

PROPOSITION POUR OPTIMALISER L'INTERACTION ORALE DANS LE CADRE DU COURS DE LANGUES MODERNES

®

Pierre PAGOUL
Université de Liège
**Assistant en Didactique spéciale des Langues et littératures
modernes**

®

1. INTRODUCTION

Le présent article repose sur une double expérience personnelle : d'une part, en tant que professeur de langues germaniques dans l'enseignement secondaire (degrés inférieur et supérieur) et, d'autre part, en tant que formateur dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants ainsi que dans le cadre de la formation continuée des enseignants déjà en place. Ma position d'enseignant m'a permis de mettre en pratique une technique visant à optimiser l'interaction orale et de l'adapter à mesure que mes objectifs pédagogiques évoluaient vers davantage d'exigence au niveau de la production attendue de la part de mes élèves. De plus, j'ai pu encore présenter ce dispositif particulier à des collègues lors de formations et j'ai eu l'occasion d'intégrer leurs commentaires, remarques et suggestions sur sa mise en pratique effective.

®

L'interaction orale est un des défis majeurs de l'approche communicative préconisée dans le décret « Missions », les référentiels et les programmes depuis le début des années 1980. Cette approche est basée sur quatre macro-compétences : la compréhension à l'audition (CA), la compréhension à la lecture (CL), l'expression écrite (EE) et l'expression orale (EO). Les deux premières sont regroupées en compétences réceptives et les deux dernières en compétence productives. Ces quatre macro-compétences, couplées à une approche fonctionnelle de la langue, tendent vers un objectif commun : la communication. Tous les professeurs de langues se rejoignent autour de cet objectif commun, mais ils s'accordent néanmoins sur la difficulté de mettre *tous* les élèves à la tâche dans un contexte propice à la communication, surtout quand ces élèves sont très/trop nombreux ! En outre, un certain flou existe entre l'expression orale et l'interaction orale telles que présentées dans les référentiels de la Communauté française. Seuls les documents « Familles de tâches » (FT) et le « Cadre européen commun de référence pour les langues » (CECRL) ont fait la distinction entre ces deux types de production orale. Aussi, je

propose ici de me focaliser sur l'interaction orale et sur un dispositif particulier visant à son optimisation en classe.

®

2. *EXPRESSION ORALE ET INTERACTION ORALE DANS LES TEXTES OFFICIELS*

Le référentiel « Socles de Compétences en langues modernes » (SC), précisant depuis 1999 les compétences de base minimales à maîtriser par tous les élèves à la fin de la deuxième année primaire, de la sixième primaire et de la deuxième secondaire, ne fait pas de différence nette entre l'expression orale et l'interaction orale. Parmi les compétences attendues, on prévoit que l'élève sache « interagir à propos de ses besoins, ses intérêts et de son expérience »¹, mais ces deux compétences particulières (expression et interaction) ne font pas l'objet d'un traitement différencié. Par contre, le référentiel « Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes » (CT), en vigueur depuis 1999 pour le troisième degré de l'enseignement secondaire, différencie l'expression orale et l'interaction orale : la première requiert un temps de préparation nécessaire tandis que la seconde est censée fonctionner de manière spontanée. Cette distinction ne me paraît pas suffisamment opérationnelle, car on pourrait aisément imaginer une IO nécessitant un certain temps de préparation, ne serait-ce que pour savoir ce que l'on va dire.

Le document inter-réseaux « Les familles de tâches en langues modernes » (FT), paru en 2005, complément aux documents officiels de la Communauté française, scinde les activités d'expression orale en deux catégories : celles sans interaction et celles avec interaction. Dès lors, on ne fait désormais plus état de quatre macro-compétences en langues modernes, mais bien de cinq : CA (compréhension à l'audition), CL (compréhension à la lecture), EE (expression écrite), IO (interaction orale) et EO Ssl (expression orale sans interaction)².

Au niveau européen, le CECRL, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en

¹ Ministère de la Communauté française (1999). *Socles de compétences – Langues modernes*, p. 7.

