

Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel

Autor(en): **Fasel Lauzon, Virginie / Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(2009)**

Heft 89: **Les langues en milieu scolaire : interactions entre recherches sur l'acquisition et pratiques d'enseignement = Die Sprachen in der Schule : Wechselwirkungen zwischen Spracherwerbsforschung und Unterrichtspraxis**

PDF erstellt am: **06.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978516>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel

Virginie FASEL LAUZON

Simona PEKAREK DOEHLER

Evelyne POCHON-BERGER

Université de Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée,

Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel

virginie.fasel@unine.ch, simona.pekarek@unine.ch, evelyne.berger@unine.ch

This paper presents an investigation of disagreement sequences understood as an actional microcosm that allows us to zoom in onto the development of interactional competence. An analysis of interactional data from French L1 classrooms in French speaking Switzerland is presented, emanating from two levels of schooling (lower and upper secondary). The analysis (a) identifies a series of observables relating to interactional competence, (b) opens a window onto aspects of its development across time and (c) sheds light on the communicative cultures at work in the two school contexts.

Key words:

Conversation analysis, language acquisition, classroom interaction, interactional competence, disagreement, speaking skill

1. Introduction

Toute interaction verbale suppose pour les participants non seulement de gérer la cohérence de leur propre discours, mais également d'ajuster leurs tours de parole à ceux des autres participants. Prendre la parole, argumenter, défendre son point de vue, initier un nouveau sujet de conversation sont toutes des actions qui relèvent de la *compétence d'interaction*. Cette compétence intègre des ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et interactionnelles, lesquelles sont indissociablement liées les unes aux autres. L'intrication de ressources multiples et le caractère situé de la compétence d'interaction rendent cette dernière difficilement observable, descriptible et 'standardisable'. De fait, la compétence d'interaction semble résister à toute tentative de formalisation et d'évaluation, contrairement à certaines dimensions linguistiques plus facilement isolables telles le lexique ou la grammaire. Cette résistance ressort clairement tant des mesures concrètes implémentées dans le domaine du *language testing* que des débats menés actuellement aux niveaux national et international sur les standards de compétences et leurs critères d'évaluation (cf. projet HARMOS, Cadre Européen de Référence, etc.). Un enjeu central pour la recherche sur l'acquisition des langues consiste à interroger la nature même de la

compétence d'interaction, les postulats théoriques qui y sont attachés et l'efficacité des moyens mis en œuvre pour l'évaluer (échelles, standards, tests). Il s'agit plus spécifiquement, et avec une visée appliquée, d'identifier des critères permettant la description des différentes dimensions de la compétence d'interaction. C'est dans cette optique que s'inscrit le présent article, issu d'un projet de recherche portant sur les capacités d'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde¹. Il s'agit aussi – et c'est là un défi qui dépasse de loin les enjeux traités ici – de rendre ces observables opérationnels sous forme de descripteurs pour l'évaluation de la compétence d'interaction.

Dans cet article, nous nous intéressons aux désaccords dans les interactions en classe de français langue première aux niveaux secondaires inférieur et supérieur. Nous abordons le désaccord en tant que microcosme actionnel rendant possible l'observation, dans un contexte délimité, du fonctionnement et de la nature des ressources relevant de la compétence d'interaction. Nos analyses visent (a) à identifier une série d'observables permettant une meilleure compréhension de la compétence d'interaction, (b) à tracer certaines dimensions du développement de ces ressources à travers le temps (dispositif pseudo-longitudinal), et (c) à donner un effet de loupe sur les cultures de communication en classe de L1 aux deux niveaux scolaires concernés.

A travers ces objectifs, nous souhaitons soumettre à l'appréciation des enseignants, des formateurs d'enseignants et des didacticiens un ensemble de repères en vue de l'observation des compétences des élèves et de l'élaboration d'activités en classe favorables à leur développement. Bien que cet ensemble soit encore très limité, nous entendons par cette étude exploratoire contribuer à la discussion actuelle sur la définition des critères et des standards d'évaluation, notamment de l'oral.

Dans la suite de cet article, nous présenterons d'abord la conception de la compétence d'interaction qui émane d'une perspective interactionniste sur l'acquisition des langues (pt. 2) et exposerons la démarche méthodologique qui en découle (pt. 3). Nous présenterons ensuite des analyses portant sur des désaccords relatifs à l'affirmation de faits (pt. 4) et relatifs à l'énonciation d'opinions et de points de vue (pt. 5). La discussion des résultats (pt. 6) débouchera sur la formulation d'une série d'implications pour l'évaluation pratique de la compétence d'interaction (pt. 7).

¹ Projet: "L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation" (dans le cadre du PNR 56; FNS 405640-108663/1).

2. Compétence d'interaction et gestion du désaccord

La perspective socio-interactionniste sur l'acquisition des langues attribue à l'interaction sociale un rôle central dans les processus acquisitionnels. Elle présente des conceptions du langage et de l'acquisition qui la distinguent clairement d'interprétations plus traditionnelles, cognitives, du système et du développement langagiers (pour une discussion récente, cf. Pekarek Doehler, 2006a):

- (i) *La langue* n'est pas conçue comme un inventaire statique de formes et de règles combinatoires prédéfinies, qui seraient simplement mises en opération dans le discours; elle est au contraire un ensemble de ressources (des *patterns of use* – des structures d'usage) qui organisent l'action et qui se formatent et se reformatent continuellement à travers leur utilisation à toutes fins pratiques (Ochs *et al.*, 1996; Tomasello, 2003).
- (ii) *L'acquisition* ne se réduit pas à une intériorisation de savoirs et savoir-faire linguistiques mais consiste en le développement de capacités de participation à des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991), comme par exemple la communauté de la classe de langue ou la communauté des locuteurs d'une L2.

Une telle conception du langage et de son développement a des conséquences méthodologiques évidentes lorsqu'on entreprend de documenter l'acquisition: l'apparition d'une forme donnée à un moment *x* ne constitue dès lors plus une preuve suffisante pour conclure à l'acquisition de celle-ci dans le répertoire de l'apprenant. L'acquisition prenant place dans l'association de formes et d'actions, elle ne peut être tracée que dans l'observation d'actions récurrentes spécifiques (p.ex. introduire une narration, enchaîner sur autrui, clore une conversation, initier un thème ou encore énoncer un désaccord). Dans cette optique, apprendre une langue consiste à développer des 'méthodes' – c'est-à-dire des procédés récurrents – pour participer à des interactions sociales (cf. Hellermann, 2007; Mondada & Pekarek Doehler, 2000, 2004). Ces méthodes articulent des ressources multiples, liées à la gestion des tours de parole, à la coordination des activités, à la protection des faces et au maintien du contact interpersonnel, dans lesquelles le langage joue un rôle central.

Une telle perspective déplace l'attention du chercheur du développement de formes linguistiques vers le développement de capacités d'(inter)action. Nous concevons la compétence d'interaction comme un élément clé permettant à l'apprenant de prendre part aux pratiques sociales les plus diverses. La participation aux pratiques communicatives présuppose de la part des acteurs sociaux de gérer une multitude de dimensions pratiques simultanément: former des mots et des énoncés au moyen des ressources

morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales disponibles, gérer la cohérence de leurs énoncés au sein d'un tout discursif, coordonner leurs propos avec ceux d'autrui, articuler leurs tours de parole au déroulement séquentiel de la dynamique interactive, et ainsi contribuer au maintien de la cohérence non seulement intra-discursive (au sein de son propre dire) mais aussi inter-discursive, soit interactive. Dans cette optique, l'organisation des tours de parole, l'introduction et la gestion intra- et inter-tours des contenus thématiques, l'adaptation mutuelle des actions ou encore l'énonciation de ses propres points de vues et leur articulation à ceux d'autrui font tous partie de la compétence d'interaction. Celle-ci a trait à l'organisation séquentielle de la parole-en-interaction, qui se fonde sur des principes abondamment documentés en analyse conversationnelle: prise de parole et anticipation de la fin des tours; projection de la suite du discours au sein de son propre tour ou sur le tour suivant; ajustement de son discours aux interlocuteurs (*recipient design*), etc. Tous ces éléments font partie de la manière dont les interlocuteurs se rendent mutuellement reconnaissable ce qu'ils sont en train de faire, dont ils coordonnent leurs activités mutuelles et dont ils maintiennent l'intersubjectivité, sans laquelle aucun échange communicatif n'est possible. Le système linguistique, quant à lui, sert de ressource centrale (mais pas unique: voir les gestes, les regards, etc.) dans ce processus de coordination; son déploiement est, de ce fait, ancré dans le déroulement moment-par-moment de la parole-en-interaction.

