

# Pour un traitement actualisé de la compétence dialogique en enseignement-apprentissage des langues étrangères

Alain BROUTÉ

Universidad Complutense de Madrid  
Departamento de Didáctica de las lenguas y Literatura  
arf.brouté@edu.ucm.es

Universidad Autónoma de Madrid  
Departamento de Filología Francesa  
alain.brouté@uam.es

Recibido : diciembre 2009

Aceptado : abril 2009

**Résumé :** La revue internationale « Le français dans le monde » posait récemment (LFDM, n° 360, 2008) les questions suivantes afin que ses lecteurs y répondent : La 5<sup>ème</sup> compétence, dialogique, existe-t-elle ? Travailler l'expression orale et la compréhension orale suffit-il à apprendre à dialoguer en français ? Si nous observons les travaux du Conseil de l'Europe et notamment ceux publiés à travers le Cadre Européen Commun de Référence (C.E.C.R.), la compétence *dialogique*, n'y est pas mentionnée tel quel. De fait, les seuls groupes de compétences auxquels il est fait référence sont de l'ordre de trois, en l'occurrence *les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques* (2000, 81). En parlant d'une compétence dialogique, *Le Français dans le Monde* évoque un ensemble d'activités de communication langagière nommées *les interactions orales*, qui se démarquent des autres activités de production orale et de réception orale et qui requièrent la plupart des compétences des trois grands types mentionnés auparavant. De cette sorte, la compétence *d'interaction orale* ou *dialogique* non seulement existe, mais de plus joue un rôle particulier et fondamental dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. C'est ainsi que les compétences en jeu dans la compréhension orale et l'expression orale interviennent de fait dans les interactions orales, mais aussi d'autres compétences propres aux interactions au cours desquelles « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire, avec un ou plusieurs interlocuteurs, afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECR, 2000, 60) Dans le prolongement, nous proposons des pistes didactiques pour aborder ces compétences.

**Mots clé :** compétence dialogique, Cadre européen commun de référence, discours conversationnel, activités.

## Por un tratamiento actualizado de la competencia dialógica en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras

**Resumen:** La revista internacional "Le Français dans le Monde " (LFDM, n 360, 2008) planteaba recientemente las cuestiones siguientes con el fin de que sus lectores respondan a eso ¿La quinta competencia, dialógica, existe? ¿Trabajar la expresión oral y la comprensión oral basta para aprender a dialogar en francés? Si observamos los trabajos del Consejo de Europa, particularmente los publicados a través del Marco Europeo Común de Referencia, la competencia dialógica, no es mencionada allí tal cual. De hecho, los únicos grupos de competencias en los cuales se hace referencia están del orden de tres, en este caso las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (2000, 81). Hablando de una competencia dialógica, "Le Français dans le Monde" evoca un conjunto de actividades de comunicación lingüística nombradas las interacciones orales, que se desmarcan de otras actividades de producción oral y de recepción oral y que requieren a la inmensa mayoría de las competencias de los tres grandes tipos mencionados antes. De este modo, la competencia de interacción oral o dialógica no solamente existe, pero además desempeña un papel particular y fundamental en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. Así es como las competencias en juego en la comprensión oral y la expresión oral intervienen de hecho en las interacciones orales, pero también otras competencias propias de las interacciones en el curso de las cuales " el usuario de la lengua desempeña alternativamente el papel del emisor y del auditor o destinatario, con uno o varios interlocutores, con el fin de construir conjuntamente un discurso conversacional cuyo significado negocian, y que sigue un principio de cooperación. "(CECR, 2000, 60) En la prolongación, proponemos pistas didácticas para abordar estas competencias.

**Palabras clave:** competencia dialógica, Marco europeo común de referencia, discurso conversacional, actividades.

### For a treatment updated on the dialogical competence in teaching and learning of foreign languages

**Abstract:** The international review "Le Français dans le Monde" (LFDM, n 360, 2008) rested recently the following questions so that his readers answer it: The 5th competence, dialogical, does it exist? To work the oral expression and the oral understanding is it enough to learn to have a dialogue in French? If we observe the works of the Council of Europe, in particular those published through the Common European Reference Frame, the dialogical competence is not mentioned there as it is. Actually, the only groups of competences for which it is made reference are of the order of three, in this particular case the linguistic, sociolinguistic and pragmatic competences (2000, 81). By speaking about a dialogical competence, "Le Français dans le Monde" evokes a set of activities of linguistic communication named the oral interactions, which distance themselves from the other activities of oral production and from oral reception and which require most of the skills of three big types mentioned previously. Of this sort, the competence of oral or dialogical interaction not only exists, but furthermore plays a particular and fundamental role in the teaching / learning of foreign languages. And so the skills in the oral understanding and the oral expression intervene actually in the oral interactions, but also the other skills appropriate for the interactions during which " the user of the language plays alternately the role of the speaker and the listener, with one or several interlocutors, to build collectively an interactive speech the sense of which they negotiate.

