

Intervention didactique en milieu scolaire¹ et cycle dialogal

Robert BOUCHARD

Université Lumière-Lyon 2- Laboratoire ICAR (UMR 5191)

L'intervention didactique visant l'appropriation des langues a une particularité bien connue, celle d'être ... facultative. Parmi les disciplines scolaires, les « langues vivantes » ne partagent guère cette caractéristique qu'avec les disciplines professionnelles et de manière qui prête plus à discussion avec celles dites d' « éducation » (artistique, musicale, physique et sportive...).

Cette acquisition sans enseignement est particulièrement vraie pour la compétence qui nous intéresse ici, la compétence interactionnelle orale. Or la didactique des langues prétend précisément se donner pour but le guidage de l'apprentissage d'une telle compétence interactionnelle, pratique et quotidienne. Statistiquement pourtant, celle-ci se développe, la plupart du temps, hors de toute institution scolaire, à l'occasion d'un projet de socialisation plus que d'apprentissage langagier. Les interactions verbales sont en effet des pratiques développées naturellement par l'ensemble des natifs d'une langue donnée et auxquelles, en situation de contact, peut s'inviter tout non-natif en ressentant le besoin ou l'envie.

L'intervention didactique adoptant cette visée n'a donc d'intérêt que si toute interaction exolingue est impossible hors de la classe. Elle est alors la réalisation d'un pari, celui de permettre, dans l'espace si spécifique de la classe et de l'institution éducative, d'obtenir un résultat équivalent à l'exposition sociale dans sa diversité humaine et situationnelle. C'est la validité de ce pari que nous voudrions étudier ici. Nous examinerons d'abord le site de cette intervention didactique, la classe dans ce qu'il a de spécifique. Puis, retiendront notre attention, les étapes du « cycle dialogal » que l'intervention didactique met en œuvre pour tenter d'atteindre ce résultat. Nous en observerons trois réalisations importantes : d'abord celle, « pré-pédagogique », de l'importation au sein de la classe des ressources dialogales indispensables pour nourrir cet apprentissage, puis celle des interactions entre maître et élèves qui le stimulent, et enfin celle de la panoplie des pratiques d'apprentissage dialogales et interactionnelles disponibles pour « travailler » cette compétence interactionnelle.

I. L'intervention didactique et son site scolaire : la classe

Force est de constater d'abord, si on considère avec C. Germain (1993) que l'enseignement des langues existe depuis 5000 ans, que cette belle obstination doit signifier une certaine satisfaction des « clients » de ces classes, par de là les variations historiques de finalité et de méthodes de celles-ci. On peut partir d'un double principe. Toutes tentent de suppléer à l'impossibilité d'une acquisition sociale, due à une absence de ressources linguistiques et d'interaction exolingue. Toutes en conséquence proposent des situations d'apprentissage qui ne peuvent que différer des situations d'acquisition sociale pour trois raisons que l'on retrouve dans l'enseignement scolaire contemporain :

-temporellement, dans la mesure où l'enseignement vise, à permettre une appropriation linguistique avec un temps d'exposition à la langue étrangère beaucoup plus limité (au maximum 4 heures par semaine x 40 semaines = 160 heures, par an);

-interactionnellement, puisqu'il s'appuie sur des modalités praxéologiques très différentes ;

¹ Nous entendons par là les lieux d'enseignement obligatoire, école primaire, collège, lycée en France par exemple, là où la langue devient une « discipline scolaire », définie par un programme, des examens, une certaine programmation fixe des séances... Rappelons qu'il s'agit de la situation qui rassemble le plus d'apprenants de langue. C'est donc à eux que nous consacrerons cette réflexion.

-« substantiellement » enfin, puisqu'il se donne fatalement comme objet – nous le verrons - un artefact langagier², une « langue-à-apprendre », ni vraiment orale ni vraiment écrite, celle qui se matérialise de manière spécifique dans les dialogues des méthodes de langue par exemple.

L'insistance sur cette différence est là encore une prise de position dans la discussion sur le rapport existant entre l'apprentissage guidé scolaire et l'acquisition sociale (cf. à partir des travaux classiques de Krashen, Matthey (1996) et Granget (2004) par exemple), Dans un contexte intellectuel globalement socioconstructiviste, cette discussion se complexifie suivant que l'on prend en compte surtout l'aspect interactionnel de l'appropriation, ou surtout la construction cognitive qu'elle permet. Elle se complexifie également en fonction de la représentation de la langue postulée: langue comme système, langue comme processus, langue comme émergence en contexte... (Mondada et Pekarek (2006))

En bref, en classe, on ne trouve pas un locuteur non-natif qui interagit avec un interlocuteur natif. On trouve par contre un groupe d'élèves qui, avec des droits, des devoirs et des possibilités de parole très spécifiques, participe à différents types d'interactions scolaires, plus ou moins dialogales, avec un enseignant (généralement non-natif), au moment ce dernier le lui propose.

Le site de ces interactions « de travail » peut être construit spécifiquement pour favoriser cet apprentissage spécifique (laboratoire de langue...), mais il conserve aussi beaucoup de caractéristiques qu'il partage avec les sites scolaires en général. En premier lieu, nous évoquerons leur nature grapho-orale. La classe, l'école en général, sont conçues pour que l'écrit, la « technologie de l'intellect » (Goody 2007) qui la fonde, puisse trouver toute son efficacité, même quand on y enseigne les langues! Y trouvent donc normalement leur place des artefacts comme le tableau noir, les bureaux des élèves, leur matériel de prise de notes, le manuel..., tous outils qu'on ne trouve pas en situation sociale. Granget (2004) montre, en prenant l'exemple de l'apprentissage de la notion de Temps en français, que cette double exposition orale et écrite induit, chez des collégiens allemands, une appropriation très différente de celle développée, avec une pure exposition orale par des travailleurs migrants. Ajoutons que, même si l'enseignant, surtout natif, représente de manière « incorporée », l'objet d'apprentissage, c'est l'écrit du manuel qui constitue en définitive le modèle le plus stable sur lequel peut s'appuyer l'élève pendant le cours mais aussi et surtout en dehors du cours. Car si la durée de l'exposition orale est globalement très limitée dans l'apprentissage scolaire en milieu hétéroglotte, elle est de plus fragmentée par un enseignement extensif qui génère une forte évaporation potentielle de l'appris et exige le recours à un manuel pour maintenir une exposition minimale en classe comme hors de classe.