² Vu l'importance croissante des échanges écrits par voie électronique, on pourrait légitimement penser que l'interaction écrite (IE) prendra sa place dans un futur proche en tant que sixième compétence « officielle », d'autant qu'elle est déjà mentionnée effectivement dans le CECRL (p. 68).

fonction de savoir-faire dans les quatre domaines de compétence : public, privé, professionnel et scolaire/académique. Ce document identifie également l'interaction orale comme une compétence à part entière : « [...] dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral [...] et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés³ ». Cette définition opérationnelle met bien en évidence quelques-uns des aspects communicationnels mobilisés par ce genre de tâche orale. Néanmoins, il convient de remarquer que tout ne peut pas être anticipé ; il faut donc aussi préparer les élèves à faire face à l'imprévu et ainsi enseigner des stratégies à mobiliser pour gagner du temps, demander de parler moins vite, demander de répéter, etc. Par ailleurs, il y a l'autre interlocuteur qui doit aussi faire la moitié du chemin et adapter son rythme, s'assurer qu'il est compris, etc.

®

3. DIFFICULTÉS POUR TRAVAILLER SUR L'IO (ET L'EO) EN CLASSE

Beaucoup d'enseignants s'accordent à dire que la mise en pratique d'activités orales s'avère un exercice fastidieux car, d'une part, l'exécution de ces tâches de production orale est très chronophage dans les classes fortement peuplées et, d'autre part, ces situations de communication ne permettent pas de mobiliser des classes entières. Il n'est dès lors pas étonnant de constater que ces interactions orales sont organisées par paires, trios ou petits groupes, mais il n'arrive quasiment jamais que tous les élèves d'une classe soient « mis à la tâche ». En outre, ces jeux de rôles, saynètes, dialogues, conversations ou débats sont souvent répétitifs (parce qu'il faut pouvoir évaluer tous les élèves) et peu motivants pour le public qui y « assiste » passivement. Je suggère ici un dispositif particulier avec un double objectif : mobiliser tous les élèves d'une classe dans une interaction orale (tâche de production et de réception) et assurer une production plus riche de la part des élèves.

³ Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 18.

®

4. MISE EN PRATIQUE EFFECTIVE VIA UN DISPOSITIF PARTICULIER : LA TECHNIQUE DE L'« AQUARIUM »

®

L'origine du terme « aquarium » est assez incertaine. Cette dénomination est utilisée au sein du Service de Didactique des Langues et littératures modernes de l'ULg depuis des années et consiste à *plonger* un nombre x d'apprenants dans une tâche d'interaction orale tout en organisant leur observation par le reste du groupe-classe. Les premiers reçoivent des fiches individuelles qui définissent leur rôle dans l'activité, alors que les autres orientent leur observation en fonction d'une tâche d'écoute⁴ ciblée. La souplesse du dispositif permet également à l'enseignant de prévoir une rotation et ainsi de faire en sorte que les observateurs soient observés à leur tour. De cette manière, tous les élèves pourront s'exercer à la technique du débat, même s'ils ne le feront pas nécessairement dans le cadre de cette séquence didactique. Ce dispositif mobilise donc un plus grand nombre d'élèves dans une activité d'interaction orale et permet de déléguer à certains élèves une partie du *feedback* sur l'activité.

®

4.1. Mise en place du dispositif

®

D'entrée de jeu, il faut bien reconnaître que la mise en place de ce dispositif est assez contraignante : l'organisation d'un aquarium représente une charge de travail supplémentaire assez lourde pour l'enseignant, mais conditionne la clé de la réussite de ce type d'activité orale.

®

Dans un premier temps, le professeur doit évaluer avec un maximum de précision le niveau de ses élèves (il ne pourra donc vraisemblablement pas se lancer dans ce type d'activité en tout début d'année scolaire). Il doit aussi penser à une répartition équilibrée des tâches (chacun doit pouvoir participer à l'aquarium en fonction de ses aptitudes et les défis individuels doivent être accessibles). Le professeur devra encore tenir compte d'autres paramètres tels que les préacquis des élèves, les prérequis nécessaires à la réalisation de la tâche, la dominante de la tâche (descriptive/informative, argumentative, injonctive/incitative ou

⁴ Ministère de la Communauté française (2000). *Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition – Cahier 3 : Les quatre aptitudes*, p. 42.

narrative), le nombre d'élèves à mobiliser dans l'activité, la disposition du local.

®

Ne privons pas les praticiens d'un exemple concret et illustrons cette technique au sein d'une classe de 28 rhétoriciens (évitons la facilité !) dont l'anglais est la première langue étrangère. La séquence didactique en question a pour objet la presse écrite, occasion rêvée de parler d'éducation *par les* et *aux* médias. La tâche finale de communication (TFC) consiste en une réunion éditoriale lors de laquelle un panel de journalistes et leur rédacteur en chef se réunissent pour décider des articles qui feront la une de leur journal. Certes, on pourrait reprocher à cette TFC son caractère peu plausible, mais, d'une part, il n'est pas toujours possible de concevoir des tâches nécessitant une utilisation « authentique » de la langue et, d'autre part, des élèves plus avancés ont aussi besoin d'être confrontés à des défis plus relevés et nourris par un apport linguistique et culturel plus substantiels⁵. De plus, on notera qu'une thèse de doctorat⁶ défendue récemment a révélé que plus de 75% des textes soumis aux étudiants de BAC 1 proviennent de la presse écrite ou de magazines d'actualité.