**Key words:** dialogical competence, Common European reference frame, interactive speech, activities.

## SOMMAIRE:

Introduction. 1. Des pistes didactiques pour une approche des compétences dialogiques. 1.1. Qu'entendons-nous par « dialogique » ? 1.2. Pourquoi l'interaction orale suppose-t-elle une ou des compétences ? 1.3. La compétence d'interaction orale relève d'un particularisme. 1.4. Nécessité et insuffisance du travail sur la compréhension et l'expression orales. 1.5. La nécessaire reconnaissance des habiletés expressives et réceptives propres à la dynamique particulière de l'interaction orale. 1.6. La nécessaire reconnaissance des habiletés de l'ordre du relationnel. 2. Comment aborder la compétence dialogique en classe. 2.1. Le diagnostic des représentations (1). 2.2. Le jeu des adjectifs ou autres mots. 2.3. Le diagnostic des représentations (2). 2.4. Le cercle des échos. 2.5. Le cercle vers l'infini et ses variations. 2.6. Le cercle des Questions / Réponses. 2.7. La liste des déclencheurs. 2.7.1. Les contraintes. 2.7.2. Les contradictions. 2.7.3. Les défis créatifs. Conclusion. Bibliographie

## INTRODUCTION

### Compétence ou activité « dialogique » d'interaction orale ?

Comme nous le rappelle J-P. Cuq dans le *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, « le concept de compétence est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations. Pourtant la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues. » (2005, 155) Par la suite, l'auteur intègre au sein de la compétence de communication quatre grands types de compétences, celles de compréhension et d'expression se réalisant chacune à travers les deux canaux de l'écrit et de l'oral. Il évoque aussi une possible cinquième compétence qui serait transversale aux autres et concernerait l'évaluation. Toutefois, lorsqu'il entre dans le détail de la compétence en expression orale, il parle entre autres de production orale en mentionnant explicitement « diverses techniques dont la plus originale est certainement le *jeu de rôle* » (2005, 182), cette dernière activité étant en fait une activité interactionnelle. Nous voyons donc comment la différence entre la compétence et l'activité requise pour développer cette compétence n'est pas toujours facile à établir, dans la mesure où il n'y a pas d'activité possible sans un minimum de compétence et réciproquement. Dans le prolongement, nous proposons des pistes didactiques pour l'approche de ces compétences.

## 1. DES PISTES DIDACTIQUES POUR UNE APPROCHE DES COMPÉTENCES DIALOGIQUES

### 1. 1. Qu'entendons-nous par « dialogique » ?

Le terme « dialogique » fait presque toujours référence d'un côté à de *l'oralité* et, de l'autre, à la présence simultanée de deux ou plusieurs personnes. Nous utilisons aussi ce terme pour parler d'un texte transcrivant plus ou moins précisément

sur papier l'interaction orale entre deux ou plusieurs personnes, mais cette utilisation reste mineure et continue d'être en relation avec l'oralité partagée. Comme nous le voyons, la compétence *dialogique* peut être tout à fait assimilable à celle d'*interaction orale*. Cette dernière s'appuie sur une activité dite du *parler conversationnel*, au cadrage souple et relâché qui la rend vulnérable aux transformations ou *séquences rejouées* au cours desquelles le locuteur raconte à ceux qui l'écoutent une version de ce qui lui est arrivé, interprétant simultanément « le rôle social que les autres projettent en lui » et celui d'interlocuteur « qui est de l'ordre du relationnel et qui ouvre largement les portes du domaine de la *biographie personnelle*, terrain privilégié de la dramatisation. » (Brouté, 2006, 43) Par ailleurs, l'interaction orale ou dialogue, de face à face ou autre, requiert toujours un minimum de spontanéité se basant sur une synchronie des mouvements entre les interlocuteurs.

### **1.2. Pourquoi l'interaction orale suppose-t-elle une ou des compétences ?**

Interagir ou dialoguer oralement avec autrui suppose une compétence de communication que tout le monde ou presque s'accorde à voir comme la compétence majeure intégrant toutes les autres. De fait, il est possible d'établir une liste de savoirs, de savoir-être, de savoir-devenir et de savoir-faire propres à l'interaction orale, ces savoirs, ces savoir-être, ces savoir-devenir et ces savoir-faire illustrant des compétences certes linguistiques, mais également sociolinguistiques et pragmatiques. Dans le premier cas, les participants à l'interaction orale nécessitent du lexique et de la grammaire en relation avec le discours partagé, mais aussi des connaissances et des savoir-faire phonologiques ainsi que des compétences sémantiques afin de contrôler l'intercompréhension. Pour ce qui est des compétences sociolinguistiques, les apprenants doivent faire appel à un ensemble de marqueurs de la relation sociale (CECR, 2000, 93). Enfin, au niveau des compétences pragmatiques, les apprenants s'appuient sur des compétences discursives basées sur des ressources stratégiques plus ou moins élaborées selon les niveaux langagiers et qui traitent entre autres la souplesse, les tours de parole, la cohérence et la cohésion. (CECR, 2000, 96-97) A ces compétences, il faut ajouter des compétences fonctionnelles à visées plus particulières. Or, toutes ces compétences se basent sur des savoirs, des savoir-être, des savoir-devenir et des savoir-faire en termes de ressources de la continuité (Brouté, 2008) et peuvent être évaluées avec un certain degré de précision. D'autre part, tous ces savoirs, savoir-être, savoir-devenir et savoir-faire peuvent se traduire par un ensemble de tâches et d'activités à réaliser avec des objectifs à atteindre démontrant la pertinence d'une compétence dialogique ou d'interaction orale que nous allons approfondir.

### **1.3. La compétence d'interaction orale relève d'un particularisme**

Les compétences en jeu dans l'interaction orale sont tributaires des aspects particuliers de cette activité. En effet, comme nous l'avons souligné en introduction en citant le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), l'interaction orale se différencie de toutes les activités développées lors d'un enseignement/apprentissage de Langue Etrangère dans la mesure où elle est la seule qui ne peut se réaliser indi-

viduellement. Le fait qu'il y ait toujours au moins deux participants à l'activité doit donc être pris en considération pour l'appréciation des compétences en jeu et, par conséquent, leur évaluation. De plus, il ne faut pas oublier que les participants changent nécessairement de rôle au cours de l'activité, passant alternativement de celui de locuteur à celui d'allocutaire, chaque rôle supposant ses propres habiletés et, par conséquent, des compétences différentes.