Lahire (2004) montre par ailleurs que le projet d'enseignement scolaire est construit sur celui, fondamental, de la langue maternelle et passe essentiellement, par une mise à distance, une objectivation de cette langue, qui doit être « désincorporée », en particulier grâce à l'écrit, pour pouvoir devenir un objet d'étude. L'enseignement contemporain des langues vivantes qui vise au contraire leur « incorporation » sous la forme d'une compétence orale s'y trouve donc dans une situation paradoxale.

Ces quelques remarques liminaires ont pour objet de rappeler la spécificité du site de l'apprentissage scolaire de langue que les méthodologues s'efforcent en vain de voiler derrière des oripeaux fictionnels (Cicurel 2005). Dans l'espace clos de la classe, cet apprentissage, comme les autres apprentissages scolaires, tend à prendre une signification très particulière. Il ne cherche plus à (se) donner une meilleure maîtrise du monde extérieur, il devient plutôt la recherche d'un gain symbolique dans le jeu relationnel qui s'y développe entre participants, enseignant et élève(s).

Ces remarques généralisantes ont aussi pour objet de montrer l'importance (de la prise en compte) des variations matérielles et sociales que peut subir ce « système didactique ». Remarquons à ce propos que, depuis les années 1940 et les méthodes audio-orales, c'est toujours sur les publics adultes (on pourrait rajouter d'adultes occidentaux) que s'est penchée la recherche didactique. Ceci est vrai pour la méthodologie Sgav comme pour les approches communicatives. Cette recherche a porté du même coup sur un apprenant particulier, doté de besoins de communications hors de la classe, mais aussi sur une classe « idéale », démocratique, comprenant un nombre très limité d'élèves, non « captifs », et profitant d'un enseignement intensif.

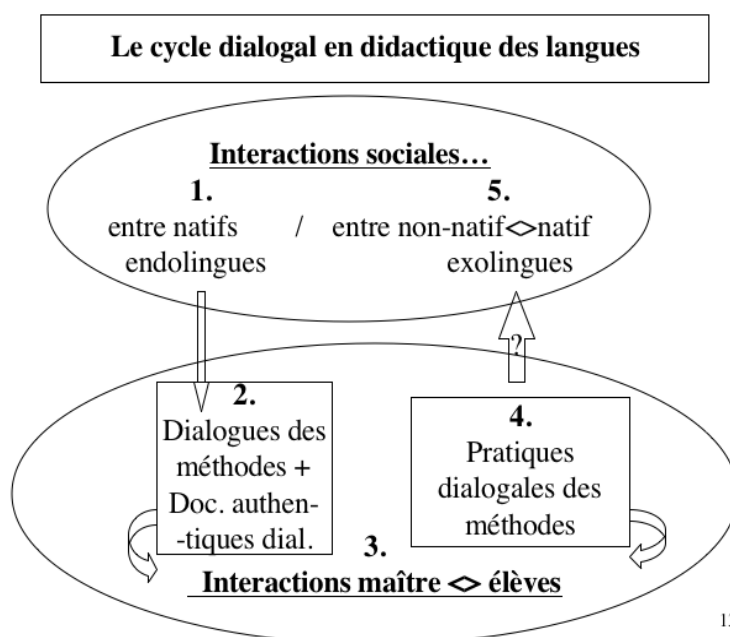
² (cf. pour l'enseignement du français langue maternelle, R. Balibar (1974) et sa remarquable étude sur la fabrication, à la fin du XIX^e s, d'un « Français fictif », fondement de l'enseignement du « français national » dans l'école républicaine, laïque, gratuite et obligatoire de la Troisième République)

Dans le même temps, pour des raisons éditoriales et économiques évidentes, le produit de cette réflexion, les méthodes, visaient l'exportation tous azimuts, faisant se rejoindre artificiellement publics scolaires et non scolaires, et donc confondant des conditions de mise en œuvre très différentes.

Si on revient à l'oral, source, matériau et but proclamés de l'apprentissage guidé dans le contexte méthodologique contemporain, on peut considérer qu'il se matérialise au cours de l'intervention didactique en suivant les étapes chronologiques d'un cycle dialogal. Celui-ci, issu d'un modèle, le dialogue social « authentique », propre aux natifs, aboutit après divers avatars didactiques sur lesquels nous allons revenir, à un nouveau dialogue social, authentique, celui auquel, à terme, est censé pouvoir participer efficacement l'ex-apprenant.

II. Le cycle dialogal

Ce cycle peut être considéré comme comprenant cinq étapes, présentant cinq avatars différents du dialogue.