®

Dans notre cas de figure, l'enseignant doit mobiliser 28 élèves et je propose la clé de répartition suivante : 1 rédacteur en chef, 7 journalistes, et 4 groupes de 5 observateurs.

®

Le rédacteur en chef sera responsable du bon déroulement de la réunion ainsi que de la répartition équitable du temps de parole. Il devra, au besoin, trancher et décider des articles qui feront la une. On notera ici que la langue du rédacteur en chef est assez spécifique et elle mériterait certainement un traitement particulier, préparée avec le professeur, sauf si ce rôle est dévolu à un locuteur natif. Chacun des 7 journalistes sera responsable d'une des sept rubriques du journal. Il va sans dire que l'enseignant aura négocié ces sections avec ses élèves, mais je suggère la répartition suivante : les sports,

⁵ Là aussi, mon expérience personnelle m'a montré que certains élèves ne sont pas très enclins à parler de leur vie privée : ils restent muets et, si je les invite à parler d'un de leurs condisciples, la situation peut rapidement dégénérer. C'est pourquoi j'ai privilégié le côté créatif dans la TFC décrite plus avant.

⁶ Etienne, D. (2011). *Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Communauté française de Belgique : Quel(s) profil(s) seuil(s) pour les apprenants en langues étrangères au sortir des humanités de transition ? Essai de régulation.* (p. 198) Thèse de doctorat non publiée.

la culture, la politique belge, l'économie, les faits divers, les informations internationales et la rubrique *people*.

®

Lors d'un premier tour de table, chaque journaliste annoncera le titre de son article. Cette contrainte présuppose naturellement que la syntaxe et les caractéristiques stylistiques propres aux *headlines* aient été présentées précédemment. Lors du deuxième tour de table, chacun proposera, sur la base de mots-clés, un compte-rendu détaillé du contenu de l'article qu'il compte proposer. Enfin, le débat, régulé par le rédacteur en chef, permettra à chacun de défendre son article et de voir ainsi son nom figurer à la une du journal. Le rédacteur en chef tentera de dégager un consensus et, si nécessaire, assumera la décision finale.

®

Comme mentionné plus haut, il est essentiel, pour le bon déroulement de l'activité, que le prof ait *analysé* lui-même la TFC *en amont* afin d'identifier les aspects linguistiques mobilisés par cette activité. En vue d'« élever la qualité des productions des élèves » (notion de *pushed output*⁷), il est essentiel pour l'enseignant d'effectuer au préalable une triple lecture de la tâche, aux niveaux *grammatical*, *lexical* et *fonctionnel*. Ainsi, il importe que les élèves aient été préparés aux aspects grammaticaux⁸ suivants : les temps du passé, les comparatifs, les superlatifs, la voix passive. D'un point de vue lexical, on ne pourra éviter de porter attention au vocabulaire relatif aux médias en général, à la presse en particulier, et aux sept rubriques gérées par les différents journalistes. Pour ce qui est de l'aspect fonctionnel, les élèves doivent évidemment être préparés à la technique du débat. En d'autres termes, l'enseignant doit également prévoir de présenter dans le cadre de sa séquence didactique un certain nombre de fonctions langagières. Il devrait s'agir de la sollicitation d'un avis personnel, de l'expression de celui-ci, de l'affirmation d'un (dés)accord (partiel ou total) et d'une concession, de l'interruption polie d'un interlocuteur, de la synthèse de ses propos. L'enseignant jugera de la pertinence de cette liste en fonction de la configuration du débat et du bagage des élèves. Enfin,

⁷ SWAIN, M. (1994) "[...] learners need opportunities for 'pushed output' (i.e. speech or writing that makes demands on them for correct and appropriate use of L2) in order to develop certain grammatical features that do not appear to be acquired purely on the basis of comprehending input." cité par ELLIS, D. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.