#### **1.4. Nécessité et insuffisance du travail sur la compréhension et l'expression orales**

Etre compétent en production ou expression orale en langue étrangère suppose la mobilisation de ressources et leur adéquation à la tâche requise. Les tâches en question peuvent être de l'ordre d'un exposé, de la lecture d'un texte à haute voix ou d'une annonce publique par exemple. Dans ce cas, toutes les ressources langagières de compensation et de reformulation proposées par le CECR (2000, 53-54) correspondent aussi à la compétence dialogique du locuteur dans les interactions orales, de face à face ou autres. C'est ainsi que, « en l'absence de ressources suffisantes, l'utilisateur/apprenant peut être conduit à modifier ce qu'il/elle voulait effectivement dire pour s'en tenir aux moyens linguistiques disponibles. » (CECR, 2000, 53) Mais, de même, il/elle peut tenter d'améliorer son discours en développant stratégiquement des reformulations paraphrastiques ou pas (Brouté, 2007, 2008) Par ailleurs, toutes les autres compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui entrent en jeu dans l'expression orale sont pertinentes pour l'interaction orale. Quant à la réception ou compréhension orale, les compétences à développer en Langue Etrangère supposent des ressources permettant de construire un sens à partir d'opérations de cadrage, d'identification d'indices linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, et l'élaboration d'hypothèses sur le sens perçu et les intentions communicatives sous-jacentes, ces hypothèses pouvant être révisées par la suite. Toutes les activités de réception/compréhension orale requièrent ces compétences qui sont aussi sollicitées de manière pertinente dans les interactions orales, de face à face ou autres.

Cependant, toutes les habiletés de production et/ou de réception orales entrent certes en jeu dans les différentes interactions orales, mais d'une manière propre à l'interactionnel, ce qui suppose une adaptation des ressources évoquées au caractère alternatif et presque simultané des interactions d'une part et, d'autre part, la prise en compte de compétences liées à la relation des êtres communiquant oralement en face à face ou d'une autre façon.

#### **1.5. La nécessaire reconnaissance des habiletés expressives et réceptives propres à la dynamique particulière de l'interaction orale**

Les interactions orales sont des activités de l'*ici* et du *maintenant*, ce qui suppose des habiletés faisant appel à des ressources compensatoires et de reformulation adaptées, en l'occurrence qui soient plus de l'ordre du *pré-réfléchi* que du *réfléchi*, vu la nécessité d'agir et/ou de réagir dans un temps acceptable en terme relationnel pour tous les interlocuteurs. Pour prendre l'exemple de la production orale langa-

gière en interaction, la caractéristique fondamentale du temps oblige l'apprenant à mettre l'accent sur des ressources compensatoires de types quasi-linguistique ou illustratif (cf. D.I.L.L. n° 19, 2007) telles que :

- Des *hypothèses à vérifier* avec des degrés de connaissances différenciés (traductions littérales, emprunts, créations diverses, hypothèses sonores...)
- Des *ressources gestuelles et acoustiques* (mimiques déictiques, spatiales, picturales, kinésiques, sons, bruits, intonations).
- Des *synonymies et des antonymies* (verbales, acoustiques ou gestuelles)
- Des tentatives de *définitions plus ou moins précises* (verbales, acoustiques et gestuelles)

Pour ce qui est de la reformulation, l'apprenant privilégiera dans un premier temps des ressources (cf. D.I.L.L. n° 19, 2007) telles que :

- Des *reprises* illustrées par des répétitions pouvant être *littérales ou pas, complètes ou partielles*.
- Des *généralisations* plus ou moins précises.
- Des *récapitulations* plus ou moins *répétitives*.
- Des *corrections* amenant à traiter *la formulation, la forme ou le contenu*.

Par la suite, l'apprenant développe ses ressources pour utiliser des reformulations langagières plus sophistiquées (cf. D.I.L.L. n° 19, 2007) comme :

- Des *variations* reprenant quasiment les mêmes mots, mais dans un ordre syntaxique différent.
- Des *expansions* prenant la forme de *spécifications* ou d'*explications*.
- Des *réductions* sous forme de *résumés* ou de *dénominations*.
- Des *dissociations* sous forme de *reconsidérations*.
- Des *exemplifications* avec leurs effets lexicaux.

De cette sorte, nous avons affaire à une taxonomie discursive à même de suivre les progrès de chaque apprenant dans sa production langagière orale à travers la langue et la culture étrangères (Brouté, 2008), cette taxonomie permettant une évaluation précise de la dynamique particulière de l'interaction orale. Néanmoins, la compétence dialogique s'appuie aussi sur des critères sociolinguistiques liés à la relation entre les interlocuteurs.

