

RADOSŁAW KUCHARCZYK

Université de Varsovie

## FRANCHIR L'INFRANCHISSABLE – STRATÉGIES D'INTERACTION ORALE EN CLASSE DE FLE

Abstract. Kucharczyk Radosław, *Franchir l'infranchissable – stratégies d'interaction orale en classe de FLE* [To surmount the insurmountable – oral strategies in teaching French as foreign language], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXVIII/2: 2011, pp. 61-72. ISBN 978-83-232-2335-1. ISSN 0137-2475. DOI 10.2478/v10123-011-0014-x.

In this article I will show that oral interaction is an independent competence in the language learning/teaching process and it requires adequate strategies. At the beginning of the article, I will present a description of a spoken language and verbal oral interaction as a subject of linguistic studies. Next, I will present a description of oral interaction in accordance with The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), as well as, a description of the interactive strategies presented by the authors of the Framework. After that, I will present the place of oral interaction strategies in various administrative documents regulating learning/teaching foreign languages at present. The last part of the article will describe examples of didactic actions which had an objective of developing this strategic competence among the beginner students of Romance philology.

### 1. EN GUISE D'INTRODUCTION

Dans le présent article nous montrerons que l'interaction orale est une compétence autonome en classe de langues et qu'elle nécessite la mise en place des stratégies appropriées. La description du parlé et de l'interaction verbale à l'oral en tant qu'objet de recherches linguistiques ouvriront le présent article. Viendra ensuite la description de l'interaction orale proposée par le *Cadre européen commun de référence* (désormais le *CECR*), de même que la présentation des stratégies interactionnelles proposée par les concepteurs du référentiel. Ensuite, nous présenterons la place occupée par ces stratégies dans des documents administratifs qui régissent l'enseignement/apprentissage des langues à l'heure actuelle, de même que l'importance qui leur est accordée par les concepteurs de méthodes et manuels de langues. Enfin, nous décrirons l'exemple d'une démarche didactique dont l'objectif était de développer la compétence stratégique auprès des étudiants débutants en philologie romane.

## 2. L'ORAL ET L'INTERACTION EN TANT QU'OBJET DE RECHERCHES EN LINGUISTIQUES

Depuis toujours, le processus de communication préoccupe les linguistes, car c'est la langue qui reste au cœur de leurs recherches. Ainsi, distinguent-ils nettement deux canaux de communication : l'écrit et l'oral. Néanmoins, ce dernier est un objet de recherches linguistiques relativement récent, car il doit sa place légitime dans la pensée linguistique avec l'arrivée de la théorie des actes de langage et de la sociolinguistique (voir le résumé de ces courants dans Kucharczyk, 2010). Désormais l'accent est mis sur les traits définitoires du parlé qui permettent de le distinguer de l'écrit. Ainsi, l'oral se distingue-t-il par son caractère prosodique (Vaissière, 1999). Il s'agit notamment des variations acoustiques qui ont de l'impact sur l'interprétation des énoncés. Il en découle que le parlé est muni des clichés dit mélodiques ou des contours intonatifs qui sont peu variables dans le contexte donné (Fagyal, 1999, Piot, 1999). Par ailleurs, les clichés mélodiques diffèrent selon les genres discursifs qu'adopte le parlé. De plus, le parlé possède son propre système syntaxique qui est différent de celui de l'écrit. C'est par exemple le cas des participes détachés qui, employés souvent à l'écrit, apparaissent rarement dans le français parlé, de l'omission de *ne* de la négation, le remplacement du pronom *on* par *nous* (Blanche-Benveniste, 2000), etc. Il faut souligner aussi que l'oral se caractérise par son côté émotif : interjonctions, suffixes et préfixes émotifs, variation de l'intonation, modulation du timbre de la voix en sont la meilleure preuve. Ce caractère émotif est encore souligné par le gestuel intensif et la mimique qui renforcent les paroles des interlocuteurs. Il en découle que le parlé est bien enraciné dans le contexte extralinguistique de l'échange et, par conséquent, peut être plus implicite que l'écrit. Cela influence aussi le comportement des interlocuteurs qui, en participant à l'interaction hésitent sur le choix des formules ou laissent certains mots, voire des passages entiers suspendus dans le vide. Il s'ensuit que les phrases courtes, parfois inachevées, les autocorrections, les faux départs, de même que les phatèmes sont les marques les plus visibles du parlé. À cela s'ajoute encore la question de genres discursifs qui n'apparaissent qu'au parlé. Il s'agit notamment des genres tels que la conversation, la discussion, la dispute, le débat, l'entretien ou l'interview qui décrits en détails par les chercheurs en la matière (Kerbrat-Orecchioni, 1990, Vion, 1993) apportent une preuve de plus que l'oral constitue un champs d'investigation linguistique autonome.