⁸ Cette liste n'est en rien exhaustive, mais il convient de reconnaître que les items listés semblent incontournables dans ce type d'activité.

l'enseignant devra encore analyser la dominante de la tâche : celle-ci peut être argumentative, injonctive/incitative, narrative ou descriptive/informative. La tâche, telle qu'elle a été proposée, cible trois types de discours: informatif pour ce qui relève du compte-rendu du contenu de l'article, argumentatif pour la phase d'arbitrage et de décision et, enfin, descriptif pour le *feedback* donné par les observateurs.

®

Ainsi, au travers de cette triple lecture, la complexité linguistique de la TFC apparaît plus clairement. Au passage, on peut d'ores et déjà souligner le fait que cette TFC respecte les caractéristiques des tâches telles que définies par l'Inspection en langues modernes, à savoir qu'elle est *complexe* (voir paragraphe précédent), *inedite* (les élèves n'ont jamais pris part à une réunion éditoriale auparavant), *contextualisée* (la réunion éditoriale est le contexte de la tâche), *ouverte* (le contenu des articles proposés et les arguments avancés par les journalistes d'un jour sont laissés à leur discrétion) et *finalisée* (il s'agit de convaincre le rédacteur en chef et les « collègues » de publier l'article en une).

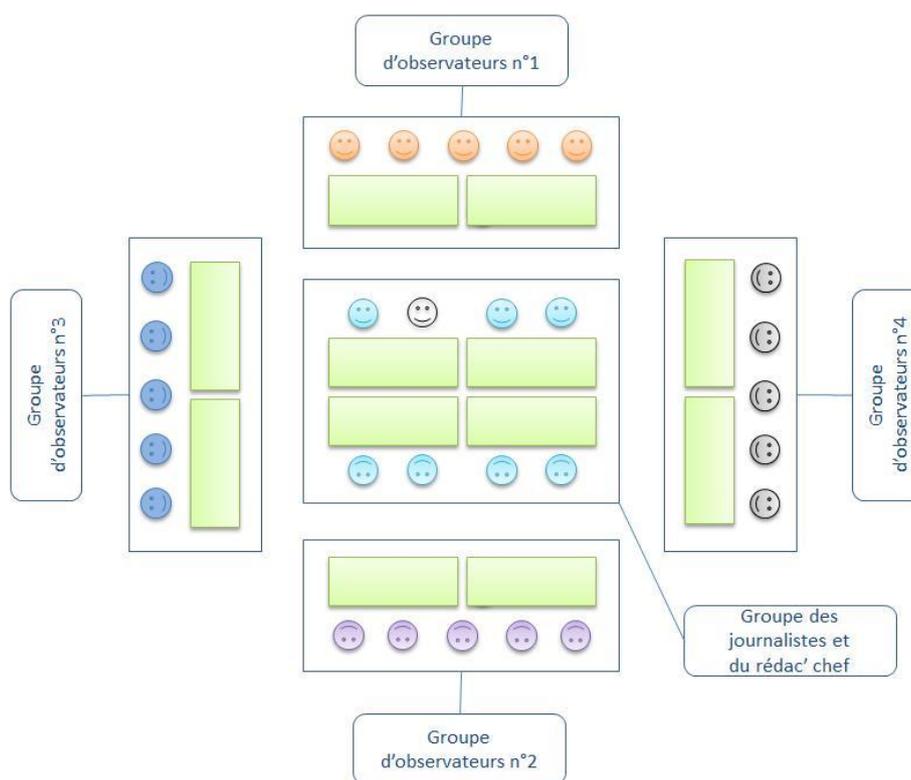
®

Une fois ce décodage réalisé et les aspects linguistiques identifiés, l'enseignant peut prévoir le plan de séquence didactique qui débouchera sur la réunion éditoriale à laquelle ses élèves prendront part.

®

Attardons-nous à présent sur l'organisation spatiale du local dans lequel l'aquarium aura lieu. Il faut certes prévoir un agencement spécifique pour les interlocuteurs participant au débat, mais également pour les observateurs auxquels seront confiées des tâches d'écoute ciblées. Ainsi, je propose la disposition suivante :

®



®

Cette réorganisation spatiale du local permet également d'envisager plus concrètement la répartition des rôles à attribuer à chacun des participants à l'aquarium. Le rôle dévolu aux journalistes ainsi qu'au rédacteur en chef a déjà été évoqué plus haut, on pourra donc envisager plus précisément les rôles des observateurs de ce débat. C'est ici que l'enseignant doit opérer des choix ; en effet, il peut orienter les tâches d'écoute des observateurs comme il le souhaite. Dans l'exemple, le premier groupe d'observateurs pourrait se focaliser sur le *contenu* du débat, à savoir, sur le *pitch* des articles proposés par les sept journalistes, sur les arguments avancés par les journalistes pour tenter de porter leur article à la une du journal ou sur la décision finale prise par le rédacteur en chef et la manière dont son choix est motivé. Pour faciliter l'observation, l'enseignant pourrait proposer le tableau suivant :

®

Interaction orale – « Editorial meeting »			
Journalist's name	Section	Article (key words/headline)	Arguments (key words)
1.			
2.			

