

De nouveaux descripteurs pour l'évaluation des interactions orales en langue étrangère

Alain BROUTÉ

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

Recibido: febrero 2007

Aceptado: mayo 2007

RESUME

Cet article présente une approche phénoménologique de l'évaluation de la compétence en interaction orale de face-à-face dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une telle approche essaye de montrer comment l'évaluation en question requiert une continuité interculturelle entre les cadres primaires socioculturels habituels des apprenants et ceux propres à la culture et la langue étrangères. En outre, il tente de montrer en quoi cette évaluation s'appuie fondamentalement sur une dynamique intentionnelle, et plus ou moins synchronisée, de deux ou plusieurs paroles qui ne peuvent être évaluées séparément. Il en résulte un modèle d'analyse illustrant l'articulation entre les différents indicateurs de ces intentions de paroles, dont notamment ceux de la gestualité et de l'acoustique communicatives, et les ressources compensatoires et de traitement langagier qui permettent la continuité entre les langues et les cultures, en maintenant et développant le fil de la conversation, et qui représentent les descripteurs les plus pertinents de l'interaction orale de face-à-face dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés: Approche phénoménologique, interaction orale, gestualité et acoustique communicatives, évaluation, ressources compensatoires et de traitement langagier, apprentissage d'une langue étrangère, continuité culturelle et langagière, dynamique intentionnelle.

Nuevos descriptores para la evaluación de las interacciones orales en lengua extranjera

RESUMEN

Este artículo presenta un enfoque fenomenológico de la evaluación de la competencia en interacción oral cara a cara en el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal enfoque trata de enseñar cómo la evaluación requiere una continuidad intercultural entre los marcos primarios socioculturales habituales de los alumnos y los que son propios de la cultura y la lengua extranjeras. Además, intenta mostrar en qué esta evaluación se apoya fundamentalmente en una dinámica intencional, y más o menos sincronizada, de dos o varias palabras que no se puede evaluar de forma separada. Resulta un modelo de análisis que ilustra la articulación entre los diferentes descriptores de las intenciones de palabra, entre ellos los gestuales y los acústicos comunicativos, y los recursos compensatorios y de tratamiento lingüístico que permiten la continuidad entre las lenguas y las culturas al mantener y desarrollar el hilo de la conversación, y que representan los descriptores más pertinentes de la interacción oral cara a cara en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: Enfoque fenomenológico, interacción oral, comunicación gestual y acústica, evaluación, recursos compensatorios y de tratamiento lingüístico, aprendizaje de una lengua extranjera, continuidad cultural y lingüística, dinámica intencional.

New indicators in the oral interactions evaluation for second languages

ABSTRACT

This article presents a phenomenological approach to controlled evaluation of face to face oral interaction in learning of a foreign language. Such an approach endeavours to demonstrate how this type of evaluation requires intercultural continuity between the customary primary socio - cultural framework of the learners and that of the foreign language and culture. In addition, it attempts to prove that evaluation is based fundamentally on an intentional and more and less synchronized dynamic of two or more words which cannot be evaluated separately. From this stems an analysis model which illustrates the connection between the different indicators of these common words, in particular communicative body and acoustic language, and compensatory resources and the linguistic treatment which allows there to be continuity between languages and cultures by maintaining and developing the thread of the conversation. These resources are the more relevant descriptive signs of the face to face oral interaction in learning of a foreign language.

Key words: Phenomenological approach, oral interaction, communicative body and acoustic language, evaluation, compensatory and linguistic treatment resources, foreign language learning, cultural and linguistic continuity, intentional dynamic.

SOMMAIRE: 1. Introduction. 2. Les interactions orales: De l'analyse scientifique ou la mise à jour de descripteurs pertinents. 2.1. De l'interaction orale ou des pistes d'analyse de plus en plus pointues 2.2. Des pistes à privilégier: l'ethnométhodologie de la communication de E. Goffman et la phénoménologie du langage de M. Merleau - Ponty 2.3. Des outils d'analyse et d'évaluation pertinents et efficaces 3. L'évaluation des interactions orales dans l'apprentissage d'une langue étrangère 3.1. Les ressources langagières de la continuité en interaction orale 3.1.a. Les ressources compensatoires d'hypothèse 3.1.b. Les ressources compensatoires déjà utilisées dans le cadre culturel et langagier de référence (maternel ou autre) 3.2. Les ressources du traitement langagier dans l'interaction orale 3.2.a. Les ressources de reformulations paraphrastiques figées 3.2.b. Les paraphrases 3.2.c. Les reformulations non - paraphrastiques 3.3. Les signes de l'intention significative quant à la parole en interaction 3.4. Les indicateurs et indices de l'expression en interaction 4. L'adaptation des descripteurs aux différents niveaux du Cadre européen des langues. 5. Conclusion

1. INTRODUCTION

En divulguant le Cadre Européen des langues, le Conseil de l'Europe introduisait en même temps pour la première fois l'interaction orale de face-à-face comme cinquième compétence à étudier par les apprenants en langues étrangères. En parallèle, des tableaux sont proposés pour chaque niveau commun de référence en ce qui concerne l'évaluation des interactions orales. Cependant, les critères exposés dans ces tableaux sont schématiques et peu maniables pour les didacticiens et le corps professoral. Il s'agit en fait de critères très généraux, du type «Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire» pour le niveau A1 (Conseil de la coopération culturelle, 2001, 26), ces critères étant alors illustrés par une série de connaissances comme «un répertoire basique de mots et de phrases isolées relatives à des situations concrètes» ou «un contrôle limité de structures grammaticales et syntaxiques simples» ou encore «une prononciation d'un répertoire très limité de mots et de phrases apprises que peuvent comprendre avec un certain effort les natifs ...». De tels critères ne rendent que très peu justice à la complexité de l'interaction orale en langue étrangère comme activité

et compétence, une telle réduction de son évaluation ayant le don d'entraîner le corps professoral vers une limitation à des critères purement linguistiques et leurs élèves vers des pratiques écartant une grande partie de leurs compétences a priori dans le domaine des interactions orales de face-à-face. Or, la recherche concernant les interactions orales a connu des avancées considérables depuis quarante ans et de telles avancées nous permettent aujourd'hui d'envisager leur évaluation avec des outils actualisés, pertinents, efficaces et à même de stimuler leur pratique sur le terrain de l'apprentissage des langues étrangères.

2. LES INTERACTIONS ORALES: DE L' ANALYSE SCIENTIFIQUE OU LA MISE A JOUR DE DESCRIPTEURS PERTINENTS

2.1. De l'interaction orale ou des pistes d'analyse de plus en plus pointues

La recherche dans le domaine des interactions orales a connu des avancées considérables durant les dernières décennies. Certains travaux sociologiques marquants ont posé les jalons de cette évolution. Il en est ainsi des travaux d'anthropologues tels

1

que Mauss (1973) en France, Sapir (1971) et Malinovsky (1944) dans le monde anglo-saxon, qui ont attiré l'attention sur l'importance cruciale, tant au regard de la culture que de la formation de la personne, de l'échange social et de la communication interindividuelle. Plus tard, ces courants se sont divisés en différentes écoles comme celle de l'ethnographie de la communication (D. Hymes et son modèle *speaking*, J. Gumperz, Hall et la proxémie ...), la sociolinguistique variationniste (W. Labov), la sociologie interactionniste avec l'Ecole de Chicago et E. Goffman, l'ethnométhodologie avec l'analyse de type systémique des conversations (H. Garfinkel, H. Sacks, E. Schlegoff, G. Jefferson) dont les notions de tour de parole, de principe d'alternance, de chevauchement et de régulation.