En ce sens, la compétence d'interaction intègre les dimensions linguistiques, discursives et socio-actionnelles qui sont toutes inextricablement interconnectées, relevant des 'méthodes' (cf. supra) de participation aux pratiques sociales. L'imbrication complexe de ces dimensions et leur inscription dans l'action font qu'aucune d'elles ne peut être comprise isolément, extraite de son écologie locale, c'est-à-dire de son inscription dans l'action.

En l'état actuel de la recherche, les travaux qui proposent une description détaillée du développement de la compétence d'interaction sont encore très rares. L'étude longitudinale de Hellermann (2008) sur l'acquisition d'une L2 en contexte scolaire en présente un cas prometteur: l'auteur démontre les potentiels de l'observation des compétences dans un microcosme actionnel, en l'occurrence les ouvertures de séquences narratives, en identifiant une série d'observables qui permet de tracer le développement de cette capacité dans le temps.

C'est dans cette optique, justement, que nous nous proposons ici d'étudier la gestion du désaccord, défini comme manifestation d'une divergence d'opinion par rapport à un discours antérieur. Le désaccord constitue une 'action récurrente spécifique' dans laquelle la mise en œuvre de ressources relevant de la compétence d'interaction est observable. Sur la base de l'étude d'un

même contexte actionnel, il devient possible de dégager d'une part des critères d'observation, mais aussi d'effectuer des comparaisons systématiques visant à tracer le développement de la compétence d'interaction.

Dans son étude fondatrice sur les désaccords dans les conversations ordinaires, Pomerantz (1984) identifie la propension des participants à minimiser le désaccord de manière systématique. De manière intéressante, la minimisation n'est pas simplement réalisée à travers l'emploi de modalisateurs, mais aussi à travers l'organisation des tours de parole: les enchaînements par désaccord tendent à être retardés (par des pauses, des hésitations) et formatés selon une structure 'accord-désaccord' (du type 'oui-mais') où le désaccord est précédé d'un accord partiel (modéré et/ou modalisé) (cf. aussi Mori, 1999). Ces modalités récurrentes de construction du tour sont interprétées en analyse conversationnelle comme témoignant d'une préférence pour l'accord (Sacks, 1987 [1973]), qui s'actualise dans la 'maximisation' de l'accord, typiquement placé en début de tour, et la 'minimisation' du désaccord, typiquement repoussé plus loin dans le tour. Cependant, la préférence pour l'accord peut être inversée dans certaines situations, comme l'interview télévisé (cf. Greatbatch, 1992), la dispute entre enfants (Goodwin & Goodwin, 1987; Corsaro & Maynard, 1996), le débat (Kotthoff, 1993) ou encore dans certaines activités en contexte scolaire, où le désaccord tend à être immédiat et peu modéré.

3. Identification des observables: une approche multidimensionnelle

Le projet dont sont tirées les analyses présentées ci-dessous se fonde sur un corpus d'une centaine de leçons de français enregistrées en Suisse romande (L1) et en Suisse alémanique (L2), à deux niveaux de scolarité: secondaire inférieur (8^{ème} année / 13-14 ans) et secondaire supérieur (12^{ème} année / 17-18 ans). L'intégralité des données, enregistrements audio et vidéo, a été transcrite selon les conventions de l'analyse conversationnelle (cf. annexe). La richesse de ce corpus permet des comparaisons sur les axes secondaire I / secondaire II et L1 / L2. Dans cet article, nous proposons des analyses portant sur le français L1 aux deux niveaux.

Dans la première étape de notre démarche analytique, nous avons répertorié la totalité des désaccords. Nous les avons ensuite analysés de manière à identifier les dimensions pertinentes pour la comparaison entre niveaux. Les dimensions retenues sont relatives au placement (séquentiel, interactif), à la forme (linguistique) et à la structuration (discursive) des désaccords et à la logique communicative:

- *Placement du désaccord:*
 - Le désaccord peut être manifesté immédiatement après le tour de parole contenant l'objet du désaccord ou plusieurs tours plus tard: on parlera respectivement de désaccord *immédiat* et à *distance*.
 - La manifestation du désaccord peut prendre place au tout début du tour de parole ou être repoussée plus loin dans le tour: on parlera respectivement de désaccord *initial* et *différé*.

- *Forme linguistique du désaccord:*
 - Le désaccord peut être manifesté au moyen de formes linguistiques multiples. Il peut être introduit ou annoncé par des marqueurs du type *bon, non* ou *mais* ou encore *oui mais*. Il peut être nuancé ou atténué au moyen de *modalisateurs*, qui répondent à des enjeux de protection des faces mutuelles.

- *Structuration discursive du désaccord.* Le désaccord peut se matérialiser sous forme de structures discursives multiples:
 - Il peut mobiliser des structures d'opposition, de réfutation ou s'effectuer au moyen d'un contre-argument.
 - La manifestation initiale du désaccord peut être suivie d'un *développement argumentatif* plus ou moins complexe sur les plans discursif et interactionnel. Le désaccord peut n'occuper qu'un seul tour de parole ou au contraire s'étendre sur plusieurs tours. Dans ce deuxième cas de figure, le désaccord prend la forme d'un épisode à part entière dont le développement et la clôture sont gérés par les participants de manière collective.

- *Logique communicative du désaccord.*
 - Le désaccord (et son développement argumentatif) peut s'effectuer sur un *mode compétitif* (les participants cherchent à imposer leur point de vue) ou sur un *mode collaboratif* (les participants cherchent à construire un terrain d'entente).

Ces axes d'observation multidimensionnels intègrent des ressources linguistiques, discursives, interactionnelles et sociales, de telle sorte que leur analyse croisée permet de décrire les 'méthodes' (cf. pt. 2) mises en œuvre par les interactants pour construire et gérer les désaccords. Cette approche multidimensionnelle nous paraît particulièrement pertinente en vue de l'observation du développement de la compétence d'interaction, et dans le cas présent, de la capacité à gérer des désaccords. A ce sujet, l'étude de Bardovi-Harlig & Salsbury (2004), consacrée au désaccord chez des apprenants de langue seconde, montre que la gestion du désaccord se développe du point

de vue de son efficacité pragmatique au cours du temps. Le changement ne repose donc pas uniquement sur la diversification des moyens formels, mais également sur la complexification des manières de nuancer le désaccord, notamment en jouant sur le placement séquentiel et en ayant recours à divers procédés de modalisation.

De manière intéressante, une première analyse de nos données a montré que les désaccords se présentent de façon sensiblement différente selon leur lieu d'apparition et leur portée:

- *Contexte situationnel et interactionnel*: Les désaccords en classe apparaissent dans des activités variées, comme les discussions de littérature, les débats, les exercices sur les formes langagières ou les discussions de type administratif. Le point commun entre ces activités est qu'elles sont propices à l'ouverture de séquences de négociation, qui peuvent porter sur des formes, des contenus thématiques, ou des opinions. Elles déclenchent par ailleurs souvent une implication active des élèves.
- *Portée du désaccord*: Le désaccord peut porter sur un objet restreint, par exemple l'emploi d'un terme jugé inapproprié, qui est alors explicitement cité dans la manifestation du désaccord. Dans d'autres cas, le désaccord porte sur un objet plus vaste comme par exemple l'interprétation d'un texte ou les présupposés contenus dans l'énonciation d'une opinion personnelle. Dans ce cas, la source du désaccord fait l'objet d'une référence approximative et globale.