### **1.6. La nécessaire reconnaissance des habiletés de l'ordre du relationnel**

Prendre la parole en public au moyen d'une langue étrangère fait que « nous ne manions jamais l'information comme si nous n'étions qu'une boîte noire. » (E. Goffman, 1991, 506) C'est ainsi que dialoguer oralement en langue étrangère ne correspond jamais uniquement à une transmission d'information à un destinataire. A ce propos, E. Goffman nous a ouvert d'intéressantes perspectives en assimilant le parler dialogique à la présentation d'un drame devant un public. Un tel drame met en jeu non seulement le fait de s'entendre, de s'écouter et de se comprendre, mais aussi celui d'exprimer nos pensées et nos émotions quant au discours, à l'interaction et à la relation, à travers un ensemble de marqueurs s'adressant directement aux interlocuteurs et illustrant donc le style propre à chaque apprenant en interaction, à travers des commentaires jouant un rôle qualificateur déterminant pour le dialogue

en cours. Ces marqueurs sont de l'ordre du connotatif et de l'expressif (cf. D.I.L.L. n° 19, 2007) Les premiers sont de nature quasi-linguistique et prennent la forme de :

- Marqueurs *verbaux, acoustiques* et *kinésiques conatifs* pour influencer autrui.
- Marqueurs *verbaux, acoustiques* et *kinésiques d'injures* permettant d'exprimer des sentiments négatifs ou malveillants.

Pour ce qui est des signes expressifs, les mimiques faciales sont les supports des diverses émotions. Elles en indiquent la « qualité » pour Eckman et Friesen (1967). De fait, les signes expressifs de la relation se manifestent principalement sur le visage et aussi à travers les mains et les regards (cf. D.I.L.L. n° 19, 2007) sous forme de :

- Marqueurs *verbaux, acoustiques* et *kinésiques expressifs* illustrant la joie, la surprise, la peur, la colère ou tout autre sentiment.

## 2. COMMENT ABORDER LA COMPÉTENCE DIALOGIQUE EN CLASSE

Les compétences de production orale sont des compétences fondamentales pour le devenir socioprofessionnel des acteurs en formation puisque, dans ce cas précis, il s'agit de compétences qui représentent non seulement l'un des objectifs principaux du futur apprentissage, mais également le moyen le plus puissant pour véhiculer l'apprentissage mentionné, en l'occurrence grâce à la communication interpersonnelle orale dans l'espace scolaire ainsi qu'à l'extérieur. Les compétences en jeu représentent ainsi en parallèle l'une des bases les plus représentatives de la participation et de la coopération au sein du groupe/classe, deux bases incontournables qui illustrent la motivation et l'engagement des acteurs en formation.

De plus, nous avons affaire à des compétences au caractère spécifique par rapport aux autres compétences du terrain de l'enseignement/apprentissage dans la mesure où elles correspondent à des activités de l'ici et du maintenant se déroulant normalement en temps réel et non en temps différé. Or, ce temps réel illustre celui de la plupart des activités de la vie sociale et socioprofessionnelle. C'est ainsi que le caractère plus spontané des ressources requises oblige ainsi à prendre en compte dans la formation le facteur temps et, ainsi, de travailler sur des ressources de la continuité qui soient chaque fois plus ancrées dans le réel actuel et futur des acteurs en formation.

Par ailleurs, la compétence dialogique ou d'interaction orale, qui synthétise toutes les formes de production et de réception orales, contient un risque social et personnel en la possible rupture de l'activité en cours, cette rupture pouvant mettre en danger la *face* de l'acteur en formation. De fait, la pratique à travers une culture et une langue qui n'est pas nécessairement maîtrisée nous oblige à être encore plus attentifs à la continuité des ressources et à la capacité à générer des ressources de la continuité pour développer des activités interactionnelles orales qui aient du sens et qui permettent de développer les compétences en jeu. A ce propos, le rôle joué par un diagnostic des représentations devient encore plus important. Il s'agit d'un test à deux niveaux et dont le premier niveau concerne une approche des représentations dans le domaine de la didactique. Voici un exemple de fiche possible :

### **2.1. Le diagnostic des représentations (1)**

Il s'agit d'une activité écrite ou orale ayant pour but d'anticiper un éventuel conflit dû à un changement de pratique pédagogique chez les acteurs en formation.

#### . Objectifs

- Favoriser l'adhésion au projet pédagogique interactionnel en cours.
- Mettre à jour comment les acteurs en formation se représentent le cours de français.

#### . Participants

- Nombre : tout le groupe/classe.

#### . Espace / Temps

- Version écrite (environ 20 minutes) : les acteurs en formation sont assis à leur place et répondent sur une feuille à un ensemble de questions.
- Version orale (5 minutes par élève) : lors d'un entretien de préférence individuel, les acteurs en formation répondent à un ensemble de questions et le professeur enregistre le tout.

#### . Questions suggérées (liste non exhaustive)

- Comment imaginez-vous le cours cette année ?
- Quelles activités vous attendez-vous à pratiquer dans cette formation ?
- Comment pensez-vous que cette formation se déroule en général ?
- Classez par ordre d'importance les activités pratiquées dans une formation de ce genre ?
- etc.

#### . Commentaires

- Tant dans la version orale que dans celle écrite, l'acteur en formation peut s'exprimer dans la langue qui lui convient vu que l'objectif poursuivi n'est pas langagier.
- Le dépouillement des réponses permet une transcription sur des fiches individuelles où les représentations sont synthétisées, ces fiches étant particulièrement utiles afin de préparer un entretien individuel pour résoudre un conflit ou une difficulté quelconque.

Pour ce qui est du diagnostic concernant les représentations culturelles, Il se réalise alors au moyen de tests de mots (adjectifs ou autres) développés dans un temps plutôt court et calculé en fonction de la marge à donner pour que l'acteur en formation réagisse non seulement de la façon la plus spontanée, mais également de la manière la plus riche possible au niveau du vocabulaire proposé. Voici une fiche possible de réalisation du diagnostic:

### **2.2. Le jeu des adjectifs ou autres mots**

Il s'agit d'un test abordé de manière ludique au cours duquel les acteurs en formation tentent d'exprimer par écrit des qualificatifs sous forme d'adjectifs (ou autres mots) que leur suggèrent la culture et la langue étudiées (terrain et image du terrain)



## . Objectifs

- Mettre à jour comment les acteurs en formation se représentent la France, les Français, la langue française et, éventuellement, la culture française.
- Détecter les possibles représentations négatives à même de freiner le processus d'apprentissage.

