise pas plus qu'il ne faut pour assurer la compréhension.

2.4. La règle de qualité veut que l'on ne dise pas ce que l'on sait être faux ou ce pour quoi on manque de preuves.

3. La conversation implique des tours de parole. Le tour de parole, c'est la contribution, totale ou partielle, de chaque intervenant à la conversation.

3.1. L'occasion de prendre son tour de parole est donnée par un silence, qui peut être extrêmement bref. Si chacun peut saisir cette occasion pour intervenir, chacun doit aussi éviter de couper la parole à un participant.

3.2. Lorsque deux personnes saisissent l'occasion en même temps ou presque en même temps, chacune peut se prévaloir soit d'avoir été un peu plus rapide que l'autre ou, dans le cas contraire, d'avoir à dire quelque chose qui « colle » vraiment à ce qui vient de l'être. En pareil cas, une formule de politesse est la bienvenue, du type : « Excuse(z)-moi, mais, justement, à propos de ce que vient de dire X, je voudrais... ». Chacune des personnes dont les prises de parole se chevauchent peut aussi, par courtoisie, par amitié, par modestie, ou

pour d'autres raisons (dont aucune n'exclut le calcul stratégique ou le souci sincère d'être un interlocuteur agréable), céder la parole à celui qui l'a prise en même temps que lui, ou une fraction de seconde après lui.

3.3. Si de trop longs silences séparent les tours de parole, on dit qu'« un ange passe » ou, de manière moins imagée, que la conversation languit. Les participants sont alors confrontés soit à la difficulté d'une relance des échanges (on dit du relanceur qu'il « fait les frais de la conversation »), soit à celle d'un commun repli sur soi (on reste ensemble, mais on ne se dit plus rien), soit encore à celle, radicale, d'un départ... pour autant que la situation le permette.

3.4. La politesse exige que l'on ne quitte pas une conversation sans excuse, qu'il s'agisse d'une absence momentanée (pour répondre à un appel téléphonique, par exemple) ou, à fortiori, définitive.

4. Dans la Rome antique déjà, mais surtout à partir du XVI^e siècle, les personnes qui ont réfléchi sur la conversation ont attiré l'attention sur l'importance des manifestations de la politesse pour la réussite de ce genre d'interaction verbale. Mais de quoi s'agit-il exactement ?

Le mot provient de l'adjectif latin *politus* signifiant « qui a été poli », « qui n'est plus rugueux », « qui n'est plus à l'état brut ». La politesse, c'est, avant tout, ce qui évite que, lors des contacts humains, l'état brut de l'humanité — l'état de bête sauvage dans lequel l'homme songe d'abord à lui, occupe le plus d'espace possible, use de tous les moyens qui le rendent supérieur aux autres pour imposer sa loi — ne rende la vie commune impossible, ou tout au moins qu'il ne la rende difficilement supportable à ceux qui pâtissent du sans-gêne des autres.

4.1. Dans cette forme de contact interhumain qu'est la conversation comme dans bien d'autres, la politesse veut que chacun s'efforce de ne pas faire « perdre la face » à autrui tout en la sauvant pour soi-même. « Perdre la face », c'est se résigner à ce qu'on envahisse

notre territoire, à ce qu'on nous traite avec hauteur voire avec mépris. « Sauver la face », c'est parvenir à protéger notre territoire et à obtenir les marques de reconnaissance auxquelles nous pouvons légitimement prétendre étant donné la place que nous occupons. Le terme « territoire » peut référer à un espace physique dont l'envahissement nous est désagréable, mais il peut référer aussi à un espace mental (notre « jardin secret », dit-on parfois) où nous ne tolérons pas l'intrusion (« Ça ne te regarde pas », « Ce ne sont pas tes affaires », etc.).

4.2. L'égalité de principe entre les participants d'une conversation implique que chacun ait son mot à dire, que les autres lui donnent l'occasion de dire son mot, qu'ils manifestent de l'intérêt pour ce qu'il dit et de la considération pour ce qu'il est. Refuser de céder la parole, couper la parole, dire à quelqu'un « Tais-toi, tu n'y connais rien », ne pas lui prêter attention, parler d'une voix tonitruante et de façon péremptoire, prétendre tout savoir ou tout dire mieux que les autres, c'est porter atteinte à la face d'autrui. Et c'est mettre la sienne en péril : c'est en effet courir le risque d'une mise à l'écart du groupe, momentanée ou définitive (« Ça suffit maintenant, on t'a assez entendu, laisse (un peu) la parole aux autres... »), la pire étant peut-être l'exclusion tacite : on se trouve rejeté d'une communauté parce qu'on a manqué de politesse conversationnelle, mais ce manque n'a pas été explicitement signifié.