Les recherches sur le parlé permettent de distinguer un autre objet de recherches linguistiques : l'interaction verbale. Or, elle apparaît en tant qu'un phénomène complexe qui peut être analysé dans différentes perspectives (Kucharczyk, 2010). Néanmoins, l'interaction verbale, notamment l'interaction verbale à l'oral, possède un certain nombre de traits particuliers qui l'autorisent à devenir objet d'analyse linguistique autonome. Tout d'abord, l'interaction orale est déterminée par le contexte interpersonnel qui englobe non seulement les participants à l'échange, mais aussi le

cadre spatio-temporel et les buts (globaux et ponctuels) de l'interaction. Il semble que les participants (ou le cadre participatif) constituent le noyau dur de l'interaction, car cette dernière ne pourrait pas se passer d'eux. De plus, les participants ne sont jamais suspendus dans le vide, au contraire, ils sont munis d'un statut interactionnel, d'une personnalité, de leur propre système de valeurs, etc. qui ont de l'impact sur le déroulement de l'interaction. Par ailleurs, les participants adoptent, lors de l'interaction, différents rôles qui peuvent varier d'une séquence à l'autre au cours de la même interaction. Il se fait de même pour les statuts des interactants : ils ne sont jamais fixés à l'avance, mais négociés lors de l'échange. La description des rôles et des statuts interactionnels, de même que leur variabilité constituent le sujet de recherches en sciences humaines, notamment en linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 1990, Vion, 1993) ou en sociologie (Goffman, 1973). L'interaction verbale est aussi perçue comme un ensemble cohérent qui possède sa propre organisation interne (Kucharczyk, 2010). D'un côté est distinguée la structure hiérarchique de l'interaction : *séquence – échange – intervention* qui régissent le fonctionnement de l'interaction et fonctionnement selon des règles précises. De l'autre, sont distinguées les phases thématiques de l'interaction, à savoir l'ouverture, le corps et la clôture qui, tout en assurant sa cohérence, fonctionnent différemment selon les sociétés.

### 3. L'INTERACTION ORALE EN TANT QU'OBJET DE RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

La linguistique et la didactique des langues étrangères s'influencent mutuellement. D'une part c'est la situation de la communication en classe de langue qui est soumise à l'analyse linguistique, de l'autre ce sont les recherches linguistiques qui ont de l'impact sur les démarches didactiques. Si l'interaction verbale est devenue un objet de recherches linguistiques autonome, il va de soi qu'elle doit aussi sa place légitime dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. L'apparition du *CECR* (2001) a sanctionné cette perspective en donnant à l'interaction le statut de la compétence à plein titre autonome, à côté des compétences « classique » telle que la réception ou la production. De plus, les concepteurs du document accordent le statut supérieur à l'interaction par rapport à d'autres compétences :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus qu'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue donnée le rôle central qu'elle joue dans la communication. (*CECR*, 2001 : 18)