## . Contenus / Pré-requis (selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence)

- Le jeu se déroule de préférence au début du cours.

A1	A2	A partir de B1
- Adjectifs qualificatifs dans la langue maternelle ou habituelle	- Adjectifs qualificatifs en français - Si adjectifs pas connus, noms en français ou adjectifs en langue habituelle	- Adjectifs qualificatifs en français

## . Participants

- Tout le groupe/classe.

## . Espace / Temps

- Mise en espace : Assis à leurs bureaux avec trois quarts de feuille de papier.
- Durée : Le plus rapidement possible selon le temps disponible pour l'analyse postérieure et, en moyenne, pas plus de 10 secondes par adjectif demandé.

## . Consignes

- Spécifier qu'il est nécessaire d'écrire son prénom et/ou son nom sur les papiers.
- Transmettre aux acteurs en formation qu'ils doivent écrire le plus rapidement possible, sur le premier quart de papier, les trois premiers adjectifs qualificatifs qui leur viennent en tête lorsqu'ils pensent à la France.
- Ramasser les papiers au bout de trente secondes au maximum même si certains acteurs en formation ont écrit moins de trois adjectifs qualificatifs (ou plus).
- Recommencer la même opération pour « les Français » puis « la langue française » sans l'annoncer auparavant.

Ce test de mots, en l'occurrence d'adjectifs, doit permettre, grâce au travail d'analyse, de détecter la nature des représentations des acteurs en formation, et la mise en relation avec les récits de vie et d'expériences permet d'illustrer le lien étroit entre les types d'expérience vécues (directes, indirectes, fortes, superficielles, positives, négatives...) et les catégories de représentations projetées sur le papier lors du diagnostic pronostic.

Le travail d'analyse en question est présenté dans la fiche d'activité suivante ou second diagnostic des représentations:

### **2.3. Le diagnostic des représentations (2)**

Il s'agit d'une activité interactionnelle, prolongeant le jeu des adjectifs ou autres mots, qui se déroule en petits groupes de travail et de réflexion afin de proposer et d'échanger avec le reste du groupe/classe les résultats de cette réflexion.

#### . Objectifs

- Évaluer quantitativement les représentations par rapport à la France, les Français et la langue française en ce qui concerne le groupe/classe et les classer selon des critères à définir.
- Mettre à jour et faire prendre conscience des possibles origines des représentations évaluées auparavant.

#### . Participants

- Tout le groupe/classe partagé en autant de sous-groupes que de thèmes.

#### . Espace / Temps

- Mise en espace : Chaque sous-groupe s'isole au sein de la classe avec les papiers correspondant au thème qu'il va traiter.
- Durée : Entre 5 et 8 minutes pour le dépouillement et le classement ordonné des adjectifs, entre 10 et 12 minutes pour la réflexion sur les motifs possibles et entre 5 et 10 minutes pour la mise en commun au niveau du groupe/classe.

#### . Consignes

- Une fois formés les sous-groupes et attribués les papiers, les acteurs en formation s'appliquent à relever, regrouper et classer par ordre d'importance les adjectifs.
- Une fois classées les grandes tendances d'adjectifs, les acteurs en formation de chaque sous-groupe cherchent ensemble, à partir de leurs propres expériences et opinions, ce qui peut motiver l'expression des adjectifs quels qu'ils soient.
- Chaque sous-groupe synthétise les idées exprimées en son sein puis présente au reste de la classe les adjectifs découverts et les idées en question.
- Si le temps le permet, l'ensemble du groupe/classe peut débattre par la suite les réflexions proposées par chaque sous-groupe.

#### . Commentaires

- Les échanges se font dans la langue choisie par les acteurs en formation vu que l'objectif n'est pas ici un objectif langagier. Toutefois, éventuellement à partir d'un certain niveau de langue étrangère, le professeur peut les stimuler à débattre dans cette langue.
- Si les acteurs en formation ont du mal à cerner certaines origines possibles des représentations, le professeur peut les guider implicitement mais sans être trop précis vu que l'objectif reste une prise de conscience effective à moyen terme.

Suite à ce travail, l'acteur en formation se sent a priori plus disponible pour s'ouvrir à de nouvelles expériences, de nouveaux apprentissages, car il se rend compte des limites des cadres d'expérience vécus jusque lors et il se projette alors plus facilement, avec moins de résistance, dans le travail sur la spontanéité proposé par le formateur et tel qu'évoqué auparavant. Le travail sur la spontanéité a pour but de créer la confiance et de développer la créativité chez l'acteur en formation. Il passe à travers un ensemble d'activités se déroulant la plupart du temps en cercle, forme spatiale favorisant la communication orale interpersonnelle. Nous en proposons 3 prototypes à la suite afin d'illustrer le travail sur la spontanéité dans le groupe, en l'occurrence le Cercle des Echos, le Cercle vers l'Infini et ses variations (nombres et autres supports) et le Cercle des Questions/Réponses :

#### 2.4. Le cercle des échos

Il s'agit d'une activité interactionnelle qui stimule particulièrement la confiance en soi face au groupe et au sein de ce groupe.