3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

®

La tâche d'écoute du deuxième groupe pourrait consister à relever les nouveaux vocables appris au cours de la séquence en les pointant dans une liste préalablement établie par l'enseignant. Cette technique a bien souvent un effet coercitif positif sur les élèves car, pour autant que les participants aient été avertis du rôle des observateurs, cela les contraint à revoir ces nouveaux vocables avant le débat et, par la force des choses, à enrichir ce dernier d'un point de vue lexical (cf « *pushed output* »). A titre d'exemple, le tableau⁹ suivant pourrait être mis à la disposition des observateurs qui se focalisent sur la variété des adjectifs utilisés par les intervenants pour qualifier la nature des informations contenues dans leur article :

®

Interaction orale – « <i>Editorial meeting</i> »	
<i>Adjectives expressing...</i>	<i>Examples</i>
<i>surprise</i>	<input type="checkbox"/> <i>baffling</i> <input type="checkbox"/> <i>surprising</i> <input type="checkbox"/> <i>amazing</i> <input type="checkbox"/> <i>stunning</i> <input type="checkbox"/> <i>incredible</i> <input type="checkbox"/> <i>unbelievable</i> <input type="checkbox"/> <i>astonishing</i> <input type="checkbox"/> <i>astounding</i> <input type="checkbox"/> <i>shocking</i> <input type="checkbox"/> <i>startling</i> <input type="checkbox"/> <i>unexpected</i> <input type="checkbox"/> <i>sudden</i> <input type="checkbox"/> <i>unpredicted</i> <input type="checkbox"/> <i>unprecedented</i> <input type="checkbox"/> ...
<i>interest</i>	<input type="checkbox"/> <i>interesting</i> <input type="checkbox"/> <i>thought-provoking</i> <input type="checkbox"/> <i>exciting</i> <input type="checkbox"/> <i>stimulating</i> <input type="checkbox"/> <i>attention-grabbing</i> <input type="checkbox"/> <i>eye-catching</i> <input type="checkbox"/> ...
<i>indignation, wrath</i>	<input type="checkbox"/> <i>scandalous</i> <input type="checkbox"/> <i>outrageous</i> <input type="checkbox"/> <i>shameful</i> <input type="checkbox"/> <i>disgraceful</i> <input type="checkbox"/> <i>immoral</i> <input type="checkbox"/> <i>indecent</i> <input type="checkbox"/> <i>appalling</i> <input type="checkbox"/> <i>disreputable</i> <input type="checkbox"/> ...
<i>fear</i>	<input type="checkbox"/> <i>scary</i> <input type="checkbox"/> <i>frightening</i> <input type="checkbox"/> <i>daunting</i> <input type="checkbox"/> <i>terrifying</i> <input type="checkbox"/> <i>alarming</i> <input type="checkbox"/> <i>unspeakable</i> <input type="checkbox"/> <i>disquieting</i> <input type="checkbox"/> <i>worrying</i> <input type="checkbox"/> <i>horrendous</i> <input type="checkbox"/> <i>dreadful</i> <input type="checkbox"/> <i>awful</i> <input type="checkbox"/> ...

®

Le troisième groupe d'observateurs pourrait, quant à lui, être responsable d'analyser la variété des *fonctions langagières* employées par chaque intervenant au cours de cette réunion éditoriale. Ainsi, le tableau suivant pourrait être proposé au groupe :

®

⁹ Ce tableau n'est en rien exhaustif.

