

sens qu'ils ont le choix de participer ou non). Quel que soit le contenu de la discussion (poème, film, roman classique, pièce de théâtre, etc.), les paramètres ci-dessus énumérés restent en opération.

Par ailleurs, le grand public et les enseignants ont une certaine représentation stéréotypée de la discussion, entre autres, ils considèrent que c'est une activité qu'on ne prépare pas. Après tout «dans un salon de thé», on ne prépare pas la discussion sur le dernier roman de X ou sur le dernier film de Y sorti en salle! Il est visible, dans les travaux d'activités de lecture ou de production orale de certains étudiants en formation des maîtres, que la discussion constitue une activité qui, effectivement, ne demande aucune préparation de la part de l'enseignant. Alors, que va croire l'opinion publique?

Il est utile pour l'enseignant d'avoir recours à l'activité de discussion en classe, mais comme une activité parmi tant d'autres. Il existe d'autres activités de négociation du sens, certainement plus «contraignantes» quant à la participation des élèves, par exemple. Nous les avons énumérées pour la langue seconde. Pour la langue maternelle, l'enseignant pourrait utiliser les activités avancées par la pédagogie coopérative ou la pédagogie du projet.

Développer un registre plus soutenu chez les élèves en langue maternelle, mais aussi développer un répertoire élargi de registres ne pourront se faire que par l'utilisation de la seule discussion, même planifiée.

BERRIER, Astrid, *Au-delà de l'approche communicative: la prise de parole en français langue seconde*, Saint-Laurent: Tré-Carré, 1996.

BLANCHE, Patrick, *A tour de rôle*, Paris: Clé-International, 1991.

BLART, Patrick, «Les activités en classes d'accueil et les rôles de l'enseignant», Mémoire de maîtrise non publié, Montréal, Université de Québec à Montréal, 1996.

COHEN, Andrew et OLSHTAIN, Elite, «The Production of Speech Acts by EFL Learners», *Tesol Quarterly* 27/1; 33-56, 1993.

COULOMBE, Raymonde et al., *Activités de communication orale II*, Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval, 1991.

DOUCHTY, Catherine et PICA, Teresa, «Information Gap'» Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly* 20/2, 1986, pp. 305-325.

PICA, Teresa, KANAGY, Ruth et FALODUN, Joseph, «Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction», *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Ed. G. Crookes et S. M. Gass, Clevedon: Multilingual Matters, 1993, pp. 9-34.



Bibliographie

compétence sociolinguistique, une compétence discursive et une compétence stratégique (Canale, 1981). Cette dernière a été élargie par Bachman (1990) au-delà des stratégies de compensation pour inclure trois composantes: une composante d'évaluation par laquelle les élèves établissent les buts de la communication, une composante de planification par laquelle les élèves récupèrent les éléments pertinents dans leur compétence langagière et planifient leur utilisation, et enfin une composante d'exécution par laquelle les élèves mettent en pratique le plan élaboré. Ce qui intéresse le professeur de langue seconde, ce ne sont pas exactement les opérations mentales, ni la mémoire, mais les choix qui se font parmi plusieurs éléments appartenant à la langue. Et c'est ce que Cohen et al. (1993) mettent en lumière dans un article où ils dégagent des styles «de mise en pratique». Certains élèves sont des métacognitifs (ou des «réfléchis» peut-être), d'autres «contournent la difficulté», et d'autres enfin sont des «pragmatiques».

Les auteurs ont proposé à des élèves de langue seconde un ensemble de six situations à jouer (en jeux de rôles) où il fallait produire les actes de parole comme ceux de «se plaindre», de «s'excuser» et de «demander quelque chose». Ils ont ensuite interrogé les élèves pour leur demander comment ils géraient les situations proposées. Les réfléchis sont ceux qui, sans cesse, contrôlent leurs productions, ceux qui ont une petite voix derrière la tête qui les tient informés sur les lacunes de leurs productions, une conscience en quelque sorte.

Ainsi certains élèves contrôlent leur prononciation, d'autres leur

vocabulaire, d'autres leur ton: par exemple, adopter le ton de la colère ou simplement du sarcasme quand quelqu'un ne vous a pas rendu les notes de cours que vous lui aviez prêtées. Ceux qui contournent la difficulté sont ceux qui, par exemple, abandonnent une expression dont ils ne sont pas sûrs pour en choisir une autre qui aboutit certes à une simplification de ce qu'ils voulaient dire, à un abandon de la nuance, mais qui leur permet de se débrouiller en évitant la prononciation d'un mot dont ils ne sont pas sûrs.