Il prend comme point de départ, des dialogues endolingues, les dialogues oraux fonctionnels tels qu'ils peuvent se dérouler entre natifs dans diverses situations sociales. Ce sont eux qui, dès les premières méthodes audiovisuelles, seront pris pour modèles et imités dans les dialogues didactiques fictionnels qui ouvrent classiquement la séquence didactique. Ces « dialogues des méthodes » constituent la deuxième étape du cycle. Présents dès les premières méthodes audiovisuelles, ils mettent en scène des « Français moyens », qu'ils se déroulent entre deux jeunes gens, Pierre et Mireille (DVV³), Evelyne et Yves (CLP⁴) ou entre deux adultes M. et Mme Thibault (VIF⁵). Ce faisant ils reprennent la tradition des méthodes « pratiques » beaucoup plus anciennes qui, pour aider l'apprentissage des langues par les marchands par exemple, se fondaient sur d'hypothétiques dialogues commerciaux (Minerva 1998). Ce sont encore des dialogues endolingues, effectifs cette fois-ci, qui sont transposés pour devenir les « documents authentiques » oraux des approches communicatives. De manière plus marginale, les méthodes contemporaines, moins hostiles aux textes littéraires que celles de la période antérieure, y associent comme point de départ annexe, d'autres dialogues fictionnels « authentiques », mais d'origine théâtrale ou romanesque... c'est à dire des dialogues proposés à la « consommation » culturelle des natifs.

³ « De vive voix », 1960, première méthode audio-visuelle créée par le credif

⁴ C'est le printemps

⁵ Voix et image de France

Mais au de là de cette manifestation liminaire, la seconde manifestation de l'intervention didactique en classe, est constituée par une autre forme dialogale, le polylogue (authentique !) se développant entre enseignant et élèves. Pour nous, il est de nature pédagogique et non pas didactique dans la mesure où il n'est vraiment propre ni à une discipline donnée, ni à une institution scolaire donnée (Bouchard 2005 et à paraître). En particulier, la fréquence et la stabilité du « cours dialogué » tendent à prouver qu'il satisfait un certain nombre des contraintes matérielles et fonctionnelles propres à la mise en interaction frontale d'un enseignant et d'un groupe d'élèves. C'est une modalité classique des interactions d'enseignement-apprentissage. Elle permet que deux pratiques complémentaires, l'agir enseignant et l'agir apprenant se rencontrent et se conjuguent.

La quatrième étape du cycle dialogal est constituée globalement par l'ensemble des pratiques de classe centrées sur le dialogue qui vont nourrir l'apprentissage, et auxquelles l'enseignant va entraîner l'élève. Le dialogue peut alors être à l'origine, soit de simples manipulations formelles (exercices), soit de simulations en situations fictionnelles (activités), soit encore interactions dotés de vrais enjeux sociaux (tâches),

Mais l'ensemble n'a d'intérêt que si ce cycle aboutit à une compétence interactionnelle que l'ex-apprenant peut transférer, hors de la classe de langue, lors de ses rencontres à venir avec des natifs, cinquième étape du cycle. Remarquons à ce propos que ce cercle dialogal est un peu vicieux, dans la mesure où il ne se referme pas exactement sur lui-même. On transpose, enseigne une compétence endolingue, pour aider à construire en fait une compétence exolingue qui n'est jamais prise en compte en tant que telle dans la classe. Nous y reviendrons.

Mais examinons d'abord, un peu plus en détail, les étapes que nous venons d'énumérer.

III. Ressources, dialogues et transposition : le cas de « l'oral »

Avec les manuels comme au moyen de documents authentiques, le premier but de l'enseignant est de rassembler des ressources pour un apprentissage linguistique qui ne peut pas s'opérer ex nihilo. Les langues étrangères, contrairement aux mathématiques ou à la langue maternelle, ne peuvent se suffire ni d'une simple mise en situation-problème, ni d'une réflexion à partir d'un savoir faire intériorisé, déjà existant.

Pour constituer ces ressources et l'objet d'apprentissage, il importe, comme le disaient d'abord Verret (1975) puis Chevallard (1984), d'opérer une transposition didactique, c'est à dire de sélectionner, transformer des savoirs forcément venus d'ailleurs (dans notre cas, un savoir faire social, extérieur à la classe), pour en faire des savoirs à enseigner.

Mais ce travail de transposition didactique n'est la plupart du temps pas le fait de l'enseignant lui-même dont le rôle n'est pas de fixer le « savoir à enseigner » mais plutôt de « passer à l'acte », en franchissant l'étape ultérieure, menant du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné. En milieu scolaire, la langue, entité sociale externe, est ainsi transformée en « discipline » par un ensemble d'acteurs qui constituent ce que Chevallard appelle ironiquement la noosphère. Il s'agit aussi bien des membres des commissions des programmes des Ministères, que des auteurs de manuels, des inspecteurs, formateurs, didacticiens... qui préparent, étayent, justifient, évaluent... l'action didactique de l'enseignant. Cette noosphère est donc plus ou moins dense et contraignante suivant les institutions d'enseignement : collège et lycées d'une part, centres universitaires de français langue étrangère, Alliance française d'autre part... Cette noosphère se transforme également dans le temps. Et on peut constater en France, depuis les années 1980, la mise sous tutelle des organismes noosphériques nationaux (Credif, Belc-Ciep...) au profit d'une noosphère transnationale, le Conseil de l'Europe qui, avec le Niveau-Seuil puis le Cadre Commun Européen des Langues, détermine les orientations méthodologiques de l'enseignement du français langue étrangère hors de l'Education Nationale, comme de l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Education Nationale.

Mais précisons qu'un élément reste fixe et déterminant au sein de cette noosphère, l'édition spécialisée. C'est elle qui relaye les propositions méthodologiques de ce qu'on pourrait appeler la noosphère d'autorité par une noosphère d'expertise, celle de ses auteurs et de ses directeurs de collection qui transforment les propositions méthodologiques en méthodes, indiquant aux enseignants non seulement ce qui doit être enseigné, mais aussi ce qui peut l'être et comment il peut l'être.