Interaction orale – « Editorial meeting »	
Name of the observed student:	
Functions ¹⁰	Expressions used
How to ask for an opinion	<input type="checkbox"/> What do you think of/about ...? <input type="checkbox"/> What's your opinion of ...? <input type="checkbox"/> How do you find ...? <input type="checkbox"/> How do you feel about ...? <input type="checkbox"/> Do you agree with ...? <input type="checkbox"/> Are you in favour of ...? <input type="checkbox"/> Are you for or against...? <input type="checkbox"/> What are the pros and cons of ...? <input type="checkbox"/> What could be said for/against ...?
How to give an opinion	<input type="checkbox"/> I think (that) ... <input type="checkbox"/> In my opinion, ... <input type="checkbox"/> If you ask me, I think ... <input type="checkbox"/> As I see it, ... <input type="checkbox"/> As far as I'm concerned ... <input type="checkbox"/> If you ask my opinion ... <input type="checkbox"/> Speaking personally ... <input type="checkbox"/> Personally I believe that ... <input type="checkbox"/> The way I look at it is that ... <input type="checkbox"/> I'm convinced that ... <input type="checkbox"/> I strongly believe that ...
How to agree with an opinion	<input type="checkbox"/> You're quite right. <input type="checkbox"/> I quite agree. <input type="checkbox"/> I entirely agree with you. <input type="checkbox"/> That's just how I see it. <input type="checkbox"/> That's exactly my opinion. <input type="checkbox"/> That's how I feel. <input type="checkbox"/> Quite. <input type="checkbox"/> Exactly. <input type="checkbox"/> Definitely. <input type="checkbox"/> Absolutely. <input type="checkbox"/> Of course.
How to agree with reservations	<input type="checkbox"/> I agree but ... <input type="checkbox"/> Perhaps you're right but you never know. <input type="checkbox"/> In a way, but there is a lot to be said about ... <input type="checkbox"/> I agree to a point. <input type="checkbox"/> I suppose so. <input type="checkbox"/> You're right, I guess, but on the other hand ... <input type="checkbox"/> Maybe so, but then again ... <input type="checkbox"/> True, but don't you think that ...
How to disagree with an opinion	<input type="checkbox"/> I don't think so. <input type="checkbox"/> I don't agree. <input type="checkbox"/> I disagree. <input type="checkbox"/> I'm not sure. <input type="checkbox"/> I doubt it. <input type="checkbox"/> Well, that depends, doesn't it? <input type="checkbox"/> Do you really think so? <input type="checkbox"/> I'm not so certain. <input type="checkbox"/> Well, I don't know. <input type="checkbox"/> I'm not sure you're right. <input type="checkbox"/> I'm sorry, but I disagree entirely. <input type="checkbox"/> I'm afraid I don't agree. <input type="checkbox"/> I don't agree with you at all. <input type="checkbox"/> You're wrong. <input type="checkbox"/> On the contrary, ...
How to disapprove of an opinion	<input type="checkbox"/> That doesn't make any sense at all! <input type="checkbox"/> Oh, come on! <input type="checkbox"/> Come off it! <input type="checkbox"/> That's rubbish! <input type="checkbox"/> Fiddlesticks! <input type="checkbox"/> Bull! <input type="checkbox"/> You must be joking! <input type="checkbox"/> Never! <input type="checkbox"/> What (utter) nonsense! <input type="checkbox"/> You can't be serious! <input type="checkbox"/> You can't mean that! <input type="checkbox"/> I've never heard such rubbish before! <input type="checkbox"/> How can you say such a terrible thing? <input type="checkbox"/> How can anybody be so wrong? <input type="checkbox"/> What a terrible/foolish/stupid thing to say!

®

Enfin, on pourrait imaginer que le quatrième groupe d'observateurs se charge de relever les *erreurs grammaticales* flagrantes relatives à l'emploi des temps du passé, aux comparatifs et superlatifs, ainsi qu'à la formation/utilisation de la voix passive, c'est-à-dire les points grammaticaux incontournables préalablement identifiés par l'enseignant lors de sa triple lecture (décodage) de la TFC. Néanmoins, je recommande de ce type d'observation à des classes de niveau avancé car tous les élèves ne sont pas aptes à la mener à bien. Par ailleurs, il me semble que l'enseignant doit être l'expert dans ce domaine et qu'il doit rester le garant de la correction de la

¹⁰ Benson, D. & Hermans, E. (1996). *Wording in English*, Pelckmans.

langue. Pour observer les aspects grammaticaux, je suggère le tableau suivant :

Interaction orale – « <i>Editorial meeting</i> »		
Student's name:		Class:
Observed aspects	Number of mistakes	Examples (+ correction)
Past tenses (form and use)	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> more
Comparatives	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> more
Superlatives	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> more
Passive	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> more

®

En remplacement éventuel de cette tâche d'écoute orientée vers la correction de la grammaire, l'enseignant pourrait confier un autre type d'observation portant sur le comportement non-verbal. Certes, ce type d'exercice n'est pas commun dans les classes de langues, mais il me paraît essentiel, dans une approche communicative, de sensibiliser nos élèves au langage non-verbal. En effet, une interaction orale riche sur le plan linguistique (grammaire correcte, lexique riche, fonctions langagières variées) peut se voir appauvrie par des aspects non-verbaux tels qu'un contact visuel inexistant entre les interlocuteurs, une gestuelle inadaptée au message transmis, une expression faciale en rupture avec le message, etc. Voici un exemple de grille d'observation qui pourrait être utilisée :