Les auteurs du *CECR* non seulement privilégient l'interaction en tant qu'une compétence de prime importance mais qu'ils donnent aussi sa définition qui est opérationnelle du point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues. L'interaction recouvre non seulement les activités de réception et de production, mais aussi celles d'élaboration d'un discours commun pour les participants à l'interaction. Cette construction commune de sens lors de l'interaction souligne l'importance du contexte mental des interlocuteurs. Le contexte en question est défini en tant qu'hypothèses sur l'origine des sujets parlants qui entraîne soit un rapprochement entre eux soit le maintien de la distance commune. De plus, l'interaction a lieu en temps réel ce qui influence le caractère des échanges verbaux à l'oral : le degré de la redondance textuelle peut être plus ou moins élaboré selon le contrôle de l'interaction par les interlocuteurs. Les éléments linguistiques et les traits paralinguistiques, de même que les indices contextuels, peuvent être moins explicites que ceux à l'écrit, car le niveau de leur explicitation résulte aussi de la négociation entre les interactants. Les auteurs du *CECR* énumèrent également différents genres discursifs à l'oral. On retrouve les genres tels que : échange courant, conversation courante, discussion informelle, discussion formelle, débat, interview, négociation, planification conjointe et coopération en vue d'un objectif. Ce sont les genres auxquels les élèves peuvent être le plus souvent confrontés dans la vie quotidienne et qui se prêtent le mieux à la réalisation des tâches prônées par le *CECR*. Le caractère autonome de l'interaction orale se reflète également dans les descripteurs qui permettent d'évaluer la compétence en question. En effet, les traits principaux de l'interaction verbale à l'oral, de même que les modalités de fonctionnement des genres discursifs que nous venons d'énumérer entrent dans les échelles d'évaluation.

De plus, selon la perspective actionnelle, l'interaction orale s'avère en tant que compétence qui exige l'activation d'autres compétences, notamment la compétence pragmatique (Robert, Rosen, 2010) qui sous-entend trois compétences :

- la compétence discursive ou la connaissance des règles selon lesquelles les textes sont « organisés, structurés et adaptés » (*CECR* : 96) ;
- la compétence fonctionnelle ou la maîtrise des fonctions communicatives (fonctions macro/fonctions micro) ;
- la compétence de conception schématique ou « la capacité à utiliser les schémas (modèles d'interaction sociale) qui sous-tendent la communication » (*CECR* : 99) (par exemple : question → réponse, déclaration → accord/désaccord, requête/offre/excuses → acceptation/refus).

Il en découle de ce qui précède que l'interaction orale s'est ancrée en tant que compétence à plein titre autonome dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il est donc évident qu'elle nécessite un entraînement spécifique qui prendra en considération toutes ses composantes.

#### 4. ENSEIGNER LES STRATÉGIES D'INTERACTION ORALE

L'entraînement à l'interaction orale dans la langue cible « s'effectue lors de la réalisation d'une tâche au cours d'activités (...) qui reposent sur des stratégies et dont le résultat est un texte (...) » (Robert, Rosen, 2010 : 121). Il s'ensuit que les stratégies d'interaction sont cruciales pour le travail sur l'interaction orale et, par la voie de conséquence, devraient être présentes en classe de FLE. La notion de stratégies est omniprésente dans le *CECR* qui les définit comme

le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. (*CECR* 2001 : 48)