Nous prendrons la portée du désaccord comme point d'entrée pour organiser nos analyses. Nous établissons ainsi une distinction entre les désaccords portant sur l'affirmation de faits (pt. 4) et ceux portant sur les opinions et interprétations (pt. 5), et étudierons pour chacun les différences entre les élèves du secondaire inférieur et les élèves du secondaire supérieur.

4. Désaccords sur l'affirmation de faits

Les désaccords portant sur l'affirmation de faits prennent typiquement place dans des épisodes où les élèves construisent conjointement une réponse collective adressée à l'enseignant. L'enjeu de l'interaction consiste alors précisément à *se mettre d'accord* sur le contenu de cette réponse, ce qui la rend propice à l'émergence de désaccords. Les désaccords apparaissant dans ce type de contexte portent tendanciellement sur un objet clairement délimité; leur forme est généralement immédiate et initiale et ils sont souvent brefs.

L'extrait (1) provient du secondaire inférieur. Il est tiré d'une discussion administrative dans laquelle les élèves tentent de rapporter à l'enseignante les

propos d'un autre enseignant. La négociation porte sur le contenu de ce discours rapporté.

Exemple 1: 'il a dit peut-être' (CODI L1-secl-GN-4)

1 Dan: on l'avait étudié en fait ce:: c'est: on l'avait ouvert (..)

2 [le chapitre]&

3 Mus: [(on a vu) une fois]

4 Dan: &on l'a un peu entamé (.) mais::: (.) y en a des qui

5 comprenaient pas tout le temps (donc (.) [voilà])

6 Nor: [après il s'én]erve

7 quand on comprend pas=

8 ?: =[pis aussi ils ont dit]

9 Dan: =[pis après il a fait euh] ouais euh (..) bon vu que vous êtes

10 comme ça on va- je vais le mettre dans le t-é² mais il l'a dit

11 bien avant enfin mais il l'a rappelé vendredi

12 → Sop: [non il a dit (xx)]

13 → Ale: [non il a dit peut-être que] (.) [ma]dame il a dit&

14 → Fab: [non]

15 → Ale: &peut-être que [(y aura)]

16 P: [tiens c'est] drôle y en a qui ont déjà entendu

17 une autre fois d'autres pas (.) et comme y en a quand même pas

18 mal qui bavardent (..) il se peut que- que vous ayez pas

19 entendu la première fois qu'il en a parlé

Le début de cet extrait (l.1-8) se caractérise par de multiples chevauchements et complétions entre tours de parole des élèves, symptomatiques du caractère co-construit de la narration, dont les différentes étapes sont sujettes à négociation et co-élaboration (Berger & Fasel Lauzon, 2008). A la fin de la première étape rapportée par Daniel (l.1-2), un élève intervient en chevauchement pour en nuancer le contenu (l.3); à la fin de la seconde étape ('mais y en a des qui comprenaient pas...', l.4-5), un second élève ajoute un complément d'information en élaborant à partir du tour précédent ('après il s'énerve...', l.6-7).

Le caractère collectivement négocié de cette activité de narration en fait un lieu potentiel d'émergence de désaccord. C'est ce qui se produit après l'énonciation, par Daniel, d'une troisième étape dans la narration (l.9-11): Sophie et Alexia interviennent simultanément pour manifester un désaccord quant à l'affirmation de Daniel, selon laquelle le contenu du travail écrit avait été annoncé clairement (l.12-13). Ces deux désaccords simultanés, immédiats et initiaux, sont construits de manière exactement identique: ils s'ouvrent au moyen d'un terme d'opposition explicite, 'non', suivi d'une reformulation à valeur de rectification. Cette reformulation est construite au moyen d'une reprise ('il a dit', l.12 et 13, est repris de la l.10) suivie chez Alexia d'un adverbe de modalisation ('peut-être', l.13 et 15) qui constitue le noyau de la rectification.

² t-é = travail écrit

Nos données suggèrent que le 'non' en position initiale suivi d'une reprise-rectification est une structure privilégiée et routinière des élèves de ce niveau pour gérer les désaccords 'factuels' (portant sur des faits assertés, et non sur des opinions ou interprétations personnelles). Il est intéressant à ce propos de noter qu'Alexia manifeste deux fois de suite son désaccord, une première fois à l'adresse de Daniel (l.13) et une deuxième fois en s'orientant explicitement vers l'enseignante ('madame', l.13), répétant cette fois-ci la rectification ('il a dit peut-être que', l.13-15) mais pas le marqueur de négation. On notera enfin que, suite à la manifestation du désaccord, l'enseignante thématise l'opposition et propose une hypothèse explicative: certains élèves étant souvent inattentifs, il est peu étonnant qu'ils n'aient pas entendu la même chose que les autres (l.16-19). En ouvrant ainsi un espace permettant la coexistence des deux interprétations quant aux faits rapportés, l'enseignante contribue à la résolution du désaccord, et par conséquent, à sa clôture.

Le deuxième exemple provient du secondaire supérieur, plus précisément d'une activité dans laquelle un petit groupe d'élèves essaie de déterminer le nombre de syllabes des vers du poème *Larme* de Rimbaud:

Exemple 2: 'ça fait douze' (CODI L1-seclI-EO-4)

1 Cam: +de ten dres bois de noi se ti ers ((scandant))+
 2 Ant: on va attendre +(au lieu de dire des conneries) ((riant))+
 3 Ais: ça fait dix
 4 → Ant: ça fait [dou:ze]
 5 → Cam: [(ben non)]
 6 → Dam: [non]
 7 Ant: [onze ou douze]
 8 Cam: [+de ten dres] bois de noi [se ti ers] ((scandant))+

Peu avant le début de cet extrait, l'enseignant demande à Camille: 'camille (...) vous avez compté douze syllabes (.) par vers?' Il se retire ensuite momentanément de la discussion, laissant les élèves discuter entre eux du nombre de syllabes. Les élèves tentent alors de lire le poème à haute voix et aboutissent à des résultats différents. Cet extrait, comme le précédent, se caractérise donc par la présence d'une activité de négociation entre élèves dirigée vers une réponse commune, activité propice à l'émergence de désaccords.

Alors que Camille tente de trouver le nombre de syllabes en scandant (l.1 et 8), Aishé propose un total de 10 syllabes (l.3). Trois élèves interviennent alors simultanément, prenant position en désaccord avec l'affirmation d'Aishé (l.4-5-6). Comme dans l'exemple précédent, en plus d'être simultanés, les désaccords sont immédiats et initiaux. Leur forme est également très brève (un mot voire un syntagme). Deux élèves utilisent simplement le mot 'non' (l.5-6), comme dans l'extrait précédent, le troisième reprenant la structure syntaxique *ça fait x en y* insérant une rectification (l.4) (voir Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître, sur le rôle central de ce type de 'format tying' dans

la gestion du désaccord). Tant sur le plan du placement séquentiel que sur le plan de la forme et de la structure des désaccords, cet exemple est donc semblable au précédent.