Noosphère et oralité

Le paradoxe de la transposition didactique dans le cas des langues vivantes, c'est que son point de

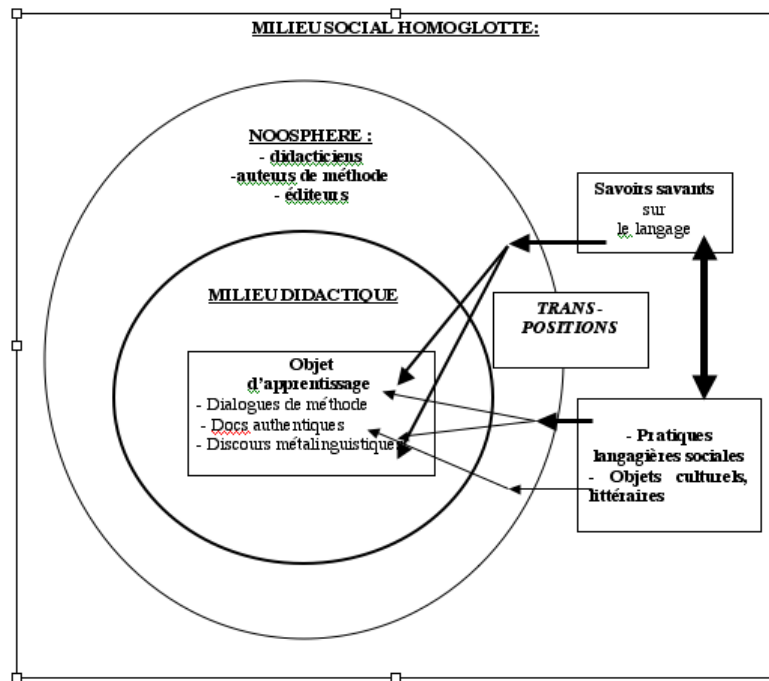
départ est tout à la fois une capacité humaine naturelle et un savoir-faire social. L'ensemble constitue une nébuleuse au sein de laquelle ne se distinguent pas naturellement des « objets » distincts. Ce sont, en fait, les savoirs savants développés par des disciplines scientifiques particulières qui vont découper ceux-ci dans ce continuum et permettre au didacticien, dans un second temps, de distinguer des objets d'apprentissage particuliers.

Ce phénomène peut être facilement illustré par rapport à ce que l'on continue à appeler l'« oral » dans la classe de langue (cf. Cortier et Bouchard eds. 2007). Sous cet intitulé concis mais flou, chaque génération de méthodologue va mettre un objet différent, en grande partie sous l'influence de la pensée linguistique qui lui est contemporaine et qui a rendu perceptible cet objet. Ainsi pour les fervents de la méthodologie directe, inspirés par la philologie de la fin du XIX^e siècle, l'oral va encore rester une entité floue. Mais c'est en tant que « substance » qui se distingue de l'écrit, qu'ils affirment, contre le scriptocentrisme scolaire dominant, que l'oral est premier, ontogénétiquement comme philogénétiquement, et qu'il mérite en tant que tel d'être introduit prioritairement dans la classe de « langue vivante étrangère ». Il le sera essentiellement sous la forme d'un bain de langue, oral et monolingue, d'une activité orale de type question-réponse, sans qu'on s'attarde plus sur ses spécificités.

Avec la méthodologie audio-orale, méthodologie qui comme son intitulé programmatique l'indique se centre encore plus l'oral, celui-ci est redéfini. Il tend à se réduire au système phonologique, propre à chaque langue dans son individualité. La maîtrise de ce système fondamental semble indispensable avant d'accéder à d'autres niveaux structurés de l'organisation de la langue cible. N'oublions pas à ce propos que les phonéticiens ont joué un rôle fondateur dans l'enseignement des langues et du français comme langue étrangère en particulier.

Les méthodes audio-visuelles vont réinterpréter à nouveau l'oral en y voyant le canal essentiel de la communication sous la forme privilégiée du dialogue, et en se centrant - sans nommer encore le phénomène ainsi - sur la multimodalité de cette communication, qui exige pour être saisie pleinement l'usage de la vue comme de l'ouïe. Cette utilisation du modèle dialogal endolingue existe dès les années 1960-70, alors même que ces dialogues n'étaient pas encore vraiment décrits en sciences du langage⁶. Quant aux approches communicatives, avec un regard rénové par la pragmatique naissante, c'est sur l'action verbale et l'interaction en contexte qu'elles vont fonder leur conception des actes de parole et leur mise en œuvre didactique sous la forme des jeux de rôle. On constate que la didactique, tout en proclamant son autonomie, continue à chaque étape de son évolution à s'associer à d'autres sciences du langage. Il ne s'agit pas de n'importe quelle science du langage cependant ; sont privilégiées les plus susceptibles d'éclairer sans la tronçonner le savoir-faire verbal que la didactique donne pour cible aux apprenants.

⁶ Cet exemple montre bien que le phénomène de transposition au sein des sciences du langage n'est pas aussi linéaire que mes exemples précédents pourraient le donner à penser. Il peut s'accompagner de contre-transpositions quand ce sont les suggestions de la didactique qui sont repris par d'autres sciences du langage.



Il semble donc bien que c'est la dynamique de développement des sciences du langage qui permette au didacticien de percevoir successivement des images différentes du même phénomène social, stable, le savoir-faire langagier des locuteurs natifs.