Sont distinguées, entre autres, les stratégies : communicatives, d'apprentissage, cognitives (ou de discours), métacognitives, de prises de parole, de coopération (→ gestion de la conversation), de production, de réception et d'interaction. C'est à ces dernières que nous porterons plus d'attention. Or, elles recouvrent quatre groupes de stratégies qui sont activées lors de l'échange verbal par les sujets parlants : planification, exécution, évaluation et remédiation. Les stratégies de planification demandent à l'interlocuteur de prévoir au préalable quels schémas d'interaction (ou « *praxéogrammes* » *CECR* 2001 : 69) peuvent apparaître au cours de l'échange. De plus, dans la phase de planification de l'interaction, les interlocuteurs sont censés prendre en considération la distance communicative existant entre les participants à la situation de communication (*repérer les lacunes d'information et d'opinion ; estimer ce qui peut être considéré comme acquis*, *CECR* 2001 : 69). Cette prise en compte des différences dans le savoir déclaratif, de même que dans l'histoire conversationnelle commune permet aux interactants de préparer différents tours de parole de l'échange en question. Au cours de l'exécution de l'interaction, les interlocuteurs adoptent des stratégies de prise de parole (*prendre son tour*, *CECR* 2001 : 69) afin d'assurer la cohérence de la tâche communicative, c'est dans le but de la compréhension mutuelle et la continuité de l'interaction (*coopération interpersonnelle*, *CECR* 2001 : 69). Si c'est nécessaire, ils demandent de l'aide pour formuler leurs pensées dans la langue cible. Ces stratégies se placent au niveau communicatif. L'évaluation se place également au niveau communicatif, mais elle peut être envisagée à deux niveaux différents. D'un côté il est question de contrôler la cohérence réelle entre le schéma que l'on est censé appliquer avec ce qui se passe réellement au cours de l'échange (« *Contrôler la cohérence du schéma et de l'action* » *CECR* 2001 : 71-72). Mais de l'autre, il s'agit aussi de mesurer l'efficacité de ses actions interactionnelles : réussite ou échec du but d'interaction attendu (« *Contrôler l'effet et le succès* » *CECR* 2001 : 72). Arrive finalement la remédiation qui se place soit au niveau communicatif (« *remédier à la communication* » *CECR* 2001 : 72), soit au niveau linguistique (« *faire clarifier et clarifier* » *CECR* 2001 : 72). En effet, il est question des demandes de clarification de

la part des interlocuteurs. Ces demandes arrivent au moment où l'incompréhension ou l'ambiguïté empêchent la compréhension mutuelle des participants à l'interaction. Dans ce cas-là, ils sont autorisés à demander une explication pour pouvoir continuer l'échange et par la suite atteindre l'objectif interactionnel antérieurement fixé. Il s'ensuit que les stratégies d'exécution et celles de rémediation font l'appel aux stratégies dites compensatoires de production orale (Griggs, 2009) qui sous-entendent deux catégories : stratégies d'évitement et stratégies de réalisation. Les premières ont pour l'objectif de compenser les problèmes de formulation en modifiant ou en abandonnant les buts communicatifs à cause des déficits dans le savoir linguistique. Par contre, les stratégies de réalisation reposent sur l'exploitation des moyens linguistiques et paralinguistiques afin de surmonter un obstacle communicatif. Il est notamment question des opérations telles que : la généralisation, le transfert, la paraphrase, la création de mots et l'activation des moyens paralinguistiques. Il est évident que ce sont les stratégies de réalisation qui sont recommandées dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues, car « mobiliser de façon optimale ses ressources linguistiques tout en poursuivant ses buts communicatifs » (Griggs, 2009 : 96) semble être l'objectif de prime importance en classe de langue. Pour cette raison l'enseignement des stratégies doit être intégré dans les programmes d'enseignement/apprentissage des langues : non seulement les apprenants deviennent plus autonomes, mais aussi ils communiquent d'une façon plus efficace dans la langue cible.

##### 5. LES STRATÉGIES D'INTERACTION ORALE SUR « LES MARCHÉ DIDACTIQUE »

Le terme « stratégies d'interaction orale » a fini par s'imposer en didactique des langues étrangères. Cela se reflète non seulement dans les méthodes de langues, mais aussi dans les documents administratifs, nationaux et internationaux, qui régissent le processus d'enseignement/apprentissage.

Le nouveau programme de base polonais énumère les stratégies de communication, y compris les stratégies d'interaction orale en tant qu'une des compétences que les élèves doivent acquérir lors de l'apprentissage. Si l'élève quittant l'école primaire n'est muni que des stratégies de communication, celui qui termine le collège ou le lycée possède déjà un éventail de stratégies compensatoires.