L'analyse de ces deux exemples typiques de désaccords portant sur l'affirmation de faits suggère que, dans ces séquences, les méthodes de gestion du désaccord ne varient pas entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur. Aux deux niveaux de scolarité, on constate les traits suivants:

- placement séquentiel: immédiat (immédiatement après l'énoncé source), et initial (en début de tour);
- forme: réalisation non-modérée; négation de l'affirmation et proposition d'une rectification, souvent sous forme de *format-tying*, c'est-à-dire à une reprise d'un format syntaxique apparaissant antérieurement (cf. Goodwin & Goodwin, 1987; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, à paraître);
- structure: simple, sans élaboration argumentative ni travail sur les faces.

Sur la base de ces résultats, on peut être tenté de dire qu'on n'observe pas de développement dans la capacité à gérer les désaccords sur l'axe secondaire I – secondaire II. Cependant, l'analyse de ces deux exemples ne permet en aucun cas de conclure à une absence générale de développement de la compétence d'interaction. Au contraire, les analyses qui précèdent font clairement ressortir que certains types de désaccords en classe impliquent des enjeux socio-communicatifs qui *ne nécessitent pas* la mobilisation de méthodes sophistiquées de gestion des relations interpersonnelles ni d'élaboration argumentative. Dans les désaccords portant sur l'affirmation de faits, les élèves s'orientent tendanciellement vers le désaccord direct, non-modéré, ce qui est révélateur de la dépendance situationnelle des méthodes de gestion du désaccord et de toute autre activité de discours. Cette orientation relève visiblement des conduites routinières et des attentes normatives qui caractérisent la culture communicative de la classe. Or, cette observation a des implications centrales sur la manière dont nous pouvons observer et identifier les compétences des élèves: la pratique linguistique voire communicative n'est pas le simple reflet de savoirs ou savoir-faire qui seraient là une fois pour toutes; c'est le résultat d'une articulation complexe entre ces savoirs / savoir-faire et la manière dont les élèves interprètent les contraintes de la situation (cf. Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Pekarek Doehler, 2006b). En d'autres termes, ce que l'élève estime être la conduite attendue, normale, appropriée, en un moment et un lieu spécifique, va déterminer de manière décisive les ressources linguistiques et interactives qu'il va mobiliser. Cette interprétation de la nature 'située' (*i.e.* sensible aux circonstances locales) des compétences de l'apprenant est corroborée empiriquement par le fait que dans d'autres types de désaccords, portant sur

des opinions et interprétations personnelles, on observe des différences nettes entre les élèves du secondaire inférieur et du secondaire supérieur. C'est ce deuxième type de désaccord que nous allons aborder à présent.

5. Désaccords sur des opinions et des interprétations

Dans nos données, les désaccords longs et complexes émergent de manière prioritaire dans des activités de débat. Cette observation rejoint des recherches antérieures montrant que les activités de confrontation d'opinions donnent lieu à une préférence pour le désaccord (cf. Kotthoff, 1993). La condition d'existence d'un débat réside dans la présence d'oppositions entre les points de vue des participants. En contexte scolaire, le débat se présente sous deux formes sensiblement distinctes (cf. Fasel Lauzon *et al.*, 2008).

Premièrement, le débat peut apparaître dans les interactions en classe sous la forme d'un dispositif pédagogique mis en place par l'enseignant. Ce dernier sépare alors les élèves en deux camps, soit en fonction de leurs opinions personnelles au début de la leçon, soit de manière aléatoire, et leur demande de débattre 'pour ou contre' un thème donné, se positionnant quant à lui comme médiateur. Ce type de dispositif est absent de nos données en ce qui concerne le degré supérieur en L1, et nous n'en discuterons pas dans cet article. Nous appellerons 'débat émergent' un type de configuration actionnelle très différent. Il s'agit d'épisodes interactionnels apparaissant dans des discussions portant sur des thèmes généraux, des articles de journaux ou des textes littéraires, dans lesquels l'enseignant demande aux élèves de donner leur opinion ou interprétation personnelle. Ces discussions sont propices à l'émergence de désaccords entre élèves (ou entre élève et enseignant), qui débouchent alors sur des séquences de débat 'spontané', dont la gestion est accomplie localement et conjointement par les participants. L'enjeu de telles séquences de débats est alors précisément de *résoudre le désaccord*.

Dans la suite, nous comparerons des séquences de désaccords apparaissant dans un tel contexte. L'exemple suivant, dont nous allons discuter en trois étapes (ex. 3a, b et c), provient du secondaire inférieur. L'enseignant demande aux élèves de réfléchir à la possibilité d'un éclatement de leur classe l'année suivante. Dans le cadre de cette discussion, une élève mentionne la bonne atmosphère de sa classe actuelle par opposition à celle qui régnait dans son ancienne classe:

Exemple 3a: 'y avait une bonne ambiance' (CODI L1-secl-DS-5)

1 Pat: (la classe) par rapport par rapport à (xx) c'est dix fois mieux
 2 ici enfin (.) l'ambiance tout euh (..) comme on travaille euh
 3 (ouais)
 4 → Car: y avait une bonne ambiance l'année passée euh
 5 P: +°attends carine° ((chuchotant))+
 ((L'enseignant donne la parole à un autre élève qui levait la main et s'exprime sur un autre aspect de la thématique: 30 lignes omises))

Au début de cet extrait, Patricia propose une évaluation très positive de sa classe actuelle, en comparaison avec celle de l'année précédente, à propos de laquelle elle laisse entendre que l'ambiance n'était pas bonne (l.1-3). Carine s'auto-sélectionne alors et manifeste son désaccord sous la forme d'une opposition binaire ('y avait une bonne ambiance l'année passée' (l.4). L'enseignant interrompt alors Carine (l.5), puis lui redonne la parole un peu plus tard:

Exemple 3b: 'y avait une bonne ambiance' (CODI L1-secl-DS-5)

6 P: carine
 7 (1.2)
 8 Car: moi?
 9 P: ouais (.) tu voulais (.) tu voulais dire quelque chose? (.)
 10 parce qu'avant tu parlais c'est pour ça que je te
 11 [donne la parole]
 12 Car: [non non non]
 13 Bra: (x)
 14 Car: ah oui
 15 P: oui [vas-y]
 16 → Car: [parce qu'en] fait quand euh patricia tu dis euh ouais qu'y
 17 → avait pas une bonne ambiance y en avait quand même une bonne
 18 → (.) à part avec les profs
 19 (1.5)

Carine réitère ici son désaccord (l.16-18). Cette deuxième formulation, qui ne suit pas immédiatement le tour de parole ayant déclenché le désaccord, est légèrement plus élaborée, dans la mesure où l'objet du désaccord est explicité. Carine commence par justifier son propos antérieur ('parce qu'en fait', l.16), puis s'adresse explicitement à l'élève concernée ('quand euh patricia tu dis', l.16) et reformule les propos de cette dernière ('y avait pas une bonne ambiance', l.17). Elle effectue donc d'abord une opération d'ancrage de son désaccord, en rappelant son objet et sa source, pour s'y opposer ensuite, de nouveau au moyen d'une construction binaire. Celle-ci recycle par ailleurs la structure syntaxique attribuée à Patricia et l'effet de miroir qui en résulte fait d'autant plus ressortir le contraste ('y avait pas une bonne ambiance' VS. 'y en avait quand même une bonne', l.17). Enfin, Carine modalise son désaccord au moyen d'une restriction ('à part avec les profs', l.18). Or, ce moment précis déclenche une séquence particulièrement intéressante:

Exemple 3c: 'y avait une bonne ambiance' (CODI L1-secl-DS-5)

20 → Bra: non non mais [ça c'est nul] ça c'est (bête ce que tu dis.)=
 21 Car: [(ouais c'était)-]
 22 Car: =mai:s si quand on se marrait euh (.) ouais mais bon=
 23 Bra: =oui mais c'- c'est presque pas ça qui compte parce que (.)
 24 quand on a une bonne ambiance on peut bien travailler tandis
 25 que là quand on avait une bonne ambiance mais on ne foutait
 26 rien
 27 Car: ben ouais mais c'était quand même marrant
 28 Bra: [ouais: mais voilà]
 29 [(rires: 2.2)]
 30 Car: °non mais bon°