Par ailleurs, d'autres courants théoriques ont été convoqués comme celui de la philosophie analytique anglaise qui, sous le nom d'école d'Oxford, s'appuie sur les travaux du philosophe Wittgenstein. Dans cette lignée, certains ont développé une théorie des *actes de langage*: J - L. Austin (répertoire des actes), H. P. Grice (maximes conversationnelles), O. Ducrot (lois du discours) ou encore J - R. Searle (classification différente des actes illocutoires) et, dans le prolongement de certains des travaux de ce dernier, Sperber et Wilson (théorie de la relevance ou pertinence sur l'intentionnalité).

Un autre courant a été celui de la *Nouvelle Communication*, regroupant des chercheurs de Palo-Alto (G. Bateson, Watzlawick, R. Birdwhistell, E. T. Hall ...) pour une approche de l'interaction à dominante psychologique et des applications thérapeutiques dans le domaine de la schizophrénie. Nous leur devons, entre autres, les notions de *symétrie vs complémentarité* dans la relation, de «*double bind*» (double contrainte), du paradoxe pragmatique et de l'injonction paradoxale.

Enfin, nous avons un autre courant illustré par la pragmatique conversationnelle nord-européenne, dont l'Ecole de Genève autour de E. Roulet et les notions de structuration hiérarchique et fonctionnelle des conversations, ainsi que le phénomène discursif généralisé du *dialogisme* et la notion de *polyphonie*. En conséquence, les spécialistes de la conversation et des discours oraux qui s'attachent à décrire les usages langagiers en contexte, les positionnements énonciatifs ou encore les stratégies pragmatiques des locuteurs, ont à leur disposition des outils mis à jour. De cette sorte, la coupure entre la science de l'expression, si elle considère son objet tout entier, et l'expérience vivante de l'expression, tend à disparaître, d'où l'incompréhensible absence de transfert de certaines connaissances vers le terrain didactique de la compétence en interaction orale.

2.2. Des pistes à privilégier: L'ethnométhodologie de la communication de E. Goffman et la phénoménologie du langage de M. Merleau-Ponty

E. Goffman s'est trouvé particulièrement motivé par l'hypothèse que suggère H. Garfinkel (Garfinkel, 1967), en l'occurrence la possible dépendance d'un ensemble fini de règles pour ce qui est de l'activité quotidienne et de son intelligibilité, la découverte de telles règles permettant une analyse plus profonde de la vie sociale dont les rencontres de face-à-face. Toutefois, E. Goffman ne s'est pas limité uniquement au terrain de la rencontre de face-à-face, mais a englobé une perspective situationnelle ordinaire où la problématique peut se résumer à travers la question: «Que se passe-t-il ici?» C'est ainsi que le sociologue canadien a été amené à étudier non pas la structure de la vie sociale sinon la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale et en est arrivé à formuler que nous agissons toujours à partir de cadres primaires, l'activité pouvant elle-même être transformée à l'infini.

Pour E. Goffman, dans notre monde occidental, nous faisons généralement appel à des schèmes interprétatifs ou cadres afin de lire et identifier une situation ou un événement quel qu'il soit, cadres qu'il nomme primaires car, dans la pratique, n'étant rapportés à aucune interprétation préalable ou originaire. En fait, sans ce cadre interprétatif, la situation globale ou l'un de ses aspects, perd toute sa signification. C'est ainsi que les cadres primaires représentent soit des systèmes cohérents de règles pour certains, soit des véhicules d'interprétation de type traditionnel pour la plupart et, en général, nous les utilisons très souvent sans en être conscients et sans pouvoir en rendre compte.

E. Goffman nous propose deux grands types de cadres primaires, les cadres naturels et les cadres sociaux, les premiers permettant d'identifier des occurrences physiques, totalement déterminées de manière naturelle et ne répondant à aucune évaluation particulière, tandis que les seconds, s'appuyant toujours sur les premiers, balisent normativement les situations et soumettent l'action qui est pilotée à une évaluation sociale empreinte d'un certain nombre de valeurs.

Pour répondre à la question de base (Que se passe-t-il ici?), le concept de cadre semble pertinent, a fortiori quand il s'agit d'une activité sociale tel que l'interaction orale de face-à-face sous la forme d'une conversation informelle, l'ensemble des cadres primaires d'un groupe social représentant l'élément central de sa culture.

Lorsque nous interprétons correctement un énoncé, l'effet majeur d'une telle réussite n'est autre que la consolidation publique des compétences culturelles et langagières que nous essayons de projeter. Or, ces compétences sont ancrées avant tout dans les cadres primaires de notre culture et notre langue maternelles (ou de référence première pour les étrangers intégrés à un groupe social ayant une culture et une langue différentes) et le fait que cette culture et cette langue soient nôtre nous confirme dans l'interprétation d'une totalité de son expression. De cette sorte, tout individu qui parle en interagissant ne s'évertue généralement qu'à continuer le passé et, pour M. Merleau – Ponty, «s'établit (ainsi) une tradition passive à laquelle tout le poids de l'expérience et des acquisitions propres ne seront pas de trop pour apporter quelque changement.» (1969, pp. 138-139)

C'est ainsi que nous voyons comment se développe l'intégration culturelle et comment elle laisse en chacun de nous une trace indélébile plus ou moins prégnante. En fait, plus que de nous trahir, nous craignons surtout de trahir les cadres que nous avons toujours entretenus et, de cette manière, il n'est possible de dépasser une culture qu'à partir de cette même culture. Dans l'exemple de l'apprenant participant à des interactions orales de face-à-face en langue étrangère, la culture et la langue étrangères en question ne pourront s'imposer progressivement que si l'impulsion première est celle de leur enchâssement dans la culture et la langue maternelles. De fait, tout participant à une activité cadrée, transformée ou pas, en l'occurrence une interaction orale en langue étrangère (jeu de rôles, débat ou autre activité interactionnelle) ne part jamais de rien, a une certaine biographie en devenir, une existence qui peut être suivie avant comme après l'activité et qui donc lui assure une permanence indispensable ou, pour reprendre le terme proposé par E. Goffman, *une continuité des ressources*. Nous nous rendons compte ainsi que le travail de la continuité doit s'inscrire au cœur de l'apprentissage des interactions orales de face-à-face en langue étrangère, ce qui suppose le développement d'un ensemble de stratégies dans cet apprentissage et, surtout, une dynamique plaçant l'interaction et son objectif de continuité culturelle et langagière comme un a priori du continuum apprentissage/acquisition et non plus comme une conséquence de la correction linguistique.