Uczeń [kończący gimnazjum] stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznanie słowa i zwroty) i strategie kompensacyjne (np. opis, zastąpienie innym wyrazem) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu<sup>1</sup>. (*Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce*, 2009 : 36)

<sup>1</sup> L'élève [quittant le collège] utilise des stratégies de communication (par exemple, deviner la signification d'un mot du contexte, comprendre un texte contenant des mots et des expressions inconnus) et des stratégies compensatoires (paraphrase, remplacement d'un mot) au cas où il ne connaîtrait pas ou ne se rappellerait pas d'un mot (notre traduction) (*Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce*, 2009 : 36).

Les stratégies d'interaction orale sont aussi présentes dans le *Portfolio européen des langues* où on amène l'apprenant à la réflexion dont l'objectif est d'optimiser la capacité à interagir dans la langue cible :

Aby ćwiczyć umiejętność rozmawiania,

- uczyć się na pamięć dialogów, wierszy, tekstów piosenek,
- odgrywać scenki według wskazówek nauczyciela,
- układam różne scenki i odgrywać je z kolegami,
- gram w obcojęzycznym teatryku szkolnym,
- śpiewam
- Co robię jeszcze? (*Europejskie Portfolio Językowe*, 2004 : 15)

La conscience stratégique est également présente dans la formation initiale de futurs enseignants de langues. Dans le *Portfolio pour les enseignants en langues en formation initiales* (2007 : 22), nous pouvons lire :

Je sais aider les apprenants à mettre en œuvre des stratégies de communication (demander une clarification, vérifier sa compréhension, etc.) et de compensation (paraphraser, simplifier, etc.) au cours d'un échange oral.

Le travail sur le développement des stratégies d'interaction orale est aussi prévu par les concepteurs des méthodes de langues et des manuels périphériques. Il est notamment question de la série *Les activités pour le Cadre européen commun de référence*, éditée par Clé international entre les années 2005 et 2007. Elle se compose de cinq volumes à commencer par le niveau A1 pour finir avec le niveau C1/C2. Dans les parties consacrées à l'interaction orale, les auteurs donnent aux étudiants des conseils sur la manière d'interagir dans la langue cible, tout en leur soufflant des stratégies :

En situation d'apprentissage, pour se préparer à l'interaction orale, on peut : comme pour la réception, s'entraîner à deviner d'après la situation ; comme pour la production, prévoir ce qu'on peut dire dans cette situation. On peut aussi : apprendre des expressions, des mots très courants dans les échanges ; s'entraîner à construire l'échange avec son interlocuteur, c'est-à-dire s'entraîner à vérifier ce que l'interlocuteur veut dire, demander son aide, vérifier s'il nous comprend, participer à un échange, montrer qu'on suit, mais aussi commencer et finir l'échange. (*Activités ... A2 2005*: 54)

Les concepteurs de la série montrent aussi comment recourir à certaines stratégies, en donnant des outils linguistiques concernant la gestion de l'interaction :

Pour montrer qu'on suit, on peut faire simplement une mimique, un mouvement de la tête. Mais on peut aussi parler : approuver, marquer un doute, poser une question, faire un petit commentaire ... Pour cela, on utilise très souvent certaines expressions. Par exemple :

- pour poser une question ou marquer un doute : Ah oui ? Vraiment ? Ah bon ? Pardon ? Ah tiens ? Et alors ? C'est vrai ? Tu crois ? Quoi ? ...
- pour approuver : C'est vrai, En effet, C'est possible... (*Activités ... A2 2005* : 57)

Il s'ensuit que les stratégies d'interaction orale ont sa place légitime dans en classe de langue. Même si les exemples que nous venons de citer ne sont pas représentatifs, ils montrent que la compétence stratégique, notamment à l'oral, devrait être travaillée assez intensément en classe de langue.