31 ? : ça devait être la [pire]
 32 P : [mhm]
 33 Bra : (ah) mais ce serait juste +ah patricia ((en prenant une voix de
 34 prof fâché))+
 35 ((rires: 2.2))
 36 Bra : pis après il faisait (..) il faisait éh ta (x) comme ça après
 37 il était là pis il disait éh éh grand grand [comme ça]
 38 Car : [(éh vrai)] mais
 39 dis- dis pas que tu te marrais pas (.) parce que c'est pas
 40 vrai=
 41 Bra : =ah mais c'est pas vrai je dis pas le contraire mais c'était
 42 nul mais réfléchis qu'est-ce qui est le plus: qu'est-ce qui est
 43 le plus important de se marrer ou de (réussir sur ses notes).
 44 Dom : de se marrer ((rit: 0.6))
 45 Bra : [non]
 46 Car : [mais] ((rit: 1.5))
 47 Pat : mais carine [ça va]
 48 Bra : [ça t'a] coûté une année de ta vie alors arrête
 49 hein
 50 (2.1)
 51 Dom : mais c'est pas faux=
 52 Bra : =et pis (..) j'aimerais juste ajouter une [chose c'est que-]&
 53 P : [alors brandon ouais]
 54 Bra : &de devoir dire rebonjour à des profs que j'ai plus du tout
 55 envie de revoir (..) alors ça [c'est pas possible]

Brandon saisit l'occasion fournie par l'absence de prise de tour (pause de 1.5 sec., l.19) et manifeste à son tour un désaccord face à Carine (l.20). Le placement est immédiat et direct (cf. redoublement du marqueur de négation en début de tour). La manifestation du désaccord est réalisée au moyen de qualifications négatives des propos de Carine ('c'est nul ça c'est bête ce que tu dis', l.20). Cette manière d'introduire le désaccord est intéressante en ce qu'elle projette une élaboration à venir: un élève qui critique un camarade sans raison risque d'être sanctionné et doit donc se justifier. Une telle justification est justement émise aux lignes 23-26 et contribue à ouvrir la séquence de 'débat émergent'.

Le débat qui s'instaure entre Carine et Brandon se caractérise par la présence massive du connecteur 'mais', particulièrement en début de tour ('mais si', l.22, 'ouais mais', l.23, 'ben ouais mais', l.27, 'ouais mais', l.28, 'non mais', l.30, 'ah mais', l.33, 'vrai mais', l.38, 'ah mais', l.41), alors que ce connecteur est peu présent dans les séquences de négociation sur la forme et les contenus (cf. ex. 1 et 2). Les tours de parole s'enchaînent rapidement, parfois avec de brefs chevauchements, ce qui indique que les élèves anticipent les prochains points de transition du tour afin de gagner le terrain de la parole (*floor*) le plus rapidement possible (l.22, 23, 38, 41). La compétition pour le tour est donc vive, ce qui est l'indice d'une participation particulièrement intense des interactants. Les autres élèves participent également, contribuant par des rires à manifester leur attention et leur intérêt pour le débat (cf. l.29 et 35).

Malgré le caractère dynamique de l'échange, le débat s'essouffle relativement rapidement, notamment en l'absence de nouveaux arguments de Carine, qui

ne fait que réitérer plusieurs fois le même argument en faveur de sa thèse 'y avait une bonne ambiance': 'mais si quand on se marrait', l.22, 'c'était quand même marrant', l.27, 'dis pas que tu te marrais pas', l.39. La séquence s'oriente une première fois vers une pré-clôture dès la ligne 28, du fait que Carine ne propose pas de nouvel argument, ce qui s'observe à travers l'enchaînement de tours dénués de contenus ('ouais: mais voilà', l.28, 'non mais bon', l.30). Elle réitère ensuite une nouvelle fois son argument sous forme d'une concession assortie d'une réfutation ('vrai mais dis pas que tu te marrais pas parce que c'est pas vrai', l.38-40). Bien qu'elle n'introduise pas d'argument nouveau, elle en change la forme, ce qui lui donne plus de force argumentative. Suite à une nouvelle réfutation de Brandon (l.41-43), Carine ne répond pas de manière immédiate, ce qui signale un épuisement argumentatif (par opposition à la rapidité d'enchaînement des tours au début de la séquence). Son rire (l.46) peut être un moyen d'esquiver l'alignement projeté par la question de Brandon. Ce dernier fait alors allusion au fait que Carine a doublé une année et en conclut qu'elle devrait se taire ('alors arrête hein', l.48). Carine ne reprend pas la parole, ce qui clôt implicitement la séquence. Brandon s'oriente alors vers un autre topique (l.52). L'enseignant, resté silencieux pendant toute la séquence, réattribue explicitement la parole à Brandon ('alors brandon ouais', l.53), ce qui ratifie la clôture du débat.

En somme, cet extrait montrant un désaccord relatif à une opinion personnelle tiré du secondaire I est beaucoup plus riche sur les plans discursif et interactionnel que l'exemple 1, qui montrait un désaccord sur l'affirmation d'un fait tiré du même niveau scolaire. La participation des interactants est également plus centrale, ce qui s'observe dans la rapidité d'enchaînement des tours, dans le recours à des stratégies argumentatives multiples et dans l'élaboration des propos. Le débat émergent du désaccord donne lieu à une joute verbale extrêmement compétitive, tant sur le plan de l'échange d'arguments que sur celui de l'accès au *floor*. La construction de l'argumentation sert ce but compétitif: les tours sont directs, comportent peu de travail de ménagement des faces, et les ressources discursives sont mobilisées en vue de l'obtention d'une 'victoire' plutôt que d'une collaboration. Or, comme on va le voir maintenant, les choses se présentent de manière sensiblement différente au niveau du secondaire supérieur.

L'extrait suivant provient d'une discussion de littérature au secondaire supérieur. Catherine propose son interprétation personnelle de *Huis-Clos* de Jean-Paul Sartre, selon laquelle la caractéristique propre du personnage d'Estelle est d'être prisonnière du regard des autres:

Exemple 4a: 'ils ont chacun leur manque' (CODI L1-secll-EO-1)

1 Cat: elle est complètement elle dépendante du regard des autres (.)
 2 donc c'est pour ça elle ne peut pas changer
 3 → Ais: mais bon ils le sont tous?
 4 (0.6)
 5 → Cat: ouais mais elle beaucoup plus (.)
 6 [elle elle a besoin de son miroir]
 7 → Ais: [non (xx) plus parce que elle] c'est un manque physique c'est
 8 pour ça qu'il se voit plus "à mon avis" (..) sinon le: g- le
 9 manque de garcin il est autant énorme seulement lui c'est (.)
 10 il a besoin d'être satisfait intellectuellement ça se voit
 11 moins (.) ça paraît beaucoup plus intelligent (..) mais sinon
 12 je pense que ils ont chacun leur manque

Suite à l'interprétation de Catherine (l.1-2), Aishé s'auto-sélectionne ('mais bon ils le sont tous?', l.3). Son tour peut être lu comme une légère objection: ce n'est pas seulement Estelle qui dépend du regard des autres, comme l'avait affirmé Catherine. Ce faisant, Aishé ne nie pas le statut de vérité du propos de Catherine, mais en rectifie un aspect. L'ouverture potentielle d'un désaccord s'observe en filigrane dans la forme du tour: la présence au début du tour de 'mais bon' (l.3) annonce un possible désaccord, ou du moins un accord modéré. La pause de 0.6 seconde qui suit le tour d'Aishé projette l'apparition d'une réaction non-préférée. Effectivement, Catherine énonce ensuite un accord partiel nuancé ('ouais mais', l.5) tout en réaffirmant la particularité d'Estelle ('elle beaucoup plus', l.5). Aishé reprend alors la parole dès le premier point potentiel de complétion (l.7). Son tour débute en chevauchement avec celui de Catherine, signe de compétition pour le *floor*. Aishé manifeste son désaccord, cette fois-ci de manière plus directe, au moyen d'un 'non' (l.7), suivi de sa propre interprétation. Ce premier mouvement (l.1-7) contient donc l'émergence progressive d'un désaccord qui ne s'affiche pas immédiatement comme tel.