<u>La transposition didactique des savoirs faire langagiers</u>		
Savoir-faire langagiers	> (Savoirs Savants sur...)	Savoirs à enseigner
Stables	En transformation continue	Évolutifs
	<i>découpent...</i>	
	<i>hiérarchisent...</i>	
	<i>donnent à voir...</i>	

IV. Les dialogues des méthodes comme ressources

Le résultat de cette transposition didactique est frappant dans le cas de la didactique des langues et des dialogues. L'événement interactionnel multimodal entre natifs qui en constitue le point de départ est transformé en un (court) texte dialogué. La différence entre réalité praxéologique et dialogue de type « livret de pièce de théâtre » est massive même si les choix de transposition peuvent être différents (suivant les méthodologies, les maisons d'édition, les auteurs...) et si l'évaluation que l'on peut faire de la qualité pragmatique des résultats est variable. Mais pour tous les auteurs de méthode, il s'agit de préserver une illusion de dialogue, une apparence d'oralité en créant un vrai... apport de formes linguistiques et pragmatiques nouvelles. Par ses exigences textuelles faibles, le dialogue « théâtral » se prête à la simplicité formelle nécessaire lors de la présentation de phénomènes langagiers nouveaux à des débutants. Plus que dans un texte de prose linéaire, l'empilement des répliques, la permutation des personnages, la logique de l'interaction... rendent tolérable des discontinuités comme des répétitions. Entre deux répliques, plus encore qu'entre deux phrases, le vide (cf. Berendonner & Reichler-Béguelin (1989)) est comblé par le travail d'inférence du lecteur-auditeur qui cherche une explication interactionnelle « pertinente » à leur succession. Cette explication, qu'il trouve dans la situation (cf. l'image) comme dans sa mémoire encyclopédique, est pour une bonne part indépendante de la langue employée. Ainsi ces tours de parole « de papier » ne sont quelquefois que des mises en

phrases – courtes et simples – d'un matériel linguistique redondant : l'association d'une liste de mots (tirés jadis du FF1) et d'un ensemble de procédés grammaticaux donnés à apprendre.

V. Intervention didactique et dialogue/interaction

Mais au delà de l'apport de ressources linguistiques dialogales, le rôle de l'enseignant est de créer dans la classe les conditions d'appropriation de ces ressources. L'interaction verbale n'est plus alors seulement un objet d'apprentissage mais aussi un outil d'enseignement et d'apprentissage.

Se manifeste dans la classe de langue, une interaction entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui mériterait d'être appelée une interaction « authentiquement pédagogique ». Elle mérite d'être appelée authentique parce c'est ce qui se passe « naturellement » dans beaucoup de classes. Elle mérite d'être appelée pédagogique (et non pas didactique) dans la mesure où elle n'est pas propre à une discipline donnée. En particulier, je ferai l'hypothèse que la fréquence et la stabilité du « cours dialogué » tendraient à prouver qu'il satisfait un certain nombre de contraintes matérielles et fonctionnelles propres à la mise en interaction d'un enseignant et d'un groupe d'élèves. C'est une modalité centrale de toute interaction d'enseignement-apprentissage, celle justement qui permet que deux pratiques complémentaires, l'agir enseignant et l'agir apprenant se rencontrent et se conjuguent.

L'interaction maître-élèves

Mais relevons déjà que cette interaction didactique, exolingue et éventuellement bilingue, n'a pas grand-chose à voir ni avec le dialogue entre natifs hors de la classe, ni avec sa (pâle) imitation dans le dialogue de méthode. La première justification de ce dialogue est sa nature finalisée et programmée : le devoir de l'enseignant est de travailler à guider les élèves vers un apprentissage. Mais la particularité de cette finalité c'est qu'elle est doublement virtuelle. D'une part, elle reste souvent implicite : l'objet à enseigner n'est, la plupart du temps, pas (plus) indiqué explicitement aux élèves, (cf. la notion de « réticence didactique ») voire leur est volontairement caché (Bouchard à paraître). D'autre part, la preuve de cet apprentissage individuel est toujours difficile à apporter.

Même si le rassemblement des participants n'est justifié que par l'apprentissage de langue, c'est à dire s'il implique une attention des participants plus sur la forme du message que sur le message lui-même, les méthodes comme les enseignants déploient de nombreux efforts fictionnels pour cacher cette réalité austèrement métalinguistique de la classe. Elle se dénonce cependant par la nature obstinément orographique des situations de classe où l'écrit est l'outil indispensable à la réflexivité linguistique.

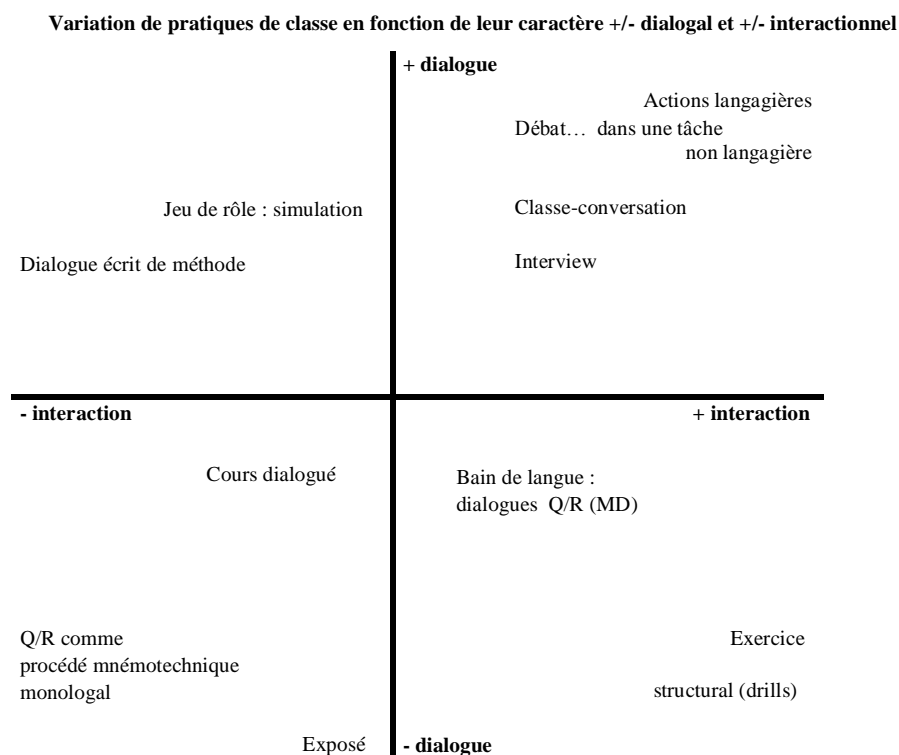
De plus dans l'enseignement scolaire, ce dialogue est en fait un polylogue regroupant un adulte-enseignant et des élèves, avec pour conséquence quantitative que le « cours dialogué » fait intervenir l'enseignant seul autant que l'ensemble des élèves. Cette interaction est donc « inégale » sous bien des aspects, quantitatif mais aussi pragmatique (à chaque statut correspond des actions verbales spécifiques), institutionnel....