## 6. ENSEIGNER LES STRATÉGIES D'INTERACTION ORALE – ÉTUDE DE CAS

Pour clore le présent article, nous présentons l'exemple d'un cours dont l'objectif était de développer la compétence stratégique à l'oral en français. Le cours a été mené auprès d'étudiants débutants en philologie romane (1<sup>ère</sup> année) à l'Université de Varsovie, en avril 2011. Le cours s'est déroulé dans le cadre de la matière dite *Entraînement stratégique* qui est assuré aux étudiants en raison de 15 heures par semestre. L'objectif de ce cours était non seulement de montrer aux étudiants les traits principaux de l'oral, mais avant tout de leur sensibiliser aux phatèmes<sup>2</sup> en tant qu'une des stratégies qui assurent la cohérence du discours interactionnel. Le tableau qui suit présente le déroulement du cours :

Tableau 1. Déroulement du cours

Phase	Objectif (s)
discussion autour des images représentant des villes engorgées et des cyclistes ( <i>Ça vous fait penser à quoi?/Quoi faire pour améliorer la circulation ?/Est-ce que vous vous imaginez la ville sans voitures ?</i> )	sensibiliser les étudiants au sujet du texte qu'ils vont lire et écouter
lecture du texte <i>En ville sans ma voiture</i> ( <i>Taxi ! 2</i> , p. 22-23) <sup>3</sup>	comprendre le discours écrit
écoute du reportage <i>En ville sans ma voiture</i> ( <i>Taxi ! 2</i> , p. 22-23)	comprendre le discours oral
travail sur la transcription du reportage <sup>4</sup>	vérifier la compréhension orale ; retrouver les caractéristiques de l'oral (phrases courtes, souvent inachevées, répétitions, faux départ, phatèmes) réfléchir sur la fonction des phatèmes (cohérence du discours interactionnel, garder la parole, signaler qu'on suit l'interlocuteur, authenticité de l'interaction)
analyse du tableau présentant différents phatèmes de différentes langues <sup>5</sup>	élargir l'éventail des phatèmes montrer les ressemblance entre les phatèmes dans différentes langues
jeu de rôle en polonais (en binômes) : Vous parlez pendant une minute, mais vous n'avez pas droit à transmettre plus d'information que « Hier, je me suis promené dans le parc ».	utiliser des phatèmes dans la langue maternelle

<sup>2</sup> « des phatèmes – (...) petits mots, tels que « *oui, enfin, je ne sais pas* », qui nous accordent un instant de répit pour réfléchir lorsque nous ne savons pas exactement comment exprimer quelque chose » (Harris, V. et al., 2002 : 63).

<sup>3</sup> Voir l'annexe 1 en bas de l'article.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Voir l'annexe 2 en bas de l'article.



tab. 1 – suite

Phase	Objectif (s)
jeu de rôle en français (en binômes) : Avec votre voisin(e), dites ce que vous pensez de cette affirmation : <i>On devrait interdire les voitures dans le centre-ville toute l'année, pas seulement une journée par an. (Taxi ! 2 p. 23)</i>	utiliser des phatèmes dans la langue cible

Si le recours aux phatèmes dans la langue maternelle n'a pas posé de problèmes aux élèves, leur utilisation lors des interactions en français a été loin d'être correcte. En effet, les phatèmes apparaissent rarement, ils sont utilisés d'une façon artificielle, voire « scolaire ». Le tableau qui suit illustre le nombre de phatèmes utilisés lors des interactions réalisées par les étudiants :

Tableau 2. Nombre de phatèmes utilisés par les étudiants

	Temps de l'interaction (secondes)	Nombre de phatèmes utilisés
JR <sup>6</sup> 1	165	2
JR2	94	0
JR3	60	4
JR4	100	4
JR5	136	3
JR6	91	1

À la fin du cours, les étudiants ont été demandés de répondre à la question « Est-ce que le recours aux phatèmes vous facilite la gestion de l'interaction à l'oral en français ? ». Leurs réponses sont en contradiction avec leurs comportements, observés lors de la réalisation des jeux de rôles : 9 étudiants répondent par l'affirmative, 3 par la négative, 1 étudiant donne une réponse nuancée (ni oui, ni non).