2.3. Des outils d'analyse et d'évaluation pertinents et efficaces

L'un des grands problèmes auxquels se heurte l'apprentissage de l'interaction orale en langue étrangère dans des contextes institutionnels est le décrochage qui survient facilement entre l'apprentissage et son utilisation à des fins de communication. Bien trop souvent malheureusement, les apprenants entreprennent l'étude des interactions orales en langue étrangère avec peu d'espoir de pratiquer dans le présent et de pouvoir utiliser dans l'avenir ce qu'ils auront appris. Pour que cet espoir se concrétise, il est indispensable d'intégrer pleinement la continuité des ressources dans l'apprentissage quotidien tant au niveau stratégique et cognitif qu'au niveau pratique. Le fait de reconnaître en elle une pratique expérimentée, en la rendant consciente lors des premiers apprentissages langagiers, a le mérite de valider a priori son utilisation. Par

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

«Dans le langage, la vérité est non adéquation», nous dit M. Merleau – Ponty (1969, 180-181). A fortiori, dans le temps réel de l'interaction orale de face-à-face, plus qu'adéquation, l'expression langagière est toujours «anticipation, reprise, glissement de sens (...)» (1969, 181) De fait, le temps réel de l'interaction autorise une conscience donnant accès uniquement à une partie du produit résultant du traitement des données. Toutefois, cette «*pré – conscience*» semble amplement suffisante afin de permettre la compensation et la créativité nécessaires. C'est ainsi que les ressources de la continuité évoquées illustrent des actes seconds accompagnant une action principale intentionnelle et se composent d'un ensemble de mouvements sous forme de parallèles, de comparaisons, de filiations et d'oppositions entre des connaissances liées au cadre culturel de référence et sa langue, et, sur le terrain qui nous occupe, associées au cadre culturel de la langue étrangère d'apprentissage ou, éventuellement, à d'autres langages.

En conséquence, les ressources de la continuité s'insèrent dans le discours en maintenant et développant le fil langagier. A ce titre, nous ne pouvons nier leur caractère stratégique et nombre de chercheurs n'ont pas hésité à les associer à une compétence de ce genre. Néanmoins, cette terminologie me semble peu adaptée, car faisant par trop référence à une réflexion consciente de l'ordre du temps différé alors que *les interactions orales de face-à-face sont de l'ordre du temps réel*.

Sur le terrain de l'apprentissage des langues étrangères, les ressources de la continuité, en tant que moyens langagiers permettant d'initier, de poursuivre et/ou de développer un discours oral pertinent dans la langue cible lors d'une interaction de face-à-face en temps réel, représentent les signes incontournables de l'évaluation de cette interaction, signes au croisement du communicatif et du linguistique, et illustrateurs de la continuité requise entre le cadre socioculturel maternel ou de référence première et celui qui est lié à la langue étrangère d'apprentissage. C'est ainsi que nous pouvons observer deux grands types de ressources:

- Celles permettant de maintenir le discours oral dans l'interaction malgré un déficit cognitif ou les *ressources compensatoires* de la continuité langagière.
- Celles permettant de développer et préciser le discours oral dans l'interaction malgré l'absence de maîtrise de la langue utilisée ou les *ressources du traitement* de la continuité langagière.

Enfin, il ne faut pas oublier que ces ressources peuvent avoir comme support aussi bien un canal spécifiquement vocal et/ou kinésique qu'un canal verbal.

Toutefois, si les ressources de la continuité apparaissent comme les descripteurs les plus pertinents et les plus efficaces à l'heure d'évaluer la compétence en interaction orale dans une langue étrangère, il faut reconnaître que se limiter à leur relevé, et même à leur analyse, est insuffisant afin de comprendre ce qui entraîne leur mise en place et, dans le prolongement, afin d'aider certains apprenants pour surmonter leurs difficultés à maintenir le fil de la conversation ou à développer leur discours dans les interactions orales de face-à-face. En effet, afin de comprendre les raisons pour lesquelles certains apprenants développent de nombreuses ressources et d'autres pas, il nous faut observer les signes de la relation interactionnelle, signes que j'ai nommés de *l'intention significative et de l'expression*. A ce propos, M. Merleau – Ponty précise que «le *je* qui parle est installé dans son corps et dans son langage non pas comme dans une prison, mais au contraire comme dans un appareil qui le transporte magiquement dans la perspective d'autrui.» (1969, 29) L'appareil en question envoie des signaux qui se projettent dans la perspective de l'autre et cet autre réagit immédiatement, projetant à son tour d'autres signaux, le tout dans un aller-retour permanent. C'est ici que E. Goffman prolonge la réflexion phénoménologique de M. Merleau – Ponty et lui donne toute la dimension interactionnelle en parlant de «normes de bonnes manières qui touchent à la fréquence et à la longueur des tours de parole», «la réserve pour parler de soi» ou encore «l'attention, empressée ou parcimonieuse, qu'on porte aux autres.» (1991, 490) De fait, sans participation conjointe, les mouvements de la parole en interaction risquent de rester très superficiels et les ressources langagières peu développées. C'est ainsi que *la participation* et *la coopération* évoquées passent par «un ensemble de signes qui, s'ils sont extérieurs au contenu de l'activité proprement dite, permettent néanmoins de la réguler, de la circonscrire, d'articuler et de qualifier ses différents composants.» (E. Goffman, 1991, 210) Voilà donc les signes que nous devons observer dans leur mouvement constant et non seulement entre deux tours adjacents.

P. Eckman et W. V. Friesen font une différenciation intéressante en évoquant deux types de signes, ceux *régulateurs* et ceux *illustratifs*. Ils précisent ainsi que «les régulateurs comme les illustratifs sont associés à la conversation, mais alors que les illustratifs sont particulièrement liés aux fluctuations du discours, les régulateurs sont liés au flux conversationnel lui-même, au rythme de l'échange», ajoutant un peu plus loin que «le régulateur le plus banal est le hochement de tête qui équivaut au *hum* verbal» tandis que «d'autres régulateurs impliquent des contacts visuels, de légers mouvements vers l'avant, de légères modifications de structures, des mouvements de sourcils et toute une série d'autres comportements non verbaux.» (1969, 82) La détermination de ces deux types de signes nous ouvre la porte quant à la définition d'une typologie des descripteurs de l'intention significative et de l'expression nous permettant de les différencier avec précision des descripteurs illustrant les différentes ressources langagières utilisées afin de poursuivre et développer l'interaction orale de face-à-face en langue étrangère.

3. L'ÉVALUATION DES INTERACTIONS ORALES DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

Pour établir une typologie des ressources de la continuité, je me suis basé initialement sur la taxonomie élaborée par J. A. van Ek (1988) dans le cadre de l'Institut Linguistique d'Irlande, taxonomie utilisant le terme de stratégies de communication plutôt que celui de ressources. Toutefois, cette taxonomie se fonde presque exclusivement sur du verbal textuel à l'exception de deux «stratégies», en l'occurrence *mimer* et *montrer*. En fait, les travaux de van Ek se basent essentiellement sur des critères linguistiques avec le projet de compensation comme corollaire. Ceci étant dit, il est intéressant de noter la séparation qu'il a faite entre les ressources de la continuité ou «stratégies» propres à l'apprentissage d'une langue étrangère (traduction littérale, emprunts divers...) et celles déjà utilisées dans le cadre de l'apprentissage et en-dehors de cet apprentissage dans la pratique langagière quotidienne en langue maternelle (quasi-linguistiques, gestuelle, paraphrases ...). Une telle séparation permet de bien mettre en valeur la réalité des ressources de la continuité dans le cadre culturel de référence. Cependant, d'autres taxonomies ont attiré mon attention par la suite. Il en est ainsi de l'approche de E. Tarone (1988) qui souligne la nature sociale et interactive de la communication en définissant une ressource de la continuité (stratégie) comme «une tentative mutuelle de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées.» (1988) Une telle définition débouche sur la proposition de cinq grandes catégories de «stratégies de communication» ou ressources de la continuité, en l'occurrence *l'évitement*, de paraphrase, de *transfert conscient*, *d'appel à l'aide* et de mime. Par ailleurs, C. Faerch et G. Kasper (1986, 136) insistent plutôt sur les processus psycholinguistiques qui sont à la base de la communication, en écrivant notamment que «les stratégies de communication sont des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier.» Leur taxonomie propose alors des «*stratégies de réduction formelle*» quand «les apprenants peuvent décider de communiquer à l'aide d'un système réduit, en s'attachant à des règles et éléments stables qui sont devenus raisonnablement bien automatisés» (1986, 38), des «*stratégies de réduction fonctionnelle*» qui sont «employées si les apprenants rencontrent des difficultés (...) dans la phase d'exécution et si leur comportement dans la situation réelle est un comportement d'évitement plutôt que de réalisation» (1986, 43) et, enfin, des «*stratégies de réalisation*» où «l'apprenant essaye de résoudre les difficultés de communication en élargissant ses ressources communicatives (...).» (1986, 45)