Conscient de cette différence de places, le maître vise dialectiquement, à la fois à structurer l'événement collectif afin que tous les participants puissent en profiter ensemble, et à dévoluer aux élèves une bonne part des activités, afin qu'ils en assurent individuellement ou par groupes la mise en œuvre « adidactique » : l'apprentissage ne peut être qu'individuel et « émergent » (Bouchard 2005).

VI. L'intervention didactique entre dialogue et interaction

Parmi toutes les pratiques d'apprentissage que l'enseignant organise ainsi en classe, sans doute est-il bon de rappeler qu'en dépit de l'apriori Vygotskien partagé, toutes n'entretiennent les mêmes relations avec le dialogue et l'interaction. Ces deux termes sont souvent appréhendés comme des paronymes, avec un terme générique, « interaction » et un terme plus spécifique « dialogue ». Ils cachent en fait des oppositions qui se manifestent clairement en situation de classe. Le dialogue peut y devenir un simple objet de papier où un pur procédé mnémotechnique : on peut donc y dialoguer sans interagir. Mais on peut aussi y interagir sans dialoguer comme dans les drills d'exercices structuraux par exemple (stimulus \diamond réponse)...! La présentation ci-dessous de ces pratiques de classe voudrait éclairer cette hétérogénéité. Elle se fonde sur l'opposition, matérialisée par deux axes perpendiculaires, de deux variations distinctes, l'une du plus dialogué au moins dialogué, l'autre du plus interactionnel au moins interactionnel. Elle rend apparent ce

contraste entre d'une part des pratiques à la fois dialoguées et interactionnelles, et d'autres qui ne sont ni l'un ni l'autre, et d'autres enfin qui peuvent être l'un sans l'autre !



En effet parler de dialogue pédagogique ou didactique au singulier est forcément simplificateur. En classe de langue, co-existent plusieurs modalités dialogales. On peut illustrer cette diversité par exemple en suivant les « moments de la classe de langue », le déroulement prototypique de celle-ci, tel qu'il était préconisé par les méthodes audio-visuelles, et tel qu'il imprègne encore pour une part les classes contemporaines même « déritualisées ». Après avoir ouvert la séance sur un « dialogue fictionnel de méthode », l'enseignant est censé mener un « cours dialogué » pendant le moment d'explication des nouveaux éléments lexicaux et grammaticaux. Puis il peut mettre en oeuvre d'éventuels « dialogues de travail élève(s)-élève(s) » pendant le moment d'exploitation de ces nouvelles ressources linguistiques. Au nombre de ceux-ci, on trouvera les fameux « jeux de rôle », mais aussi des exercices écrits de remise en ordre de répliques, des exercices à trous déictiques à partir d'une transcription... Enfin une « classe-conversation », un débat ou une interaction à distance par « chat » avec des correspondants extérieurs peuvent clore la séquence didactique en donnant l'occasion aux élèves de réutiliser « librement » ce qu'ils viennent d'apprendre.

VII. Une dernière étape périlleuse : le transfert de compétence

Mais la question qui se pose au terme de ce cycle dialogal, en dépit du caractère massif et multifforme de ces manifestations est bien sûr, à la sortie de la classe de langue, celle de la capacité, pour celui qui n'est désormais plus un apprenant, de transférer hors de la classe les savoir-faire dialogaux développés dans le site particulier de la classe et donc propres à celle-ci même quand ils entendent simuler la réalité extérieure (cf. Flament-Boistrancourt 2001).

La conception écologique, située, des savoirs qui fonde l'idée de la transposition (Chevallard ibidem.), l'opération sur laquelle s'ouvre l'intervention didactique exige de poser, au terme de

celle-ci, la question difficile du transfert des compétences scolaires en langue. Des savoir-faire développés dans un milieu aussi particulier que la classe ne peuvent qu'être différents de ceux qui se manifestent ailleurs, et leur imitation de l'interaction endolingue (natif <> antif) en particulier les différencie encore de ceux dont doit faire preuve l'ex-apprenant, qui par définition ne connaît que des situations exolingues.

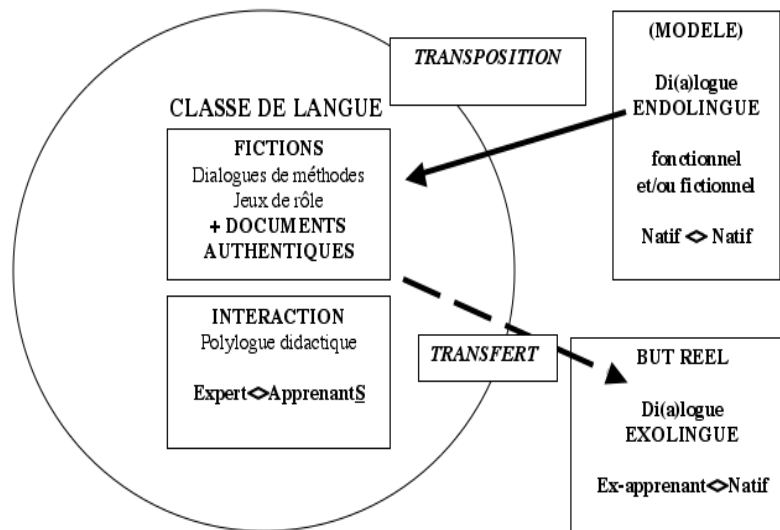
C'est pour cette raison que l'intervention didactique dans l'enseignement des langues se clôt souvent par une... déception didactique. Celle-ci est repérable dans l'instabilité méthodologique de notre discipline, qui tous les vingt ans environ génère une nouvelle méthodologie, dénonçant souvent violemment les errements des méthodologues précédents (cf. Galisson 1984). Ce phénomène ne signifie pas que l'enseignement de langue donne des résultats moins bons que ceux des autres disciplines. Mais il résulte du fait que l'enseignement des langues est soumis à une double évaluation alors que la plupart des autres disciplines n'en subissent qu'une seule!