Tableau 3. Réponses des étudiants

N = 13		
OUI	OUI/NON	NON
9	1	3

Les étudiants qui affirment que l'utilisation des phatèmes a un impact positif sur l'interaction orale déclarent que les phatèmes leur permettent de garder la parole et, par la voie de conséquence, de réfléchir sur ce qu'ils vont dire et de quelle manière

<sup>6</sup> JR = jeu de rôles.

ils vont formuler leur pensée. Seulement une personne déclare que l'utilisation des phatèmes permet de maintenir le contact avec l'interlocuteur. Ceux qui répondent par la négative disent qu'ils ne connaissent pas suffisamment le français afin de pouvoir insérer naturellement des phatèmes. Néanmoins, ils sont optimistes : cette capacité viendra avec le temps.

## EN GUISE DE CONCLUSION

L'interaction orale s'est déjà ancrée dans la pensée didactique en tant qu'une compétence autonome. Il va donc de soi qu'elle exige la mise en place des stratégies qui ne sont propres qu'à elle. C'est donc à l'enseignant de langue de montrer aux élèves les stratégies en question, de même que leur assurer un entraînement stratégique d'une façon régulière et consciente afin que les élèves puissent franchir ce qui leur semble infranchissable, à savoir interagir dans la langue cible.

## BIBLIOGRAPHIE

- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approche de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
- Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer (2001). Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.
- Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat (2004). Conseil de l'Europe/Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Fagyal, Z. (1999). L'inventaire des contours intonatifs stylisés en français, in: *Faits de langue n°13, Oral-Ecrit : Formes et théories* (pp. 17-25), Paris : Ophrys.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Griggs, P. (2009). À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive, in: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 88-100), Barcelone : Difusion/Maison des Langues.
- Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdóttir, H., Neuburg, R., Pálos, I., Schindler, I. (2002). *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. vol. 1, Paris : Armand Colin.
- Kucharczyk, R. (2010). *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)*, thèse de doctorat non publiée rédigée sous la direction de J. Zając à l'Université de Varsovie.
- Menand, R. (2003). *Taxi !2. Méthode de français*, Paris : Hachette FLE.
- Parizet, M.-L., Grandet, É., Corsain, M. (2005). *Activités pour le Cadre européen commun de référence. Niveau A2*, Paris : Clé international.
- Piot, O. (1999). Une théorie morphogénétique des « clichés mélodiques » du français standard, in: *Faits de langue n°13, Oral-Ecrit : Formes et théories* (pp. 26-34), Paris : Ophrys.
- Podstawa Programowa z komentarzami, t. 3. *Języki obce*. Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009).
- Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. *Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues* (2007). Conseil de l'Europe.

- Robert, J.-P., Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Ophrys.
- Vaissière, J. (1999). Utilisation de la prosodie dans les systèmes automatiques : un problème d'intégration des différentes composantes, in: *Faits de langue n°13, Oral – Écrit : Formes et théories* (pp. 9-16), Paris : Ophrys.
- Vion, R. (1993). *La communication verbale*, Paris : Hachette.

## ANNEXES

### ANNEXE 1. EXTRAIT DU MANUEL TAXI !2

#### En ville sans ma voiture

***L'idée, né à La Rochelle en 1998, a fait des adeptes en France, en Europe et jusqu'au Canada : dimanche 22 septembre, 99 villes françaises et 1321 villes à l'étranger participeront à la cinquième édition de la Journée sans voitures.***

A Paris, une grande partie du centre de la capitale sera fermée de 9 heures à 19 heures et seuls les vélos, les taxis, les véhicules d'urgence et les transports en commun pourront circuler dans cette zone. La RATP proposera également 900 départs de métro supplémentaires et plus d'autobus. Pour Roselyne Bachelot, l'actuelle ministre de l'Écologie, cette journée particulière a pour objectif de « réfléchir sur les déplacements en ville et tester de nouveaux modes de transport ». Mais, pour le moment, cette journée sans voitures n'est pas très convaincante pour les Français : en 2002, selon une étude du ministère de l'Écologie, trois quarts d'entre eux disent qu'ils ne peuvent se passer de leur véhicule. Et, selon l'organisation Alliance pour le climat, aujourd'hui, les déplacements en voiture sont plus fréquents qu'avant (+23% entre 1989 et 2000).