Enfin, les pragmatiques font des ajustements sur le terrain: ils trouvent des alternatives qui sont des approximations de ce qu'ils veulent dire. La recherche de Cohen et al. (1993) montre que les élèves recherchent des réalisations langagières (ou «language forms») plutôt que de s'occuper de la grammaire et de la prononciation en langue seconde. Les limites à l'expérimentation concernent l'authentique: les élèves peuvent se trouver bloqués, non pas à cause de la langue seconde, mais parce qu'ils ne se sont jamais retrouvés dans la situation qui leur est proposée, ce qui pourrait être un atout en langue maternelle pour élargir l'expérience et le vocabulaire des élèves, mais ne l'est pas en langue seconde.

Conclusion

On peut conclure avec une série d'interrogations qui concernent la discussion. D'après les recherches en L2, la discussion semble faire pratiquer des structures relativement identiques, donc peu variées et en nombre limité. De plus, c'est une activité dans laquelle les élèves sont trop «libres» (dans le



des questions et en demandant des précisions à la locutrice qui doit décrire le dessin correspond à ce type de tâche.

Dans une activité de prise de décision, il n'est pas obligatoire de contribuer à la prise de décision en donnant des arguments ou son opinion. Chacun est libre de contribuer ou pas. Il en résulte, selon les observations de Pica et al. (1986), une monopolisation par les participants qui sont le plus à l'aise dans la langue seconde et un abandon de ceux qui sont moins compétents ainsi qu'un désintérêt de leur part. Par ailleurs, les moins compétents sont complètement dépassés au plan de la compréhension; ils sont complètement noyés, car le niveau est trop élevé (ils ne peuvent même pas bénéficier du recours à la «modification interactionnelle» ou «language adjustment») et ne profitent en aucun cas de l'interaction en cours. En d'autres termes, ce type d'activité fait travailler ceux qui maîtrisent déjà le mieux la langue; de plus, le professeur risque de se faire plaisir et de trouver que sa classe (et son activité) «marchent bien». Par ailleurs, la recherche de Nunan (1991) montre que certains types de tâches sont plus appropriés à certains niveaux de compétence qu'à d'autres. Selon Pica et al. (1993, 22). «la résolution de problèmes a plus de chance que les tâches à prise de décision ou à échange d'opinions de générer des occasions pour les interactants de parvenir à se faire mutuellement comprendre, en cherchant ou en procurant de l'aide, pour comprendre une information ni claire ni familière, et en modifiant leur production vers l'intelligibilité». Blart (1996), ayant fait le tour de la question, conclut que «plus l'élève est libre de s'exprimer, de demander des

informations ou des clarifications, comme c'est le cas du débat, moins vite (ou moins efficacement) il apprendra la langue cible. À l'inverse, plus il sera contraint de fournir des informations et d'en demander, comme le commande la tâche de type puzzle par exemple, plus vite il apprendra».

Une étude exploratoire de Berrier (1990) compare une discussion sur le même sujet (choisir dix objets à emporter sur une île déserte et justifier), en langue maternelle et en langue seconde. Le travail se fait d'abord en groupes de deux, avec une mise en commun subséquente. La discussion fait intervenir le même type de structures en langue maternelle et en langue seconde comme la structure en pourquoi/parce que et le jeu des questions-réponses. Ce dernier est incidemment, au plan du nombre, semblable dans les deux types d'interaction. Parmi les différences, le nombre d'interventions et de chevauchements est plus important en langue maternelle qu'en langue seconde, comme on peut s'y attendre. Enfin, on peut constater qu'avec ce type d'activité on ne peut reprendre (et de quelle manière?) trop souvent les élèves pour les forcer à utiliser de nouvelles structures ou d'autres techniques, de crainte de les décourager à parler.

planifier, évaluer et exécuter en langue seconde?

Depuis quelque temps, on propose aux élèves, en plus d'apprendre une matière, des stratégies pour leur permettre de mieux organiser leur apprentissage... de la langue bien sûr! En langue seconde, la compétence communicative comprend une compétence linguistique, une



obligés;

l'orientation vers un objectif. Les participants ont des objectifs convergents; ils ont des objectifs proches, mais qui toutefois divergent"

- l'unicité ou non du résultat final.

Enfin, pour être bénéfiques, les tâches communicatives doivent provoquer des «modifications dans la langue» («language adjustments», c'est-à-dire des demandes de clarification, des demandes de confirmation, des reprises ou échos, des indices ou des interruptions. Ce genre de «modifications dans la langue» intervient davantage, semble-t-il, quand les élèves interagissent entre pairs plutôt qu'avec le professeur (Doughty et Pica, 1986, 306).

Pour résumer, la situation optimale à mettre en place pour un meilleur développement d'une compétence à l'oral est:

- que les élèves possèdent des informations différentes;

- qu'ils doivent à la fois demander et fournir de l'information;

- dans le but d'en arriver à une même et unique solution.