De manière intéressante, le désaccord d'Aishé est suivi d'une explication, introduite par 'parce que' (l.7). L'objet du désaccord n'est pas explicitement désigné. On pourrait le résumer ainsi: 'Estelle est-elle *également* ou *davantage* dépendante du regard des autres que les autres personnages?' Le désaccord ne porte donc pas sur une opposition binaire franche mais plutôt sur une gradation nuancée, ce qui distingue clairement cet extrait des trois exemples discutés précédemment. Aishé ne s'oriente pas vers la question de la divergence elle-même, mais vers les raisons de cette divergence: si le manque d'Estelle apparaît plus grand, c'est 'qu'il se voit plus' (l.8) alors que celui de Garcin 'se voit moins' (l.10-11). L'intervention d'Aishé se caractérise par la présence de modalisations ('à mon avis', l.8, 'je pense', l.12) par le biais desquelles elle nuance subtilement sa position. L'accent est donc mis sur le caractère subjectif des opinions et des angles de vue sous lesquels le texte est abordé, et non sur l'opposition entre les participants sur

un mode binaire compétitif. Comme dans l'exemple 3, le désaccord déclenche ici une séquence prolongée de débat qui émerge au fil du discours:

Exemple 4b: 'ils ont chacun leur manque' (CODI L1-secll-EO-1)

13 Cat: mais il a: il a besoin des autres pour être satisfait
 14 intellectuellement mais elle elle a besoin des autres pour
 15 pouvoir vivre (...) c'est différent
 16 Ais: mais- euh [quand tu as besoin d'être satisfait &
 17 ?: [mais lui il est pas grand chose tout seul]
 18 Ais: &intellectuellement] tu as aussi besoin des autres pour vivre
 19 parce que (.) l'autre il devient un support pour toi un support
 20 indispensable pour être euh (.) en harmonie avec (.) ton être
 21 euh intérieur et pis: (.) l'être- enfin l'image que tu reflètes
 22 aux autres (..) c'est à travers les connaissances des autres
 23 que tu as envie de te connaître tu as envie- enfin c'est que:
 24 c'est- c'est à travers l'estime que les autres ont pour toi que
 25 tu arrives à te: valoriser. (.) et pis ben: garcin:
 26 quand: (..) enfin garcin il a besoin de- qu'on lui dise que
 27 c'est pas un lâche pour- pour enfin admettre qu'il est pas un
 28 lâche (..) pis c'est juste peut-être que: (.) lui c'est: ça
 29 apparaît beaucoup plus lourd beaucoup plus euh: (.) ouais c'est
 30 intellectuel donc euh ça paraît euh: (..) peut-être moins bête
 31 mais sinon ils ont exactement le même manque
 32 Cat: mhm
 33 (2.0)

Catherine (l.13) propose ici une interprétation opposée à celle d'Aishé, insistant à nouveau sur la particularité d'Estelle par rapport aux autres personnages. Cette fois-ci, la divergence entre les interprétations est rendue explicite ('c'est différent', l.15). Cependant, Catherine s'oriente à son tour vers l'idée d'angles de vue différents: elle reprend la thématique du manque physique ou intellectuel, ratifiant ainsi certains aspects de l'interprétation d'Aishé. Ce faisant, elle se sert visiblement de la technique du *format tying* (cf. supra), calquant une partie de son énoncé sur le *pattern* syntaxico-lexical de l'affirmation précédente d'Aishé (cf. Aishé: 'elle c'est un manque physique [...] lui il a besoin d'être satisfait intellectuellement' l.7-10; Catherine: 'il a besoin des autres pour être satisfait intellectuellement mais elle elle a besoin des autres pour pouvoir vivre' l.13-15). Ce recyclage du format syntaxique, non tant pour s'y opposer que pour en tirer des conclusions différentes, se retrouve à nouveau dans le tour suivant (l.16 sq.). Aishé reprend la structure, non pour opposer besoins physiques et intellectuels comme le fait Catherine mais pour les rapprocher ('quand tu as besoin d'être satisfait intellectuellement tu as aussi besoin des autres pour vivre', l.16-18). Le désaccord ne porte pas sur les éléments d'interprétation en tant que tels, mais sur la manière de les articuler, ce qui contribue à minimiser les oppositions.

La seconde intervention d'Aishé est particulièrement longue et élaborée, prenant à nouveau la forme d'une explication destinée à illustrer la similarité des manques des personnages. Catherine réagit alors de manière minimale par un continuateur ('mhm', l.32) suivi d'une longue pause, signe possible

d'une réception mitigée ou d'un épuisement argumentatif. Aishé reprend alors la parole et reformule ses arguments:

Exemple 4c: 'ils ont chacun leur manque' (CODI L1-seclI-EO-1)

34 Ais: et pis inès euh c'est un manque c'est un manque sentimental
 35 elle-elle aime les femmes donc euh: elle a besoin d'estelle en
 36 plus estelle ressemble à: florence (..) et elle c'est un manque
 37 sentimental pis c'est exactement pareil (..)
 38 [c'est: c'est juste ils ont (x)-]
 39 Cat: [ouais ils ont- ils ont tous un manque] ça c'est clair mais-
 40 euh- el- je disais que: a- à propos de l'admission enfin de la
 41 non-admission de: de estelle (.) par rapport à sa situation (.)
 42 que elle c'est- c- elle arrivera jamais à admettre parce que
 43 (.) pour (.) vraiment vivre (.) elle a elle- a besoin du regard
 44 des autres les autres c'est (.) ils- eux- garcin et: et inès
 45 (.) ils arrivent un peu (.) mieux à faire le point parce que un
 46 c'est intellectuel pis l'autre (..) c'est sentimental (.)
 47 tandis qu'estelle elle dit vraiment que c'est pour (.) vivre
 48 (.) elle vit à travers- uniquement à travers des autres jamais
 49 pour elle
 50 P: gardez un petit peu de substance parce que là on est (.) entre
 51 la (.) synthèse de ce texte et- et la synthèse générale gardez
 52 un petit peu de substance pour demain
 ((clôture de la leçon))

A la fin du tour d'Aishé, Catherine intervient en chevauchement (l.39), son tour prenant la forme d'un accord qui constitue la première partie d'un mouvement de concession-réfutation. Cependant, l'auto-interruption et les multiples hésitations qui suivent (l.39-40) semblent indiquer une reconfiguration du projet communicatif initial. Dans la suite du tour, Catherine s'oriente vers une clarification plutôt que vers une réfutation en proposant un recadrage explicite de la portée de son argumentation ('je disais que: a- à propos de l'admission [...] elle arrivera jamais à admettre', l.40-42). La réorientation de Catherine lui permet *en même temps* de marquer son alignement par rapport à Aishé et ainsi de résoudre le désaccord, tout en réaffirmant la légitimité de sa propre interprétation.

Durant la totalité de la séquence, les deux élèves ont mobilisé des ressources diverses (modalisations, reprises, concessions, etc.) pour minimiser l'opposition de leurs interprétations, engageant ainsi un travail subtil de ménagement de leurs face mutuelles, sans pour autant renoncer à insister sur leurs propres opinions respectives (cf. notamment l'accentuation de certains termes chez Catherine, p.ex. l.48). L'ouverture, le déroulement et la clôture du désaccord sont ainsi gérés sur un *mode collaboratif*, qui se traduit par une élaboration conjointe plus fine de la caractérisation de Garcin et d'Estelle. L'enseignant lui-même, quand il reprend la parole, s'oriente rétrospectivement vers cet échange en le qualifiant non pas de désaccord, mais de synthèse (l.51): la séquence est donc perçue comme contribuant à faire avancer la réflexion et le contenu de la leçon.