##### . Objectifs

- Réduire l'anxiété chez les acteurs en formation timides.
- Favoriser la confiance en soi et la cohésion au sein du groupe / classe.
- Développer l'écoute, l'observation et la concentration à travers l'identification à l'autre.

##### . Contenus / Pré-requis (selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence)

A1	A2	B1
- Ressources acoustiques et kinésiques de l'interaction - Salutations, rituels de rencontres	- Expressions des goûts - Expressions des sentiments	- Expressions de l'opinion - Expressions de l'argumentation

##### . Participants

- Nombre : Tout le groupe / classe y compris le professeur.

##### . Espace / Temps

- Mise en espace : en cercle, debout, face à face, dans un espace dégagé ou parmi les bureaux.
- Durée : entre 10 et 15 minutes.

##### . Consignes

- Se disposer tous en cercle face à face.
- L'un des participants se dirige vers son voisin en lui transmettant un geste et/ou un son et/ou une expression verbale.
- Le voisin en question observe et/ou écoute ce qui est exprimé et tente à son tour de transmettre au voisin suivant, de la manière la plus fidèle possible, l'expression kinésique, acoustique et/ou verbale transmise antérieurement.

- La ronde suit son cours et peut se poursuivre au-delà du participant initiateur de la première expression.

. Commentaires

- Il est préférable que le formateur s'intègre au cercle et participe pleinement.
- Une fois l'activité assimilée, il est nécessaire de lancer plusieurs expressions, en maintenant une distance, afin que les acteurs en formation n'attendent pas pour agir.
- Chaque acteur en formation doit se concentrer sur l'expression du voisin afin de la reproduire même si cette dernière est différente de ce qui a été transmis initialement ou antérieurement.
- -Une fois maîtrisée l'activité après plusieurs séances, il est possible de doubler le groupe entre acteurs et évaluateurs, les premiers participant à l'activité décrite et observés par les seconds. Ces derniers évaluent alors la fidélité de reproduction des expressions, cette dernière activité préparant les futures autoévaluations.

## 2.5. Le cercle vers l'infini et ses variations

Il s'agit d'une activité interactionnelle de groupe dans laquelle chaque acteur en formation peut participer en apportant un élément supplémentaire à l'expression d'une chaîne ordonnée d'informations que le groupe entier tente de mener le plus loin possible grâce à sa concentration d'ensemble et sa connaissance antérieure de la chaîne d'informations en question.

. Objectifs

- Favoriser la cohésion du groupe/classe grâce à une participation et une coopération induisant une responsabilité face à ce groupe.
- Favoriser la concentration sur une tâche par le biais d'une écoute totale des interlocuteurs possibles.
- Développer l'acquisition de certaines connaissances grâce à l'intensité de convocation de processus cognitifs sensibles.

. Contenus / Pré-requis

A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'alphabet</li> <li>- La suite ordonnée des nombres sans limite</li> <li>- Autres suites ordonnées de vocabulaire liées au programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem que A 1</li> <li>- Toutes suites de vocabulaire ou de connaissances linguistiques ordonnées alphabétiquement et liées au programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem que A2</li> <li>- Toutes suites de vocabulaire ou de connaissances linguistiques ordonnées alphabétiquement et liées au programme</li> </ul>

. Participants

- Tout le groupe/classe.

. Espace / Temps

- Mise en espace : Les acteurs en formation sont disposés de façon à ce que chacun puisse voir le mieux possible le regard de tous les autres acteurs en formation (en cercle, en demi-cercle ou en fer à cheval).
- Durée : En fonction de la performance du groupe et avec un maximum de quinze minutes pour l'ensemble de l'activité au cours de laquelle les acteurs en formation recommencent la chaîne plusieurs fois afin d'améliorer leur performance.

. Consignes (Le cercle vers l'infini des nombres)

- Une fois les acteurs en formation disposés spatialement de manière à contrôler le plus possible physiquement l'expression des autres, le professeur explique les règles suivantes :
- L'objectif est de porter ensemble le plus loin possible l'expression orale de la chaîne ordonnée des nombres : 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, ...
- On ne peut savoir et aucun signe apparent (désignation, ordre spatiale ...) ne doit montrer d'avance quel acteur exprimera le nombre suivant, vu que chaque acteur en formation du groupe a le pouvoir de proposer individuellement ce nombre, en faisant attention qu'aucun autre participant soit sur le point d'exprimer le nombre suivant en question.
- Un acteur en formation ne peut proposer qu'un seul nombre à la fois.
- Si deux acteurs en formation ou plus expriment un nombre simultanément alors l'expression de la chaîne évolutive ordonnée doit s'arrêter immédiatement et le nombre mentionné en question représente le score ou maximum atteint momentanément par le groupe/classe.
- Le groupe/classe doit alors recommencer au début de la chaîne ordonnée des nombres (0) pour tenter d'améliorer le score antérieurement atteint ou s'arrêter définitivement si le formateur considère que l'activité ait assez duré. L'élément maximum (nombre dans le cas présent) atteint par le groupe/classe dans l'expression collective de la chaîne ordonnée est comparé éventuellement avec d'autres précédents puis consigner par exemple dans un cahier s'il représente le record du groupe en question pour cette chaîne, en attendant une nouvelle tentative.
- In the continuation, we propose didactic tracks to approach these skills.

. Commentaires

- Pour ce qui est des suites ordonnées de vocabulaire, il est intéressant de travailler par thèmes ou familles lexicales en relation avec le programme suivi en les proposant par ordre de classement alphabétique. Si certaines lettres font défaut dans la mesure où il est difficile de trouver des mots commençant par x, y, z ..., alors le groupe saute ces lettres dans l'expression de la suite ordonnée.
- Il ne faut pas oublier que la tâche principale de l'activité reste l'expression orale spontanée et sans chevauchement de la suite ordonnée des informations.