Toutes les «stratégies de communication» précitées sont intéressantes à prendre en compte pour la réalisation d'une typologie des ressources de la continuité, néanmoins, à l'exception de van Ek, ces chercheurs regroupent sans grande distinction ce qu'ils nomment des «stratégies de communication» et les signes de la synchronie interactionnelle. Par contre, E. Gülich et T. Kotschi (1983, 1987, 1996), s'appuyant sur deux approches différentes pour réaliser leurs analyses, en l'occurrence une analyse ethnométhodologique de la conversation et une analyse du discours, développent l'idée d'un *processus* de production discursive dans les interactions orales, mettant en avant une séparation nette entre trois aspects:

- *les aspects séquentiels de production verbale* reflétant un processus fait de reformulations progressives et séquentielles.
- *l'aspect interactif des productions verbales.*
- *l'aspect spécifique de la fonction de certains marqueurs.*

C'est ainsi que ces deux chercheurs en arrivent à proposer trois grands types de traces de production de discours:

- *des phénomènes de parole ou verbalisation* (hésitations, productions incomplètes, faux - départs, mots répétés, syllabes répétées ...) de l'ordre de l'oralité de conception, avec leurs marqueurs signalant les processus de verbalisation.
- *des reprises d'un segment antérieur* (paraphrases, répétitions, corrections, explications ...) au moyen de changements, de modifications, de reformulations ou d'extensions des paroles antérieures, avec leurs marqueurs (enfin, donc, c'est-à-dire ...) que nous pouvons résumer en une tentative d'amélioration de ce qui a été produit et que E. Gülich et T. Kotschi nomment *processus de traitement*.
- *des processus d'évaluation et de commentaire métadiscursif* ou *processus de qualification*, montrant un souci cognitif, que l'on peut assimiler à des marqueurs liés à des problèmes de production et/ou des tentatives de résolution de ces problèmes (comment dirais-je, entre guillemets, comme on dit ...).

E. Gülich et T. Kotschi font une distinction entre les traces ou indices que sont les *marqueurs* d'un côté et, de l'autre, les *processus* qui représentent un type spécifique d'activité, distinction allant dans le sens d'une séparation entre les signes ou marqueurs liés à l'interaction (synchronie d'une part et expression d'autre part) et les ressources associées à la production langagière qu'ils nomment des processus. Cependant, si les trois grands types de traces ou indices semblent totalement pertinents, la fonction des processus de verbalisation n'apparaît pas aussi claire. En effet, les indices en question représentent plutôt une intention affectant les tours de parole. C'est ainsi que la prolongation d'une sonorité marque beaucoup plus qu'une hésitation puisque cela permet notamment au locuteur de signifier qu'il désire maintenir la parole en attendant de trouver par exemple la ressource langagière qui lui fait défaut. Par contre, les travaux de ces deux chercheurs réaffirment le rôle des ressources de la continuité comme indicateurs du processus d'acquisition tout en renforçant l'hypothèse de base du modèle d'analyse que je propose, modèle suggérant une synergie entre les différents signes d'intention de parole ou de communication interactionnelle d'un côté et les indices correspondant aux ressources de la continuité qu'ils nomment processus de production langagière de l'autre, ces ressources étant déterminées par le processus d'ordre relationnel et interactionnel précédemment cité.

Enfin, il faut signaler la réduction, volontaire ou pas, opérée par la plupart des chercheurs dans la mesure où ils se concentrent exclusivement sur les ressources verbales mises en place, écartant ainsi les supports acoustique et kinésique/gestuel. Or, le développement d'une compétence en interaction orale de face-à-face dans l'apprentissage d'une langue étrangère suppose a priori des capacités verbales limitées dues aux déficits cognitifs, déficits se réduisant progressivement, mais toujours présents et d'autant plus prégnants que la production se rapproche du temps réel. En conséquence, il serait discriminatoire et peu pertinent de ne pas prendre en compte les canaux spécifiquement acoustique et kinésique/gestuel en plus de ceux verbaux, tant pour la typologie des ressources compensatoires permettant de maintenir le fil de la conversation que pour celles du traitement langagier facilitant le développement d'un discours oral en interaction dans une langue étrangère. (A. Brouté, 2006)

3.1. Les ressources langagières de la continuité en interaction orale

a) *Les ressources compensatoires d'hypothèse*

En tant que ressources compensatoires, il s'agit de ressources spécifiquement nécessaires dans le cas de la pratique d'une langue étrangère, servant donc à pallier un déficit cognitif dans cette dernière langue en faisant appel à des hypothèses se basant sur la langue maternelle ou d'autres langues ou langages connus et qui vont se vérifier à l'usage à travers les réactions des interlocuteurs. La plus ou moins grande proximité des langues favorise ou pas l'utilisation de ces ressources compensatoires. Certaines d'entre elles, comme *les traductions littérales* ou *les mots estropiés*, sont encore l'objet de préjugés directement liés à une vision exclusivement normative du langage. Pourtant, le fait même qu'il s'agisse d'hypothèses à vérifier leur confère une valeur scientifique indéniable et totalement bénéfique en terme d'apprentissage. Il est donc important de rendre conscients les apprenants de l'intérêt de telles ressources pour reconstruire le délai et maintenir l'interaction orale dans un temps réel pertinent pour leur apprentissage. Dans cette catégorie, nous avons donc comme ressources compensatoires liées au cadre culturel et langagier de référence (maternel ou pas):

- *des hypothèses de traduction littérale* où le locuteur propose une version de la langue de référence directement transférée sur la langue étrangère d'apprentissage.
 - ***Exemple: «sorrprender» pour un(e) espagnol(e) apprenant le français, avec une prononciation à cheval entre les deux langues et une traduction littérale de l'espagnol «sorrprender» pour le français «surprendre».***
- *des hypothèses amenant à estropier volontairement la langue étrangère*, en omettant des suffixes d'accord ou des distinctions de genre par exemple, le tout inspiré de la langue de référence et vu comme un passage nécessaire de la continuité dans l'interaction orale.

- **Exemple:** «*je prendo*», utilisant la racine du verbe du français comme langue étrangère d'apprentissage et appliquant la terminaison de l'espagnol comme langue de référence.

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

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

Comme pour les mots estropiés, il est important de ne pas les confondre avec des erreurs spontanées du locuteur, d'où la nécessité d'observer avec minutie les intentions de ce locuteur à l'heure d'utiliser ces hypothèses phonétiques.

- **Exemple:** «*prononciation hypothétique [bate:u] d'un apprenant espagnol pour le mot français «bateau» qui se prononce [bato]*
- *des utilisations d'emprunts directs comme hypothèses* où le locuteur peut tester non seulement des termes de sa propre langue mais aussi d'autres langues étrangères différentes de celle d'apprentissage, l'usage de sa propre langue maternelle étant un signe par excellence de continuité culturelle et langagière.
- **Exemple:** le terme anglais «*love*» pour exprimer le verbe français «*aimer*».