L'analyse des exemples portant sur des opinions ou interprétations a révélé des différences significatives entre les 'méthodes' de gestion des désaccords

au secondaire inférieur et au secondaire supérieur (contrairement aux ex. 1 et 2 où le désaccord portait sur l'affirmation d'un fait):

- placement séquentiel: tendanciellement immédiat et direct au secondaire inférieur; varié au secondaire supérieur;
- forme: oppositions binaires non-modérées et présence massive de 'mais' au secondaire inférieur; absence d'oppositions binaires, modalisations fréquentes au secondaire supérieur; recyclage fréquent de structures lexico-syntaxiques (*format-tying*) aux deux niveaux;
- structure: ancrage du désaccord et élaborations argumentatives diverses (explication, justification, concession) aux deux niveaux, quoique plus systématiques au secondaire supérieur;
- logique d'échange: émergence de débats et participation centrale aux deux niveaux; mode compétitif caractérisé par des enchaînements rapides, des impératifs et peu de travail de ménagement des faces au secondaire inférieur; mode collaboratif caractérisé par l'émergence progressive de désaccords nuancés, une tendance à la minimisation des oppositions et plus généralement un travail constant de ménagement des faces au secondaire supérieur.

7. Discussion

Nous avons analysé deux contextes d'apparition des désaccords: les négociations sur l'affirmation de faits d'une part, et les négociations sur les opinions et interprétations personnelles d'autre part. Pour chacun de ces contextes, nous avons comparé des séquences provenant du secondaire inférieur avec des séquences provenant du secondaire supérieur. Cette procédure nous a permis de mettre en lumière certaines dimensions du développement de la compétence interactionnelle. Ce développement ne peut s'observer sur la base de l'apparition d'une forme linguistique qui n'aurait pas été produite auparavant (p.ex. un modalisateur); il ne peut pas non plus être réduit au développement d'actes de langage isolés. En comparant deux exemples dans des contextes de négociation de faits, nous avons en effet constaté que le placement séquentiel, la forme et la structure des désaccords sont similaires au secondaire inférieur et au secondaire supérieur: les désaccords portant sur l'affirmation de faits sont gérés sur un mode direct, simple, sans travail sur les rapports interpersonnels ni élaborations argumentatives. Par contre, dans des contextes de négociation d'opinions et d'interprétations personnelles, les désaccords sont gérés de manière nettement différente: ils mobilisent un travail accru au niveau de la gestion des rapports interpersonnels (travail sur les faces mutuelles), de l'élaboration argumentative et des enchaînements de tours de parole. Or, ce travail est géré de manière très différente entre le secondaire I et le secondaire II.

Nous avons établi une synthèse des méthodes utilisées à chaque niveau (cf. tableau ci-dessous), sur la base d'une étude exhaustive du corpus. Cette procédure nous permet de tracer le développement de la compétence d'interaction dans ce contexte précis à travers une série d'observables relatifs au placement, à la forme, à la structure des désaccords, ainsi qu'aux logiques communicatives:

Au secondaire inférieur	Au secondaire supérieur
<ul style="list-style-type: none"> • les désaccords sont typiquement immédiats et directs; • les désaccords sont construits sur des oppositions binaires, souvent au moyen de <i>format-tying</i>; les modalisations sont absentes; • les élaborations argumentatives (concessions, justifications) sont présentes mais peu fréquentes; • les séquences de 'débats émergents' déclenchées par les désaccords se déroulent sur un <i>mode compétitif</i>, caractérisé par des enchaînements rapides (parfois en chevauchements) de tours de parole relativement courts, ainsi que des procédés discursifs visant à imposer une opinion sans souci de ménager la face de l'interlocuteur. 	<ul style="list-style-type: none"> • les désaccords s'élaborent progressivement au moyen d'éléments préparatoires, comme des demandes de clarification ou des préfaces; • les désaccords sont modalisés, nuancés, la divergence d'opinion est minimisée, les oppositions binaires sont rares; • les élaborations argumentatives (concessions, justifications, explications) sont fréquentes; • les séquences de 'débats émergents' déclenchées par les désaccords se déroulent sur un <i>mode collaboratif</i>, caractérisé par de longs tours de parole dans lesquels les interlocuteurs expliquent ou justifient leur point de vue, non tant pour l'imposer que pour se faire comprendre, dans l'idée de mener un travail de réflexion commun; le travail sur les faces (la sienne et celle de l'interlocuteur) est constant.

Ce tableau récapitulatif révèle en somme:

- a. des observables concrets indicatifs de l'élaboration de la compétence d'interaction;
- b. la nature contextuellement sensible des 'méthodes' d'accomplissement du désaccord, qui diffèrent en fonction de l'objet du désaccord (désaccord sur les faits et le désaccord sur les opinions);
- c. des logiques communicatives différentes entre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, reflétant des cultures de communication distinctes, dues probablement à l'âge des participants et à leurs processus de socialisation.

8. Conclusion: de la description à l'évaluation de la compétence d'interaction

A travers l'étude de la gestion des désaccords, nous avons souhaité attirer l'attention sur l'apport d'une perspective socio-interactionniste – qui prend en compte les ressources langagières dans leur contexte actionnel – pour l'analyse et la compréhension du développement de la compétence d'interaction (voir Pekarek Doehler, 2006b et 2007, pour une discussion plus détaillée des compétences dans l'optique d'une pratique 'écologique' de l'évaluation). En se focalisant simultanément sur le placement séquentiel, la forme linguistique et la structure des désaccords, nos analyses ont permis d'identifier un inventaire initial d'observables permettant de différencier des 'méthodes' plus ou moins subtiles de gestion du désaccord. Ceci ne constitue que le premier stade d'une investigation qu'il s'agit de poursuivre afin d'obtenir, par l'analyse d'une série de microcosmes actionnels, un inventaire d'observables plus exhaustif de la compétence d'interaction. Cet inventaire constituerait alors un ensemble de descripteurs opérationnels pour l'évaluation de la compétence d'interaction.