Évaluation institutionnelle vs évaluation sociale

Je veux dire par là que si on examine les résultats des élèves aux évaluations scolaires, institutionnelles (Brevet des collèges, Bac, Licence...), ils obtiennent a priori dans les enseignements de langue des résultats qualitativement comparables à ceux obtenus dans les autres disciplines. L'originalité douloureuse des enseignements de langue c'est que cette première évaluation est suivie d'une seconde d'une nature différente, mais beaucoup plus impitoyable, une évaluation extra-scolaire. Elle se produit chaque fois qu'un « lauréat », se retrouve en situation d'utilisation effective du savoir-faire certifié acquis par l'examen et qu'il doit transférer sa compétence en situation. C'est à ce moment-là que s'exprime habituellement la déception didactique. Et elle porte bien sûr pour beaucoup sur la compétence dialogale, interactionnelle effective des ex-apprenants, celle dont nous venons de suivre les avatars didactiques. C'est elle qui va poser problème vu la diversité, l'hétérogénéité des situations sociales nouvelles où elle doit se manifester, comme des finalités nouvelles qu'elle doit satisfaire, des interlocuteurs nouveaux avec lesquels elle doit se tresser. La maîtrise de l'écrit va connaître des jugements moins sévères, ne serait-ce d'ailleurs que parce que les natifs, eux-mêmes, ne maîtrisent pas tous « leur » écrit de manière indiscutable! Mais peut-être aussi parce que central à l'école en L1 comme en L2, synonyme de savoir-faire distancié, exigeant une attitude réflexive par rapport à la langue, il s'y développe de manière plus normale qu'un oral interactionnel qui, dans sa variation et sa spontanéité, y est moins à sa place.

Ajoutons, pour boucler notre propos, que cette déception didactique, l'enseignement des langues la partage avec les enseignements professionnels, dont les employeurs dénoncent périodiquement l'inefficacité, quel que soit même le niveau de formation envisagé, du CAP aux « grandes écoles »... Ces deux projets didactiques partagent d'ailleurs entre eux de manière significative le terme de compétence (cf. Mondada et Pekarek ibidem) pour désigner de manière synthétique ce but difficile qu'ils se donnent mais qu'ils peinent à atteindre.

Milieu externe :



Une compétence bilingue ?

Dans le cas des langues, apparaît de plus un fait spécifique, lié à la caractéristique fondamentalement dialectale voire idiolectale des langues. L'apprentissage guidé comme l'acquisition sociale des langues étrangères ont leur limite. L'ex-apprenant de langue ne devient jamais un natif ! La langue « étrangère » deviendra le cas échéant pour lui une langue seconde; elle ne sera jamais, par définition sa langue maternelle, même si une très longue utilisation exclusive la rend relativement dominante par rapport à celle-ci.

La compétence communicative développée par l'ex-apprenant de langue, devenu un usager de celle-ci, est spécifique. D'une part c'est une compétence bilingue, et non pas la juxtaposition de deux compétences monolingues. Il va manier un parler bilingue (Lüdi et Py), avec les changements de code correspondants qui lui permettent chaque fois d'utiliser l'élément de son répertoire linguistique qui lui apparaît le plus adapté. D'autre part, c'est aussi une compétence à la communication exolingue, à une communication qui va lui faire rencontrer des natifs, c'est à dire des partenaires interactionnels dotés d'un répertoire langagier plus large que le sien. Il importe donc qu'il soit capable d'utiliser positivement ce décalage, en sachant s'appuyer sur le natif pour interagir efficacement. Or habituellement, en classe de langue, on n'enseigne pas à l'apprenant à se comporter interactionnellement avec ces « droits » de non natif, des droits qui lui permettent de conclure à son profit un contrat communicatif particulier, ouvrant à une relation d'aide, avec ralentissement du rythme interactionnel et du débit langagier, sélection lexicale de la part du locuteur dominant... Mais il importe aussi, s'il entend poursuivre son appropriation linguistique, que l'ex-apprenant soit capable d'aller au delà et de conclure avec le natif un contrat didactique, rendant possible, évaluation, correction, soufflage, boucles épilinguistiques...) et lui permettant de profiter de l'interaction exolingue pour poursuivre après sa sortie de la classe de langue (Matthey ibidem) une acquisition continuée.

Conclusion

En introduction nous présentions l'intervention didactique visant le développement d'une compétence interactionnelle orale comme un pari. Nous venons de voir de plus près en suivant les étapes du cycle dialogal qui matérialise cette intervention, les différents moments où ce projet forcément se transforme, se déforme : le milieu scolaire dans sa spécificité ne peut que spécialiser les événements de parole qui se déroulent en son sein.