Quelles sont les activités orales qui favorisent ce genre d'interaction?

Quelques activités orales revues à la lumière des critères

Nous voudrions citer ici quelques exemples d'activités. Certaines d'entre elles peuvent rappeler l'enseignement coopératif. Ce dernier est également employé en automatiquement avec



quatre ou cinq participants qui ont un rôle précis comme celui de secrétaire, d'observateur ou d'animateur. Elles sont surtout basées sur le partage des informations: avoir la totalité des informations: avoir la totalité des informations ou seulement une partie.

Parmi les tâches plus récentes, on trouve la tâche à écarts d'informations et le puzzle. Dans cette dernière activité, chaque participant se voit confier une partie de l'information globale menant à la résolution d'un problème unique ou à l'atteinte d'un but unique. Puisqu' aucune personne ne détient la totalité des informations, chacun des participants doit contribuer, et à la fois demander et fournir des informations. L'échange est donc bidirectionnel et absolument obligatoire. Il s'agit précisément de la situation d'apprentissage optimale.

Les mots croisés communicatifs de Coulombe et al. (1991) et les activités proposées par Blanche (1991) sont de ce type. Dans ces activités, chaque groupe de deux personnes reçoit une version A (une grille avec certains mots croisés écrits, par exemple) et une version B (toujours pour les mots croisés, avec d'autres mots écrits). Pour terminer entièrement les mots croisés, les élèves doivent se donner mutuellement des définitions ou des indices pour trouver les mots manquants dans chacune des grilles qu'ils possèdent.

Dans la tâche à écarts d'informations, une seule personne détient toute l'information alors que l'autre doit la demander pour atteindre l'objectif fixé par la tâche. Ainsi la description d'un dessin qu'une personne a entre les mains et que l'interlocutrice doit dessiner en posant

telles la négociation du sens et l'interaction entre les pairs, comme moyens pour favoriser un bon apprentissage. on insiste également sur le travail en groupe de deux au minimum (Pica et al, 1986) et sur les trous à combler dans la communication (Clark, 1981), c'est-à-dire sur la nécessité de développer au maximum les activités qui correspondent à l'imprévisibilité de l'information dans la langue naturelle: on ne sait pas ce que l'autre va dire, mais on a besoin de ce qu'il va dire.

Les activités sur lesquelles nous nous pencherons et auxquelles on a pu avoir recours selon les époques et selon les méthodes en langue seconde sont la discussion, le débat, le jeu de rôles, les activités d'écart d'informations (avec le puzzle ou le jigsaw).

Nous nous attacherons à rappeler, dans un premier temps, les critères dégagés par Pica et al. (1993) pour des tâches communicatives qui favorisent un apprentissage plus efficace. Nous présenterons quelques activités orales (dont la discussion ou l'activité d'échange d'opinions) revues à la lumière de ces critères, et enfin nous montrerons, grâce à la recherche de Cohen et al. (1991), la pertinence de faire tourner les stratégies de planification (à supposer que cette dernière soit une stratégie) autour de la langue elle-même. La question très générale que nous nous posons concerne la pertinence, pour la salle de classe, d' une activité telle que la discussion et le maintien de celle-ci en langue maternelle. En d'autres termes, la discussion oblige-t-elle les élèves à prendre la parole? Les oblige-t-elle à être précis dans leur utilisation de la langue? Nous espérons que les critères dégagés pour les langues secondes pourront éclairer le débat en

langue maternelle.

Des critères pour les tâches communicatives

Du côté anglophone, le débat sur l'utilité et le degré d'efficacité des tâches communicatives a permis de circonscrire des critères pour définir une tâche communicative, mais aussi des critères permettant de fournir la raison d'être de certaines activités en leur accordant une «valeur». Pica et al. (1993) ont proposé une typologie dont la base repose essentiellement sur deux éléments récurrents dans les écrits des chercheurs s'étant penchés sur le sujet, soit le travail et les objectifs communicatifs. Avec le travail fourni, on veut insister sur le fait que les participants ont un rôle actif dans le déroulement de la tâche; avec les objectifs, on attend des participants qu'ils s'orientent vers la fin escomptée. Cette typologie s'appuie également sur la négociation du sens et les éléments mentionnés se subdivisent de telle sorte que les critères permettant de classer les tâches communicatives sont:

- Le rôle des participants par rapport aux informations qu'ils détiennent ou recherchent. Chaque participant détient une partie de l'information; un seul participant détient toute l'information; chaque participant peut avoir accès à l'information et la fournir sur demande;

- La nature même de l'interaction. Les participants doivent à la fois fournir et demander des informations; un participant est tenu de demander des informations, et les autres les fournissent; les participants fournissent ou demandent des informations sans y être toutefois