®

Aspects observés	Indicateurs	Evaluation		
				
Positionnement physique à la table du débat	• attitude dynamique (pas affalé sur sa chaise, pas en retrait...)			
	• contrôle de soi (pas de tics nerveux particuliers : ex. battement des pieds, tapotement des doigts, jeu parasite)			

	avec un objet : stylo, fiche...)			
Gestuelle	• ouverte (ex. pas les bras croisés, pas de poings fermés...)			
	• cohérente (adéquation entre gestes et paroles)			
Contact visuel	• regarde la personne avec qui il/elle débat sans la dévisager			
Expression faciale	• marque son approbation (hochements de la tête de bas en haut, sourires complices...)			
	• marque son désaccord sans agressivité (faire la moue, hocher la tête de gauche à droite...)			

®

4.2. Avantages et souplesse du dispositif

®

L'avantage principal de ce dispositif réside dans la possibilité qu'il offre à l'enseignant de mobiliser *tous* ses élèves dans une tâche d'interaction orale. Qu'ils fassent partie du groupe participant effectivement à la réalisation de la tâche ou qu'ils soient observateurs de celle-ci, *tous* les élèves du groupe-classe peuvent être engagés activement dans la résolution de la TFC.

®

J'ai testé ce dispositif particulier au sein de classes d'élèves de l'enseignement secondaire et plusieurs options ont pu être envisagées en jouant sur les variables de l'activité, à savoir les dominantes de l'activité orale (cf Familles de tâches), la finalité des tâches d'écoute des observateurs, le nombre d'intervenants, le nombre d'observateurs et, enfin, le nombre de « conseillers linguistiques » (voir ci-après).

®

L'enseignant jouit donc d'une grande latitude pour programmer cette activité : il peut faire varier tous les paramètres mentionnés plus haut en fonction des objectifs pédagogiques qu'il poursuit. Les tâches d'écoute des observateurs peuvent ainsi porter sur le contenu (synthèse d'arguments avancés, résumé d'une narration, etc.), sur la forme (richesse du nouveau lexique, variété fonctionnelle, correction grammaticale), sur les stratégies de communication (abandon partiel,

mime, recours à une langue étrangère, synonymie, antonymie, périphrase, paraphrase, etc.) ou sur le comportement non-verbal.

®

L'enseignant peut encore adapter le type de production orale attendue et ainsi viser une expression orale à dominante descriptive/informative (journal parlé, compte-rendu d'enquête, documentaire, reportage, etc.), ou argumentative (débat, réclamation, négociation, critique, etc.), ou narrative (récit, discours, biographie, conte, etc.) ou injonctive/incitative (consignes, indication du chemin, recettes, invitation, etc.). On se gardera de croire à un véritable cloisonnement entre ces dominantes. En effet, lors d'une argumentation, l'élève peut être amené à raconter, et lors d'une narration être conduit à décrire. De même, une critique de film (production de type argumentatif) peut contenir des composantes narratives et descriptives. Il est cependant nécessaire de varier les dominantes. Dès lors, on peut penser légitimement que cette modularité contribuera à un enrichissement du bagage linguistique des élèves.

®

Le nombre d'intervenants est un autre paramètre qui laisse une certaine liberté d'action à l'enseignant. En fonction de la nature de l'activité et des objectifs pédagogiques poursuivis, l'enseignant peut décider du nombre d'élèves qui participeront effectivement à la tâche orale. J'ai tenté de démontrer que ce dispositif permet de mobiliser des classes entières grâce, notamment, aux finalités diverses des tâches d'écoute, mais il apparaît néanmoins que l'enseignant ne pourra pas mobiliser ses 28 élèves dans l'interaction orale *elle-même*. Pour avoir testé maintes fois l'aquarium, je peux affirmer que la mobilisation d'une dizaine d'élèves plongés dans l'activité « centrale » s'avère être une limite à ne pas dépasser¹¹.