Prendre l'*action* langagière comme axe central autour duquel s'organise l'évaluation nous semble prometteur. Cette voie a certes été partiellement prise en compte dans le Cadre Européen de Référence. Toutefois, il ne peut être question de se limiter dans ce contexte à des définitions globalisantes de type 'mener une conversation'. La description d'actions plus spécifiques, récurrentes, est nécessaire, c'est-à-dire la description de *microcosmes actionnels* – débiter une narration, clore une conversation, introduire des désaccords, etc. – qui permet d'observer si, comment et à quel degré les acteurs gèrent de manière 'méthodique' l'activité de discours en mobilisant des ressources communicatives adaptées à l'action. A partir de là, il serait envisageable d'établir des critères opérationnels en vue de l'évaluation de la compétence d'interaction, radicalement sous-définie tant au niveau du Cadre Européen de Référence que, pour le moment du moins, dans le cadre suisse du projet HARMOS. Fonder l'évaluation sur des séries de microcosmes actionnels constituerait certes une procédure sélective, mais qui comporterait plusieurs atouts: (a) elle rendrait compte de l'inscription du langage dans des contextes actionnels spécifiques, récurrents, ordonnés (*i.e.* structurés et gérés de manière 'méthodique'); (b) elle permettrait l'identification d'observables et de critères d'évaluation concrets et opérationnels; (c) elle rendrait possible la comparabilité intra- et interindividuelle des manières d'accomplir ces activités communicatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Bardovi-Harlig, K. & Salsbury, T. (2004): The organization of turns in the disagreements of L2 learners: a longitudinal perspective. In: D. Boxer & A. D. Cohen (eds.), *Studying speaking to inform second language learning*. Clevedon (Multilingual Matters), 199-227.
- Berger, E. & Fasel Lauzon, V. (2008): Collective talk in multi-party interactions. *Communication orale, AAAL Conference 2008, Washington D.C.*
- Corsaro, W. A. & Maynard, D. W. (1996): Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. In: D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (eds.), *Social interaction, social context, and language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), 157-174.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2008): Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? In: *Babylonia*, 3-2008, 46-51.
- Goodwin M. H. & Goodwin Ch. (1987): *Children's Arguing*. In: S. Philips, S. Steele & C. Tanz (eds.), *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge (Cambridge University Press), 200-248.
- Greatbatch, D. (1992): On the management of disagreement between news interviewees. In: P. Drew & J. Heritage (eds.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge (Cambridge University Press), 268-301.
- Hellermann, J. (2007): The development of practices for action in classroom dyadic interaction: focus on task openings. In: *The Modern Language Journal*, 91(4), 83-96.
- Hellermann, J. (2008): *Social actions for classroom language learning*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Kotthoff, H. (1993): Disagreement and concession in disputes: on the context sensitivity of preference structures. In: *Language in Society*, 22, 193-216.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York (Cambridge University Press).
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? In: *AILE*, 12, 147-174.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French Second language classroom. In: *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Mori, J. (1999): *Negotiating agreement and disagreement in Japanese: connective expressions and turn construction*. Amsterdam, Philadelphia (John Benjamins).
- Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. (eds.) (1996): *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Pekarek Doehler, S. (2006a): 'CA for SLA': Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. In: *Revue Française de Linguistique appliquée*. N° spécial: Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, 123-137.
- Pekarek Doehler, S. (2006b): Compétence et langage en action. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S. (2007): L'évaluation des compétences: mythes du langage et défis pour la recherche. In: *Cahiers de l'ILSL*, 23, 125-136.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2008): La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le "format tying" dans les interactions en classe de langue. In: A. Rabatel (éd.), *Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques, en contexte didactique*.

- Pomerantz, A. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred / dispreferred turn shapes. In: J. Atkinson & J. Heritage (eds.), Structures of social action. Cambridge (Cambridge University Press), 57-101.
- Sacks, H. (1987 [1973]): On the preference of agreement and contiguity in sequences in conversation. In: G. Button & J. R. Lee (eds.), Talk and social organization. Clevedon (Multilingual Matters), 54-69.
- Tomasello, M. (2003): Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA (Harvard University Press).

Annexe

Conventions de transcription

[chevauchement
=	enchaînement immédiat
&	continuation du tour de parole
(.) (..) (...) (2.5)	pauses
j-	troncation du mot
de:	allongement
?	intonation montante
.	intonation descendante
hôtels	emphase
AH	plus fort
°oui°	moins fort
> <	accélération
< >	ralentissement
.h	inspiration
h.	expiration
(hôtels)	incertain
(x)	inaudible
((rires))	commentaires

Commentaire

Article: Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel, Virginie Fasel Lauzon *et al.*

Apprendre une langue pour pouvoir l'utiliser dans des situations de communication réelles est aujourd'hui un objectif prioritaire de l'enseignement des langues qui vise à développer chez les élèves une compétence de communication à un certain niveau. La compétence d'interaction étant essentielle à la communication, il est bien sûr très regrettable qu'elle soit "radicalement sous-définie" (comme le relèvent les auteures) dans les textes de référence que sont le CECR et le projet HarmoS. Même si, du point de vue de la didactique des langues et des réalités de l'enseignement / apprentissage d'une langue à l'école, ce manque semble pouvoir s'expliquer, il faut tout mettre en œuvre pour le compenser.

En effet, malheureusement, dans le cadre d'une approche d'"apprentissage de la communication en communiquant" aussi, nous rencontrons vite des limites dans une salle de classe: manque d'interlocutrices et interlocuteurs compétents dans la langue enseignée, manque de situations quotidiennes variées et réalistes au niveau de la communication en classe, manques au niveau du matériel d'enseignement, encore en très grande partie imprimé et donc peu approprié pour travailler et illustrer l'oral, et – *last but not least* – un grand besoin d'information et de formation, de sensibilisation aux dimensions socioculturelles et pragmatiques de la communication du côté des enseignant-e-s. Des recherches comme celle présentée dans l'article susmentionné sont alors très importantes puisqu'elles peuvent contribuer d'une part à l'(in)formation des enseignant-e-s de langue et d'autre part, permettre une observation directe de la compétence d'interaction "en action" et de son développement.

De telles recherches contribuent également à faire évoluer la conception de la langue et des compétences langagières chez les enseignant-e-s qui sont, comme le montrent de nombreuses expériences de formation, encore très attaché-e-s à une conception "grammaire-vocabulaire" de la langue.

De plus, de telles études basées sur des corpus fournissent de la "matière première" pour une didactique des langues interculturelle en mettant des processus de communication réelle sous la loupe de l'observation et de l'analyse.

L'étude et la présentation détaillées d'un microcosme actionnel comme il est développé ici pour l'expression du désaccord dans la langue de l'école permet de prendre conscience de la multidimensionnalité de toute communication orale. Il permet également de se rendre compte du fait que le modèle de compétence de référence pour les élèves ne peut pas être celui d'une maîtrise "parfaite", adulte, de la langue mais une compétence en évolution, correspondant au degré de maturité des élèves et à leur âge.

Dans ce sens, un premier bénéfice important se situe au niveau de la prise de conscience. Un deuxième bénéfice réside dans le fait que de telles recherches mettent des corpus à disposition, et permettent d'illustrer les activités langagières de manière exemplaire tout en proposant une méthodologie transférable à d'autres situations.

Certaines démarches d'enseignement récentes, notamment dans le cadre de l'approche par tâches dans une perspective actionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues, préconisent un recours à des modèles réels (ou du moins réalistes) permettant aux élèves de voir "comment les locutrices et locuteurs d'une communauté font" dans certaines situations (Willis, 1996). Dans le contexte de la formation des enseignant-e-s, cette recherche peut donner des impulsions pour une posture d'observation, "ethnographique", d'interactions réelles de la part des enseignant-e-s en formation, pour leur permettre à terme de favoriser ce type de travail avec leurs élèves.

Au niveau concret de l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture, une telle démarche pourrait amener des éléments de "la vie réelle" en salle de classe et pallier ainsi, du moins partiellement et en réception, le manque de contacts réels avec la langue-culture enseignée. Même si l'application didactique envisagée est nécessairement réductionniste par rapport à un travail de recherche scientifique, elle ouvre néanmoins des perspectives très riches pour un enseignement des langues qui prend au sérieux les dimensions (socio)-culturelle / pragmatique et d'utilisation de la langue (Berthele, 2008) et qui prépare les élèves à l'utilisation réelle de la langue.

Dans la mesure où la recherche commentée présente une étude de l'utilisation du langage dans une situation spécifique (le "microcosme actionnel" du désaccord), elle peut être considérée dans la perspective plus large d'éducation au langage et s'inscrire ainsi dans une approche de didactique intégrée des langues et des cultures (Wokusch, 2008).

Susanne Wokusch

Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, Unité d'enseignement et de recherche "Didactique des langues et cultures",
Bureau 204, Av. de Cour 25, CP, CH-1014 Lausanne
susanne.wokusch@hepl.ch

Bibliographie

- Berthele, R. (2008): Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs. In: *Babylonia*, 2/08, 13-18.
- Willis, J. (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow (Pearson Education / Longman).
- Wokusch, S. (2008): Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. In: *Babylonia*, 1/08, 12-14.