## 2.6. Le cercle des Questions / Réponses

Il s'agit d'une activité interactionnelle de mise en train à travers laquelle les acteurs en formation développent un jeu de questions et de réponses adaptées à ces questions, tout en se passant le relais de manière spontanée au moyen d'un système de désignation convenu ou pas.

### . Objectifs

- Développer les ressources langagières de l'interaction orale grâce à l'usage de questions.
- Préparer à la spontanéité et à la fluidité nécessaire pour interagir oralement en français.
- Intensifier l'usage des signes de la gestion de la parole au moyen d'un système interculturel de signes de passation de cette parole.

### . Contenus / Pré-requis

A1	A2	B1
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Signes de passation de la parole</li> <li>- Questions et expressions de présentation</li> <li>- Questions et expressions des goûts</li> <li>- Propositions et réponses à ces propositions</li> <li>- Demande et indication d'une direction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem que A1</li> <li>- Questions et expressions des souhaits</li> <li>- Questions et descriptions d'actions passées</li> <li>- Questions et expressions d'une opinion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idem que A2</li> <li>- Questions et expressions des sentiments</li> <li>- Questions et expressions par rapport à un but</li> <li>- Questions et expressions par rapport à des causes et des conséquences</li> <li>- Questions et expressions par rapport à un choix</li> </ul>

### . Participants

- Tout le groupe/classe pouvant être ou dans le même cercle avec une moitié des acteurs en formation comme participants actifs et l'autre moitié comme évaluateurs ou dans plusieurs cercles.

### . Espace / Temps

- Mise en espace : Les cercles sont distribués dans un espace dégagé à part, entre les bureaux ou encore dans un espace différent de celui habituel (salle d'études, petit gymnase, cour...).
- Durée : Limitée (10/15 minutes) pour une simple mise en train et plus libre pour une remédiation.

### . Consignes

- Une fois les acteurs en formation installés en cercle, de préférence debout, un ou plusieurs signes de passation de la parole sont accordés sous forme d'un geste, d'un regard, d'un appel verbal ou autre signe.
- Un acteur en formation désigne un autre au moyen de l'un des signes convenus et lui pose une question.

- L’interlocuteur répond le plus vite et le plus spontanément possible à la question.
- Une fois qu’il a répondu à la question, l’interlocuteur se transforme en locuteur, désigne à son tour un nouvel interlocuteur et lui propose une nouvelle question.
- Le formateur stoppe l’activité quand les acteurs en formation sont prêts pour initier les jeux de rôles qui suivent.

#### . Commentaires

- Il est intéressant que le formateur participe activement au Cercle des Questions/réponses tout en contrôlant le déroulement de l’activité et, notamment, les évolutions des acteurs en formation.
- Une fois bien assimilés les signes convenus de passation, les acteurs en formation peuvent les choisir spontanément lors du déroulement de l’activité.
- Si le cercle actif se double d’un cercle d’évaluation, alors chaque acteur du premier cercle se voit attribuer un évaluateur, le formateur se plaçant parmi ces derniers. Les critères d’évaluation peuvent être le maintien du rythme, la rapidité des réponses, l’adéquation de ces dernières aux questions, l’adéquation et l’efficacité des signes de passation entre autres.
- Un petit rappel antérieur des types de questions et/ou de réponses possibles dans le cercle est susceptible d’être utile et efficace avant de se lancer dans l’activité ou tout simplement pour s’échauffer et se concentrer.

C’est alors que le travail de l’improvisation et de ses techniques doit prendre toute sa place progressivement dans le travail formatif, facilitant l’interprétation de nouveaux rôles et de nouveaux cadres par les acteurs en formation. Pour ce qui est de la compétence en interaction orale, son activité type, en l’occurrence le jeu de rôles, progresse chaque fois plus fortement vers le jeu de rôles improvisé par le biais d’un processus évolutif passant par la suppression de toute préparation écrite, puis de toute préparation grâce à l’utilisation de déclencheurs dans un premier temps, de tels déclencheurs pouvant prendre de nombreuses formes et étant susceptibles de fomentent l’action et la composition de manière simultanée, car permettant aux acteurs en formation de trouver les solutions adaptées ou ressources de la continuité tout en interagissant. Nous avons établi à ce propos une première liste de déclencheurs qui peuvent être intéressants à proposer aux acteurs en formation.

### **2.7. La liste des déclencheurs**

Comme nous l’avons observé auparavant, les déclencheurs peuvent prendre de nombreuses formes. Concrètement, les déclencheurs suggérés dans les jeux de rôles improvisés illustrent tous une problématique stimulant les acteurs en formation sous formes d’interdit, d’obligation, d’énigme, de quiproquo ou de transformation à réaliser. En fait, cette liste n’est pas exhaustive, mais donne une idée assez précise de ce que peuvent être les déclencheurs. Pour la recherche d’idées en matière de déclencheurs, je suggère les trois catégories suivantes :

- Les contraintes.
- Les contradictions.
- Les défis créatifs.