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

- *des hypothèses amenant l'apprenant à créer des mots ou expressions* où le locuteur propose un langage se référant aux règles et aux processus de dérivation connus de la langue étrangère d'apprentissage.
- **Exemple:** «*apparquement*» combinant le mot français «*parc*» proche de l'anglicisme «*parking*» aussi utilisé en français et sans doute le suffixe «*ement*» présent dans le mot correct «*stationnement*».

b) Les ressources compensatoires déjà utilisées dans le cadre culturel et langagier de référence (maternel ou autre)

Il s'agit d'un ensemble de ressources compensatoires s'appuyant sur tous les canaux, principalement verbal, vocal (ou acoustique) et kinésique/gestuel. Nous

pouvons ainsi classer dans cette catégorie des *ressources gestuelles ou acoustiques quasi-linguistiques*, ensemble de patterns pouvant être traduits aisément par un mot ou une phrase et capables d'assurer une communication orale sans l'usage du verbal. Ces ressources ne peuvent donc être assimilées au syllinguistique dans lequel le geste ou le son coexistent avec le verbal. Nous pouvons avoir dans cette catégorie des ressources comme:

- *des quasi-linguistiques opératoires* tel le geste illustré photographiquement à la suite et pouvant être traduit par «je le vois» et permettant au locuteur de transmettre des informations à l'interlocuteur.



- *des quasi-linguistiques phatiques* permettant au locuteur d'exprimer des rituels de contact, des appels, des déictiques d'interaction non directement adressés à l'interlocuteur.
 - **Exemple:** «*je le vois, eh! (Signe de la main levée avec index pointé vers le haut pour interpeller l'interlocuteur fictif)... il répond pas.*»
- *des quasi-linguistiques conatives* permettant au locuteur d'influencer son interlocuteur fictif dans le discours.
 - **Exemple:** *C'est alors que ... (Geste de la main montrant à l'interlocuteur fictif du discours qu'il doit stopper tel qu'il est illustré ci-dessous).*



- *des quasi-linguistiques expressives* permettant au locuteur de poursuivre ou interrompre son discours grâce à des mimiques ou autres gestes expressifs et traduisibles.
 - **Exemple: Geste des deux mains, paumes tournées vers l'avant, balayant l'espace vers l'extérieur pour traduire l'idée que c'était terminé au moment où le locuteur vivait l'action racontée.**
- *des quasi-linguistiques d'injures* permettant au locuteur d'exprimer des intentions injurieuses non directement adressées à l'interlocuteur.
 - **Exemple: «Et voilà qu'il m'insulte! Tiens! (Bras d'honneur dans une autre direction que celle de l'interlocuteur montrant qu'il s'agissait de la réponse à l'interlocuteur fictif du discours).**

Dans la même catégorie des ressources compensatoires, nous avons également des *ressources gestuelles ou acoustiques illustratives* permettant au locuteur de préciser ou compléter le discours verbal en parallèle tout en facilitant la compensation du déficit cognitif et autorisant de cette sorte la continuité discursive dans l'interaction. Nous pouvons classer dans cette catégorie:

- *des illustratives déictiques* servant à désigner le référent du discours comme par exemple montrer du doigt un objet tel que sur la photo ci-dessous.



- *des illustratives spatiographiques* servant à schématiser la structure spatiale comme le geste illustrant «à côté de» sur la photo ci-dessous.



- *des illustratives kinémimiques* servant à mimer l'action du discours comme la ressource imitant une sonorité ou celle illustrant l'action de dessiner visible sur la photo ci-dessous.



- *des illustratives pictomimiques* servant à schématiser la forme ou certaines qualités du référent comme la ressource illustrant la forme schématisée d'une personne visible sur la photo ci-dessous.



Enfin, nous avons aussi dans cette catégorie un ensemble de ressources compensatoires gestuelles, acoustiques ou verbales servant à décrire ou substituer le déficit cognitif. C'est ainsi que nous pouvons avoir:

- *des ressources gestuelles ou acoustiques de description* au moyen desquelles le locuteur interagissant décrit des caractéristiques interactives/fonctionnelles ou des propriétés physiques particulières ou générales afin de pallier un déficit cognitif:
 - **Exemple: Le geste d'écrire avec l'index pour signifier «un stylo».**
- *des ressources gestuelles ou acoustiques de substitution* avec lesquelles le locuteur peut remplacer un mot ou une expression:
 - **Exemple: Un geste synonyme ou antonyme.**

- *des ressources verbales de description* servant aux mêmes fonctions que les gestuelles ou les acoustiques:
 - **Exemple:** «*c'est un objet qui sert à écrire*» pour le stylo.
- *des ressources verbales de substitution*, aux fonctions identiques à celles gestuelles ou acoustiques:
 - **Exemples:** «ça», «ceci» ou «cela».

3.2. Les ressources du traitement langagier dans l'interaction orale

a) Les ressources de reformulations paraphrastiques figées

Dans cette catégorie, nous avons principalement *des répétitions*, qui peuvent être *littérales ou pas, complètes ou partielles*. Quand elles sont littérales, elles reprennent les termes lexicaux et syntaxiques de l'expression de référence.

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

b) Les paraphrases

Elles peuvent prendre la forme *d'expansions*, de *variations* ou de *réductions*. Pour la première catégorie, nous avons affaire à:

- *des ressources de spécification* amenant à introduire de nouveaux aspects.
 - **Exemple:** «Avec une sorte de ... de grande maison.»
- *des ressources d'explication* amenant à définir un concept abstrait.
 - **Exemple:** «Fantastique ... c'est-à-dire avec une sorte de ...»

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

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

Enfin, pour ce qui est des *réductions*, elles peuvent être exprimées sous deux formes principales:

- *des ressources de résumé* amenant à faire la synthèse de l'expression de référence.
- *des ressources de dénomination* amenant à faire la synthèse tout en proposant une expression ou un terme précis.
 - **Exemple:** «*Il faut pratiquement les manger crus ... ne pas trop les cuire alors.*»

c) *Les reformulations non - paraphrastiques*

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

- *des ressources de récapitulation.*
 - **Exemple:** «*Un garçon ...à côté de ... une fille ... un garçon et une fille.*»
- *des ressources de reconsidération.*
 - **Exemple:** «*C'est euh ... c'est certaines pensées de mon père ... après tout euh ... mon père est un grand spécialiste de ...*»
- *des ressources de détachement.*
 - **Exemple:** «*Oui c'est un ami ...mais au fond ... j'en sais rien.*»

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

- *des ressources de correction de forme.*
 - **Exemple:** «*Un ... une chanson ...*»
- *des ressources de correction de formulation.*
 - **Exemple:** «*J'aime ... je préfère ...*»
- *des ressources de correction de contenu.*
 - **Exemple:** «*Il joue ... vous payez ...*»

Enfin, deux autres grands types de ressources de traitement langagier peuvent être aussi pris en compte, en l'occurrence d'*exemplification* et de *généralisation*. Les ressources d'*exemplification* voient le locuteur faire appel à des exemples afin

de préciser ce qu'il vient de dire, soit à la demande de l'interlocuteur, soit de sa propre volonté.

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

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

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

3.3. Les signes de l'intention significative quant à la parole en interaction

Le dispositif établi conjointement par les apprenants interagissant varie selon leur relation intentionnelle et elle peut être symétrique ou complémentaire. Une fois lancés les premiers signes, les mouvements quant à la parole en interaction tournent autour de la problématique de la maintenance des tours. Sous le terme de maintenance, nous désignons le processus sous-jacent aux échanges verbaux qui permet à chaque apprenant de gérer au mieux sa participation au jeu de rôles ou à l'activité interactionnelle, c'est-à-dire de co-piloter l'interaction et d'accéder à la *fluidité*.