Comme les didactiques professionnelles avec lesquelles nous l'avons comparée, la didactique des langues devrait donc chercher une solution à ce problème « structurel » dans les possibilités offertes par la « formation en alternance ». La didactique des langues ne doit pas se cantonner à une intervention méthodologique à l'intérieur de la classe. L'extérieur de la classe, ses

environnements, doivent être mieux utilisés pour fournir aux apprenants ce que la meilleure classe du monde ne saurait leur apporter, une interaction non didactique (cf. enseignement du et en français...). L'intervention didactique doit donc s'associer à des interventions adidactiques qui organisent des dispositifs de formation, articulant la classe et ses différents environnements. C'est ce qui se développe bien sûr le plus facilement pour l'enseignement en milieu homoglotte, que ce soit dans le cas des enfants étrangers nouvellement arrivés en France (Cortier & Richet 2004), ou dans celui des étudiants étrangers ayant choisi volontairement de venir étudier le français en France pour bénéficier d'une exposition sociale venant renforcer un apprentissage en classe. Remarquons cependant qu'il a fallu attendre la parution toute récente d'une méthode comme « Ici » (Abry, Fert, Parpette, Stauber 2006) pour observer la concrétisation de cette idée ...simple.

Dans le même temps, la classe de langue pourrait renforcer son action sur ce qui correspond le mieux à son cadre scolaire, un enseignement « littéracé », fondé plus sereinement sur l'écrit et la réflexivité. En classe, l'écrit ne peut qu'être l'outil de l'apprentissage comme il en est toujours partiellement le but. Certains psychologues cognitivistes vont d'ailleurs jusqu'à suggérer que la langue n'est pas une mais qu'elle juxtapose une langue « primitive, orale, liée au corps et à l'interaction, et une langue « secondaire », correspondant à l'invention de l'écriture et liée à une utilisation toute différente, plus réflexive et représentative. L'une serait compatible avec une acquisition, un développement naturel en contexte social, l'autre correspondrait beaucoup plus à un apprentissage scolaire.

Enfin le dernier problème relatif au cycle dialogal que soulèvent ces réflexions est celui de son décalage entre une entrée qui de fait est de nature endolingue et un aboutissement qui ne peut être qu'exolingue. Le cycle dialogal classique est un cercle vicieux : il ne se boucle pas sur lui-même. Le modèle de comportement interactionnel qui est transposé dans la classe de langue ne correspond pas à l'activité interactionnelle que devra manifester l'ex apprenant à la sortie de la classe de langue pour être communicativement efficace, comme pour poursuivre son développement langagier en langue étrangère. La question d'actualité d'une formation plurilingue se pose alors avec celles, immédiates, de l'utilisation de plusieurs langues simultanément dans la classe et de la tolérance au mélange linguistique caractéristique des parlers bilingues. Ne nous cachons pas que ces questions touchent quelques-uns des fondements les plus anciens de la didactique pratique des langues vivantes, ceux édictés par la « mère des méthodologies » modernes, la méthode directe, du fait de sa crainte des interférences ! Elles entrent en contradiction aussi, disons-le, avec notre idéologie de locuteurs monolingues. Enfin elles entament notre confiance professionnelle en un « tout-didactique » capable de dépasser les déceptions de méthodologies passées ou présentes, ressenties comme toujours perfectibles.

Mais, rappelons-le, le pari de l'intervention didactique n'a d'intérêt que pour pallier une impossible acquisition sociale. Quand les ressources linguistiques et interactionnelles deviennent disponibles dans l'environnement de l'apprenant son urgence diminue. Par contre il sera toujours nécessaire de consolider cette acquisition du côté d'une compétence scripturale qui appartient d'une manière plus centrale au domaine de l'école!

Bibliographie

- Abry, D., Fert, C., Parpette, C. et Stauber J., *Ici*, Cle-International, 2006.
- Balibar R., *Les Français fictifs: le rapport des styles littéraires au français national*, Hachette, 1974.
- Berendonner A., Reichler-Béguelin J.-M., "Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique, *Langue Française*, 81, 1989.
- Bigot V. & Cicurel F. (eds.), « Les interactions en classe de langue », *Le Français dans le Monde : recherches et applications*, Cle International, 2005.
- Bouchard R., « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil* 31, Ellug, 2005a, p. 137-156.
- Bouchard R., « Le « cours » un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le Français dans le Monde : recherches et applications*, Cle International, 2005b.
- Bouchard, R., «L'interaction pédagogique comme palimpseste: unités interactionnelles et gestion des phénomènes émergents en classe », in Canelas-Trevisi S. (ed.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*, Ellug, Grenoble 3, (à paraître).
- Chevallard Y., *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.
- Cicurel F., « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de classe... in Mochet M.-A. et al. (eds.), *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges D. Coste*, ENS Éditions, 2005, p. 15-26.
- Cortier C., Bouchard R., (eds.), « « Pratiques et représentations de l'oral en classe de Fles, cinquante ans après le français fondamental », *Le Français dans le monde : recherches et applications*, Cle-International, 2007.

- Cortier C., Richet M., “ Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones: un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation ”, In *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, Inrp, 2004.
- Flament-Boistrancourt, D., “ Pragmatique et approche communicative : la contribution du corpus *Lancom* ”, *Le français dans le monde recherches et applications*, numéro spécial : “ Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones ”, Paris, Clé International, 2001, p. 143-170.
- Galisson R., *Polémiques en didactique*, Clé International, 1984.
- Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Clé international, Paris, 1993.
- Goody J., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007.
- Granget, C., *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*, Thèse Paris 3, 2004.
- Ionesco, E., *La cantatrice chauve*, 1950.
- Lahire, B., *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Hachette, 2001.
- Lüdi, G. et Py, B., *Être bilingue*, P. Lang, Berne
- Matthey M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, P. Lang, 1996.
- Minerva, N. et al. (eds.), « Les dialogues dans les enseignements linguistiques : profil historique », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde 22*, Sihfles, Ens éditions, 1998.
- Mondada L., Pekarek-Doelher (eds.), « La notion de compétence : études critiques », *Bulletin vals-alsa*, 84, 2006.
- Vasseur M.-T., *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*, Didier-Credif, 2005.
- Verret, M., *Le temps des études*, 1975.
- Vygotsky L.S., *Le Langage et la pensée*, (trad. française, 1985), Éditions sociales, 1934.