### 2.7.1. *Les contraintes*

Le fait de limiter les possibilités de développement langagier et/ou interactionnel est toujours susceptible de stimuler la créativité des acteurs en formation. Interdit ou obligation, ces déclencheurs prennent les formes suivantes :

- Langagières : mots, expressions, formules (interdits ou obligés).
- Expressions de sentiments : sourire, rire, inquiétude, colère ...
- Pragmatiques : se fixer un rendez-vous, se mettre d'accord sur une valeur, un prix, restituer une information, un texte, une histoire ...
- Spatiales : limites physiques (dans un couloir, un autobus, un ascenseur, un métro bondé ...) ou obligations (distances éloignées ...).
- Temporelles : courtes (moins d'une minute ...) ou très longue (sur des années, un siècle ...).

### 2.7.2. *Les contradictions*

Le fait de proposer une situation d'opposition, d'erreur ou de quiproquo, se basant sur un conflit de taille plus ou moins importante entre deux personnes, motive particulièrement la créativité des acteurs en formation. Ces conflits ou contradictions peuvent être :

- De connaissances : accords/désaccords quant à des informations, des contenus, des idées, des faits, des événements ...
- D'opinion : avis différents en ce qui concerne des événements, des idées, des croyances ...
- De rôles : chef/employé, élèves/professeur, jeunes/adultes ...

### 2.7.3. *Les défis créatifs*

Le fait de proposer aux élèves un défi, les amenant à devoir transformer une situation initiale, est à même de stimuler leur créativité langagière et/ou interactionnelle. Ces déclencheurs de transformation peuvent prendre la forme de :

- Objets : bâtons, baguettes, foulards, chapeaux, livres, balles de papier, mobilier léger ...
- Mots, expressions ou sonorités de lancement (prononcés initialement) : exclamations, marqueurs de l'animation du discours, verbes conjugués à la première personne, sons divers, musiques ...
- Enigmes : personnalités inconnues, situations non partagées par tous, état inconnu (ex. : de coupable ou innocent ?)...
- Situations finales à atteindre : constructions, phrases à prononcer (sans être prononcées au début) ...
- Ambiances, climats : île déserte, températures froides ou chaudes, dans la mer, actualités à la radio ...



## . Commentaire

- Il est possible de combiner deux ou trois déclencheurs s'il est clair que cela facilite le développement de la créativité des acteurs en formation sans les brider.

Cependant, il ne faut pas oublier qu'il est nécessaire de mener en parallèle tout un ensemble d'activités spécifiques sur les ressources de la continuité évoquées au début de cet article et largement exposées dans un article précédent (D.I.L.L. n° 19, 2007) afin de perfectionner la compétence en interaction orale et, notamment la capacité des acteurs en formation à trouver les solutions adaptées à toutes les situations dans les jeux de rôles improvisés.

**CONCLUSION****Le rôle central de la compétence dialogique dans l'enseignement/apprentissage d'une Langue Etrangère**

La complexité de la compétence dialogique en Langue Etrangère ne doit pas nous faire renoncer à son traitement et rejeter son existence, a fortiori lorsqu'il s'agit d'une activité déterminante pour le futur relationnel de l'apprentissage et le futur professionnel des apprenants. Grâce aux milliers de travaux ayant traité cette activité depuis plusieurs décennies, nous avons aujourd'hui les moyens d'en développer la compétence parmi nos élèves. Tout en répondant à la question soulevée par *Le français dans le monde* et exposée en introduction, cet article devrait amener les professeurs à y réfléchir et chercher l'information complémentaire à même de leur permettre de s'atteler à cette tâche motivante pour leurs élèves.

**BIBLIOGRAPHIE**

- BATESON G., RUESCH J. (1988) : *Communication et société*, Paris, Seuil.
- BEACCO JC. (1980) : « Compétence de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe » dans *Le Français Dans Le Monde*, 153, Hachette – Larousse, Paris, 35-40.
- BROUTE A. (2008) : *Les interactions orales dans la classe de F.L.E.*, Pearson Educación, Madrid, 128 pages (avec le DVD « C'est parti ! »).
- BROUTE A. (2007) : « De nouveaux descripteurs pour évaluer les interactions orales en langue étrangère ». *Didáctica, Lengua y Literatura*, Madrid, 29 pages.
- BROUTE A. (2006) : *Transformation, parole et ressources de la continuité: méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Diffusion, Université de Lille, 573 pages.
- CONSEIL DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE (2000) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier. Paris.
- CUQ J-P., GRUCA I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. 504 pages.

- DE RAYMOND J-F. (1980) : *L'improvisation*, Librairie philosophique, J. Vrin, Paris, 231 pages.
- DUNCAN S., FISKE D.W. (1977): *Face to face Interaction Research, Methods and Theory*, Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- ECKMAN P., FRIESEN W. V. (1969): "The repertoire of Non verbal Behaviour: categories, Origins, Usage and Coding", *Semiotica*, I.
- GOFFMAN E. (1991): *Les cadres de l'expérience*. Editions de Minuit. Paris. 573 pages. Traduction de *Frame Analysis* (Isaac Joseph; Ed. Originale, 1974, Harper & Row, New York).
- GOFFMAN E. (1973, a) : *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*, Editions de Minuit, Paris.
- GOFFMAN E. (1973, b) : *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en public*, Editions de Minuit, Paris.
- GÜLICH E., KOTSCHI T. (1995): "Discourse Production in Oral Communication", in Quasthoff U. M., *Aspects of oral Communication*, Berlin, New York, Walter de Gruyter. (Pages 30-66)
- SACKS H., SCHEGLOFF E., JEFFERSON G. (1974): "A Simplest Systematic For the Organization of Turn-Taking in Conversation" in *Language* 50. (Pages 696-735)
- SCHAFFNER B. (1955): *The message « This is play »*, Ed. Group Processes, New York, Josiah Macy Jr, Foundation proceedings.