Pour accéder à cette fluidité, les apprenants s'efforcent d'être informés sur plusieurs points, quête que nous pouvons résumer en deux questions:

- Est-ce que nous nous entendons?
- Est-ce que nous nous écoutons?

La première question est celle de la participation minimale et la seconde celle de la coopération dans l'interaction. Or, la réponse à ces deux questions nécessite au minimum un regard de la part du receveur du signe initial et des indices rétroactifs sous la forme d'émissions vocales/verbales et/ou kinésiques/gestuelles de la part aussi de celui qui reçoit le signe en question. Le système interactif qui sert à la régulation de l'échange se décompose ainsi en l'émission d'un signe par l'émetteur ou activité *phatique* et une émission du receveur ou activité *régulatrice*. Les marqueurs phatiques de l'émetteur supposent que l'apprenant locuteur adapte les signes en fonction de ses intentions, en l'occurrence s'il souhaite maintenir ou passer la parole à son interlocuteur. Quant aux mouvements de régulation de ce dernier, il s'agit de manifester ou le désir de prendre à son tour la parole ou celui de rester dans la position d'allocutaire. C'est ainsi que nous avons quatre catégories de signes:

- *Des signes du maintien de la parole* avec entre autres des regards brefs pour souligner un mot ou une position importante, des regards brefs à un

point de complétude vocale et sémantique, des regards brefs pour maintenir le contact lors d'une pause, des gestes de maintien d'une main dans une position active indiquant que le tour n'est pas fini, des mains posées sur le bras de celui à qui nous nous adressons, des mains posées sur l'épaule de celui à qui nous nous adressons, des pauses courtes, des prolongements de sonorité, des répétitions de syllabes ou de sonorités, des onomatopées comme "euh", "eh", "hum", des reprises phonétiques et des accélérations du rythme vocal - verbal afin de ne pas être interrompu, etc.

- Des *signes de passation de la parole* avec entre autres des regards longs pour annoncer la fin de l'intervention et donner la parole à l'autre, des regards plus ou moins brefs pour illustrer la fin d'une proposition, des pauses longues en fin d'intervention, des signes verbaux de complétude grammaticale, des syntagmes conclusifs comme "voyez-vous" ou "bien", des montées sonores finales, des gestes déictiques vers l'allocutaire désigné, des absences de gestes illustratifs ou des immobilités corporelles et des mouvements de retrait, etc.
- Des *signes de candidature à la parole* avec des détournements de regards et des gestes d'impatience, des regards prolongés d'insistance, des mouvements de tête latéraux autres que hochements, des raclements de gorge, des inspirations préparatoires à la parole, des changements de posture marquant l'impatience, des mouvements du tronc vers l'avant, des gestes du bras comme pour prendre la parole, des mouvements des sourcils vers le haut, des onomatopées interjectives avec intonation d'interruption, des mouvements des lèvres marquant une impulsion pour parler et des faux - départs verbaux comme "mais" ou "ah" et d'autres encore à identifier, etc.
- Des *signes d'invitation à garder la parole* avec des gestes de la main à la fois "bâtons" et déictiques, des immobilités physiques les plus complètes, de brèves émissions verbales invitant à poursuivre comme "oui", "d'accord", "je vois" ou "'non?", de brèves émissions vocales invitant à continuer comme "mmm" ou "anh anh", des complétudes propositionnelles (le plus souvent courtes et sans commentaire sur l'interaction), des demandes de clarification tel que "comme ça" ou "tu veux dire que...", des mouvements de tête verticaux ou hochements, au singulier ou au pluriel, et des regards d'attention prolongée comme premiers signes identifiables, etc.

A ces ensembles de signes, il ne faut pas oublier d'ajouter ceux liés à *l'adaptation d'autrui*. C'est ainsi que les interactants essaient de maintenir un équilibre spatial par des changements de posture, en l'occurrence des mouvements de mains indiquant le sens d'un rapprochement ou d'un éloignement d'autrui, des déplacements posturaux, des détournements de posture, des

absences de regard prolongées et des orientations corporelles de face ou de profil entre autres, etc.

Enfin, je propose une *typologie de l'intention de parole en interaction*, typologie reflétant une progression quant à la participation et la coopération manifestées par les différents apprenants interagissant, progression observable à partir de l'évolution commune et réciproque des mouvements ou signes intentionnels des interlocuteurs quant à la prise de parole. Il pourrait y avoir ainsi six genres d'intentions de paroles en interaction orale sur le terrain d'apprentissage d'une langue étrangère:

- *Une intention d'évitement de la parole* marquant une absence d'entendement de la part des interlocuteurs se renvoyant la balle de la parole et s'évitant au maximum.
- *Une intention de citation* marquant une participation sans motivation, les interlocuteurs se sentant obligés par les circonstances et ne faisant que citer leurs intentions au lieu de les exprimer.
- *Une intention d'imitation* marquant des comportements où les interlocuteurs sont plus tributaires de l'autre que de leur propre action ou n'assumant pas jusqu'au bout leurs intentions en exprimant très rapidement tel quel celles de l'autre.
- *Une intention d'intégration* où les interlocuteurs prennent en compte les intentions de l'autre pour les inclure dans leurs discours comme les leurs, mais sans renoncer à ces dernières ni les faire évoluer. Il s'agit alors du seuil de la coopération.
- *Une intention de développement* où les interlocuteurs non seulement reprennent les intentions de l'autre mais s'appuient également sur elles pour développer leurs propres intentions.
- *Une intention de différence* se basant sur des comportements similaires à ceux de l'intention de développement mais débouchant sur une reconnaissance et une valorisation des intentions initiales confortées par la prise en compte de celles de l'autre, et marquant de cette sorte un maximum de participation et de coopération en interaction.

3.4. Les indicateurs et indices de l'expression en interaction

Il s'agit d'un ensemble de mouvements soutenant la trame de l'action et la renforçant de manière plus personnelle, plus *stylisée*, marquant ainsi une certaine distance par rapport à l'expression langagière, comme une parenthèse au cœur de l'interaction. En fait, pour reprendre une observation de E. Gülich et T. Kotschi (1995, 30-66), les marqueurs de qualification intégrés aux signes de l'expression évoquent des processus métacommunicationnels, métalinguistiques et/ou

métadiscursifs dans la mesure où nous assistons à une évaluation ou un commentaire en relation avec une problématique ou de communication ou langagière.

Si nous nous interrogeons quant aux questions du parleur en relation avec les indicateurs recherchés, nous débouchons sur deux questions:

- Est-ce que nous nous comprenons?
- Qu'est-ce que nous en pensons?

La première question correspond aux signes de l'expression marquant une évaluation cognitive et la seconde caractérise ceux marquant un commentaire d'ordre empathique ou affectif. Pour ce qui est des premiers, il faut signaler que la capacité à se projeter dans le rôle d'autrui facilite grandement l'évaluation cognitive vu qu'elle permet à la fois de mieux le comprendre et d'interpréter ses difficultés de compréhension. En conséquence, le marquage d'évaluation cognitive illustre parfaitement une capacité expressive favorable au développement du sens. En outre, cette capacité débouche directement sur la capacité à résoudre les ambiguïtés possibles car «dès qu'on a le sentiment d'être mal compris, on multiplie les justifications, les explications et toutes sortes d'interventions destinées à clarifier la situation» précise E. Goffman (1991, 331), d'où le développement de ressources langagières.