®

D'aucuns pourraient penser que ce genre de dispositif est à réserver aux classes du degré supérieur, qui jouissent d'un niveau de maîtrise de la LE suffisant pour pouvoir se lancer dans ce genre d'activité. Bien entendu, on ne peut pas demander à des élèves de première année de prendre part à un débat sur la problématique environnementale actuelle, mais il s'avère tout à fait possible de leur

¹¹ En fonction des préacquis des élèves, de la nature et de la difficulté intrinsèque de la TFC, il est tout à fait envisageable de procéder à deux rotations sur une heure de cours : une partie des observateurs deviennent des acteurs et les acteurs deviennent observateurs.

suggérer une TFC qui consisterait, par exemple, en une interview d'un nouvel élève visant à mieux le connaître et à découvrir sa famille, ses hobbies et ses centres d'intérêt. Il revient donc à l'enseignant d'adapter la TFC et les tâches d'écoute au niveau des élèves dont il a la charge.

®

A ce sujet, précisons que l'enseignant peut encore introduire un autre type d'intervenant dans l'activité : le conseiller linguistique. Ce rôle peut être attribué à de « bons » élèves (ou des locuteurs natifs¹²) qui fourniront une aide linguistique ponctuelle aux intervenants. Ils pallieront un manque en « soufflant », par exemple, un synonyme, une paraphrase à un élève en difficulté pendant l'interaction. J'ai personnellement testé deux formules : la première consiste à adjoindre un conseiller linguistique par intervenant. Ce dispositif s'avère efficace dans des classes hétérogènes, par exemple des groupes dans lesquels l'enseignant a pu identifier deux niveaux de maîtrise très différents. Le professeur devra néanmoins veiller à ce que les élèves plus avancés ne soient pas systématiquement cantonnés aux rôles de conseillers linguistiques. La seconde formule prévoit un seul conseiller pour tous les intervenants. Cette solution revêt un intérêt tout particulier quand la classe accueille un étudiant anglophone (qui accepte de se prêter à l'exercice).

®

Le dernier aspect relatif à la souplesse du dispositif que je souhaite mettre en évidence est celui du retour sur l'activité. L'enseignant peut en effet remobiliser certains observateurs afin que ceux-ci proposent oralement un retour sur l'interaction orale qui a eu lieu dans le cadre de l'aquarium. La nature de ce feedback reste bien entendu à la discrétion de l'enseignant : il peut porter sur la qualité des productions (correction grammaticale, richesse lexicale, variété fonctionnelle) ou sur le contenu (arguments, contre-arguments, stratégies, décision finale). Ainsi, l'output de l'interaction orale est en même temps un input pour le reste de la classe, et cet input, lors de la vérification des tâches d'observation, devient, à son tour, un output.

®

4.3. Limites du dispositif

®

¹² Il n'est pas rare, en effet, que nous accueillions des locuteurs natifs dans nos classes et ces derniers s'avèrent alors de précieux collaborateurs.

Je pense avoir démontré plus haut la souplesse et les avantages de ce dispositif. Néanmoins, il convient de relever une série de limites liées à la mise en place de la technique de l'aquarium. La première, et non la moindre, est le temps nécessaire à l'enseignant pour préparer ce type d'interaction orale. Comme je l'ai déjà précisé, la mise en place d'un aquarium est très chronophage et on peut comprendre que l'enseignant choisisse aussi d'autres dispositifs d'interaction orale. La deuxième est liée à la fréquence de ce genre d'activité : l'aquarium n'est pas la panacée et on recherchera toujours la plus grande variété dans les types d'interaction orale proposés aux élèves. La troisième est relative à l'évaluation sommative d'un aquarium : l'enseignant doit être le garant d'une évaluation la plus objective et équitable possible, rendue très délicate par la présence de huit élèves engagés simultanément dans une interaction complexe. Dès lors, je conseillerais d'enregistrer ce type de productions orales et d'effectuer l'évaluation à froid sur la base d'une grille de correction critériée dont la description et l'analyse pourraient faire l'objet d'un autre article.

®

BIBLIOGRAPHIE

®

- Benson, D. & Hermans, E. (1996). *Wording in English*, Pelckmans.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.
- Ellis, D. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, OUP.
- Etienne, D. (2011). *Enseignement et apprentissage des langues étrangères en Communauté française de Belgique : Quel(s) profil(s) seuil(s) pour les apprenants en langues étrangères au sortir des humanités de transition ? Essai de régulation*. Thèse de doctorat non publiée.
- Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes*.
- Ministère de la Communauté française – Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Socles de compétences – Langues modernes*.
- Ministère de la Communauté française (2000). *Programme de langues germaniques dans l'enseignement de transition*.
- Sceren (2007). *Entre Guionés : Vers une démarche actionnelle en cours d'espagnol*, CRDP Nord-Pas-de-Calais.