4.3. La politesse conversationnelle implique deux grandes espèces d'actes de parole : les actes qui réparent ou qui adoucissent une atteinte portée à la face d'autrui et les actes qui cajolent la face d'autrui. On dit parfois des premiers qu'ils relèvent de la politesse négative, et des seconds, qu'ils relèvent de la politesse positive. Ce serait poser un acte réparateur ou adoucisseur que dire, par exemple : « Permettez-moi de vous couper très brièvement la parole, mais ce que vous venez de raconter me donne l'occasion de... » (ou, avec moins d'amidon : « Je t'interromps, excuse-moi, mais, justement, à propos de ce que tu viens de raconter, je peux dire moi-même que...»). Ce serait poser un acte cajoleur que dire, par exemple : « Je ne vous en dis pas davantage et je cède volontiers la

parole à mon voisin, qui a une meilleure connaissance de la question que moi-même » (ou, de manière moins guidée toujours : « Je n'en dis pas plus. Vas-y, toi : tu connais la question mieux que moi »).

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ESCOMPTÉS

Ce qui devrait résulter de l'apprentissage, c'est, bien sûr, vu de très haut, la compétence de prendre part à une conversation. Cette compétence étant l'aptitude à mobiliser les savoirs, les savoir-faire et l'attitude requis par la résolution des problèmes inhérents à la participation à une conversation, il faut escompter l'appropriation par les élèves de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes en rapport avec la conversation.

1. Les savoirs sont ceux dont il vient d'être question. Il s'agit de transpositions didactiques de « savoirs savants »¹, destinées aux enseignants, et elles sont elles-mêmes susceptibles d'autres transpositions, effectuées, elles, par les enseignants et destinées aux élèves. Ces derniers devraient, au terme de la séquence, disposer de connaissances sur...

1. ce qui distingue la conversation de certains genres formels de l'interaction verbale,
2. les règles conversationnelles,
3. les tours de parole,
4. la politesse.

2. Les savoir-faire se répartissent en trois catégories.

¹ Goffman, E. (1973). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit ; Grice, H.P. (1979). Logique et conversation, *Communications*, n°30 ; Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Le Seuil ; (2005) *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin ; Cahen, G. (dir.) (1999). *La conversation. Un art de l'instant*. Paris : Autrement ; Godo, E. (2003). *Histoire de la conversation*. Paris : PUF ; Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin ; Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2005). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.

1. Le savoir comparer (faire état de ce qui apparente et de ce qui distingue), sélectionner, résumer, synthétiser des informations fournies ayant trait à la conversation ; cela implique la capacité de comprendre (à l'audition ou à la lecture) les informations en question.
2. Le savoir évaluer, en tant qu'observateur, la participation à une conversation, fournie sous la forme d'un document quelconque ; cela implique la capacité de cerner et de dire ce qui peut contribuer au succès ou ce qui peut concourir à l'échec d'une conversation.
3. Le savoir participer à une conversation... qui bénéficie à tous les interlocuteurs.

3. L'attitude, comprise en tant que disposition favorable envers la participation à des conversations bénéfiques pour toutes les personnes concernées, est, bien sûr, un indispensable complément aux savoirs et aux savoir-faire 2 et 3 susmentionnés : en effet, on peut savoir, on peut savoir faire et, pour toutes sortes de raisons, n'être pas du tout porté à faire ce que l'on est pourtant capable de faire.

L'attitude correspond ici à l'implication personnelle dans toutes les activités scolaires concernant la conversation et, plus particulièrement, dans celles qui réclament une intervention en tant que participant.



Les commanditaires du référentiel, s'ils ne s'interrogent pas sur les conditions d'efficacité d'un tel document, estimeront sans doute que des pages comme celles qu'on vient de lire n'y ont pas leur place parce que le genre implique une présentation tabulaire d'énoncés succincts au mode infinitif. Je m'interroge : sur quelle table de la loi est-ce écrit ? Qui a décidé des règles du genre et sur quoi ce(s) décideur(s) s'est (se sont)-il(s) fondé(s) pour estimer qu'il fallait respecter de telles règles pour élaborer un instrument utilisable ? Que l'on permette au didacticien que je suis de penser que, pour engager des enseignants dans l'action, une persuasion vaut mieux qu'une injonction, une information sur les savoirs utiles, mieux qu'une

énumération de ces savoirs, et des précisions sur les résultats d'apprentissage attendus, mieux que l'énoncé de pseudo-compétences.