Quant aux signes de l'expression marquant un commentaire, ils jouent un rôle qualificateur permettant aux interlocuteurs de préciser leur attitude affective vis-à-vis de l'énoncé et/ou de l'interaction elle-même et, comme pour les signes d'évaluation cognitive, ils s'adressent directement à l'interlocuteur et fonctionnent comme une parenthèse au sein de l'expression langagière. C'est ainsi que les apprenants interagissant gèrent l'expression de leurs sentiments, réels ou affichés, s'efforçant de percevoir les mouvements analogues chez leurs partenaires. Ils transmettent souvent ces commentaires ou justifications par le biais du regard, un regard difficile à observer et interpréter. Heureusement, presque toujours, ce regard se voit accompagné d'un autre signe, un geste ou le plus souvent une mimique faciale, permettant ainsi de lire plus facilement l'expression transmise.

Une fois analysés la plupart des ouvrages traitant la question des signes de l'expression (marquage d'évaluation cognitive ou de commentaire empathique), j'en suis arrivé à dégager et répertorier une première liste de catégories sémiotiques possibles:

- *des gestes déictiques* (gestes de désignation du référent).
- *des gestes illustratifs* (du contenu verbal) ou concrets, *gestes iconiques*, ou abstraits, *gestes métaphoriques* ou *idéographiques*.
- *des gestes bâtons* (ou *beat* ou *intonatifs*), gestes scandant le discours en accord avec la construction syntaxique.

- *des gestes quasi-linguistiques* ou *emblèmes* s'adressant directement à l'interlocuteur.
- *des expressifs* essentiellement faciaux, transcatégoriels, dans la mesure où ils peuvent être superposés à toutes les catégories précédentes. Ces indicateurs sont devenus l'objet d'une véritable spécialisation à la suite des travaux de P. Eckman et W. Friesen (1969) et la création du FACS (*Facial Action Coding System*).

Ensuite, pour ce qui est des signes de l'expression marquant l'évaluation cognitive proprement dite, nous pouvons avoir:

- *des marqueurs illustratifs co-verbaux* comme *des gestes ou regards paraphrastiques* et *des expressions verbales facilitant le flot associatif* (Exemple d'un regard prolongé pour évaluer la compréhension de l'interlocuteur) ou *des gestes et expressions verbales non - paraphrastiques facilitant le flot associatif* (Exemple des hochements de tête s'associant à une proposition)
- *des marqueurs quasi-linguistiques* comme *des marqueurs phatiques s'adressant aux autres* (Exemple des rituels de contact, des appels divers pour attirer l'attention ou de certains déictiques d'interaction) ou *des marqueurs opératoires s'adressant aux autres* (Exemple des signes transmettant une information propre aux interlocuteurs et à l'interaction comme des mouvements de tête horizontaux de gauche à droite ou des froncements de sourcils marquant clairement une incompréhension de l'interlocuteur) ou *des marqueurs expressifs s'adressant aux autres comme des gestes des bras et des mains, des postures, des mimiques, des expressions ou des intonations servant à l'intercompréhension* (Exemple des gestes de la main ou du doigt sur le thorax pour vérifier que le locuteur parle de l'interlocuteur).
- *des marqueurs para - verbaux s'adressant aux autres* comme *des mouvements de tête et des mains soulignant l'intonation, une intonation d'emphase* ou encore *des marqueurs d'accent et de rythme passant par la tête, les mains et le tronc* (Exemple de l'emphase acoustique permettant d'attirer l'attention sur certains mots ou expressions et facilitant l'intercompréhension).

Par ailleurs, pour les signes de l'expression marquant un commentaire, nous pouvons avoir:

- *des marqueurs quasi-linguistiques* comme *des marqueurs co-verbaux conatifs s'adressant aux autres et destinés à les influencer* (Exemple des «stop», «silence» ou «venez ici» verbaux ou des gestes et des sons substituant ces signes verbaux comme la main levée, la paume tournée vers

l'extérieur ou des mouvements d'index ou encore un regard sur soi-même invitant l'autre à le/la regarder) ou *des marqueurs co-verbaux d'injures s'adressant aux autres* comme *une gestuelle interactive exprimant des sentiments négatifs* (Exemple du geste de l'interlocuteur avec frottement du dos de la main sur la joue pour signifier à l'interlocuteur que ce dernier l'ennuie).

- *des marqueurs co-verbaux expressifs s'adressant aux autres* comme *des mimiques faciales expressives de joie, de surprise, de peur, de dégoût et de tristesse, des mouvements expressifs des mains accompagnés des mimiques suggérées antérieurement et des regards expressifs avec froncements de sourcils et autres mouvements des lèvres* (Exemple des mimiques d'appréciation positive ou négative).

En conclusion, il faut souligner l'importance de la distinction entre le signe illustrant une ressource, toujours inséré dans le discours du locuteur et adressé qu'indirectement à l'interlocuteur, et le signe d'expression, fonctionnant comme une parenthèse dans le discours et adressé directement à l'interlocuteur.

4. L'ADAPTATION DES DESCRIPTEURS AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX DU CADRE EUROPÉEN DES LANGUES

A l'heure d'appliquer les descripteurs mentionnés afin d'évaluer les interactions orales des apprenants d'une langue étrangère, il est fondamental de s'interroger sur la pertinence de chacun d'entre eux par rapport aux différents niveaux du Cadre Européen des Langues. En préambule, il est nécessaire de maintenir ouverte la recherche concernant les différents descripteurs et, notamment, l'accumulation de nouveaux matériaux d'observation à même de permettre un élargissement des analyses en cours. C'est ainsi que certains descripteurs acoustiques non mentionnés pourraient être ajoutés prochainement aux typologies précitées. Quant à l'adaptation des ressources de la continuité comme descripteurs de l'évaluation aux différents niveaux du Cadre Européen, elle est l'objet d'une analyse en cours, analyse dont je peux avancer certains éléments, mais qui en est encore à l'état d'une réflexion déterminée par les limites propres au terrain. En effet, la réalité des pratiques dans l'apprentissage des langues étrangères, et notamment du français, m'a obligé pour le moment à me concentrer sur les niveaux A1, A2, B1 et B2 du Cadre Européen.

Pour ce qui est des premiers éléments d'analyse, suite à un grand nombre d'observations, certains critères semblent objectivement incontournables. C'est ainsi que les *ressources compensatoires de premier degré fonctionnant comme hypothèses* apparaissent illustratives du niveau A1, à l'exception *des ressources amenant l'apprenant à créer des mots ou expressions* dont l'usage peut se prolonger lors du niveau A2. Le fait même que ces ressources soient propres à l'apprentissage d'une langue étrangère en réduit objectivement l'utilisation au fur et à mesure de la progression langagière et linguistique des

apprenants. En résumé, elles sont condamnées à disparaître et ne servent qu'au développement d'une pratique de l'interaction orale de face-à-face tant que les connaissances et les techniques restent très déficientes, en l'occurrence au niveau A1.

En ce qui concerne les autres ressources langagières compensatoires, nous pouvons séparer celles qui mettent en jeu uniquement un ou deux canaux, et notamment celles qui sont exclusivement gestuelles ou vocales, de celles intégrant tous les canaux et incluant celui verbal. C'est ainsi que nous aurions d'un côté *les ressources gestuelles et acoustiques quasi-linguistiques, illustratives, de description et de substitution* qui concerneraient principalement les niveaux A1 et A2 du Cadre Européen des Langues et, de l'autre, *les ressources verbales de description et de substitution*, donc sans expression de référence, qui pourraient correspondre également au niveau B1. Pour ce qui est des quasi-linguistiques, il est fondamental que la ressource utilisée dans l'interaction soit valable dans le cadre culturel et langagier associé à la langue d'apprentissage, d'où la nécessité de travailler les signes communs aux deux ou plusieurs cadres culturels des apprenants.