D'après *Le Monde* du 21 septembre 2002

#### **1. Lisez l'article et dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses :**

- Pour la Journée sans voitures, la circulation des voitures particulières sera interdite dans tout Paris.
- Ce jour-là, il y aura plus de transports en commun pour les Parisiens.
- C'est au Canada qu'a eu lieu la première Journée sans voitures.
- Cette année, plus d'un millier de villes vont participer à cette journée.
- La Journée sans voitures a vraiment aidé à changer les habitudes des Français.
- De moins en moins de Français prennent leur véhicule pour se déplacer.

#### **2. Écoutez le reportage et notez :**

- Si les personnes ont une opinion favorable, défavorable ou neutre ;
- Guels moyens de transport ils ont utilisé ce jour-là.

#### **3. Réécoutez le reportage et choisissez la bonne réponse :**

Pour la première personne...

- la Journée sans voitures, c'est : plus de pollution que d'habitude/autant de pollution que d'habitude/moins de pollution que d'habitude.
- Sans voitures, les gens sont : plus sympa que d'habitude/aussi sympa que d'habitude/moins sympa que d'habitude.
- La qualité de vie est : meilleure que d'habitude/aussi bonne que d'habitude/moins bonne que d'habitude.

Lisez la transcription du reportage et vérifiez vos réponses.

#### **4. Relisez la transcription et marquez tous les éléments qui caractérisent le parlé.**

D'après *Taxi !2*, pp. 22-23

**TRANSCRIPTION (Taxi !2 p. 22)**

- Que pensez-vous de la journée En ville sans ma voiture ?
- Ah ben ! c'est une bonne idée, hein ! Il y a moins de bruit, moins de pollution que d'habitude ; puis, là, je peux marcher dans la rue et puis alors ... regardez ... les gens sont ... sont plus calmes, plus souriants. Non ... Pour la qualité de la vie, c'est autre chose...
- Oh ! pour une journée, ça va ! Je suis venue à vélo, ce matin, parce que je travaille dans le centre et ma voiture ... ben, elle est restée devant chez moi ... Mais mon mari, lui, a pris la sienne pour aller travailler. Il est médecin. Alors, vous comprenez...
- Qu'est-ce que je pense de tout ça ? Pff ! Les autres, ils peuvent prendre leur vélo ou le métro s'ils trouvent ça amusant, hein ! ... mais moi, je préfère circuler en voiture ; on est plus libre. Ce matin, ben, j'ai pris le bus, qu'est-ce qui s'est passé ? Il y avait beaucoup de monde et il faisait chaud ! Vous trouvez ça bien, vous ?
- Une journée sans voitures ? C'est super ! Moi, je n'ai pas pris la mienne et je suis venu en rollers ... C'est parfait pour faire du sport. On devrait interdire les voitures dans le centre-ville toute l'année, pas seulement une journée par an.

## ANNEXE 2. TABLEAU PLURILINGUE AVEC DES PHATÈMES

Français	Anglais	Allemand	Espagnol
Euh	Er	Ahm	Hmm
Ben oui	Well yes	Hmm ja	Pues sí
Ben non	Well no	Hmm nein	Pues no
Mais oui	Yes, of course	Ja, natürlich	Claro que sí
Mais non	No, of course not	Natürlich nein	Claro que no
Ah bon?	Oh really?	Wirklich? Echt?	Ah sí
Et alors?	So what?	Na und?	Y qué
Tout à fait	Absolutely, completely	Selbstverständlich, absolut	Por supuesto
Pas du tout	Not at all! No way!	Gar nicht, überhaupt nicht	Para nada
Bof, je ne sais pas	I don't know/care	Na und ?	No me importa
Tiens	Hey	He	Eh
En bref, en somme	Basically	Im Grunde	en breve
Alors, de toute façon	So, anyway	Und überhaupt	Pues, entonces

V. Harris, 2002 : 74.