Les ressources du traitement langagier dans la continuité de l'interaction orale de face-à-face peuvent être associées à tous les niveaux du Cadre Européen des Langues. Néanmoins, il est nécessaire de les aborder les unes après les autres vu la variété des traitements et des valeurs langagières que chacune d'entre elles développe. En ce qui concerne la première catégorie, en l'occurrence celle des *reformulations paraphrastiques figées ou répétitions*, seule la non littéralité peut marquer une progression légère dans le traitement les associant alors à un niveau A2 alors que l'absence de traitement pour les autres nous amène à les intégrer dans un niveau A1.

Au niveau des ressources de *paraphrases*, si *les variations* proposent un traitement quasi-inexistant dans la mesure où elles ne font que reprendre les mêmes mots dans un ordre différent (niveaux A1 et A2), *les réductions* et *les expansions* illustrent des traitements langagiers plus sophistiqués. Dans cette dernière catégorie, *les spécifications* qui amènent à introduire de nouveaux aspects permettant de préciser l'expression de référence correspondraient plutôt aux niveaux A2 et B1 selon le degré de spécification, alors que *les explications*, permettant de définir un concept plus abstrait et nécessitant par conséquent un traitement plus complexe seraient plutôt de l'ordre des niveaux B1 ou B2 selon la complexité du traitement en question. Quant aux *réductions*, si *les résumés* font une synthèse en reprenant plus ou moins des termes de l'expression de référence leur conférant une valeur de traitement plus propre d'un niveau B1, le fait que *les dénominations* illustrent une synthèse proposant une expression plus précise nous fait penser qu'elles sont plus de l'ordre du niveau B2.

Pour ce qui est des *reformulations non – paraphrastiques*, il faut traiter de manière séparée *les dissociations* et *les corrections*. Dans la première catégorie, *les récapitulations* se rapprochent d'un résumé simplifié reprenant plus ou moins littéralement certains mots de l'expression de référence. La plus ou moins grande littéralité feraient qu'elles concernent ou le niveau A1 ou le A2. *La reconsidération* semble plus complexe quant au traitement langagier et selon le degré de complexité

pourrait illustrer des niveaux aussi différents que les A2, B1 et B2. La troisième dissociation, en l'occurrence *le détachement*, montrerait un degré de traitement moins complexe dans la mesure où nous avons affaire à un commentaire partiel faisant référence à l'expression initiale, mais se distanciant d'elle en même temps. Aussi, elle semblerait plus illustrative d'un niveau A2 et, éventuellement, B1. Enfin, dans la catégorie des *corrections*, chacun des trois types de ressources, de *forme*, de *formulation* et de *contenu*, semblent illustrer un degré de traitement langagier certes différent mais à la fois valable pour tous les niveaux du Cadre Européen des Langues.

Pour terminer, alors que *les exemplifications* peuvent illustrer apparemment des ressources de niveaux différents, allant du A2 jusqu'au B2, selon le type et la complexité langagière proposée par le locuteur, *les généralisations* pourraient éventuellement concerner tous les niveaux, vu leur possible caractère de formulation toute faite, et ainsi illustrer des niveaux aussi divers que les A1, A2, B1 et B2 suivant le degré de complexité langagière du traitement de généralisation.

Pour conclure provisoirement cette étude en cours, il faut souligner que l'adéquation d'une ressource à un niveau n'exclut en rien sa prise en compte à d'autres niveaux. Il s'agit alors d'évaluer la performance d'un apprenant interagissant de manière pondérée en fonction du niveau de son apprentissage.

5. CONCLUSION

Les nécessités orales et interactionnelles en langues étrangères dues au développement toujours plus grand des échanges entre étudiants et élèves des différents pays de la Communauté Européenne nous obligent à reconsidérer non seulement les méthodologies pratiquées afin de favoriser la compétence en interaction orale mais également la place faite à cette compétence dans l'apprentissage guidé des langues en question. De fait, une telle compétence s'avère doublement déterminante vu qu'elle conditionne d'un côté le futur des échanges mentionnés et, éventuellement, celui du développement socioprofessionnel de nos élèves et, de l'autre, la dynamique d'apprentissage et d'acquisition en ce qui concerne toutes les autres compétences. Or, redonner toute sa place à la compétence en interaction orale de face-à-face dans l'apprentissage d'une langue étrangère, suppose non seulement une praxis effective quotidienne dans les différents cours, mais surtout une définition claire et efficace des objectifs à atteindre afin que le professorat puisse évaluer de la façon la plus pertinente et la plus significative les interactions orales de leurs élèves. Cela passe indéniablement par l'établissement de descripteurs ayant du sens par rapport à ce que représente précisément l'activité d'interaction orale. La proposition que j'effectue aujourd'hui et qui s'appuie sur plusieurs années de recherches, d'observations et d'analyses (A. Brouté, 2006), devrait permettre un premier pas en ce qui concerne la construction d'une véritable «linguistique» de l'interaction orale, linguistique faite non pas de vocabulaire, de conjugaison et de grammaire associées à des compétences écrites, sinon une linguistique discursive et langagière propre d'une compétence orale et interactionnelle dans une langue étrangère en apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- BROUTE, A.: *Transformation, parole et ressources de la continuité: méthodologie de l'interaction orale dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Thèse de Doctorat Européen, Université de Rouen (France) et Université Carlos III de Madrid (Espagne), 2006.
- CONSEIL DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 26-28.
- ECKMAN, P., FRIESEN, W. V. (1969): *The repertoire of Non verbal Behaviour: categories, Origins, Usage and Coding*, Semoniotica, I.
- FAERCH, C., KASPER, G. (1986): *Strategic Competence in Foreign Language Teaching*, in Kasper G. (Ed.).
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentic Hall.
- GOFFMAN, E. (1991): *Les cadres de l'expérience*, Les Editions de Minuit, Paris, 573 pages (traduction de *Frame Analysis*, 1974, Harper & Row, New York).
- GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1983): *Les marqueurs de reformulation paraphrastique* dans Cahiers de Linguistique Française 5, Université de Genève, pp. 305-351.
- GÜLICH, E., KOTSCHI, T. (1987): «Les actes de la reformulation dans la consultation» dans Bange (Ed.), *La dame de Caluire, une consultation*, Peter Lang, Berne/Francfort, New York/Paris, pp. 15-81.
- GÜLICH, E., KOTSCHI, T.(1995): «Discourse Production in Oral Communication» in Quasthoff U. M., *Aspects of Oral Communication*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp. 30-66.
- MALINOVSKY, B. (1944): *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*, trad. française, 1968, Paris, F. Maspero, 182 pages, Collection *Les textes à l'appui*.
- MAUSS, M.(1973): *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F.
- MERLEAU – PONTY, M. (1969): *La prose du monde*, Tel Gallimard, 211 pages.
- SAPIR, E. (1971): *Anthropologie*, Paris, Editions de Minuit.
- TARONE, E. (1988): *Variation in Interlanguage*, Sevenoaks, Hodder and Stoughton.
- VAN EK, J. A. (1988): *Coping*, The Language Teacher, 1/1, Dublin, Institut Linguistique d'Irlande.